

IĞDIR ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ



**SBD**

**EKİM 2022, SAYI 31**

E-ISSN: 2147-6152

P-ISSN: 2147-5717

29.10.2022



# IĞDIR ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

BİLİMSEL HAKEMLİ DERGİ

IGDIR UNIVERSITY  
JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

SCHOLARLY REFEREED JOURNAL

E-ISSN: 2147-6152

## Yıl 11, Sayı 31

EKİM 2022



## Yönetim / Management

**Baş Editör / Editor in Chief**

Doç. Dr. Abdülhakim TUĞLUK

## İletişim Bilgileri / Contact Information

**Adres / Address:** Iğdır Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Şehit Bülent Yurtseven Kampüsü, Suveren, 76000, Iğdır

**Telefon / Phone:** 90 476 2230010

**Faks / Fax:** 90 476 2230017

**Web Sayfası / Web Page:**

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/igdirsosbilder>

**E-Posta / E-Mail:** sosbilder@igdir.edu.tr

*Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* üç aylık **bilimsel hakemli bir dergidir** ve Ocak, Mayıs, Ekim aylarında, yılda üç kez yayınlanmaktadır. Dergimiz; Sosyal Bilimler kapsamında değerlendirilen alanlara ait makalelere yer vermektedir.

Yayınlanan makalelerin ilim ve dil yönünden sorumluluğu yazarlarına aittir. Fikirlerden kesinlikle editörler sorumlu tutulamazlar. Makalelerde belirtilen görüşler, *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*'nin görüşlerini yansıtmazlar. Dergide yayınlanan makalelerin tüm yayın hakları *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*'ne aittir. Makalelerde, Araştırma ve Yayın Etiğine uyulmaktadır.

Dergimiz Academic Journals Database, ACAR İndeks, ASOS İndeks, CiteFactor, EBSCO Academic Search Complete, EBSCO Academic Search Ultimate, Genamics Journal Seek, Index Copernicus, ISAM İlahiyat Makaleler Veritabanı, J-Gate, Journal Index, Scientific Journal Services (SIS), Türk Eğitim İndeksi ve **Ulakbim TR Dizin** tarafından taranmakta ve dizinlenmektedir.



---

## Yayın Kurulu / Editorial Board

### *Baş Editör / Editor in Chief*

Doç. Dr. Abdulkahim TUĞLUK (Iğdır Üniversitesi, Iğdır, TÜRKİYE)

### *Editör Yardımcıları / Second Editors*

Doç. Dr. Nusret YILMAZ (Iğdır Üniversitesi, Iğdır, TÜRKİYE)

Dr. Öğr. Üyesi Süleyman TEMİZ (Iğdır Üniversitesi, Iğdır, TÜRKİYE)

### *Yabancı Dil Editörü*

Dr. Öğr. Üyesi Feyza BULUT (Dicle Üniversitesi, Diyarbakır, TÜRKİYE)

### *Türkçe Dil Editörü*

Doç. Dr. Ulaş BİNGÖL (Emir Abdulkader Üniversitesi, Konstantin, CEZAYİR)

### Alan Editörleri

*Dil, Edebiyat ve Sanat:* Prof. Dr. Yakup ÇELİK (Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, TÜRKİYE)

*Eğitim Bilimleri:* Doç. Dr. Banu ÖZKAN (Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, TÜRKİYE)

*İktisadi ve İdari Bilimler:* Prof. Dr. Ayfer GEDİKLİ (Düzce Üniversitesi, Düzce, TÜRKİYE)

*Felsefe ve Din Bilimleri:* Prof. Dr. Bülent SÖNMEZ (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, İzmir, TÜRKİYE)

*Sosyal ve Beşeri Bilimler:* Doç. Dr. Habibe KAZANCIOĞLU (Trakya Üniversitesi, Edirne, TÜRKİYE)

### *Yayın Kurulu / Editorial Board*

Prof. Dr. Seyfettin ERDOĞAN (İstanbul Medeniyet Üniversitesi, İstanbul, TÜRKİYE)

Prof. Dr. Bülent SÖNMEZ (İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi, İzmir, TÜRKİYE)

Prof. Dr. Gökhan TUNÇ (Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, TÜRKİYE)

Doç. Dr. Elgiz YILMAZ ALTUNTAŞ (Galatasaray Üniversitesi, İstanbul, TÜRKİYE)

Doç. Dr. Ferhat KORKMAZ (Batman Üniversitesi, Batman, TÜRKİYE)

Doç. Dr. Mirpenç AKŞİT (Iğdır Üniversitesi, Iğdır, TÜRKİYE)

Doç. Dr. Mustafa Uğurlu ARSLAN (Dicle Üniversitesi, Diyarbakır, TÜRKİYE)

Doç. Dr. Serkan KÜNÜ (Iğdır Üniversitesi, Iğdır, TÜRKİYE)

Doç. Dr. Yusuf ÖZKIR (İstanbul Medipol Üniversitesi, İstanbul, TÜRKİYE)

Dr. Hüseyin GÖÇMENLER (Hacettepe Üniversitesi, Ankara, TÜRKİYE)



---

## Danışma Kurulu / Advisory Board

- Prof. Dr. Ahmet Cüneyt İssı (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)  
Prof. Dr. Alfina Sibgatullina (Rusya Bilimler Akademisi)  
Prof. Dr. Bahattin Çelik (İğdır Üniversitesi)  
Prof. Dr. Beate Böhlendorf (Roma-German Merkez Müzesi)  
Prof. Dr. Cafer Sadık Yaran (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)  
Prof. Dr. Celal Türer (Ankara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Cevat Başaran (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Erdal Aydoğan (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Galip Velio (Tetova Devlet Üniversitesi)  
Prof. Dr. Hacı Bayram Kaçmazoğlu (İnönü Üniversitesi)  
Prof. Dr. Hakan Taş (Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Hüseyin Türk (Ardahan Üniversitesi)  
Prof. Dr. İbrahim Güner (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)  
Prof. Dr. İbrahim Kaya (İğdır Üniversitesi)  
Prof. Dr. İhsan Bulut (Akdeniz Üniversitesi)  
Prof. Dr. İlhan Kutluer (Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. İsa Habıbbeyli (Azerbaycan Milli İlimler Akademisi)  
Prof. Dr. İsmail Hakkı Eraslan (Düzce Üniversitesi)  
Prof. Dr. İsmayıl Hacıyev (Azerbaycan Milli İlimler Akademisi)  
Prof. Dr. Kenan Ziya Taş (Balıkesir Üniversitesi)  
Prof. Dr. Könül Bünyadzade (Azerbaycan Milli İlimler Akademisi)  
Prof. Dr. Muhsine Börekçi (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Murat Ali Karavelioğlu (İğdır Üniversitesi)  
Prof. Dr. Musa Yıldız (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Namık Açıkgöz (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)  
Prof. Dr. Nedim Yüzbaşıoğlu (Akdeniz Üniversitesi)  
Prof. Dr. Nurettin Arslan (Çanakkale 18 Mart Üniversitesi)  
Prof. Dr. Oktay Belli (İstanbul Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ö. Selçuk Emsen (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ömer Mahir Alper (İstanbul Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ömer Yılmaz (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Recep Gülşen (İğdır Üniversitesi)  
Prof. Dr. Reha Saydan (Yüzüncü Yıl Üniversitesi)  
Prof. Dr. Rengin Ak (Kırklareli Üniversitesi)  
Prof. Dr. Sabri Azgün (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Saliha Koday (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Savaş Yıldırım (Mersin Üniversitesi)  
Prof. Dr. Selim Başar (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Sema Buz (Hacettepe Üniversitesi)  
Prof. Dr. Serhat Zaman (Uludağ Üniversitesi)  
Prof. Dr. Sevda Yapraklı (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Seyfettin Erdoğan (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)  
Prof. Dr. Sinan Temurlenk (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Şadi Eren (İğdır Üniversitesi)  
Prof. Dr. Şevki Özbilen (İğdır Üniversitesi)  
Prof. Dr. Tevfik Şükrü Yapraklı (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Tuncay Ögün (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi)  
Prof. Dr. Turhan Kaçar (Pamukkale Üniversitesi)



<https://dergipark.org.tr/tr/pub/igdirsosbilder>

Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi

(Iğdır University, Journal of Social Sciences)

E-ISSN: 2147-6152

Yıl 11, Sayı 31, Ekim 2022

(Year 11, Volume 31, October 2022)



## İÇİNDEKİLER/CONTENTS

### (Araştırma Makaleleri/Research Articles)

**Ahmed Hamza ALPAY**

*İdealizm / Materyalizm Gerçekliğinde Görecilik / Saltçılık / Relativizm / Absolutism in the Reality of Idealism / Materialism .....1-15*

**Mercan Efe GÜNEY-Hacer AKBUDAK-Filiz AY-Beste TUNCAY-Sıdal TANRIVERDİ- Nurseli ŞANLI**

*Kadın Dostu Kent Planlama Yaklaşımı Kapsamında Güvenlik Kriterinin Değerlendirilmesi: Çiğli Örneği / The Assessment of Safety Criteria with Regards to The Women Friendly City Planning Concept and A Case Study: Çiğli .....16-58*

**Oğuz ŞİMŞEK**

*Türk Dünyası'nın Kapısı: Dilucu Yöresi / The Gate of the Turkish World: Dilucu Region .....59-76*

**Osman TÜRK**

*"Manzûme-i Ferâ'iz" de Geçen Birleşik Fiillerin Yapı Analizi / Structural Analysis of Compound Verbs in Manzûme-i Ferâ'iz ..... 77-90*

**Recep AYHAN**

*1888 Tarihli ve 36067 Numaralı Evkaf Defterine Göre Siirt Vakıflarının Mülk Varlığı / Property Asset of Siirt Waqfs According to Waqf Book Numbered 36067 and Dated 1888.....91-106*

**Eren BOLAT**

*Ngugi'nin Tutsak: Bir Yazarın Hapishane Günlüğü ve Orhan Kemal'in 72. Koğuş Adlı Eserlerinde Hapishane ve Mahkûmların Temsili / The Representation of Prison and Prisoners in Ngugi's Detained: A Writer's Prison Diary and Orhan Kemal's 72<sup>nd</sup> Ward ..... 107-118*

**Zeynep KİSHALI-Gülümser GÜLTEKİN-AKDUMAN-Merve ŞEPİTCİ SARIBAŞ**

*Annelerin Duygu Sosyalleştirme Davranışları ile Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Kardeş Davranışları Arasındaki İlişki / The Relationship Between Emotional Socialization Behaviors of Mothers and Sibling Behaviors of Preschool Children ..... 119-147*

**Selahaddin GÖK**

*Memduh Şevket Esendal'ın Doğu Anadolu Gezisi / Memduh Şevket Esendal's Tour of Eastern Anatolia .....148-164*

**Hakan KAYA**

*Osmanlı Serhaddinde Dirlik Tevcihine Etki Eden Faktörler (1585-1600 Tarihli Revan Tımar Ruznamçe Defterlerine Göre) / Factors Affecting Dirlik Grant in the Ottoman Frontier (According to 1585-1600 Tımar Ruznamce Registers).....165-178*

**Nafiye Bilge KOÇAK TÜMER- Ebru Hasibe TANJU ASLIŞEN**

*Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi/ Investigation of Preschool Teachers' Attitudes Towards Children's Literature .....179-194*

**Emine PÜR**

*Kastamonu Milletvekilleri ve TBMM'deki Faaliyetleri (1961-1980)/ Kastamonu Legislators and Activities in the Grand National Assembly of Turkey (1961-1980) .....195-219*

**Yasemin DOMAÇ YAŞAR**

*Türkiye'de Coğrafi İşaret Sistemi: İğdır Kayısı Örneği/ Geographical Indication System in Turkey: The Case of İğdır Apricot .....220-242*

**Ümmügülsüm DOHMAN-Harika Karavin YÜCE**

*Türkçe, Rusça ve İngilizce Deyimlerde "Zaman" Konsepti / The Concept of "Time" in Turkish, Russian and English Idioms .....243-254*

**Esra ALTINTAŞ-Şükrü İLGÜN-Müjdat KARADAĞ**

*Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Okuryazarlık Öz-Yeterlik Algularının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi/ Examination of Secondary School Students' Perceptions of Mathematics Literacy Self-Efficacy in terms of Various Variables .....255-267*

**Arzu SARAÇLAR-Şükrü ADA-Hale GÖNENÇ**

*Öğretmenlerin Yaşam Doyumları ile Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi/ Examining The Relationship BetweenTheTeachers Life Satisfaction And TheirSelf-Efficiency Beliefs.....268-289*

**Abdurrahman BAŞCI**

*Abbâsîler Döneminde İlim Alanında Yeni Bir Çığır Başlatan Huneyn b. İshâk'ın Tercümede Takip Ettiği Yöntem, Hekimlik ve Çeviri Alanındaki Başarısı/ The Method Which Huneyn b. İshâk, Who Made a Breakthrough in Science in the Abbasid Period, Used in Translation, Together With his Success in Translation Work and Medicine .....290-303*

**Ahmet TAN-Pınar KARAKUZULAR**

*Satın Alma Davranışı Açısından Ambalajın Demografik Özelliklere Göre Analizi/ Analysis of Packaging According to Demographic Characteristics in Terms of Purchase Behavior .....304-323*

**Hakan ŞAHİN-Merve Nur GÖRÜNMEZ**

*Anne Kaygı Düzeyi ile Çocuk Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi/ Investigation of The Relationship Between Maternal Anxiety Level and Child Anxiety Level.....324-349*

**Aybiçe TOSUN-Ayşe YORULMAZ-Fatma HAZAR**

*Türk ve Mülteci Öğrencilerin Birlikte Yaşam Deneyimi, Bir Arada Yaşama Hukuku ve Eğitim/ Coexistence Experience of Turkish and Refugee Students, Law of Coexistence and Education* .....**350-368**

**Muhittin SAĞIRLI**

*Yazmaya Hazırlık, Yazma ve Yazı Biçimine İlişkin Birinci Sınıf Yazma Temel Dil Becerisi Kazanımlarının Türkçe Dersi Öğretim Programında (2019) Yer Alan Açıklama ve Örnekler ile Yeterliliği Yönünden Değerlendirmesi / An Evaluation of the Turkish Language Teaching Curriculum (2019) in Terms of Proficiency with Explanations and Examples in Basic First Grade Writing Skills Regarding Writing Preparation, Writing and the Writing Style* ..... **369-389**

**Sinem ONAR-Yağmur KARADAĞ**

*Sosyal Medyanın Etkili İletişim Dili: Emojiler/ Effective Communication Language of Social Media: Emojis* .....**390-405**

**Hasan ALPAGO**

*Altın Oran Teorisinin Ekonomik Teoriler Açısından Analizi/ Analysis of the Golden Ratio Theory in Terms of Economic Theories* .....**406-418**

**Ayhan KANDEMİR**

*Öğretmen Adaylarının Gözünden Öğretmenlik Uygulaması: Bir Durum Çalışması/ Teaching Practice From The Perspective of Pre-Service Teachers: A Case Study* .....**419-438**

**(Bibliyografi/Bibliography)**

**Murat ÖZAYDIN**

*Diyarbakır Ziya Gökalp Yazma Eserler Kütüphanesi'nde Yer Alan Aktepe Kitaplığına Ait Yazma Eserler/ Manuscriptsbelongingto Aktepe Library in Diyarbakır Ziya Gökalp Manuscripts Library* .....**439-453**



**Yazar/Author**

Ahmed Hamza ALPAY\*

**Makale Adı/Article Name**

**İdealizm / Materyalizm Gerçekliğinde Görecilik / Saltçılık**

*Relativism / Absolutism in the Reality of Idealism / Materialism*

**ÖZ**

İnsan özünü arayan bir varlık olarak –toplumsallığını da koruyarak- ontolojik dünyasını keşfetmektedir. Her insanın düşünme yetisi, tecrübe ettiği dünyanın ontolojisini - ideal dünyanın erekselliğini- anlamlar aracılığıyla özgür kılmaktadır. Toplumun değiştiği zaman/mekân düzleminde, insanların algıları da kendi dışsallığındaki soyut/somut argümanlar tarafından inşa edilmektedir. İdeal olgular, göreceli değerler gerçekliğinde; insan/toplum fenomeni, bilgi/bilinç farkındalığı oluşturmaktadır. İnsan iradesinin özgürlüğünü neden-sonuç ilişkisinde sabitleyen determinist anlayışla, insani algı tarafından oluşturulan –olgusal- gerçeklik arasındaki diyalektik süreç tartışma konusu olmaya devam etmektedir. Evrendeki şeyler, öznenin bilincinde duyumsal/zihinsel olarak yer aldığı anda, maddesel gerçeklik düşünsel gerçekliğin önüne geçmektedir. Gerçekliğin problemini -özne ve nesne bağlamında- varlığın bilgisiyle eleştirel düşünmek sadece toplumsal bilinç tarafından değil aynı zamanda bireysel bilinç tarafından içselleştirilen algılamayla mümkün olmaktadır. Zihin, göstergenin yapısı içindeki mutlak gerçeğin, öznel olgularda idealara bağlanmasıdır. Kültür unsurları, sahip olunmayan nesneye özgü hakikat denilebilecek şeyin tüm anlamını, dolaylı işleyen çözümlemelerde gizlemektedir. Bu makalede, düşünümsel olarak, Görecilik / Saltçılık fenomenleri İdealizm / Materyalizm gerçekliğinde incelenecektir.

**Anahtar Kelimeler:** Gerçeklik, Düşünümsellik, Görecilik, İdealizm, Nedensellik

**ABSTRACT**

It is a being that discovers its ontological world, searching for its essence, while also preserving human sociality. It is the thinking ability of every human being that liberates the ontology of the world (s)he experiences, the teleology of the ideal world, through meanings. Society has changed in that time/space in people's perceptions of their own externality the abstract/concrete are constructed by arguments. Ideal facts, relative values are in reality; human/society phenomenon, knowledge/conscience awareness. The dialectical process between the deterministic understanding that fixes the freedom of human will in the cause relation and the factual reality created by human perception continues to be a matter of debate. Things in the universe, the subject in the consciousness of sensory/mental is included as when the material reality precedes the intellectual reality. Critical thinking of the problem of reality with the knowledge of existence in the context of subject and object is possible not only with the perception by social consciousness but also internalized by the individual of consciousness. The mind is subjective phenomena in which the absolute truth in the sign structure is connected to the ideas. The cultural elements obscure the whole meaning of what can be called an object-inherent truth, in indirect processing. In this article, conceptually, the phenomena of Relativism / Absolutism will be examined in the reality of Idealism / Materialism.

**Keywords:** Reality, Reflexivity, Relativism, Idealism, Causality



## Giriş

İnsan nedir? sorusu felsefenin ilk ve başlıca sorunu olmakla birlikte "Her insanın ne olduğu değil, her insanın her an ne olmakta olduğu" (Gramsci, 2016a: 33-34) insan özünün -düşünme yetisindedir (Heidegger, 2013: 9). Toplumsal tarihinde insanın, kendi çevresindeki doğa ve insanlardan başka bir varlık olmasının farkındalığı; doğal dünya ile bütün olmasından çıktığında başlamıştır (Fromm, 2011: 35-43). Maddenin-yaşantının gerçekliğinin ortaya çıkarılabilmesi bakımından; yaşantı, düşünme sürecinde yeniden inşa edilmeyen ya da salt düşünmeye indirgenmeyen bir düşünme eylemini gerektirir. Düşünme, yaşantı ile içeriklenen bir biçimdir (Akbulut, 2009). İnsanın başlangıçtan beri deneyimlediği sadece dünyanın mümkünlüğüdür ki, bu anlamda dünyanın ontolojisi araştırılabilir bir yapıdadır. Ancak dünyanın ontolojisinde ulaşılabilecek ideal, doğa bilimlerinin dünyanın temel yapısında farklı bir nesne olarak sunacağı felsefi görevdir (Gadamer, 2008: 343). Bununla birlikte, bu felsefedeki göreciliğin merkezi savına paradoksal bir özelliğinde destek olduğunu ifade etmek uygun olacaktır. Her şey görecelidir (Stedman-Jones, 2014: 181). İnsan eylemlerinin erekselliği, insan davranışlarının mekanik değil ereksel nedenler –değerler, normlar, yasalar, anlamlar- ile anlaşılmasını zorunlu kılmaktadır. Böylece, özünde tinsel dünya; özgürlüğün anlatımındaki erekler dünyasıdır (Şen, 2008: 53). Salt olan ise koşulsuz olarak var olma, herhangi bir şey tarafından sınırlanmayan veya ilgili olmayandır (Stedman-Jones, 2014: 179).

Toplumun öznelarası yapısı ve anlamı sosyolojideki doğrudan bir idealizm formunu temsil eder. İşte burada sosyal düşünce, değer ve ilgilerin yerleşimidir (Walsh, 2014: 255). İnsanda işaret ve tepki bakımından konuşmaya dayalı etkileşim içgüdüleri değil, zihin aracılığıyla gerçekleşir ki (Walsh, 2014: 262) Norman K. Denzin'e göre insanlararası etkileşimin her anı, "yaşam dünyasından bir dilim"i temsil etmektedir. Yaşam dünyası, çoklu ve hatta çelişik anlam katmanlarını içerisinde barındırmaktadır. Bu bakımdan aynı ya da benzer eylemlerin, farklı yorumlarla ifade edildiği esaslı bir belirlenimsizlik durumu (Toker, 2009: 17) Descartes'e göre "Doğru olan kesin olandır, kesin olan ise açık seçik kavranmış olan, kendisinden şüphe edilmeyecek olandır." Descartes, her türlü bilgiyi şüpheli sayarak "Düşünüyorum öyleyse varım" ile ifade edilen bu kesin bilgiye ve doğrulara ulaşmaya çalışmıştır (Palo, 2013: 78). Öyleyse materyalizmin bütün formlarının onayladığı şey sosyal gerçekliğin idealist düşüncesine bir reddiye probleminden daha büyüktür (Walsh, 2014: 268). Her ne kadar bu gelenekte bilgi, özne ve nesnenin arasındaki ilişki süresince ortaya çıkan olgu olarak tanımlansa da; maddenin kendisi olarak tanımlandığı durumda artık özne kendisini nesne de yapabilir. Bu, bir bağlamda gerçekliğin bilinip bilinemeyeceğinin de problemidir. Çünkü mevcut gerçeklik ancak ve ancak o varlığın mevcut bilgisi kadar olabilir (Çapar, 2017: 182). Özne-nesne ilişkisinin bir nedensellik problemi olarak incelenmesi *ide* kavramından hareketle tinsel gerçekliğe de bir yaklaşım getirmektedir. Bu makalede, düşünümsel olarak, Görecilik / Saltçılık karşıtlıkları İdealizm / Materyalizm gerçekliğinde incelenecektir.

### 1. Metodoloji

Bir problemin formülasyonu çoğu zaman çözümünden daha önemlidir. Araştırma tasarımı ancak araştırma problemini dikkatli bir şekilde detaylandırarak çözebiliriz ve araştırma yaparken ilgili tüm sonuçsal adımları sorunsuz bir şekilde yürütebiliriz (Kothari, 2004: 26-27). Mevcut literatür, bir araştırma sorusu geliştirmenize, veri toplama yöntemlerinin seçimine ve analitik bir çerçevenin formülasyonuna ilişkin bilgi vermelidir (Galletta, 2012: 11). Bu formülasyonda nitel analizin en zor yönlerinden biri her zaman sunum olarak öne çıkmaktadır. Bunun nedeni

genellikle araştırmacıların çok sayıda kanıtla karşı karşıya kalması ve neyi temsil edeceğine ve nasıl temsil edeceğine karar vermenin çok önemli bir görev gibi görülmesidir (Pickard, 2017: 274). Bu doğrultuda, araştırma tasarımının gücü, araştırma sorusunun netliğine ve ilgilenilen değişkenlerin ne ölçüde ifade edildiğine bağlıdır (Galletta, 2012: 11).

Bu makalede amaç, gerçekliği, bir fenomenin tek seferlik bir açıklaması olarak değil; derinlemesine ve ayrıntılı olarak analiz etmektir. Bu nedenle gerçeklik, İdealizm / Materyalizm analizini okuyanların; bu fenomenlere ilişkin daha derin bir anlayış oluşturmaya izin verir. Bu yaklaşımın nihai sonucu, tanımlayıcı anlatı olarak sunulan Görecilik / Saltçılık fenomenlerinin; ayrıntılı, sistematik ve kapsamlı bir açıklamasıdır. Bu durumda analiz planı teori ile ilgili olduğundan daha açık uçlu olabilir. Bu makalede gerçeklik; tematik örüntüler arayarak ve araştırılan fenomenlere anlamlı bir yanıt sunarak nasıl ilerleyeceğimizi ortaya koyacaktır.

## 2. Düşünümsellik – Determinizm

İnsan özünü arayan bir varlık olarak –toplumsallığını da koruyarak- ontolojik dünyasını keşfetmektedir. İnsan eylemlerinin erekselliği, kendi zihin dünyasında oluşturduğu fenomenlerin nedensel örüntüleridir. İnsan bilgisinin kendisi dışında oluşturduğu gerçeklik, toplumsal dinamikliğin izdüşümünü oluştururken, varlığın hakikati için bilinç oluşturmaya çalışan özne, olgu ve değerlerin gerçekliğini zaman/uzam boyutunda sezgisel olarak tecrübe etmektedir.

Düşünümsel sosyoloji; sosyolojinin epistemolojik, ontolojik ve metodolojik temellerinde derinlikli eleştirel düşünme ve değerlendirmedir. Bir başka ifadeyle, bilimsel bir disiplinin eleştirisinde, sosyolojinin sosyolojisinin yorum ve değerlendirmesinin yapılmasıdır (Kineşçi, 2017: 61). Mahremin altındaki gayri şahsinin, bireysel olandaki toplumsalın ve öznelin en derindeki evrenselin keşfedilmesinde; yanılısamalardan bizi kurtaran şey, Bourdieu'da (2011) düşünümselliktir (36-41). Bu süreci Bourdieu, "katılımcı nesneleştirme" biçiminde adlandırmıştır. Ona göre sosyal bilimcinin, ön kabullerindeki kendi toplumsallığı ve temsilleri; bilimsellikte olması gereken farkındalık koşullarıdır (Esgin, 2015: 196). Hegel düşüncesinin diyalektiği ise; dolayım ve olumsuzlama yoluyla karşıtlıkları aşan, ussal bir işlevsellik yükleyen, kendisini hem özne hem de tözsel bir varlık tarzında belirleyen bir yapıdır. Düşünümü, yalnızca bireysel bilincin soyutluğunda değil; zorunlu diyalektik gelişimin evrensel nitelikteki tarihsel ve mantıksal sürecinde görmektedir (Özçınar, 2008: 8). Bu durumda dışsallaşan bilinç tarafından üretilen toplumsal nesnelleşmeler dünyası, bilinci harici bir gerçeklik olarak karşısına alır (Berger, 2015: 69). Toplum bir yandan, şeyler ve kurumlar olarak nesnel hâldedir. Diğer yandan, fail bedenlerinde içselleştirilen hissetme, düşünme, algılama ve davranma ise habitus olarak var olmaktadır (Koytak, 2012: 88-93). Giddens'a göre bu durum, bilgi çağında toplumsal düşünümselliğin artması ve yaşadığımız koşullar hakkında sürekli olarak düşünmek zorunda olmamızdır (Saygın, 2016: 75).

Düşünümsellik, toplumsal olgu ve olayların özne-nesne dolayımında içselleştirildiği bir hareket tarzı geliştirmektedir. Düşünce dünyasında nesnelleştirilen olgular -toplumsal gerçekliğin değerlendirilmesinde- yapıyı etkileyen aktöre düşünümsel bir bakış açısı sağlamaktadır. Düşünümsellik, insanın bilinç farkındalığından ayrı olamayacağı gibi aynı zamanda bireyin toplumsal davranış nedenlerini de anlamaya çalışan fenomenolojik bir etkileşim sağlamaktadır.

"Her şeyin bir nedeni vardır ve aynı şartlar altında, aynı nedenler, aynı sonuçları doğurur" biçiminde ifade edilen nedensellik, felsefi bir kavramdır (Şekerci, 2015: 54). Nesnel, nedenselliğin de dâhil olduğu aklın yüklemiş olduğu kategorilerde, insan bilgisine elverişlidir. Özne-nesne ilişkisinin neden-sonuç ilişkilerinden bağımsız biçimdeki kavranışı olanaksızdır.

Özne-nesne ilişkisindeki öznelliğin algısal olarak değil de kuramsallıktaki nedensel bir problem olarak incelenmesi mümkündür (Karaca, 2016: 6). Nedensellik kavramı üzerine David Hume, kapsamlı araştırmalar yapan önemli bir filozoftur. Hume, nedenselliği *ön kabul* olarak görmemiş, kavramı kökeninde incelemeyi tercih etmiştir. Hume'un da içinde olduğu empiristlere göre esas tez; bilginin tüm kaynağının deneyim olmasıdır. Deneyim ile izlenimler; izlenimler ile idealar oluşur (Üner, 2014: 101). Locke'un epistemolojisinde idelerin ilk özelliği onların hafızada depo edilemez oluşlarıdır. İdelerin birbiri arkasından yığıldığı bir depo olmayan hafıza, yalnızca daha önce kavranmış idelerin yeniden canlandırıldığı güçtür (Kılıç, 2014: 461).

Özgür iradecilik insani algılamayı ve algılanan nesnelere insan algısı tarafından biçimlendirilen imajlarını başlıca problem hâline getiren algı teorilerini derinden etkilemiştir (Özkan, 2013: 154). Evrendeki her şeyin belirgin kurallar doğrusunda hareketini savunan ise determinizmdir. Kavramı ilk kez William Hamilton (1788-1856), Hobbes (1588-1679) doktrinini kendinden önceki fatalist -yazgıcı- anlayışlardan ayırt etmek için kullanmıştır (Çelebi, 2005: 179). Evrende meydana gelen her olayı maddi veya manevi sebepler zorunluluğunda ileri süren (Şahin ve Belge, 2016: 440) determinizme göre insan eylemlerinde özgür değildir. Evrende akılsal bir yapı olması, belirli nedenler ya da durumların bilgisini; o nedenler ya da durumların ortaya koyduğu olayların bilgisinde mümkün kılmaktadır. Determinizm, en değişmez anlatımını Spinoza'da bulmaktadır. Tanrı'yı tek, zorunlu, hareketsiz, bağımsız, sonsuz, mükemmel, basit ve ölümsüz olarak tanımlayan Spinoza; panteist bir anlayışa ulaşmıştır. O, tüm evrende, mutlak bir determinist düzen olduğunu savunmuştur. Spinoza'ya göre; düşüncelerimiz, toplumsal davranışlarımız, eylemlerimiz belli ölçülerdeki genel bir sisteme uyarlar. Bundan dolayı yaşadığımız evrende, özgürlük olgusundan söz edilemez (felsefe.gen.tr, 2021).

### 3. Görecilik - Saltçılık

Mutlak anlamda doğru olduğu evrensel ölçekte kanıtlanabilir nesnel hakikat bilgisinin peşinde olup; dünyaya ilişkin tüm bilgi ve inançlarımızın bir esasa dayanması gerektiğini savunan saltçılıktır. Bu türden başlangıç noktalarına ulaşmanın imkânsız olduğu ve dolayısıyla tikel, öznel, görece ve gerçek anlamda temellendirilemeyen dikotomik epistemoloji (Yaran, 2004: 27) sosyal bilimlerdeki en temel karşıtıklardan birisidir. Görecilik, sadece bir yargı konusu değil, aynı zamanda pratik şuurun/bilincin de meselesidir. Çünkü bu, ne yaptığımız ve neye inandığımız hakkındadır. Comte'dan Postmodernizme, sosyologlar bir tür göreciliği kucaklarlar ve bunu saltçılığa karşı farklı gerekçelerle konumlandırırlar. Nitekim Emile Durkheim'a göre, bir eylemin doğru veya yanlış olarak hükmünü veren toplumdur. Öldürme, savaş zamanında meşru bir eylemdir; fakat barış zamanında mahkûm edilir ve cezalandırılır. Bu da eylemin hem tanımlanmasındaki hem de denetlenmesindeki değişkenliği gösterir. Bu yüzden eylem, kültüre göre doğru veya yanlıştır; kültürler de değişiklik arz ederler (Stedman-Jones, 2014: 178-197). Görecilik, nesnel gerçekliğe -öznel boyutta- bilgi ve kültürel olarak ulaşılabileceğini olumlayan saltçılığın aksine, eylemsel aktörlerin bilinç yönelimlerinin değişkenliğinde ortaya çıkmaktadır.

Göreceli anlayışta herhangi bir teori, düşünce, önerme ya da model; içinde biçimlendirildiği şartlardan bağımsız olarak araştırılmaz (Kara, 2012: 6). Görecilik normlar ve ahlaki değerler için hiçbir ortak standart olmadığını; tikel toplumsal grupların ahlaki standartlarını, varlık gösteren tek standartlar olarak öne sürmektedir. Ahlaki değerleri karşılaştırmaya yönelik bütün önerme ve yargıları anlamsız duruma getirerek (Altunışık, 2018: 275) yalnızca özdeğin -giderek düşünen öznenin- *Benin* bile varlığını doğrulayamaz. Çünkü hiçbiri duyusal-algının nesnesi değildir (Yardımlı, 2013: 8-11). Öznelerarasılık ise dil yoluyla gerçekleştirilen nesnelleşmeleri sabitlemektedir. Diğer bir anlatımla, bir nesneye gönderim yapıldığında; aynı dil öğrenilmiş ve o

dili aktif olarak kullananlar ile ortak bir dünyaya gönderim yapılmış olunur (Anlı, 2013: 151). Hakikatin inanç ve olgusal değerler üzerinden dil olarak inşa edildiği tikel/tümel ayrışması, öznenin *Benlik* oluşumundaki varlığını da konumlandırmaktadır.

Bilgi, görünümün yeniliğini, görünümdeki yarılmanın içerisinde sürekli olarak kuran şeydir. Bilgi gerçekten de görünümün ötesine geçen, kötücül bir şekilde onu tahrip edip soruya tabi kılan, onun gizlerini elinden alan şeydir. Dünya özü itibarıyla, kendilerinde bilinemez olan ilişkilerin, duyuların kaosunun biçimsiz ve dile getirilemez dünyasıdır (Foucault, 2012: 207-212). Levi-Strauss'a göre her ideoloji ardında, daha önceki ideoloji birikimleri vardır ve hepsi de zaman içinde birbirinde yankılanmaktadır (Güngören, 2013: 181). İdeolojide insanlar, gerçek var olma koşullarını ve dünyalarını; benliklerine temsil yapmazlar. Orada kendilerine yapılan temsil, bu var olma koşullarındaki davranışlardır. Fakat somut özneler için ideoloji vardır ve özne kategorisi her ideolojinin kurucu kategorisidir (Althusser, 1989: 71-75). Doğru ise; tüm kültürel, sosyal, moral ve politik şekillerin sabırlı bir gözlemlemesine dayanır. Bu durumda onun henüz tam olarak ispatlandığı söylenemez. İkinci olarak; görecelik durumunun deneysel özelliğinin büyük önemi vardır. Bu da farklılığın gözlemlenmesidir. Bu, rölativist için en güçlü delildir. Bununla birlikte, göreciliğin merkezi savı deneyselliğe dayanmıyorsa, bu ne tür bir savdır? Bu, mantıki olarak doğrudur. Çünkü şayet her şeyin göreceli olduğunu reddediyorsak bir çelişkiye düşmüyoruz demektir. Bu savın sahip olduğu epistemolojik statüdeki (Stedman-Jones, 2014: 181) zaman/mekân düzlemi, insanların kendi dışsallığındaki soyut/somut argümanlar tarafından inşa edilmektedir.

Bireyin kendi dışındaki kişi ya da sosyal grupların varlığını göz önünde bulundurması (Akyüz, 2007: 16) tarihsel süreçlerde gerçekleşir. Kendisini doğrudan göstermeyen *varoluş* gerçeği; yalnızca bilmenin, anlatılanın sınırında *dolaylı* biçimde hissettirir (Sarıoğlu, 2008: 247). Varlığın hakikatiyle düşünmeyi, insanın özüne ulaşabilmek için bir yola çıkarmak; kendi hakikatinde varlığın düşünülmesi içindir. *Varlık ve Zamanda* denenilen düşünme, buna ulaşmak için yoldadır. Var olma diye adlandırılan, her şeyden önce, Varlığın hakikatinde yer olarak tecrübe edinilen ve bu gerçekliğe uygun olarak düşünülendir (Heidegger, 2009: 14-15). Hakikatteki hiçbir metafizik belirlenim - Heidegger'in onto-teolojisindeki metafizik ötesinden bizlere hatırlattığı belirlenim dahi- logos yetkisinden az çok dolaylıdır (Derrida, 2014: 20). Habermas'a göre hakikat, bizzat rasyonel diyaloga bağlıdır. İletişimi -kişi düzeyinde- nevrotik olmayan ve grup düzeyinde ideolojik olmayan biçiminde değerlendirebilmeye doğrudan bağlantılıdır. Hakikat önermelerin değil, varsayımsal bir ideal konuşma durumundaki tartışmaların sonucudur (Giddens, 2013: 90). Eğer öz-bilgi, kişinin hakiki benliğinin farkına varmasına ve otoritelerin dayattığı "yabancı bir benliği" içe yansıtma yerine, hakiki benliğini geliştirmesine hizmet ediyorsa; büyük bir insani değere sahiptir (Fromm, 2017: 126-127).

Foucault'a göre; doğrudan Tanrı tarafından verilen ve muhtemel olarak da resme benzeyen acayip şekillerde kendini gösteren İbrani yazısındaki ilk dil; evrenin belirgin bir suretiydi. Bu dil, şeylerin tüm anlamında saydam bir göstergedir, çünkü onlara benzerlik gösterir (2016: 11-12). Kant'a göre görünüm, "empirik görünüm nesnelere"dir. Fakat kendini gösteren bu şeyler aynı zamanda, kendini görünümde gizleyen şeylerin beyan edici görünümüdür. Empirik görüde kendini gösterenler (Heidegger, 2011: 30-32) sembolize ettiğimiz şeyde saklıdır. Yüz ifademizi düşüncelerimiz, davranışlarımızı da duygularımız o kadar etkiler ki; insanlar bu işaretleri gözleyerek, bizi dinlemekten ziyade, ruhsal durumların önemli bilgilerine erişirler (Fromm, 2014: 28-33). İnsan iradesinin özgürlüğünü neden-sonuç ilişkisinde sabitleyen determinist anlayışla,

insani algı tarafından oluşturulan –olgusal- gerçeklik arasındaki diyalektik süreç tartışma konusu olmaya devam etmektedir.

Siyasal-tarihsel çözümlerlerin oldukça sık düşülen yanlış, organik olan ile geçici olan arasında görülen ve tam olarak kavranamayan ilişkidir. Böylece, dolaysız nitelikte ortaya konulan dolaylı işleyen nedenlerdir. Ayrıca dolaysız nedenlerin, münferiden etkin oldukları ileri sürülür (Gramsci, 2016b: 67). Zihnimizin doğal olduğu düşünülmesi gereken bir eğilimiyle tarihsel süreklilik, zaman içinde ardışıklık içeren her nesnede; kendiliğinden olaylara yönelir ve durumlarla ilgilenmez. Bu eğilim kimi bilginlerde durum denilebilecek şeyin tüm anlamını yitirmesi raddesine varır; ya da olayların içinden çıktığı durumlara özel bir rol vermemekle kalınır (Saussure, 2014: 222-223). Modern düşüncedeki şeylerin tarihi ve insana özgü tarihsellik, Aynı'yı kazan mesafe ve onu dağıtan; kendinin iki ucundaki açıklık ve ifşa edendir. Modern düşüncede zamanın düşünülmesi –onu kendine köken ya da geri dönüş olarak vaat etme, ardışıklık olarak tanıma- derin uzaysallıktaki bu olanaktır (Foucault, 2013: 471-474).

Salt olanı reddetmek suretiyle göreciliği yapısal öğelerde negatif olarak tanımlamanın, pozitif olarak tanımlamaktan daha kolay olduğu açıktır (Stedman-Jones, 2014: 181). Levi-Strauss (2013) *Yapıyı* empirik tarzda gözlenebilecek bir olgu olmaktan ziyade, bir toplumu veya kültürü anlaşılır kılacak metaforik bir algılama tarzı olarak tasvir etmektedir. Ona göre sosyal yapı; deneysel gerçeklik dışında, bu gerçekliğin üzerine kurulmuş modellerle ilişkisi olan bir kavramdır. Bir toplumdaki bireylerin anlaşmasına dayanan *yapıdır*. Ancak yine de bireysel iradeyi aşan, bireyin irade ve arzusunun teklifinde oluşturulamayacak ve üstelik yok edilemeyecek de bir sistemdir. Yapı bilinç dışıdır ve yapının iradesi bireyin iradesini kuşatmaktadır (10-11). Tüketim toplumu aynı anda, hem bir baskı ve ilgi hem de bir barışsever ve şiddet toplumdur. Barışçılaştırılmış gündelikliğinde, sürekli tüketilen şiddetle ve örtülü şiddetle beslenmektedir (Baudrillard, 2010a: 128). Bugünkü küresel kültürün dinamikleri, düşüncelerinin iletilmesinde, büyük ölçüde güçlü iletişim teknolojileriyle donatılmış global medya tarafından yönlendirilmektedir. Öyle ki, düşünülen program içerikleri dahi en kapalı toplumların kültür dokusuna uyum sağlayacak biçimde dizayn edilmiştir. Ticaret hacminde genişlemeye engel olan; dil, toplumsal koşullar ve din gibi kültürel farklılıkların aşılmasını sağlamıştır (Çapcıoğlu, 2017: 253-254).

Sahip olunan şeylere sahipsizlik gösterilmesi gizlemek (dissimuler); sahip olunmayana sahiplik gösterilmesi ise simüle etmektir. Birincisi, şu an burada olmayan bir varlığa; diğeri ise şu an burada bulunan bir yokluğa göndermektedir. Fakat bu olaylar, görüldüğünden daha da karmaşıktır. Çünkü, -miş gibi yapmak simüle etmek değildir. Yatağa uzanıp hastaymış gibi yapan kişi, bizi hastalığına inandırmaya çalışır. Bir hastalığın simüle edilmesi ise kişinin kendisinde hastalıkla ilgili belirtilerin görülmesidir. O hâlde gizlemek ya da –miş gibi yapmanın gerçeklik ilkesine bir zararı olamaz. Gerçeklikle bunlar arasında, sürekli gizlenmeye çalışılan çok belirgin bir fark söz konusudur. Oysaki simülasyon, bu *gerçekle sahte-gerçekle düşsel* arasındaki farkın yok edilmesine çalışmaktadır. Bir şeyleri gizlemeye çalışan göstergeler aşamasında, gösterilecek bir şeyler kalmadığında; gizleyen göstergeler aşaması bir geçiş noktasıdır. Çünkü birincilerin gönderdiği, ideolojilere mahsus bir sır ve hakikat teolojisidir. İkinciler ise bir simülakrlar ve simülasyon çağını işaret ederler. Bundan böyle görünürde, ne kendi kullarına sahip çıkabilen bir Tanrı'dan; ne de gerçekle yapay ve gerçekle sahte bir usule gidilerek, canlandırılmış gerçekliğin ayrılmasını sağlayan bir kıyamet olasılığından bahsedilebilir. Zira her şey, zaten ölmüştür. Kıyamet Günü beklenmeksizin, dirilti olarak hayata döndürülmüştür (Baudrillard, 2010b: 15-21). Hâlbuki görecilik; genellikle "gerçekliğin ve hakikatin mutlak tanımı yoktur" anlamına gelecek



şekilde kullanılır. Bundan dolayı da neyin doğru ve gerçek olduğu basitçe insanların onları nasıl iddia ettiği ile ilgilidir (Stedman-Jones, 2014: 181).

#### 4. İdealizm - Materyalizm

Olay ve olguların açıklanması, bunların sosyal bağlarının ortaya çıkarılması, aralarındaki (Altuntaş, 2015: 28) fenomenal dünyadadır. Bu dünya aklın eylemlerin temeli olması itibarıyla, insanoğlunun bir parçasına ilintili değerler ve edimlerin özgürlüğü dünyasıdır. Böylece olgu ve değerler zorunlu olarak birbirinden ayrılır. Olgular değerleri belirleyemez ve bu yüzden de amaçlı edimler akıl ve değer alanı olan insan yaşamını belirleyemez (Walsh, 2014: 253-254). Öte yandan, *anlık dışı* dünya biçiminde düşündüklerimiz; insan anlığınca bilinçli bir yaratıcı faaliyetin ürünü şeklinde yorumlanamaz (Copleston, 2010: 14). Algı, hem özne hem de nesne açısından bir aşamayı mümkün kılmaktan uzaklaşır. Her özne, kendi algısını esas aldığı sürece, kendi yaşamının tek yargıcı ve efendisi olarak görülebilir. Dolaysız duyusal ve algı, sadece öznel zemininde var olabilir. Nesne açısından durum ise, bütün algı içeriklerinin her çeşit hiyerarşik süreçten kaçan bir oluş süreci ve akışkanlık oluşturmalarıdır (Orman, 2015: 15-17). İdeal olgular, göreceli değerler gerçekliğinde; insan/toplum fenomeni, bilgi/bilinç farkındalığı oluşturmaktadır. Schopenhauer (2015) düşüncesine göre, nesnel bir özneye münasebeti içerisinde vardır, dışarıda öznenin bağımsız değildir. Duyumların karmaşık kütlelerini tanımlanabilir nesnelere dönüştüren belirli bir mekân ve zaman içerisinde toplama ve yerleştirme süreci -bu onları bizden gerçekten bağımsız şeyler hâline getirmez. Zihin onları tasnif eder ve onlar zihin için kümeler ayrılır. Zihin onlara yer tayin eder ve onların yeri zihne göre belirlenmiş olur. Nesnelin bütün varlığı, hissi özü-cevheri ve onlara verdiğimiz suret bize bağlıdır, bize nispetlidir (132-133). Saussure, gösterge içinde gösteren ve gösterileni ayırmıştır -onları *kavram* ve onun akustik imgesi olarak düşünmüştür. Bir yandan, gösterenin adlandırdığı herhangi bir gönderene göre keyfi niteliğini -bir başka deyişle kavramın kendi sesinden ayrılabilirliğini vurgulamıştır. Diğer yandan dilin basit bir adlandırma süreci olmadığını, gösterenlerin her birinin anlambilimsel (semantik) değerlerini ancak *langue*'nin yapısı içindeki farklı konumları ile kazandıklarını belirtmiştir (Anderson, 2004: 56-57).

İdealizme göre varlık, düşünce yapısından bağımsızdır. İdealizmde mutlak gerçek, fiziksel olmaktan ziyade ruhsaldır. İnsanın bir nesne olarak başlıca amacının; kendi doğasını göstermek ve anlatmak olduğu ileri sürülmüştür (Erkılıç ve Himmetoğlu, 2015: 96). Dolayısıyla özne-nesne arasında hiçbir yolla kapanmayan boşlukta ortaya çıkan şüphecilik, nesnenin özne algısında eritilmesiyle sona erecektir (Esenyel, 2011: 156). İdealizm, dışımızdaki objeler varlığının bilinemez ve şüpheli olduğunu -bilen *Bene* bağlı olan *Ben*-olmayanı- dillendiren (Küçükparmak, 2017: 12) doğanın özdeşliğidir. *Tin* doğanın bu özdeşliğinin ayrılmaz bir parçasıdır (Bektaş, 2017: 334). İdealizm, ideaların gerçekliğinden tinsel mutlaklığa erişirken, duyumsal nesnel kendilerini öznel olgularda uslamaktadır. Evrendeki -şeyler, öznenin bilincinde duyumsal/zihinsel olarak yer aldığı anda, maddesel gerçeklik düşünsel gerçekliğin önüne geçmektedir.

İdealist felsefede *idealar* olan düşüncelerden yola çıkan gerçeklik, maddi güçlerde değildir. Düşüncenin dışındaki gerçeklik, maddeciliğin tam karşısındadır. Böylece, bu yaklaşımda gerçeklik; metafiziği -özünü- temel alıp, gerçekliği düşüncelere bağlamaktadır (Söylemez, 2017: 739). Eflatun'un (M.Ö. 428/427-347) Eski Yunan'da - Hegel'in (1770-1831) Alman ekolündeki öğretilerinde idealizmin farklı bir biçimine rastlanır. Onlara göre doğa, zihinden bağımsızdır. Bu filozofların uslamasında dünyayı oluşturmuş nesnelere duyularımızla teker teker algılarız.

Fakat duyumsal deneyim yüzeysel bir bilgi vermektedir (Boguslavsky vd., 2001: 28-29). Duyularımızda evren; olguların ve olayların, seslerin ve renklerin sonsuz çeşitliliğindedir. Tüm şeylerin maddesel bir kök-nedeni olması gerekliliği evrenin maddeden meydana gelmesinden kaynaklanmaktadır (Heisenberg, 1993: 45). Kurgusal felsefe, Eleştirel Eleştiri ile doruk noktasına ulaşmıştır. *Eleştirel Eleştiri*de, Hegel'in mutlak Tin'i mutlak Tin'ine zıt biçimde, dünya ile çözülemez birliğinde değildir. Fakat dünyaya karşıtlığında gelişen kendi bilincine indirgeyerek; ve insanla ilişkileri bütününde kendi bilincindedir. Tikel ve dolayısıyla kendinin varlığına uygunsuz gerektirimler olarak son verdiği soyut gruplar durumundadır. Bu durum Hegelci felsefenin, kurgusal özelliğini daha da keskin hâle getirmiştir (Marx ve Engels, 2003: 288-289).

Kant, diyalektik kavramını boş bir kavram çatışması, yanıltan "görüntü mantığı", insanın kendisini yanıltması anlamında kullanır. Bu yanıltma, bu yanılsama insan aklının yapısı gereğidir; insan bundan kaçamaz. Anlayış yetisi, hep bir koşullar kümesi içerisindedir. Duyu verilerinin zaman ve uzam a priori formları içerisinde kavramaya, bilmeye çalışırken; akıl anlayış yetisini aşarak koşulsuz olana ulaşmak ister (Tuğcu, 2001: 57-58). Antik Yunan ve Hegel felsefesinde belirli bir dizge biçimine ulaşan diyalektik düşüncede (Özçınar, 2013: 95) doğa olaylarının hiçbirisi; tek başına, çevresinde gerçekleşen olayların dışında araştırıldığında anlaşılabilir (Politzer, 2000: 58). Platon'un hayalini kurduğu şey göstergesiz bir bellektir. Sınırdan yoksun bir bellek; bellek değil, kendine mevcudiyetin sonsuzluğu olacaktır. Belleğin zorunlu olarak ilişki içinde bulunduğu mevcut olmayana hatırlamak için göstergelere gereksinim duyulmaktadır. Diyalektiğin hareketi buna tanıklık etmektedir (Derrida, 2016: 99). Diyalektiğin babası Heraklitos "Hiçbir şey hareketsiz değildir; her şey akar; aynı ırmakta iki kez yıkanılmaz, çünkü ırmak art arda gelen iki an içinde asla aynı ırmak değildir; bir andan ötekine değişmiştir; başka olmuştur" demiştir (Brooks ve Pickard, 2012: 10). Düşüncenin bu diyalektik yöntemi, doğadaki olayları sürekli bir hareket içinde gören ve doğanın karşıt güçlerinin karşılıklı birbirlerini etkilemeleri sonucunda; doğanın kavranmasının diyalektiği biçiminde gelişmiştir (Stalin, 2009: 13).

Marx ise diyalektik yöntemini şu şekilde ifade etmiştir (Stalin, 2011):

Benim diyalektik yöntemim, Hegel'inkinden yalnızca temelde farklı değil, ayrıca öz olarak onun tam karşıtıdır. Hegel'e göre 'ide' adı altında bağımsız bir konu (subject) hâline bile dönüşen düşünme süreci, gerçeğin yaratıcısıdır ve gerçek 'ide'nin fenomenal (dış-olaysal) biçimidir. Bana göreysen, bunun tersine düşünme süreci, insan kafasında yansıyan ve düşünce kavrayamayarak, kaba materyalizme saplanmaları, bu rollerin önemlerini hemen hemen sıfıra indirgeyerek, partiyi pasifliğe ve zayıflığa mahkûm etmeleridir (3-4).

Hem analitik felsefi çalışmalarda hem de disiplinlerarası çalışmalarda, fenomenal bilince fizikalist/materyalist bir açıklama getirilmesi –onun ontolojik yapısını ya da doğasını- "Var olan her şey maddidir/fizikseldir" ilkesiyle açıklama çabasıdır (Arıcı, 2014: 5). İdealizmin aksine materyalizmi kesin ve spesifik şekillerde tanımlamak mümkün değildir. Bunun sebebi materyalist sosyolojinin, sosyal dünyanın maddi şartları ve niteliğinin bir materyalist teoriden diğerine değişiklik göstermesi olarak görmesidir (Walsh, 2014: 268). Materyalizmin temellerine ilişkin Timpanaro'nun en genel tanımında, doğanın akla öncüllüğü ya da fiziki düzeyin biyolojik düzey karşısındaki ve biyolojik düzeyin sosyoekonomik ve kültürel düzey karşısındaki öncüllüğü anlaşılmaktadır (Williams, 2013: 128-129). Materyalizm, sezgiden başka varlık gösteren objektif gerçeklikler olduğunu kabul eder (Aydeniz, 2010: 64). Bilimsel mantığın haricinde geçerli bir bilgiyi onaylamayan (Özdal, 2002: 44-45) materyalizm; gözlem, deney ve araştırmalarla kazanılan bilimselliğin (Şahin, 2017: 9) yaşamda hedeflenen amaçlara yüklenen anlamıdır (Cengiz ve Özkara, 2016: 31). Materyalizm, maddenin var olması gerçekliğini sezgisel bilgidir

ayırarak; evrenin sonsuzluğuna, bilimsel bilginin öncülünde -bireye empirik ve yaşamsal döngüler sunarak- tarihsellik oluşturmaktadır.

Bireye özgü davranışları psikoloji, sosyal davranışları ise siyaset teorisi açıklamaktadır. Böyle bir bakış açısında, materyalist bir yaklaşım olduğu söylenebilir (Vatansever, 2017: 407). Mevcut hayatın maddi üretimi, materyalist tarihin kavranışındadır. Başlıca süreci geliştirmek için, üretim tarzının oluşturduğu ilişkiler, tarihin esası olarak kabullenilir. Bu biçimin, Devlet etkinliğine dönüşmesini irdelemek; dinin, bilincin, ahlakın ve felsefenin ürünlerini açıklamaktır. Bunun nedeni ise bilinçte değil, varlıktadır; bireyin yaşamsal ve empirik gelişimindedir (Lefebvre, 2006: 49-51). Materyalist felsefenin savunucuları evrenin ezeliğini felsefelerinin temeli yapmışlardır (Taslaman, 2008: 29). Duyumlar ile algılanan süreçler, varlıklar veya muhtevalar gerçektir. Evren; gaye, zekâ ve nihai sebeplerce yönetilemez ya da yönlendirilemez (Yüce, 2012: 2172). Maddi süreçler ya da mekanizm (entities), her şeyin değişmez sebebidir. Zihni mekanizmlerde sebep maddi mekanizmlerdir ve doğüstü hiçbir şey yoktur (Poleter, 2017: 22). Bu sosyal gerçeklik onun doğasının sadece insan bilincine, hareketin örgütlenmesine ve sosyal ilişkilere ait olduğu konusunda ısrarcıdır. Bunun yerine materyalizm toplumun varoluşsal konumunu, sosyal hayatın örgütlenmesi ve belirlenmesinde merkezi bir şekilde görmede ısrarlıdır (Walsh, 2014: 268-269).

Marksist kuramda, tam anlamıyla gelişmiş kapitalizmin feodal dönemin emek koşullarıyla uyumsuz olduğu kabul edilmektedir. Gelişmiş kapitalizm hareket serbestisi olan ve emeğini uygun gördüğü şekilde satabilecek, resmen (kanunen) özgür işçileri gerektirir (Taylor, 2017: 254). Küreselleşmenin etkileri, ulusal ekonomiler içinde sıklıkla rastlanan tekel ya da oligopollerin oluşumunu bozmaya eğilimlidir. Kapitalist üretimin çok sözü edilen tekelleşme eğilimi aslında muhtemelen şimdi altı kazılan devlet ve sermaye arasındaki iş birliğine dayanıyordu (Giddens, 2002: 93). Kant'a göre hukuk normlarının yapılandırılması, değişik açılardan hem bağlayıcı hem de özgürlük kanunları biçiminde ele alınabilmektedir (Habermas, 2017: 169). Kapitalizmin tutkularıyla maddi refahta görülmedik ilerlemeler, israf, yoksunluk, kültürel bozulma, iş gücü ve kaynakların akıl dışı dağılımı da aynı sistemin getirdiği zorunlulukların sonucu olmuştur (Wood, 2012: 217). Marx tarihsel kaderi; kapitalizmi alaşağı etmek, onu daha ileri ve insani bir toplum formuyla değiştirmek ve inandığı uluslararası bir işçi sınıfı hareketine katılımla savunmuştur (Wood, 2017: 16). *Tarihi Materyalizm* teorisinde, *üretim tarzı* kilit terimdir. Ona göre; insanlar kanun kitapları yazmadan, yüksek bir kültür ve sanat oluşturmadan, fetihlere girişmeden ve tapınakları inşa etmeden önce; üretmek ve doğa etkilerinden korunmak zorundadır (Öz, 2008: 24).

Marks teorisine göre; sınıf toplumu, birbirini belirleyen tarihsel değişimler zincirinin ürünüdür (Giddens, 1999a: 29). Diyalektik materyalizm; sınıf mücadelesindeki bütün biçimlerde, bilimsel temellerde işçi sınıfı eyleminin yürütülmesinde doğru ve geçerli vasıtaların seçilip uygulanmasını sağlayan esas dayanaktır (Çubukçu, 2008: 11). Dahrendorf, Marx'da burjuvazi ile proletarya olarak beliren-çatışan sınıfları, yöneten ve yönetilenler olarak ele almaktadır (Uçar, 2014: 14). Kuramcıları ve tarihi sayesinde, burjuva siyasi pratiğin özelliğinin, kendi egemenliğini başkaları tarafından sağlama almak olduğu ileri sürülebilmektedir (Althusser, 2004: 165-166). Bugünkü daha acil problem tarihsel ve toplumsaldır. Her yerde hazır ve nazır pozitivizm ve bizatihi teoriden kaçış yoluyla bu problem Hegelci diyalektiği vurduğunda, Marksizan ideoloji teorisi üzerindeki sonuçları da aynı ölçüde ciddi olacaktır (Jameson, 2015: 310-314).

Marksizm öncelikle özneyi toplum tarafından üretilen ve toplumu destekleme eyleminde bulunan olarak algılamaktadır (Coward ve Ellis, 2008: 65). İnsan failerin, kendi davranışları üzerinde

düşünme ve bunları rasyonel biçimde denetleme yetileri; eylem kavramıyla ayrılmaksızın bağlantılıdır (Giddens, 2000: 244-245). Giddens'a (2005) göre Wittgeinstein'in da gösterdiği gibi, bir hayat tarzını anlamak, prensip itibarıyla ona ehliyetli bir aktör olarak katılabilmek demektir (15). Öznenin dünyadaki aşkınlığın merkezinde bulunma isteği ve kendini egemenliği altındaki yasalar aracılığıyla vazgeçilmez bir şey gibi görme olasılığı; nesneyi nedenselliği yıkan bir biçim, öznellikte derin yaralar açan bir şey, bir tılsım, bir fetiş gibi gizli bir şey olarak görmesini engelleyememektedir (Baudrillard, 2002: 112). Hakikate yönelik ilgi saf bir ilgi olmalıdır. Bu nedenle hakikat, tam da hakikat olduğu için, *Özne* her şeyi bir yana bırakıp coşkulu bir ilgiden ilham alarak hakikatin peşine düşmedikçe; şans eseri bir tesadüfle hakikati keşfedemeyecektir (Kılıçaslan ve Ateşoğlu, 2006: 189-191). Her şeyi sünger gibi emerek bir gönderene dönüşen toplumsal isimli kördüğüm; ne oldukları hem bilinen hem de bilinmeyen kitleler etrafında sürekli dönmektedir (Baudrillard, 2010c: 11). İnsan eylemlerine ilişkin kuramlar ortaya konması, tıpkı toplum kuramının meslektan toplum kuramcılarının bir buluşu olmaması gibi, bu kuramcıların ürettiği düşüncelerin de toplum yaşamı üzerinde etkide bulunması anlamına gelmektedir (Giddens, 1999b: 71). Evrendeki şeyler, öznenin bilincinde duyumsal/zihinsel olarak yer aldığı anda, maddesel gerçeklik düşünsel gerçekliğin önüne geçmektedir.

### Sonuç

Görecilik, sadece bir yargı konusu değil, aynı zamanda pratik şuurun/bilincin de meselesidir. Çünkü bu, ne yaptığımız ve neye inandığımız hakkındadır. Felsefede saltçılık, varlık ve mutlak nicelikler bağlamında iddialarını ortaya koyan bir inanç formudur (Stedman-Jones, 2014: 196-197). Her insanın düşünme yetisi, tecrübe ettiği dünyanın ontolojisini - ideal dünyanın erekselliğini- anlamlar aracılığıyla özgür kılmaktadır. Tanrısal töz, duyumsal bilgilerin anlamları hakkında yaşam dünyasından kesin bir bilgiye ulaşmak için idealar oluşturmaktadır. Gerçekliğin problemini -özne ve nesne bağlamında- varlığın bilgisiyyle eleştirel düşünmek; sadece toplumsal bilinç tarafından değil aynı zamanda bireysel bilinç tarafından içselleştirilen algılamayla mümkün olmaktadır.

Görecilik doktrini sosyal bilimlerde aksiyom olarak görülür. Bu her zaman da böyle değildir. Görecilik teorisi önemle vurgulanır veya önemsizleştirilir. Böylece kendisi de sosyal ve tarihsel faktörlerin varlığına bağlıdır. Saltçılık, Tanrı fikri etrafında kristalize edilebilir veya daha seküler ve hakikat ve yanlışlık gibi tartışılmaz ve muntazam fikirleri kapsayabilir (Stedman-Jones, 2014: 194-197). Nesnelere, nedensellik düzleminde, idelerin -insan algısı tarafından- maddi/manevi sebeplerinin bilgisini sağlamaktadır. Nesnel gerçeklik; düşünen öznenin herhangi bir düşünce, ahlaki değer öne sürerek dil üzerinden aktif olarak oluşturduğu hakikatin *Benlik* varlığıdır. İdeolojilerin birikimi, varoluş koşullarını, somut öznelere tarihsellik içinde dolaylı olarak hissettirir. Var olma, hakikatin ideal benliğini -tam anlamıyla- empirik görüde sembolize ettiği derin bilgiselliklerdir. Tarihsel süreklilik her nesnede -şeylerin insana özgü gerçeklik üzerine inşa edilmiş- bireyin iradesini kuşatmaktadır. Kültür unsurları, sahip olunmayan nesneye özgü hakikat denilebilecek şeyin tüm anlamını, dolaylı işleyen çözümlemelerde gizlemektedir.

İdealizm, izah edilmek için anlaşılacak zorunda olunan sosyal dünyanın; üyeleri açısından bilinç, anlam, değer ve amaçsal hareketin öznelarası ve kültürel bir dünyası olduğu argümanıdır. Materyalizm, toplumun doğasını belirleyen ve içinde yer alan sosyal aktiviteleri üreten örgütlenmelerinin tarihsel, ekonomik, politik, teknolojik ve yönetsel bir temele sahip gerçek ve objektif yapı ve kurumlardan oluştuğu argümanıdır (Walsh, 2014: 288). Algı, epistemolojik ön kabullere -bilinç harici- aklın yüklediği idelerin, gerçek anlamda dile getirilemez varoluş

koşullarını, kendi dışındaki logos'un varsayımsal özdeşliği olarak kavrayan gerçekliktir. Olgu ve değerler, bilinçli bir yaratıcı etkinliğin -bireysel öznellik düzleminde- oluş süreci olarak fenomenal dünyasının göstergeleridir. Zihin, göstergenin yapısı içindeki mutlak gerçeğin, öznel olgularda idealara bağlanmasıdır. Duyularımız öznenin bilincine, aklın yapısı gereği, zaman ve uzam mevcudiyetinin sonsuzluğu içinde gereksinim duymaktadır.

İnsanın idealar dünyası; nesneleşmiş toplumsallığını, neden-sonuç ilişkilerinin akli bir yapı ve belli ölçüleri olan tinsel gerçekliğine -bilinç yönelimlerini- kendi algısından- öncüllemektir. Sosyal dünyanın maddi üretiminden bilincin ve felsefenin ürünlerini, bilimsel temeller üzerinden tarihsel ve toplumsal özneyi, ontolojik göstergelerin kendileri üzerinden düşünme tarzını anlamak; hakikate yönelik bir değerdir.

### **Kaynakça**

- Akbulut, Ö. (2009). *Siyaset ve Yönetim İlişkisi: Kuramsal ve Eleştirel Bir Yaklaşım*. (2. Baskı). Turhan Kitabevi Yayınları.
- Akyüz, N. (2007). *Dinin Örgütsel İklimi: Dini Gruplar*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Althusser, L. (1989). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*. (Y. Alp ve M. Özışık, Çev.). Birikim Yayınları.
- Althusser, L. (2004). *Güncel Müdahaleler*. (1. Baskı). (A. Tümertekin, Çev.). İthaki Yayınları.
- Altunışık, M. A. (2018). Bireysel-Toplumsal Farklılıklar ve Ahlâkî Görecelik Sorunu. *Amasya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6(10), 261-282.
- Altuntaş, E. O. (2015). Aydınlanma Döneminden Günümüze Bilimsel Bilginin Temelindeki Ana Sorunsal: İdealizm-Materyalizm Tartışması ve Diyalektik Yöntem. *Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 12(47), 27-43.
- Anderson, P. (2004). *Tarihsel Materyalizmin İzinde*. (2. Baskı). (M. Bakırcı ve H. Gürvit, Çev.). Belge Yayınları.
- Anlı, Ö. F. (2013). Bir Karşıt-Bilim Tezi Olarak Dilsel Görelilik: Wittgenstein, Kuhn, Rorty, Feyerabend. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (15), 145-169.
- Arıcı, M. (2014). Materyalizm, Fenomenal Özne ve Ontolojik Statüsü. *Beytulhikme: An International Journal of Philosophy*, 4(2), 1-13.
- Aydeniz, H. (2010). Engels'in Materyalizmi ve Din Eleştirisi. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (33), 63-89.
- Baudrillard, J. (2002). *Çaresiz Stratejiler*. (1. Baskı). (O. Adanır, Çev.). Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Baudrillard, J. (2010a). *Tüketim Toplumu: Söylenceleri/Yapıları*. (4. Baskı). (H. Deliceçaylı ve F. Keskin, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Baudrillard, J. (2010b). *Simülakrlar ve Simülasyon*. (5. Baskı). (O. Adanır, Çev.). Doğu Batı Yayınları.
- Baudrillard, J. (2010c). *Sessiz Yiğınların Gölgesinde: Toplumsalın Sonu*. (4. Baskı). (O. Adanır, Çev.). Doğu Batı Yayınları.
- Bektaş, O. E. (2017). Schelling'in Dinamik Doğa Tasarımı. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, (23), 329-348.
- Berger, P. L. (2015). *Kutsal Şemsiye: Dinin Sosyolojik Teorisinin Ana Unsurları*. (5. Baskı). (A. Coşkun, Çev.). Rağbet Yayınları.



- Boguslavsky, B. M., Karpuşin, V. A., Rakitov, A. I., Çertikin, V. Y. ve Ezrin, G. I. (2001). *Diyalektik ve Tarihsel Materyalizmin Alfabeti*. (4. Baskı). Bilim ve Sosyalizm Yayınları.
- Bourdieu, P. (2011). *Düşünsel Bir Antropoloji İçin Cevaplar*. (5. Baskı). (N. Ökten, Çev.). İletişim Yayıncılık.
- Brooks, M. ve Pickard, J. (2012). *Tarihsel Materyalizm ve Diyalektik Materyalizm*. (1. Baskı). Arya Yayıncılık.
- Copleston, F. (2010). *Sartre / Copleston Felsefe Tarihi*. (3. Baskı). (A. Yardımlı, Çev.). İdea Yayınevi.
- Coward, R. ve Ellis, J. (2008). *Dil ve Maddecilik*. (1. Baskı). (V. Kılıç, Çev.). Toroslu Kitaplığı.
- Çapar, D. (2017). Metafizik ve Epistemoloji Bağlamında Etik Teorisi. *Türkiye Biyoetik Dergisi*, 4(4), 181-185.
- Çapcıoğlu, İ. (2017). Küreselleşme Sürecinde Kültürün ve Dinin Değişen Görünümleri. *Journal of Islamic Research*, 28(3), 247-264.
- Cengiz, H. ve Özkara, B. Y. (2016). Materyalizm, Öz-Benzeşim ve Bireyselciliğin Kişiselleştirilmiş Reklam Kampanyalarına Yönelik Tutumlar ve Bu Kampanyaları Sosyal Ağlarda Paylaşma Niyeti Üzerindeki Etkileri. *Business & Management Studies: An International Journal*, 4(1), 24-47.
- Çelebi, E. (2005). David Hume'da Psiko-Epistemolojik İlke: Nedensellik. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 20(20), 173-202.
- Çubukçu, A. (2008). *Teoride ve Eylemde Diyalektik Materyalizm*. (4. Baskı). Doğa Basın Yayın.
- Derrida, J. (2014). *Gramatoloji*. (2. Baskı). (İ. Birkan, Çev.). Bilgesu Yayıncılık.
- Derrida, J. (2016). *Platon'un Eczanesi*. (1. Baskı). (Z. Direk, Çev.). Alfa Basım Yayıncılık.
- Erkılıç, T. A. ve Himmetoğlu, B. (2015). İdealist Felsefenin Eğitim Yönetimine ve Klasik Yönetim Yaklaşımlarına Etkileri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 5(2), 94-108.
- Esenyel, A. (2011). İdealizm ve Kant'ın Uzam Görüşü. *Kayı: Uhudağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, (17), 149-162.
- Esgin A. (2015). Sosyal Bilimci mi, Yoksa Doksalog Teknisyenler miyiz? Türkiye'deki Bazı Sosyoloji Pratikleri Üzerine Eleştiriler. *Sosyoloji Konferansları-Journal of Economy Culture and Society*, 2(52), 191-220.
- Foucault, M. (2012). *Bilme İstenci Üzerine Dersler: Collège de France Dersleri (1970-1971)*. (1. Baskı). (K. Eksen ve F. Taylan, Çev.). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Foucault, M. (2013). *Kelimeler ve Şeyler: İnsan Bilimlerinin Bir Arkeolojisi*. (4. Baskı). (M. A. Kılıçbay, Çev.). İmge Kitabevi Yayınları.
- Foucault, M. (2016). *Bu Bir Pipo Değildir*. (12. Baskı). (S. Hilav, Çev.). Yapı Kredi Yayınları.
- Fromm, E. (2011). *Özgürlükten Kaçış: Faşizm, Demokrasi ve Özgürlük Üzerine*. (6. Baskı). (Ş. Yeğin, Çev.). Payel Yayınları.
- Fromm, E. (2014). *Rüyalar Masallar Mitler: Sembol Dilinin Çözümlemesi*. (A. Arıtan ve K. H. Ökten, Çev.). Say Yayınları.
- Fromm, E. (2017). *Olma Sanatı: Oto-Analiz, Öz-Farkındalık ve Meditasyon Üzerine*. (2. Baskı). (O. Düz, Çev.). Say Yayınları.

- Gadamer, H. G. (2008). *Hakikat ve Yöntem*. (1. Baskı). (H. Arslan ve İ. Yavuzcan, Çev.). Paradigma Yayıncılık.
- Galletta, A. (2012). *Mastering the Semi-Structured Interview and Beyond: From Research Design to Analysis and Publication*. NYU Press.
- Giddens, A. (1999a). *İleri Toplumların Sınıf Yapısı: Marksist Yaklaşımın Eleştirisi*. (Ö. Baldık, Çev.). Birey Yayıncılık.
- Giddens, A. (1999b). *Toplumun Kuruluşu: Yapılaşma Kuramının Ana Hatları*. (1. Baskı). (H. Özel, Çev.). Bilim ve Sanat Yayınları.
- Giddens, A. (2000). *Siyaset, Sosyoloji ve Toplumsal Teori: Toplumsal Düşüncenin Klasik ve Çağdaş Temsilcileriyle Hesaplaşmalar*. (1. Baskı). (T. Birkan, Çev.). Metis Yayınları.
- Giddens, A. (2002). *Sağ ve Solun Ötesinde: Radikal Politikaların Geleceği*. (1. Baskı). (M. Sözen ve S. Yücesoy, Çev.). Metis Yayınları.
- Giddens, A. (2005). *Sosyal Teorinin Temel Problemleri: Sosyal Analizde Eylem, Yapı ve Çelişki*. (1. Baskı). (Ü. Tatlıcan, Çev.). Paradigma Yayıncılık.
- Giddens, A. (2013). *Sosyolojik Yöntemin Yeni Kuralları: Yorumcu Sosyolojilerin Pozitif Bir Eleştirisi*. (2. Baskı). (Ü. Tatlıcan ve B. Balkız, Çev.). Sentez Yayıncılık.
- Güngören, A. (2013). *Dil ve Büyü: Levi-Strauss Üstüne On Bir Deneme*. (1. Baskı). Dost Kitabevi Yayınları.
- Gramsci, A. (2016a). *Hapishane Defterleri*. (A. Özüpek, Çev.). Yason Yayınları.
- Gramsci, A. (2016b). *Modern Prens*. (1. Baskı). (M. Ayseli, Çev.). Siyah Beyaz Kitap.
- Habermas, J. (2017). *"Öteki" Olmak "Öteki"yle Yaşamak: Siyaset Kuramı Yazıları*. (9. Baskı). (İ. Aka, Çev.). Yapı Kredi Yayınları.
- Heidegger, M. (2009). *Metafizik Nedir?* (Y. Örnek, Çev.). Türkiye Felsefe Kurumu Çeviri Dizisi: 1.
- Heidegger, M. (2011). *Varlık ve Zaman*. (2. Baskı). (K. H. Ökten, Çev.). Agora Kitaplığı.
- Heidegger, M. (2013). *Olmaya Bırakılmışlık*. (1. Baskı). (M. Keskin, Çev.). Avesta Basın Yayın.
- Heisenberg, W. (1993). *Fizik ve Felsefe (İdealizm: Determinizm'den Olasılığa Doğru / Diyalektik: Olasılık'tan Determinizme Doğru)*. (2. Baskı). (M. Y. Öner, Çev.). Bütün Yayın Hakları Yılmaz Öner'e aittir.
- [http://www.felsefe.gen.tr/felsefe\\_akimlari/determinizm\\_belirlenimcilik\\_nedir\\_ne\\_demektir.asp](http://www.felsefe.gen.tr/felsefe_akimlari/determinizm_belirlenimcilik_nedir_ne_demektir.asp) adresinden 21.12.2021 tarihinde alınmıştır.
- Jameson, F. (2015). *Diyalektiğin Birleştirici Güçleri*. (1. Baskı). (B. Doğan, Çev.). İthaki Yayınları.
- Kara, O. (2012). Paradigma ve Paradigma Benzeri Yaklaşımların Sosyo-Kültürel ve Tarihsel Arka Planı: Bilim Öncesi Dönemden 1870'lere İktisadi Doktrinler. *Akademik Bakış Dergisi*, (32), 1-18.
- Karaca, Ç. (2016). Aydınlanmanın Bilimsel Temeli ve Determinizm. *Felsefelogos*, 20(3), 156-170.
- Kılıç, C. (2014). John Locke: Bilginin Kaynağı ve İdeler Sorunu. *EKEV Akademi Dergisi*, 18(58), 455-468.
- Kılıçaslan, E. A. ve Ateşoğlu, G. (2006). *Fichte-Alman İdealizmi I*. Doğu Batı Yayınları.

- Kineşçi, E. (2017). Düşünümsel Sosyoloji Açısından Zygmunt Bauman Sosyolojisi. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 19(33), 61-70.
- Kothari, C. R. (2004). *Research Methodology : Methods & Techniques* (Vol. 2nd rev. ed). New Age International.
- Koytak, E. (2012). Tahakküme Hükmetmek: Bourdieu Sosyolojisinde Toplum ve Bilim İlişkisi. *Sosyoloji Dergisi*, 3(25), 85-101.
- Küçükparmak, A. (2017). Kant'ın İdealizmi Reddi. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 11-25.
- Lefebvre, H. (2006). *Diyalektik Materyalizm*. (1. Baskı). (B. Yıldırım, Çev.). Kanat Kitap.
- Marx, K. ve Engels, F. (2003). *Kutsal Aile ya da Eleştirel Eleştiri'nin Eleştirisi: Bruno Bauer ve Hempalarına Karşı*. (3. Baskı). (K. Somer, Çev.). Sol Yayınları.
- Orman, E. (2015). *Hegel'in Mutlak İdealizmi*. (1. Baskı). Belge Yayınları.
- Öz, Ş. (2008). Marksist Tarih Felsefesine Giriş. *KSÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (12), 21-37.
- Özçınar, Ş. (2008). Hegel'de Düşünümsel Bilincin Pekinlik Yanılsaması ve Kurgusal Özne. *ETHOS: Felsefe ve Toplumsal Bilimlerde Diyaloglar*, (2), 1-21.
- Özçınar, Ş. (2013). Tarihsel Materyalizm'de Diyalektik ve Belirlenimcilik. *ETHOS: Felsefe ve Toplumsal Bilimlerde Diyaloglar*, 6(2), 93-116.
- Özdal, H. (2002). *Bilimdeki Mücadelenin Tarihinden İdealizme Karşı Diyalektik ve Tarihsel Materyalizm*. (1. Baskı). Doğa Basın Yayın.
- Özkan, D. (2013). Modern Algı Teorisinin Teolojik Kökenleri: Özgür İrade ve Determinizm Problemi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 137-158.
- Palo, G. (2013). Bilginin Toplumsallaşması ve Sosyal Epistemoloji. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (51), 75-84.
- Pickard, A. J. (2017). *Research Methods in Information*. Facet Publishing.
- Poleter, M. (2017). Materyalizm'in Türkiye'ye Girişi. *Doğu Batı Eksenini*, 1(1), 21-30.
- Politzer, G. (2000). *Felsefenin Temel İlkeleri*. (14. Baskı). (M. Erdost, Çev.). Sol Yayınları.
- Sarioğlu, G. (2008). Tarih Felsefesi Alanında Bir İnceleme: Varoluş Felsefesi ve Tarih Anlayışı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 243-257.
- Saussure, F. D. (2014). *Genel Dilbilim Yazıları*. (1. Baskı). (S. Kılıç, Çev.). İthaki Yayınları.
- Saygın, A. U. (2016). Anthony Giddens'in Sosyolojisinde Modernliğin Boyutları. *Abant Kültürel Araştırmalar Dergisi (AKAR)*, 1(2), 69-80.
- Schopenhauer, A. (2015). *İdeal ve Gerçek: İdealizmin ve Gerçekliğin Kısa Tarihi*. (1. Baskı). (A. Aydoğan, Çev.). Say Yayınları.
- Söylemez M. (2017). İdeolojik Estetiğin Metodolojisi ve Kuramsal Dayanakları. *İdil Sanat Dergisi*, 6(30), 735-756.
- Stalin, J. (2009). *Diyalektik Materyalizm ve Tarihsel Materyalizm*. (11. Baskı). Bilim ve Sosyalizm Yayınları.
- Stalin, J. (2011). *Diyalektik ve Tarihi Materyalizm*. Alter Yayıncılık.
- Stedman-Jones, S. (2014). *Görecilik/Saltçılık*. C. Jenks (Ed.), İ. Çapcıoğlu (Çev. Ed.), *Temel Sosyolojik Dikotomiler* (2. Baskı, s.178-198) içinde. (Ş. Yavuz, Çev.). Atif Yayınları.
- Strauss, C. L. (2013). *Mit ve Anlam*. (1. Baskı). (G. Y. Demir, Çev.). İthaki Yayınları.

- Şahin, C. ve Belge, R. (2016). İbn Haldun'da Coğrafi Determinizm. *Akademik Bakış Dergisi*, (57), 439-467.
- Şahin, M. C. (2017). Türk Sosyolojisinin Kısa Tarihi: Dönemler, Şahıslar ve Ana Yönelimler. *İslâmî İlimler Dergisi*, 12(1), 7-41.
- Şekerci, A. E. (2015). Gazâlî'de Nedensellik. *Journal of Islamic Research*, 26(2), 53-67.
- Şen, S. (2008). Modernizmden Post-Modernizme Tarihsel Bilginin Epistemolojisi. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 7(16), 51-69.
- Taslaman, C. (2008). *Modern Bilim Felsefe ve Tanrı*. İstanbul Yayınevi.
- Taylor, C. (2017). *Seküler Çağ*. (2. Baskı). (D. Körpe, Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Toker, İ. (2009). *Teolojik Bir İnşa Olarak Laiklik*. (1. Baskı). Eskiyeeni Yayınları.
- Tuğcu, T. (2001). *Immanuel Kant ve Transendental İdealizm*. Alesta Yayınları.
- Uçar, R. (2014). *Güç ve Değer: İlk Dönem İslam Toplumu Üzerine Sosyolojik Bir Çözümleme*. (2. Baskı). Berikan Yayınevi.
- Üner, A. (2014). Nedensellik İlkesi: Hume'a Karşı Kant. *Mavi Atlas*, 2014(3), 100-108.
- Vatansever, Z. H. (2017). Thomas Hobbes'un Siyaset Felsefesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(52), 405-412.
- Walsh, D. F. (2014). *İdealizm/Materyalizm*. C. Jenks (Ed.), İ. Çapcıoğlu (Çev. Ed.), *Temel Sosyolojik Dikotomiler* (2. Baskı, s.253-288) içinde. (C. Oruç, Çev.). Atıf Yayınları.
- Williams, R. (2013). *Kültür ve Materyalizm*. (1. Baskı). (F. B. Aydar, Çev.). Sel Yayıncılık.
- Wood, A. W. (2017). *Karl Marx*. (1. Baskı). (D. Yücel ve B. Aydın, Çev.). İletişim Yayınları.
- Wood, E. M. (2012). *Kapitalizmin Arkaik Kültürü: Eski Rejimler ve Modern Devletler Üstüne Tarihsel Bir Deneme*. (2. Baskı). (O. Köymen, Çev.). Yordam Kitap.
- Yaran, C. S. (2004). Çağdaş Epistemolojik Dikotomiler ve "Sofyalojik" Bir Epistemoloji Önerisi. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 0(9), 21-43.
- Yardımlı, A. (2013). *Görelilik Kuramı: Felsefesiz 'Bilim'*. İdea Yayınevi.
- Yüce, S. (2012). Felsefi Düşüncenin Edebiyata Yansıması: Türk Edebiyatında Pozitivist ve Materyalist Anlayış. *Turkish Studies*, 7(1), 2155-2183.

#### **Çatışma beyanı**

Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişkileri bulunmadığını dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan eder.

**Destek ve teşekkür:** Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.



[Araştırma Makalesi] **Atf/Citation:** Efe Güney, M.; Akbudak, H.; Ay, F.; Tuncay, B.; Tanrıverdi, S.; Şanlı, N. (2022). "Kadın Dostu Kent Planlama Yaklaşımı Kapsamında Güvenlik Kriterinin Değerlendirilmesi: Çiğli Örneği". *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (31): s. 16-58. **Gönderim Tarihi:**10.02.2022 **Kabul ve Yayın Tarihi:** 04.10.2022-29.10.2022 **DOI:**10.54600/igdirsosbilder.1070976

**Yazarlar/Authors**

Mercan EFE GÜNEY\* Hacer AKBUDAK\*\* Filiz AY\*\*\*  
Beste TUNCAY\*\*\*\* Sıdal TANRIVERDİ\*\*\*\*\* Nurseli ŞANLI\*\*\*\*\*

**Makale Adı/Article Name**

**Kadın Dostu Kent Planlama Yaklaşımı Kapsamında  
Güvenlik Kriterinin Değerlendirilmesi: Çiğli Örneği**

*The Assesment of Safety Criteria with Regards to The Women Friendly  
City Planning Concept and A Case Study: Çiğli*


**ÖZ**


Ataerkil bir toplum olan Türkiye’de toplumsal cinsiyet eşitsizliği, toplumsal her alanı olduğu gibi kentin kurgulanmasını ve kentsel yaşam pratiklerini de etkilemektedir. Çünkü kentler, tüm yaşayanların gereksinim ve taleplerini gözeterik oluşturulmamaktadır. Oysaki ‘kentli hakkı’ gereğince, toplumun her kesimi tüm kentsel hizmetlerden eşit yararlanmalıdır. Ancak şehir planlama meslek alanının mevzuatına ve tüm ölçeklerdeki analiz ve uygulama alanlarına kadınların ve erkeklerin kenti deneyimleme farklılıkları yansıtılmadığından kadınlar kentleri erkekler kadar kullanamamakta ve sonuçta kent kadınlar için toplumsal cinsiyet rollerini yerine getirdikleri hizmet alanları haline gelmektedir. Bu yüzden şehir planlama bir bilim ve meslek alanı olarak kadınların kentsel yoksunluk yaşamamaları, kenti sınırlılıkları olmadan deneyimlemeleri ve kentteki güvensizlik problemlerinin giderilmesine yönelik yaklaşımlar geliştirmelidir. Bu tanımlamaya en uygun yaklaşım, kadınların kentsel yaşamın tüm alanlarında erkekler ile eşit bir biçimde yer almasını destekleyen, kentsel hizmetlere güvenli bir şekilde erişimini sağlayan Kadın Dostu Kent yaklaşımıdır. Bu metin kadın dostu kentin planlama dilinin oluşturulmasına katkı sağlamak üzere güvenli kent kapsamında bir model önerisi getirmeye çalışmaktadır. Bu doğrultuda metin, İzmir İli’ nin Çiğli İlçesi’ nde pilot alan olarak seçilen Köyiçi Mahallesi örneğinde böyle bir çalışma için hangi verilerin toplanması gerektiği ve bu verilerin nasıl analiz edileceği ve değerlendirileceği konularında bir taraftan başlangıç olma bir taraftan da geliştirilerek model olma amacındadır.


**Anahtar Kelimeler:** Kadın Dostu Kent, Şehir Planlama, Güvenlik, Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği, İzmir.


**ABSTRACT**


In Turkey, which is a patriarchal society, gender inequality affects the creation of the city and urban life practices, as it does in every area. Because cities are not created by considering the needs and demands of all inhabitants. But, in accordance with the ‘urban right’, every segment of the society should benefit from all urban services equally. However,


\*Doç.Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi/Şehir ve Bölge Planlama Bölümü, mercan.ef@deu.edu.tr   
ORCID: 0000-0001-8498-4796.

\*\* Yüksek Şehir Plancısı, İzmir, Türkiye, hcr.akbdk96@gmail.com   
ORCID 0000-0001-9074-0034.

\*\*\* Yüksek Lisans Öğrencisi, Şehir Plancısı, İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Fen Bilimleri Enstitüsü/Şehir Planlama Bölümü, filizay98@gmail.com   
ORCID: 0000-0003-1054-8902.

\*\*\*\* Şehir Plancısı, İzmir Türkiye, bestetuncay99@gmail.com   
ORCID: 0000-0003-2250-5344.

\*\*\*\*\* Şehir Plancısı, İzmir Türkiye, sidaltanriverdi@gmail.com   
ORCID: 0000-0001-8638-2182.

\*\*\*\*\*Yüksek Lisans Öğrencisi, Şehir Plancısı, Dokuz Eylül Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü/Şehir ve Bölge Planlama Bölümü, sanli.nurseli@ogr.deu.edu.tr   
ORCID: 0000-0003-4336-590X.



women cannot use the cities as much as men, since the differences in the experience of women and men are not reflected in the legislation of the urban planning profession field and the analysis and application areas at all scales, and as a result, the city becomes service areas for women where they fulfill their gender roles. Therefore, as a science and profession, urban planning should develop approaches to prevent women from experiencing urban deprivation, to experience the city without limitations and to eliminate the problems of insecurity in the city. The most appropriate approach to this definition is the 'Women-Friendly City' approach, which supports women to take part in all areas of urban life on an equal basis with men, and ensures safe access to urban services. This text tries to propose a model within the scope of the safe city in order to contribute to the creation of the planning language of the women-friendly city. In this direction, the text aims to be a model by developing it on the one hand, on what data should be collected for such a study and how these data will be analyzed and evaluated in the case of Köyiçi Mahallesi, which was selected as a pilot area in Çiğli District of İzmir Province.

**Keywords:** Woman-Friendly City, Urban Planning, Security, Gender Inequality, İzmir

## Giriş

İnsanlar korunma içgüdüsüyle bir araya gelerek kentleri oluşturmuş ve kentleri, güvenlik alanları olarak görmüşlerdir. Güvenlik, “toplum yaşamında yasal düzenin aksamadan yürütülmesi, kişilerin korkusuzca yaşayabilmesi durumu, emniyet, asayişin sağlanması” (TDK, 2021); bireylerin kamusal alanlarda saldırı, zorlama ve engellemeye uğramadan bulunabilmeleri ve can ve mallarını tehdit edecek unsurların olmaması (Pektaş, 2003) ve kişinin kendisini fiziksel, ekonomik, sosyal ve siyasi açıdan güvende hissetmesi (Kaypak, 2011) şeklinde tanımlanabilir. İhtiyaç piramidinde yaşama içgüdüğü gereği en temel basamak olan beslenme ihtiyacının hemen sonrasında güvenli bir ortamda barınma isteği bulunmaktadır (Maslow, 1968). Güvenlik, önce bireyin ardından toplumun güvenliği olarak ele alınır (Kaypak, 2016a). Kentsel mekânlar, yapı çevre ve kültürel çevrenin birleşiminden oluştuğu için kentin sosyal kimliğinin, politik rekabetinin ve mücadelesinin birleştiği alanlar olarak yaşayanların ortak sosyal alanıdır (Erdönmez ve Çelik, 2016; Eşkinat, 1992; Kadioğlu ve Toy, 2021; Low ve Smith, 2006). Bu nedenle kentsel mekân hem bireysel hem de toplumsal güvenliği sağlamalıdır.

Kentin süreç içerisinde hem alansal hem de nüfus yoğunluğu açısından büyümesi kentin güvenliğinin sağlanmasını zorlaştırmıştır. Bu durum ise kentin kullanılmasını etkilemektedir. Dolayısıyla şehir planlama güvenle yaşanılacak nitelikli kenti üretmelidir. Nitelikli kent (Lynch, 1960), sağlıklı bir çevre için canlı; aidiyet hissettiren ve kimlikli; uyumlu; erişimi ve çevre kontrolünü sağlayan kenttir. Bu özelliklerin gerçekleşebilmesi kentin kullanılabilmesine; kullanılabilmesi ise kentin güvenli olmasına bağlıdır. Kentsel mekânın nitelikli bir şekilde kullanılabilmesi, yaşam kalitesinin yükseltilmesi, mekâna kolay erişimin sağlanabilmesi ve mekân kullanımında eşit haklara sahip olabilmesi için güvenli kentler oluşturulmalıdır (Kadioğlu ve Toy, 2021; Kaypak, 2016b). Kentsel güvenlik, kentlerde güvenli ve korunaklı alanlar oluşturmak değil kentin tamamını güvenli kılmaktır. Kentin büyük bir kısmını oluşturan ancak kentli haklarından eşit şekilde yararlanamayan kadınların güvenlik ihtiyacı, kadınlara yönelik cinsel ve fiziksel şiddeti irdelemeye ve ortadan kaldırmaya yönelik bir hareketlilik olarak 1970’lerin feminist hareketi ile tartışılmaya başlanmıştır. Bu kapsamda 1980’lerde İngiltere’deki kadın konseyleri, toplumsal cinsiyetin ana-akımlaştırılması (gender-mainstreaming) konusunda kadınların güçlendirilmesi için mekânsal planlara odaklanmıştır. Toplumsal cinsiyet, güvenlik algısını ve yürüme faaliyetlerini etkilediğinden, sokak tasarımında toplumsal cinsiyetin ana-akımlaştırılması kavramı dikkate alınırken, kadının korku ve şiddetten korunması ile birlikte karanlık ve izole yollardan kaçınmak, ulaşım planlarının geliştirilmesi, toplu konutlarda cinsiyete ve etnik kökene yönelik tacizi azaltmaya yönelik stratejiler de geliştirilmeye başlanmıştır (Park ve Garcia, 2020; Whitzman vd., 2014). Toplumsal cinsiyet eşitliği kapsamında gerekli ilkeler

benimsenmiş ve uygulamaya geçirilmiştir (Şenol, 2008; Cepal, 2019; European Commission, 2020). Geliştirilen ilkeler ve bunları uygulamada öne çıkan ülkeler Tablo 1’de verilmiştir.

Uygulama İlkeleri	Öne Çıkan Ülkeler
Ulusal ve yerel düzeyde karar organlarında kadın sayısını artırmak	Belçika, Finlandiya, Fransa, İsveç, İtalya, Yunanistan
Yerel yönetimlerde eşitlik birimleri oluşturmak	Almanya, Avusturya, Fransa, Lüksemburg, İsveç,
Cinsiyet bazında istatistik oluşturmak ve derlemek	Finlandiya, Norveç
Toplumsal cinsiyete duyarlı bütçeleme planları yapmak	Hollanda, İsveç, İtalya
Eşitlik planları geliştirmek	Almanya, Belize, Bolivya, Brezilya, Britanya Virjin Adaları, Dominik Cumhuriyeti, Ekvador, El Salvador, Finlandiya, Fransa, Honduras, İspanya, İsveç, Jamaika, Kolombiya, Kosta Rika, Küba, Latvia, Meksika, Nikaragua, Panama, Paraguay, Peru, Surinam, Şili, Triniad ve Tobago, Uruguay, Venezuela, Yunanistan
Sivil toplumla kesintisiz diyalog geliştirmek	Belçika, İngiltere, İspanya,
Ulaşım bağlantılarını güçlendirmek	Almanya, Finlandiya, İngiltere
Konut edinme imkânları sağlamak	Avusturya, İngiltere
Güvenliği sağlamak ve her türlü şiddetle mücadele etmek	Almanya, Avusturya, İngiltere

**Tablo 1.** Kadın Dostu Kent Kapsamında Uygulama İlkeleri ve Öne Çıkan Ülkeler

Ülkelerin kadın dostu kent kapsamındaki uygulamalarının yanı sıra akademik alanda da çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalar, aşağıda 6 kategoride gruplandırılmıştır.

- **eşitlik planları** (Bkz. Aktaş, 2017; Baykan, 2015; BM Kadın Dostu Kentler Ortak Programı, 2014; BM Kalkınma Programı, 2018; Cepal, 2019; Chestnutt vd., 2011; Çeştepe ve Berkün, 2016; Demirdirek ve Şener, 2014; European Commission, 2020; Geniş ve Akkırman, 2020; Hami ve Faham, 2018; Kaşıkırık, 2021; Kaypak, 2015; Kiper vd., 2016; Kneeshaw ve Norman, 2019; Oğuz ve Atatimur, 2008; Sánchez vd., 2019; Şenol, 2008; Şolt, 2018; Turan ve Şen, 2014);
- **kadınların siyasete katılımı ve görünürlüğü** (Bkz. Alkan, 2012; Álvarez ve Gómez, 2018; Arık, 2009; Aslan, 2021; Biricikoğlu, 2020; Bourdieu, 2014; Connell, 1987; Dumlupınar ve Göksu, 2020; Durukal ve Tapdık, 2019; Efe Güney ve Ekşioğlu Çetintahra, 2019; Günlük-Şenesen vd., 2017; Kaypak, 2016b; Kul Uçtu ve Karahan, 2016; Tekinbaş ve Göker, 2015; Tokuroğlu, 2004; Yon ve Nadimpalli, 2017; Yücel ve Kutlar, 2020);
- **arazi kullanım biçimleri** (Bkz. Abdullahi ve Pradhan, 2017; Akkırman, 2017; Byrne J. vd., 2009; Cedeño ve Delgado, 2021; Efe Güney ve Üstündağ, 2020; Garcia-Ramon vd., 2004; Mcdowell, 1983; Mirioğlu, 2020; Molavi ve Hoseini, 2021; Mumcu vd., 2016;

- Polko ve Kimic, 2022; Sewel, 2010; Soraganvi, 2017; Tuncer, 2014; Wolch vd., 2014; Viswanath ve Mehrotra, 2008);
- **hareketlilik/erişilebilirlik** (Bkz. Adlakha ve Parra, 2020; AL-Hussaini ve Al-Ahbab, 2020; Bittencourt, 2019; Cantek, 2014; Carpio-Pinedo vd., 2019; Efe Güney vd., 2020; Gauvin vd., 2020; Greed, 1994; Hanson, 2010; Hidayati vd., 2020; Jensen vd., 2017; Kaplan, 1998; Kılınç, 2016; Kim, 2007; Kwan, 1999; Laws, 1997; Lee vd., 2018; Lo ve Houston, 2018; Miller vd., 2009; Miralles-Guasch vd., 2015; Özer vd., 2016; Pickup, 1984; Raman ve Kumar, 2019; Siu vd., 2012; Şafak, 2020; Uslu ve Güneş, 2017; Whitzman, 2013);
  - **güvenlik** (Bkz. Affleck vd., 2019; Aksoy, 2007; Aktaş, 2017; Ataç, 2007; Bereitschaft, 2017; Ewing ve Handy, 2009; Ferrer vd., 2015; Geray, 2007; Park ve Garcia, 2020; Whitzman vd., 2014; Kadioğlu ve Toy, 2021; Viswanath ve Mehrotra, 2008; Kaya, 2008; Kaypak, 2011; Kaypak, 2016a; Koca ve Erkan, 2021; Koskela, 1999; Maslow, 1981; Pain, 1991; Rišová ve Madajová, 2020) ve
  - **mimari ölçek** (Bkz. Antonaccio, 2000; Donnelly, 2020; Gandhi, 1987; Jordan, 2012; Wigley, 1992; Taccoli, 2012) başlıkları üzerinden 6 kategoride gruplandırılmaktadır.

Türkiye’de ise toplumsal cinsiyet eşitsizliği nedeniyle kadınların kentsel mekân ve faaliyetlerden dışlanmalarını konu edinen çalışmaların başlaması 1990’ları bulmuştur (Bkz. Özgüç, 1998). 2000’li yıllardan sonra kadının kentsel mekânla ilişkisine dair sosyolojik ve/veya mekânsal inceleme, değerlendirme ve tartışma yapan çalışmalarda artış yaşanmıştır (Bkz. Deniz, 2014; Deniz ve Özgür, 2014; Güney ve Demircioğlu, 2015; Mirioğlu, 2018; Öksüz ve Deniz, 2019; Whitzman, Andrew ve Viswanath, 2014; Yüceşahin ve Yazgan, 2017). Ancak kentte yapılı çevre ve kadın güvenliğine ilişkili çalışmalar (Bkz. Efe Güney, Tezcan ve Ağın, 2020; Kadioğlu ve Toy, 2021; Mirioğlu, 2020) sosyal içerikli çalışmalara oranla oldukça kısıtlıdır. Dolayısıyla kentsel çevrenin kadın dostu kent kapsamında kadın güvenliğine odaklanan çalışmaları artırılmalı ve geliştirilmelidir.

Bu metin, kadın dostu kentin planlama dilinin oluşturulmasına katkı sağlamak üzere güvenli kent kapsamında bir model önerisi getirmeye çalışmaktadır. Bu doğrultuda seçilen pilot bölgede, bu tür bir çalışma için hangi verilerin toplanması gerektiği ve bu verilerin nasıl analiz edileceği ve değerlendirileceği konularında geliştirilmeye açık bir model olma ve ilişkili olarak literatüre de katkı sağlama amacındadır.

## 1. Kadın Dostu Kent ve Güvenlik

Toplumsal cinsiyet eşitsizliği nedeniyle süregelen toplumsal cinsiyet rolleri sonucu kadınların ve erkeklerin kentsel mekânı kullanma biçimi; kullanma sıklıkları ve saatleri farklılık göstermektedir. Bir başka deyişle kadınların ve erkeklerin kentsel mekânı deneyimlemeleri ayrılmaktadır (Aktaş, 2017; Bora, 2009; Kaşıkırık, 2021). Kenti toplumsal cinsiyet rollerini gerçekleştirecek hizmet alanları olarak kullanan kadınlar için kentsel alan güvensiz hale gelmektedir (Efe Güney vd., 2020). Bir diğer deyişle, kenti sınırlı olarak kullanan kadın, geceleri de taciz ve/veya tecavüz korkusuyla kentten uzaklaşmakta ve sonuçta bütüncül olarak kentsel mekânlardan faydalanamamakta (Kadioğlu ve Toy, 2021; Griffin, 1986) ve kamusal alanlardan çekilmek zorunda kalmaktadır (Molavi ve Hoseini, 2021; Hami ve Faham, 2017).

Herkesin güvenli bir kentte yaşama hakkı vardır ancak güvenlik, kadınlar için erkeklerden çok daha fazla anlam içermektedir. Çünkü kadınlar, sosyal yaşama katılma saatleri ve kent mekânları bakımından erkeklere oranla daha seçici ve dikkatli olmaya zorlanmaktadır (Alkan, 2006; Aktaş, 2017). Bu nedenle kentin kurgusuna müdahale edilmeli ve kentin kurgusu değiştirilmelidir. Bir taraftan da yerleşik dokuda kentsel alan iyileştirilmelidir. Bu kapsamda, şiddet ve suç işleme düzeyi ile yetersiz altyapı arasındaki güçlü ilişki fark edilmeli ve buna yönelik stratejiler geliştirilmelidir. Çünkü trafik düzenlemesi hiç yoksa veya yok gibiyse, polis gözetimi yoksa ve bir şikayet olmadan harekete geçilmiyorsa; aydınlatma yoksa, kaldırımlar delikse, kırıkta, kaldırımların ortasında reklam panoları varsa; bunlar, sokakta cinsel tacize karşı direnmeyi zorlaştıracak gibi (Baxi, 2003) güvenlik hissi de vermez. Bu nedenle aydınlatma, halka açık telefon sistemleri, dâhili toplu taşıma, güvenli yürüyüş yolları, tuvaletler önemsenmeli, tecavüz kriz merkezleri ve danışma merkezleri oluşturulmalıdır (Moser, 2012). Sokakla iletişimin kopmaması için ölü ve kaba cephe oluşturulmamalı ve mekânda sosyo kültürel donatılar olmalıdır. Bu sayede gece ve gündüz sürekli belirli yoğunlukta bir nüfus ile “doğal gözetim” (natural surveillance) (Newman, 1996) sağlanır. Bir başka deyişle, sürekli olan bir nüfus sayesinde “sokaktaki göz” (eyes on the Street) oluşturulur (Jacobs, 1961). Bu değişiklik ve düzenlemeler, kadınların güvenlik konusundaki duygularını etkileyen konulardan başka, kadınların toplumsal cinsiyet eşitliğini teşvik etmek için kamusal alanları ve kamu mallarını değiştirme hakkını da taşımaktadır (Whitzman vd., 2014). Durum, kent hakkı (Lefebvre, 1991) ile doğrudan ilişkilidir. Dolayısıyla kent hakkı kapsamında kadın dostu kent yaratmak için planlamanın cinsiyet körlüğü, kesişimsellik körlüğü ve güvensiz alanlar içeren kurgusunun (Efe Güney vd., 2020) değiştirilmesi gerekmektedir. Bu durum aynı zamanda bir zorunluluktur. Çünkü pek çok çalışma kadınların mutluluğunun toplumun refah ve mutluluk düzeyi için bir kriter olduğunu göstermiştir (Kirk, 2010). Ek olarak kamusal alanlar, parklar, sokaklar, alış-veriş merkezleri herhangi bir azınlık için güvenli değilse o kentin diğer azınlıkları için de güvenli olmaz. Cinsiyet ayrımcılığına bağlı şiddet olaylarının yaşandığı şehirlerde ve kent alanlarında nüfusun büyük bölümünü etkileyecek hoşgörüsüz davranışların görülmesi olağan bir durumdur. Bünyesindeki azınlığın güvenliğini koruyabilen bir şehir bunu şehrin tüm bireyleri için de başarabilir (Doan, 2007; Kaşıkırık ve İzci, 2019; Kaşıkırık, 2021).

Yaşanan gelişmeler ve tespit edilen sorunlara çözüm olabilmek için ‘Kadın Dostu Kent’ yaklaşımı ortaya çıkmıştır. Kadın dostu kentler; kadınların, sağlık, eğitim ve sosyal hizmetlere, istihdam olanaklarına, kaliteli, kapsamlı kentsel hizmetlere (ulaşım, konut, güvenlik, vb.), şiddete maruz kalmaları durumunda haklarını güvence altına alacak mekanizmalara erişimini ve yerel yönetimlerin planlama ve karar alma süreçlerine katılımını sağlayarak, erkekler ile birlikte kentsel yaşamın tüm alanlarında eşit bir biçimde yer almasını destekleyen kentlerdir. Kısacası, kadın dostu kentler, toplumun her kesiminin kentin sunduğu tüm olanaklardan eşit ve güvenilir şekilde faydalanabildikleri kentlerdir (Tekinbaş ve Göker, 2015).

Kadın dostu kent kapsamında yapılan çalışmalardan güvenlik kriterini içeren çalışmaları **derleme çalışmaları** (Aksoy, 2007; Aktaş, 2017; Ataç, 2007; Ewing ve Handy, 2009; Geray, 2007; Kaya, 2008; Kaypak, 2011; Kaypak, 2016a; Koca ve Erkan, 2021; Maslow, 1981; Pain, 1991; Whitzman vd., 2014; Viswanath ve Mehrotha, 2008) ve **alan çalışmaları** (Affleck vd., 2019; Bereitschaft, 2017; Ferrer vd., 2015; Kadioğlu ve Toy, 2021; Koskela, 1999; Park ve Garcia, 2020; Risova ve Madajova, 2020) şeklinde sınıflamak mümkündür. Alan çalışmalarının bir kısmı (Affleck vd.,

2019; Bereitschaft, 2017; Ferrer vd., 2015; Kadioğlu ve Toy, 2021; Park ve Garcia, 2020) konuya yönelik araştırma yapmayı kolaylaştırıcı/geliştirici nitelikte öneriler sunulmaktadır. Bu öneriler, kentsel mekânın tüm bireyler tarafından kullanımını destekleyen nitelikli çalışmalar yapılması; kamusal mekânların, ara sokakların, meydanların, otobüs duraklarının, alt ve üst geçitlerin iyi aydınlatılması; kamusal mekânlara acil yardım butonu ve tanıtıcı, yönlendirici levhalar yerleştirilmesi; toplanma mekânları oluşturulması; pazar vb. birliktelik alanlarının toplu ulaşım ile desteklenmesi ve bu alanların yaya akslarında konumlanması; çıkmaz sokak, kıvrımlı yol ve sağır cephe oluşumundan kaçınılması; sokak, yol ve kaldırımların yaşlı, çocuk, kadın, engelli, bisiklet kullanıcısı gibi tüm bireylerin gözetilerek tasarlanması (Kadioğlu ve Toy, 2021; Baykan, 2015; Park ve Garcia, 2020; Hale, 1996; Painter, 1996; Fisher ve Nasar, 1992; Appleton, 1975) şeklinde özetlenebilir. Dolayısıyla kentin güvenliği konusunda mekânsal gereksinimlerin karşılanması konusunun önemsendiği görülmektedir.

Bu metin, kadın dostu kent planlama yaklaşımı kapsamında güvenlik kriterinin sağlanabilmesi için alan çalışmalarının artırılmasına katkı koymanın yanı sıra geliştirilmiş bir veri setinin belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Kadın dostu kentlerde kentsel mekânların güvenlik kapsamında değerlendirmesine ilişkin yapılan bu çalışmada öncelikli olarak arazi kullanım durumu ele alınmıştır. Bu sayede mevcut arazi kullanımını ortaya konarak; kadın-erkek kullanımının yoğun olduğu bölgeler, toplanma alanları, kadınları kısıtlayan fonksiyonlar saptanmıştır. Sonuçta oluşturulan veri setine göre sokakların güvenliği tartışılırken doğal gözetim kapsamında da değerlendirmeler yapılmıştır. Doğal gözetimin sağlanabilmesinde sokakta her zaman belirli bir nüfusun olabilmesini sağlayacak arazi kullanımı ve konutların sokağa bakan cepheleri önemlidir. Çünkü bunlar sokakta doğal gözlemci ve dolayısıyla güvenliği sağlar (Bereitschaft, 2017; Ewing ve Handy, 2009; Jacobs, 1961; Park ve Garcia, 2020; Poyner ve Webb, 1997). Çalışma, kadın dostu bir kentin nasıl güvenli olacağını belirleyecek veri seti oluşturmak ve bunu yerleşik bir alanda uygulamak amacıyla.

## 2. Yöntem

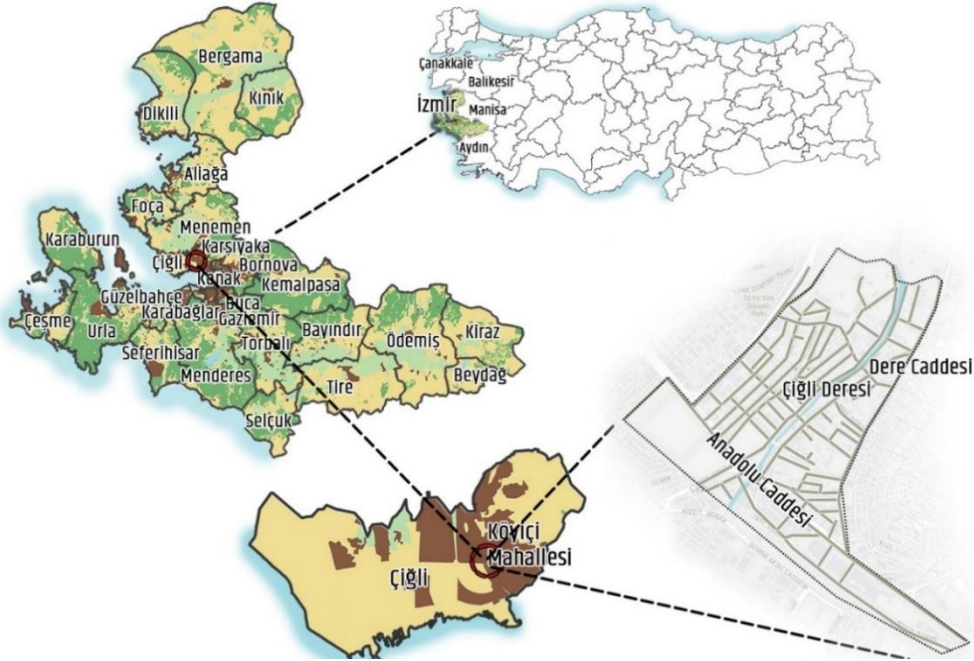
Kadın dostu kent planlama yaklaşımı için model geliştirebilmek amacıyla seçilen pilot bölgede (Çiğli/Köyüçi Mahallesi) öncelikle geleneksel planlama analiz yöntemleri kullanılmıştır. Bu kapsamda, 24 Eylül 2021- 01 Ekim 2021 tarihleri arasında Çiğli Belediyesi'nden alınan 2019 yılı Hali-Hazır haritaları yerinde yapılan inceleme ve gözlemlerin yanı sıra USGS Landsat 8 uydu görüntüleri Band 10 ve 11 kullanılarak güncellenmiştir. Güncellenmiş hali-hazır haritalar üzerinde yerinde yapılan çalışmalarla güncel arazi kullanım durumu zemin kat ve birinci kat için hazırlanmıştır. Ardından kadın dostu kentin güvenlik araştırmaları ve değerlendirilmesine model oluşturabilmek için çalışma alanı, ilgili literatürden yararlanarak ve alanın kendi özelliklerini gözeterek yayalar açısından güvenlik unsurları, doğal gözetim unsurları ve sokaktaki göz unsurları başlıkları altında alt başlıklarla sokaklar ve yapılar için değerlendirilmiştir. Doğal gözetim (Newman, 1996) ve sokaktaki göz (Jacobs, 1961) için ilgili literatürden yararlanılmakla birlikte bu başlıklar altındaki unsurlar bu çalışma kapsamında belirlenmiştir. Yayalar açısından güvenlik unsurları olarak kaldırım genişliği, kaldırım yüksekliği, yaya yolu; aydınlatma elemanı uyarıcı levha; yönlendirici levha; bilgilendirme panosu, taksi durağı ve acil yardım butonu varlığı alt başlıklarında analiz edilmiştir. Doğal gözetim unsurları kapsamında ticaret alanı ve konut alanı varlığı değerlendirilmiştir. Sokaktaki göz unsurları olarak ise çıkmaz sokak, vandalizm, sağır cephe, boş parsel, harabe, inşaat ve boş dükkân varlığı alt başlıklarında incelenmiştir.



Aydınlatma elemanları (Tip1 ve Tip2) bu çalışmada gece saatlerinde kentsel mekânda yeterli sayıda ve yeterli aydınlatma kapasitesine (lux değeri) sahip olup olmamasına göre değerlendirilmiştir. Çalışma kapsamında kaldırım genişliği için Türk Standartları Enstitüsünün TS 12576 numaralı standardının Yaya Kaldırımlarının Genişliği (5.1.1. maddesi); kaldırım yüksekliği için Türk Standartları Enstitüsünün TS 12576 numaralı standardının Yaya Kaldırımının Yüksekliği (5.1.2. maddesi) kullanılmıştır.

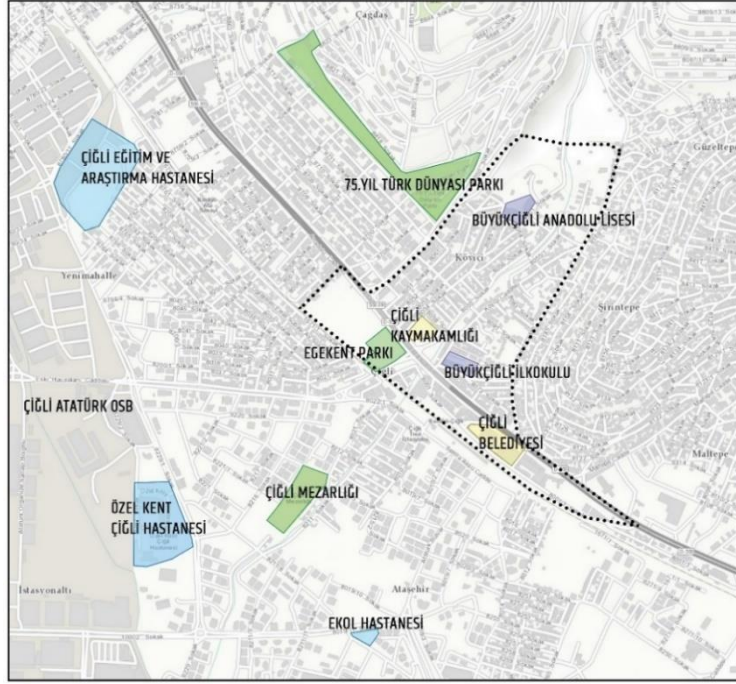
### 3. Çalışma Alanı ve Analizler

Kadın dostu kent planlama yaklaşımı kapsamında İzmir’ in Çiğli ilçesinin 26 mahallesinden biri olan Köyiçi Mahallesi’nin 52 ha bir alanı kapsayan kısmı çalışma alanı olarak belirlenmiştir (Şekil 1). Bu alanın seçilme nedeni İlçenin merkezi olarak bilinmesidir. Alan kamusal kullanımdaki idari birimlerin (Çiğli Belediyesi, Hükümet Konağı ve Kaymakamlık) yanı sıra ticaret kullanımının da yoğunlaştığı Anadolu Caddesi’nin önemli bir kısmını içermektedir. Ek olarak İzmir’in diğer ilçelerine erişimini sağlamakta önemli rolü olan İZBAN (raylı toplu taşıma sistemi) durağının da çalışma alanında yer alanı olup yaya ve taşıt trafiği açısından yoğundur.



Şekil 1. Türkiye’de İzmir İlinin ve İzmir’de Çiğli İlçesinin Konumu

Çiğli İlçesi, İzmir İli nüfusunun %4,7’sini oluşturmaktadır. Çalışma alanı (Şekil 2) olarak seçilen Köyiçi Mahallesi nüfusu da Çiğli’nin İzmir’deki nüfus oranına yaklaşık biçimde Çiğli’nin %4’üdür. İzmir’de ve Çiğli’de olduğu gibi kadın nüfusu toplam nüfusun yaklaşık %50’sidir.



Şekil 2. Çalışma Alanı ve Yakın Çevresi

### 3.1. Arazi Kullanım Durumu

Kenti oluşturan kamusal ve özel alanların dağılımı bir başka deyişle arazi kullanım durumu toplumsal cinsiyet rollerine göre değişen biçimde kullanılmaktadır. Bu ayırmda daha çok kadın, fedakârlık, duygusallık, uzlaşmacı ve bakıcı olma özellikleriyle özel alana itilirken; erkek iş gücü rolüyle kamusal alanda hâkimdir (Alkan, 1999; Sewell, 2010). Sonuçta kentsel alanda “erkek mekânı” ve kadın mekânı” ayrımları görülmektedir. Örneğin sünnet törenlerinin ve asker uğurlamalarının yapıldığı alanlar, tribünler ve erkeğe erkekliğin öğretildiği ve bunun yeniden üretildiği mekânlar olarak genelevler ve kahvehaneler veya berberler, “erkek mekân pratiği” kapsamındadır. Kına gecelerinin yapıldığı alanlar; kadın günlerinin yapıldığı ev içi mekânlar; daha güvenli, küçük ve kapalı alanlardan oluşan kuaförler, mahalle içerisindeki ticari birimler ise “kadın mekân pratiği”ni oluştururlar. Bu durum, değişen sosyal yapı, iş gücü piyasası ve kentleşmeye rağmen 20. yüzyılda daha da keskinleşmiş ve dolayısıyla erkek mekânları kamusal ve ekonomik, kadın mekânları ise kadının bakım ve ev hizmetlerindeki sorumluluğu nedeniyle özel ve toplumsal bir nitelik kazanarak ev ile mahalle özelinde kalmıştır (Arık, 2009; Mackenzie, 2002).

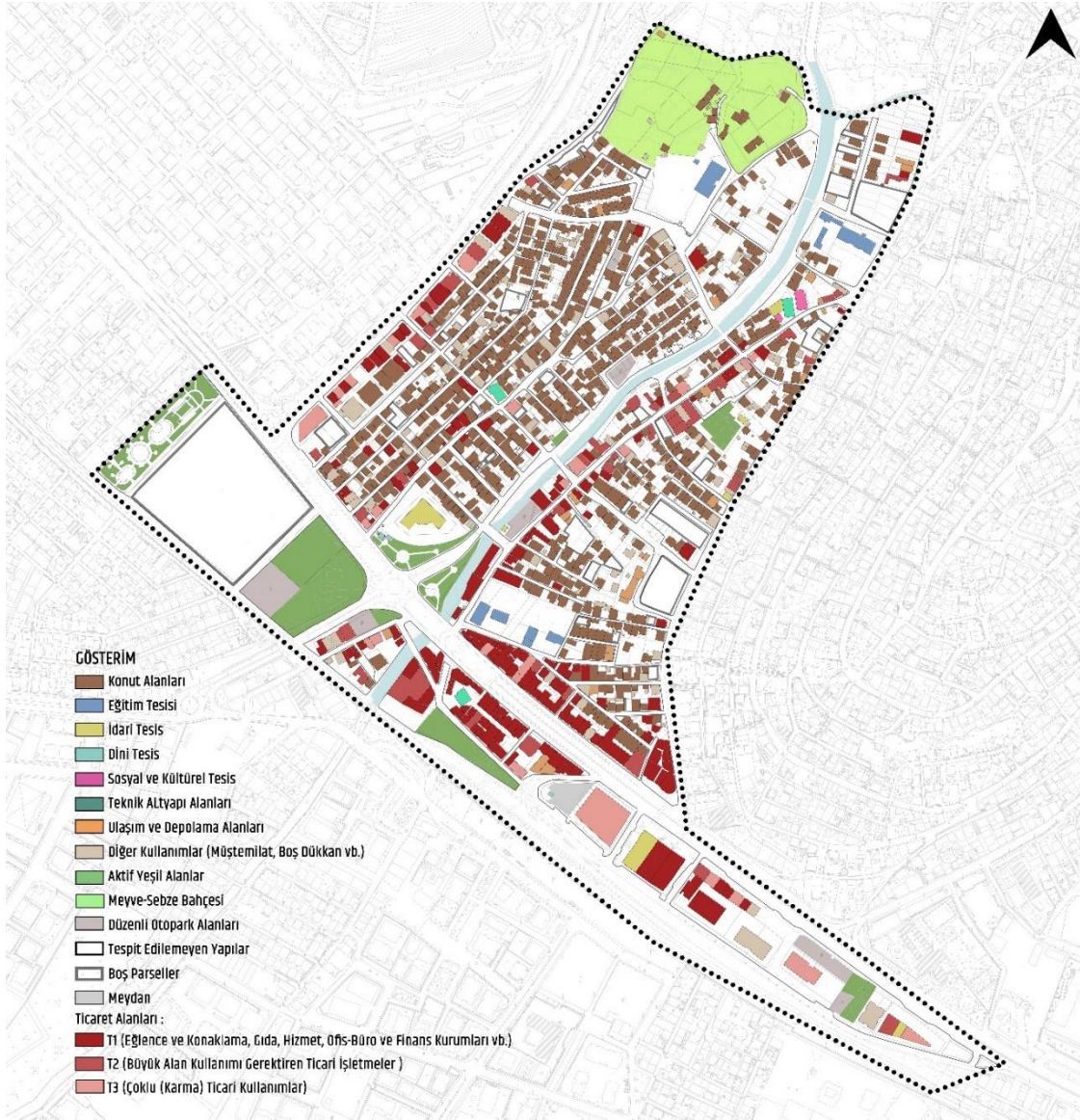
Arazi kullanım durumu güvenlik kriteri bağlamında iki açıdan önemsenmiştir. Birincisi arazi kullanımının doğal gözetimi (natural surveillance) (Newman, 1996) ve sokaktaki gözü (eyes on the street) (Jacobs, 1961) sağlayan bir dağılımda olup olmamasıdır. Bu noktada arazi kullanımının dağılımının gece ve gündüz belirli bir nüfus içerecek şekilde dağılan bir içerikte olması ve sürekli bir nüfus ile sokağın izlenmesinin sağlanması önemli görülmüştür. Okul, idari tesis ve park gibi kamusal kullanımlar gece hizmet vermediğinden bu kullanımların yoğunlaştığı sokaklar doğal gözetim sağlamadığı için güvensizdir. Ticari birimler ise gece belirli bir saate kadar açık olması ile hem mekânın kendi aydınlatması hem de kullanıcı profili çekmesi ile tenhalığı engelleyerek

ölu alanlar yaratmaması ile güvenlik açısından önemlidir. İkincisi ise toplumsal cinsiyet rollerinin iş ve meslek kollarını da etkilemesi/belirlemesi nedeniyle arazi kullanım çeşitliliğinin işletmeciliğini ve kullanıcı profilini de etkilemesi ve belirlemesidir. Bu kapsamda, erkekler daha çok oto yıkama, oto parça, oto elektrik, kahvehane, kıraathane, çay ocağı, playstation salonu, erkek kuaförü (berber), telekomünikasyon cihazları, taksi-servis aracı, otopark ve garaj, şans oyunları (Milli Piyango, Loto, Ganyan vb.) bayii, inşaat yapı malzemeleri imalatı, şehir içi yük taşımacılığı, internet kafe ve oyun salonu, birahane, bar-disko, taverna, gazino, gece kulübü işletmelerde çalışmakta ve/veya kullanmaktadır. Kadınlar ise daha çok terzi, kuaför, güzellik salonu, pastacılık-fırıncılık, aktar ve giyim mağazaları işletmeciliği yapmakta ve/veya kullanmaktadır (Miriöglu, 2020). Erkek mekânlarının belirli bölgelerde yoğunlaşması, bu bölgelerde erkek mekânının cadde ve sokağa taşmasına sebep olmaktadır. Bu durum kadınların, bu bölgelerden uzak durmasına ve hatta bazen güzergâh değiştirmesine neden olmakta ve sonuçta kentsel mekân toplumsal cinsiyet rolleri nedeniyle herkes tarafından eşit kullanıl(a)mamaktadır. Bu nedenle çalışma, kadın dostu kentin güvenlik kriteri bağlamında çalışma alanı için hazırlanan ayrıntılı arazi kullanım durumunu “mevcut toplumsal cinsiyet rollerine göre öne çıkan” zemin kat ve birinci kat arazi kullanım durumu olarak soyutlamış ve analiz etmiştir.

### **3.1.1. Zemin Kat Arazi Kullanım Durumu**

Köyüçi Mahallesi'nde bulunan dere, çalışma alanını iki parçaya bölmektedir. Alanın kuzeyinde çoğunlukla meyve-sebze bahçesi, ortaokul ve lise, konut alanları, sosyal ve kültürel tesis ( yurt alanı ve kütüphane) ve boş parsel; güneyinde idari tesisler (belediye, kaymakamlık, muhtarlık, dernekler), ilkokul, ticaret alanları, parklar ve düzenli otoparklar; doğu ve batısında ise çoğunlukla konut alanları ve ticaret alanları bulunmaktadır. Halk eğitim merkezleri çalışma alanının hem kuzeyinde hem güneyinde konumlanmıştır. Ticaret alanları ise farklı sektörleri içererek Anadolu Caddesi, Köyüçi Caddesi ve 8050 numaralı sokak boyunca yoğundur (Şekil 3).





Şekil 3. Zemin Kat Genel Arazi Kullanım Durumu

Çalışma alanının zemin kat arazi kullanım durumu incelendiğinde, alandaki 1385 birimin ağırlıklı konut (%49), T1 sınıfı ticaret (%21,33), T2 sınıfı ticaret (%6,37) T3 sınıfı ticaret (%5,93) ve diğer kullanımlardan (müştemilat, boş dükkân vb.) (%10,18) oluştuğu, eğitim tesisi (%2,17) ve Sosyal Tesis alanlarını (%0,26) içerdiği gözlenmektedir (Tablo 2).

Arazi Kullanım Türü	Birim Sayısı	Alan (m <sup>2</sup> )	Alan Oranı (%)
Konut Alanları	735	67732,86	49,24
T1 (Eğlence, Gıda, Hizmet, Ofis-Büro ve Finans Kurumları vb.)	182	29332,94	21,33
T2 (Büyük Alan Kullanımı Gerektiren Ticari İşletmeler)	49	8760,07	6,37

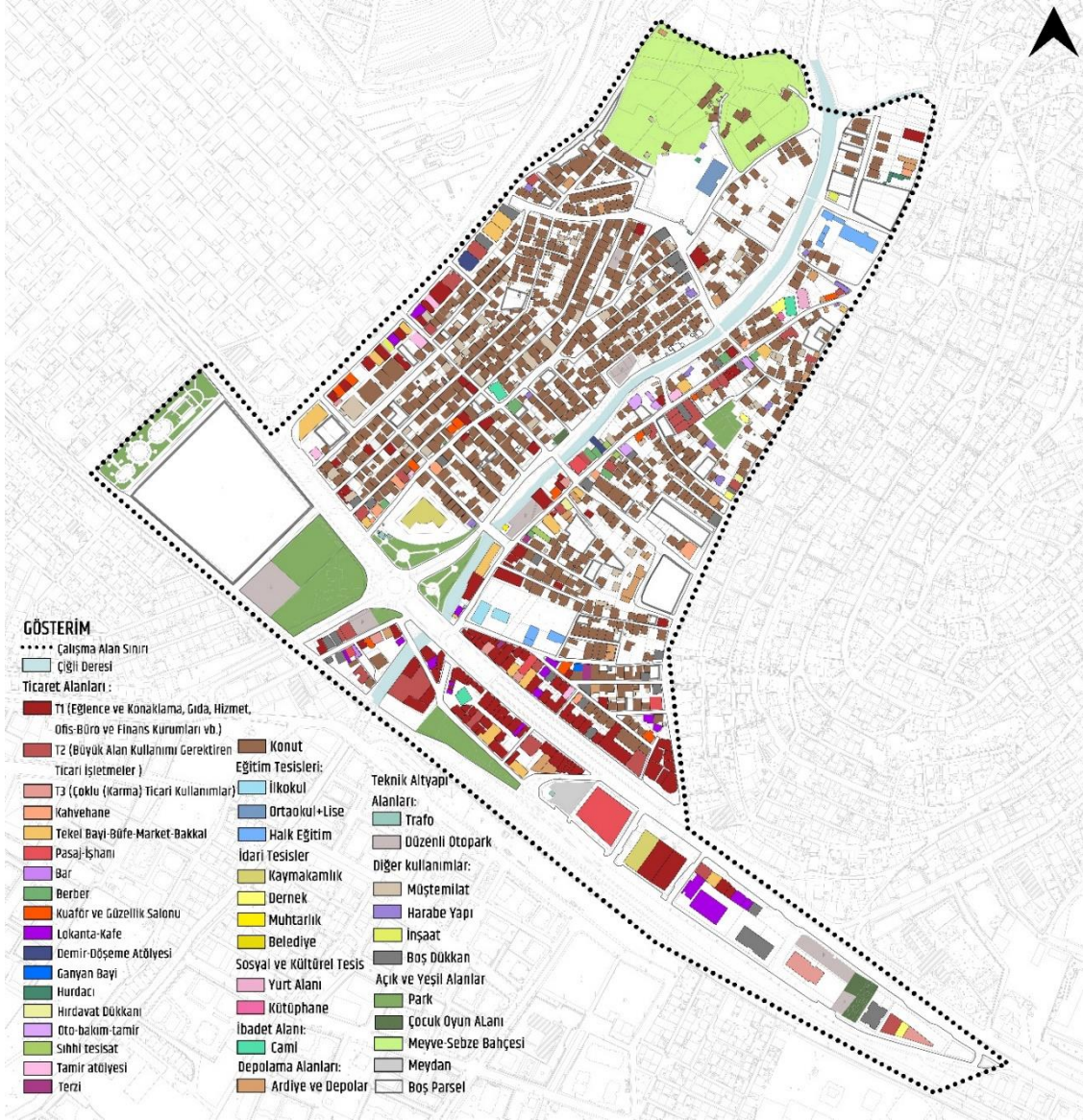
T3 (Çoklu (Karma) Ticari Kullanımlar	29	8166,31	5,94
Diğer Kullanımlar	300	13999,09	10,18
Eğitim Tesisi	7	2989,47	2,17
İdari Tesis	6	1616,86	1,18
Dini Tesis	3	797,54	0,58
Sosyal ve Kültürel Tesis	2	357,13	0,26
Ulaşım ve Depolama alanları	30	2945,34	2,14
Teknik Altyapı Alanları	8	151,24	0,11
Tespit Edilemeyen Yapı	29	700,06	0,51
<b>Toplam</b>	<b>1380</b>	<b>137548,92</b>	<b>100</b>

**Tablo 2.** Zemin Kat Genel Arazi Kullanım Durumu ve Birim Sayıları

### **Mevcut Toplumsal Cinsiyet Rollerine Göre Öne Çıkan Zemin Kat Arazi Kullanım Durumu**

Çalışma alanında kuaför ve güzellik salonu gibi kadın işletmeci ve kullanıcı profili olan kullanımlar mahalle genelinde ve sokak aralarında dağınık şekilde konumlanmıştır. Erkek yoğunluklu kullanımlardan biri olan kahvehaneler ise çalışma alanında dağınık konumlanmış ancak kadınlarınkinden farklı olarak ana caddeler üzerinde yer seçmiştir. Yine erkek işletmeci ve/veya kullanıcı profili olan kullanımlardan pasaj, işhanı, ganyan bayi gibi kullanımlar alanın güneyinde yer alan ticaret aksı üzerindedir. Genel olarak çalışma alanında erkek yoğunluklu kullanımların ana caddeler üzerinde, idari birimler ve dini tesis gibi kullanımların ise bunların yakın çevresinde yoğunlaştığını söylemek mümkündür (Şekil 4).





Şekil 4. Mevcut Toplumsal Cinsiyet Rollerine Göre Öne Çıkan Zemin Kat Arazi Kullanım Durumu

Ticaret alanlarında mevcut toplumsal cinsiyet rollerine göre öne çıkan kullanımlar detaylı olarak belirtilmiştir. Bu kapsamda kahvehane, bakkal-market, bar, berber, lokanta, demir atölyesi, döşeme atölyesi, pasaj-işhanı, ganyan bayii, hurdacı, hırdavat dükkânı, oto bakım ve tamir atölyesi, sihhi tesisat dükkânı ve tamirci daha çok erkek; kuaför, terzi, okul, park, küçük ticari birimler (bakkal, market) ise daha çok kadın kullanımında olan arazi kullanımlarıdır. Çalışma, gece kapalı olmaları ve daha çok erkek işletmeci ve/veya kullanımında olmaları nedeniyle pasaj ve işhanlarını da ele almıştır.

Arazi Kullanım Türü	Arazi Kullanım Türü Detayı	Birim Sayısı	Alan (m <sup>2</sup> )	Alan Oranı (%)
<b>Konut Alanları</b>	Konut Alanları	735	67732,86	49,24
<b>Cinsiyet Bazlı T1 Kullanımları</b>	Kahvehane	15	1032,82	0,75
	Bakkal-Market	30	3569,29	2,59
	Bar	1	79,38	0,06
	Berber	17	387,69	0,28
	Kuaför	12	1018,15	0,74
	Lokanta	33	1229,52	0,89
	Terzi	7	383,01	0,28
	Tamirci	6	589,74	0,43
	Hırdavat Dükkânı	2	400,93	0,29
	Ganyan Bayii	4	91,66	0,07
<b>Cinsiyet Bazlı T2 Kullanımları</b>	Oto bakım ve Tamir Atölyesi	13	427,14	0,31
	Hurdacı	4	165,96	0,12
	Demir atölyesi	1	187,06	0,13
	Döşeme atölyesi	1	164,63	0,12
	Sıhhi tesisat dükkânı	3	285,21	0,21
<b>Cinsiyet Bazlı T3 Kullanımları</b>	Pasaj/İşhanı	7	5680,26	4,13
<b>Diğer Kullanımlar</b>	Müştemilat	222	5668,79	4,12
	Boş dükkân	36	4123,63	3,00
	Harabe	15	844,20	0,61
	İnşaat	2	226,25	0,16
<b>Eğitim Tesisi</b>	İlkokul	1	892,16	0,65
	Ortaokul ve Lise ( Aynı Bina İçerisinde 2 Eğitim Tesisi Bulunmaktadır.)	1	823,40	0,60
	Halk Eğitim	5	1273,91	0,93
<b>İdari Tesis</b>	Dernek	4	371,22	0,27
	Kaymakamlık	1	1030,55	0,75
	Muhtarlık	1	35,91	0,03
<b>Sosyal ve Kültürel Tesis</b>	Yurt alanı	1	290,24	0,21
	Kütüphane	1	66,89	0,05
<b>Dini Tesis</b>	Cami	3	797,54	0,58
<b>Teknik Altyapı Alanları</b>	Trafo	8	151,24	0,11
<b>Ulaşım ve Depolama</b>	Depolama Alanı	30	2945,34	2,14

<b>Tespit Edilemeyen Yapı</b>	Tespit Edilemeyen Yapı	29	700,06	0,51
<b>Mevcut Toplumsal Cinsiyet Rollerine Göre Öne Çıkan Toplam Birim Sayıları</b>		<b>1251</b>	<b>103666,63</b>	<b>75,36</b>
<b>Zemin Kat Genel Arazi Kullanım Durumu ve Birim Sayıları Toplamı</b>		<b>1380</b>	<b>137548,918</b>	<b>100</b>

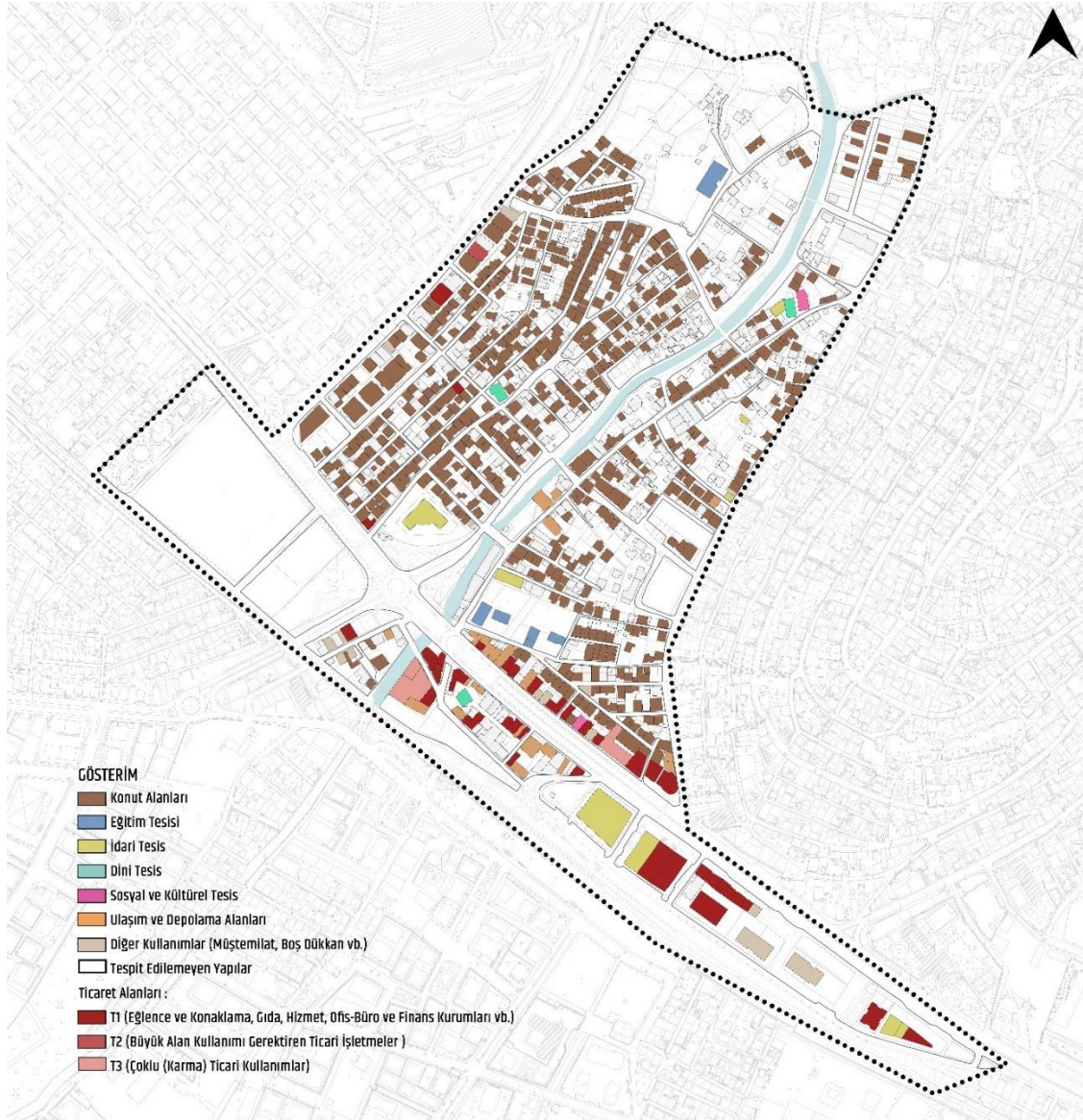
**Tablo 3.** Mevcut Toplumsal Cinsiyet Rollerine Göre Öne Çıkan Zemin Kat Arazi Kullanımları ve Birim Sayıları

Toplumsal cinsiyet rolleri gereği öne çıkan zemin kat arazi kullanımlarına ilişkin durum ayrıntılı incelendiğinde (Tablo 3), alandaki toplam yapı birim sayısının yaklaşık %91'inin (1251 birim) ve alanın %75,36'sının toplumsal cinsiyet rollerine göre ayrıştığı görülmektedir. Kadın ve erkek kullanımlarının ayrışma durumu, özellikle cinsiyet bazlı ticaret kullanımlarında ortaya çıkmaktadır. Buna göre, zemin kattaki mevcut cinsiyet bazlı ticaret kullanımlarının toplam birim sayısı 156 olup alanın %11,40'ını oluşturmaktadır. Erkek odaklı ticaret kullanımları (kahvehane, bar, berber, lokanta, tamirci, hırdavat dükkanı, ganyan bayii, oto bakım ve tamir atölyesi, hurdacı, demir atölyesi, döşeme atölyesi, sıhhi tesisat dükkanı ve pasaj-işhanı) bu oranın yaklaşık %8'i; kadın odaklı ticaret kullanımları (kuaför, terzi ve küçük ticari birimler 'bakkal-market') ise bu oranın yaklaşık %3'üdür. Görüldüğü gibi zemin kat ticaret kullanımlarında eril kullanımlar, kadın odaklı kullanımların iki katından da fazla olup çoğunluktadır.

### 3.1.2. Birinci Kat Arazi Kullanım Durumu

Çalışma alanının birinci kat arazi kullanımı, zemin kat arazi kullanım durumu ile benzerlik göstermektedir. Alanda birinci katta yer alan toplam 793 birimin ağırlıkla konut (%71,07), T1 sınıfı ticaret (%4,75), T2 sınıfı ticaret (%0,34), T3 sınıfı ticaret (%9,22), diğer kullanımlardan (müştemilat, boş dükkân vb.) (%3,43) oluştuğu, eğitim tesisi (%3,04) ve sosyal ve kültürel tesis alanlarını da (%0,47) içerdiği gözlenmektedir (Şekil 5). Birinci kat genel arazi kullanım durumunu ayrıntılı içeren tablolar aşağıda verilmiştir (Tablo 4 ve Tablo 5).





Şekil 5. Birinci Kat Genel Arazi Kullanım Durumu

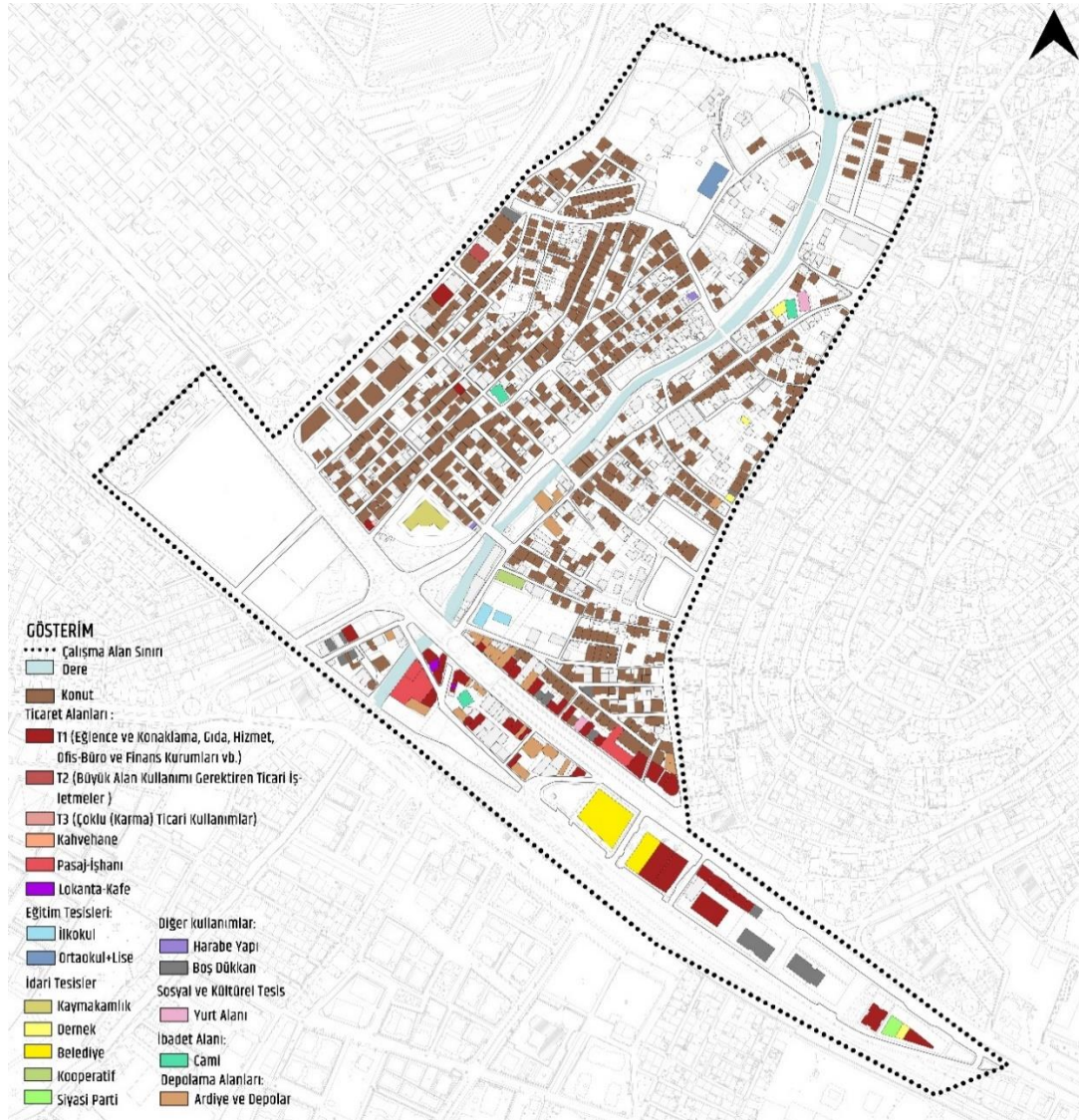
Arazi Kullanım Türü	Birim Sayısı	Alan (m <sup>2</sup> )	Alan Oranı (%)
Konut Alanları	628	69818,33	71,07
T1 (Eğlence, Gıda, Hizmet, Ofis-Büro ve Finans Kurumları vb.)	45	4670,88	4,75
T2 (Büyük Alan Kullanımı Gerektiren Ticari İşletmeler)	28	335,87	0,34
T3 (Çoklu (Karma) Ticari Kullanımlar)	7	9054,26	9,22
Diğer Kullanımlar	16	3371,36	3,43
Eğitim Tesisi	3	1686,29	3,04
İdari Tesis	9	5626,18	2,02
Dini Tesis	3	797,54	0,81
Sosyal ve Kültürel Tesis	2	530,13	0,47

Ulaşım ve Depolama Alanları	24	2945,34	4,13
Tespit Edilemeyen Yapı	29	700,06	0,71
<b>Toplam</b>	<b>794</b>	<b>99536,24</b>	<b>100,00</b>

Tablo 4. Birinci Kat Genel Arazi Kullanım Durumu ve Birim Sayıları

### Mevcut Toplumsal Cinsiyet Rollerine Göre Öne Çıkan Birinci Kat Arazi Kullanım Durumu

Alanda mevcut toplumsal cinsiyet rolleri gereği öne çıkan arazi kullanım durumlarının, Anadolu Caddesi'nde ve alanın güneyindeki karma kullanım mekânlarında yoğunlaştığı, ancak çoğunlukla konut kullanımı yaygın olan sokaklarda da cinsiyet temelli kullanım biçimlerinin yer seçtiği görülmektedir (Şekil 6).



Şekil 6. Mevcut Toplumsal Cinsiyet Rollerine Göre Öne Çıkan Birinci Kat Arazi Kullanım Durumu

Toplumsal cinsiyet rolleri gereği öne çıkan zemin kat arazi kullanımlarına ilişkin durum ayrıntılı incelendiğinde (Tablo 5), alandaki toplam yapı birim sayısının yaklaşık %92'sinin (726 birim) ve alanın yaklaşık %95'inin toplumsal cinsiyet rollerine göre ayrıştığı görülmektedir. Kadın ve



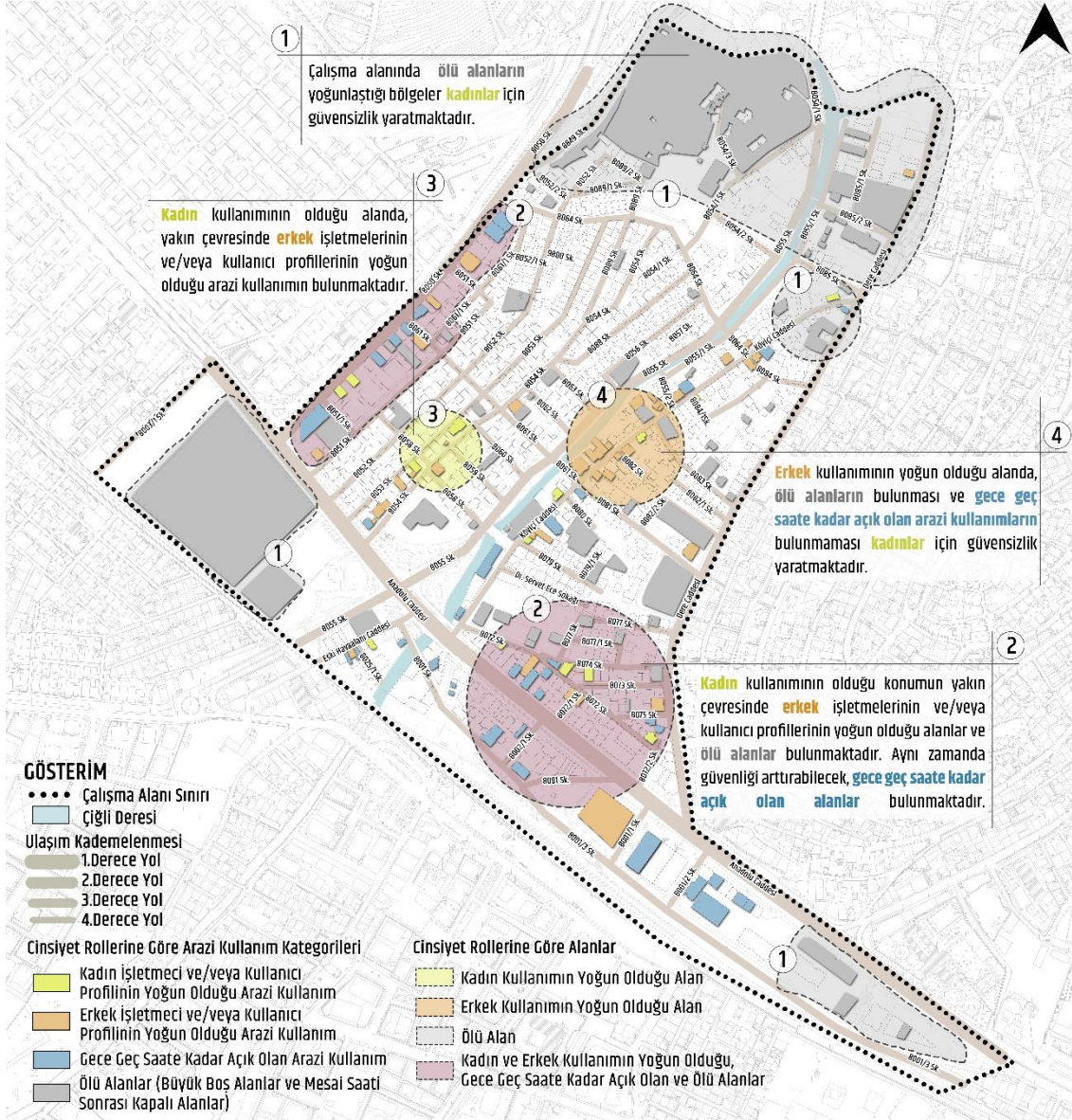
erkek kullanımlarının ayrışma durumu, özellikle cinsiyet bazlı ticaret kullanımlarında ortaya çıkmaktadır. Buna göre, birinci kattaki mevcut cinsiyet bazlı ticaret kullanımlarının toplam birim sayısı 12 olup alanın yaklaşık %6,66'sını oluşturmaktadır. Erkek odaklı ticaret kullanımları (kahvehane, bar, berber, lokanta, tamirci, hırdavat dükkanı, ganyan bayii, oto bakım ve tamir atölyesi, hurdacı, demir atölyesi, döşeme atölyesi, sıhhi tesisat dükkanı ve pasaj-işhanı) bu oranın yaklaşık %6,64'ü; kadın odaklı ticaret kullanımları (kuaför, terzi ve küçük ticari birimler 'bakkal-market') ise bu oranın yaklaşık %0,02'sidir. Görüldüğü gibi birinci kat ticaret kullanımlarının neredeyse tamamı eril kullanımlardır.

Arazi Kullanım Türü	Arazi Kullanım Türü Detayı	Birim Sayısı	Alan (m <sup>2</sup> )	Alan Oranı (%)
<b>Konut Alanları</b>	Konut Alanları	628	69818,33	70,14
<b>Cinsiyet Bazlı T1 Kullanımları</b>	Kahvehane	1	32,86	0,03
	Bakkal-Market	1	15,86	0,02
	Lokanta	3	156,95	0,16
<b>Cinsiyet Bazlı T3 Kullanımları</b>	Pasaj/İşhanı	7	9054,26	9,10
<b>Diğer Kullanımlar</b>	Boş Dükkan	13	3114,19	3,13
	Harabe	2	88,83	0,09
<b>Eğitim Tesisi</b>	İlkokul	2	892,16	0,90
	Ortaokul ve Lise ( aynı bina içerisinde 2 eğitim tesisi bulunmaktadır)	1	794,13	0,80
<b>İdari Tesis</b>	Dernek	4	371,22	0,37
	Kaymakamlık	1	1030,55	1,04
	Siyasi Parti	1	382,37	0,38
	Kooperatif	1	431,08	0,43
	Belediye	2	3410,96	3,43
<b>Sosyal ve Kültürel Tesis</b>	Yurt alanı	2	463,24	0,47
	Kütüphane	1	66,89	0,07
<b>Dini Tesis</b>	Cami	3	797,54	0,80
<b>Ulaşım ve Depolama</b>	Depolama Alanı	24	2945,34	2,96
<b>Tespit Edilemeyen Yapı</b>	Tespit Edilemeyen Yapı	29	700,06	0,70
<b>Mevcut Toplumsal Cinsiyet Rollerine Göre Öne Çıkan Toplam Birim Sayısı</b>		<b>726</b>	<b>94566,83</b>	<b>95,01</b>
<b>Birinci Kat Genel Arazi Kullanım Durumu ve Birim Sayıları Toplamı</b>		<b>793</b>	<b>99536,24</b>	<b>100</b>

**Tablo 5.** Mevcut Toplumsal Cinsiyet Rollerine Göre Öne Çıkan Birinci Kat Arazi Kullanımları ve Birim Sayıları

Arazi kullanım verileri doğrultusunda çalışma alanında yer alan kadın işletmeci ve/veya kullanıcı profilinin yoğun olduğu alanlar, erkek işletmeci ve/veya kullanıcı profilinin yoğun olduğu alanlar, gece geç saate kadar açık olan alanlar ve ölü alanlar olmak üzere 4 kategoride incelenmiştir (Şekil 7).

Arazi kullanımında kadınlar tarafından kullanılan/işletilen mekanlar kuaförler ve terziler olup, erkekler tarafından kullanılan/işletilen mekanlar pasaj-işhanı, kahvehane, tamir atölyesi, hurdacı, hırdavat dükkânı, berber, demir-döşeme atölyesi, ganyan bayi, oto-bakım-tamir, sıhhi tesisat kullanımlarıdır. Kadınlar için bir güvenlik unsuru olan gece geç saate kadar açık olan kullanımlar tek el bayi-büfe-market-bakkal, bar ve lokanta-kafedir. Güvensizlik hissini arttıran ölü alanlar ise büyük boş alanlar olan boş parsel, meyve-sebze bahçesi, harabe ve inşaat iken mesai saati dışında kullanıma kapalı olan eğitim tesisleri (ilkokul, ortaokul, lise ve halk eğitim) ve idari tesislerdir (kaymakamlık, belediye, muhtarlık ve dernek).



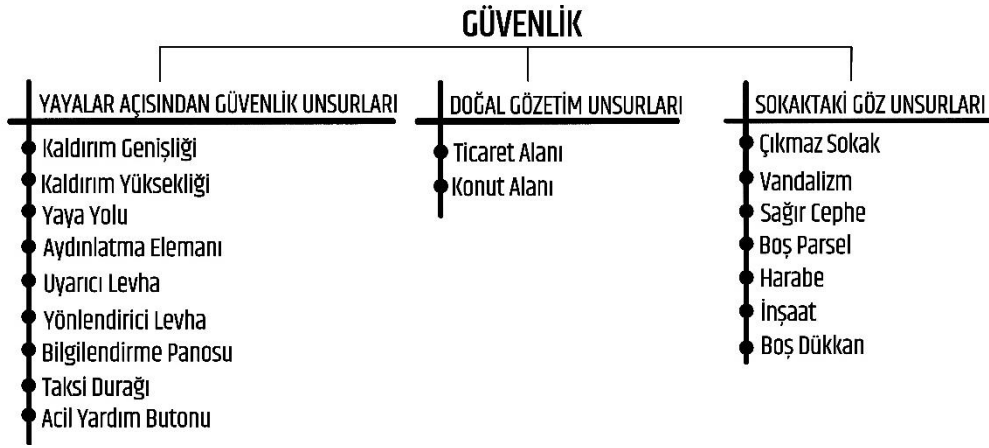
Şekil 7. Cinsiyet Rollerine Göre Arazi Kullanımının Sınıflandırılması

Bu incelemenin sonucunda cinsiyet rollerine göre arazi kullanımlarının alanda dağınık bir şekilde konumlandığı, özellikle çalışma alanının kuzeyinde ölü alanların yoğunlaştığı görülmüştür. Aynı

zamanda gece geç saate kadar açık olan alanlar genellikle Anadolu Caddesi ve 8050 sokak üzerinde bulunmaktadır.

### 3.2. Güvenlik Analizi

Arazi kullanıma göre güvensizliğin incelenmesinin ardından sokak bazında inceleme yapılmıştır. Çünkü mekânsal açıdan sokakların işlevselliği, genişliği ve aydınlatılması gibi kriterler sokağı güvenli kılarken sokağın dar, تنها ve karanlık olması güvensizlik yaratır (Miriöglu, 2020). Bu kapsamda güvenlik analizi yayalar açısından güvenlik unsurları, doğal gözetim unsurları ve sokaktaki göz unsurları olmak üzere üç kategoride incelenmiştir. Bu unsurlar ve alt başlıkları aşağıdaki şekilde verilmiştir (Şekil 8). Çalışma alanında tuvalet ve çocuk emzirme odası odası gibi kullanımlar olmadığından alt başlıklarda yer verilmemiştir.

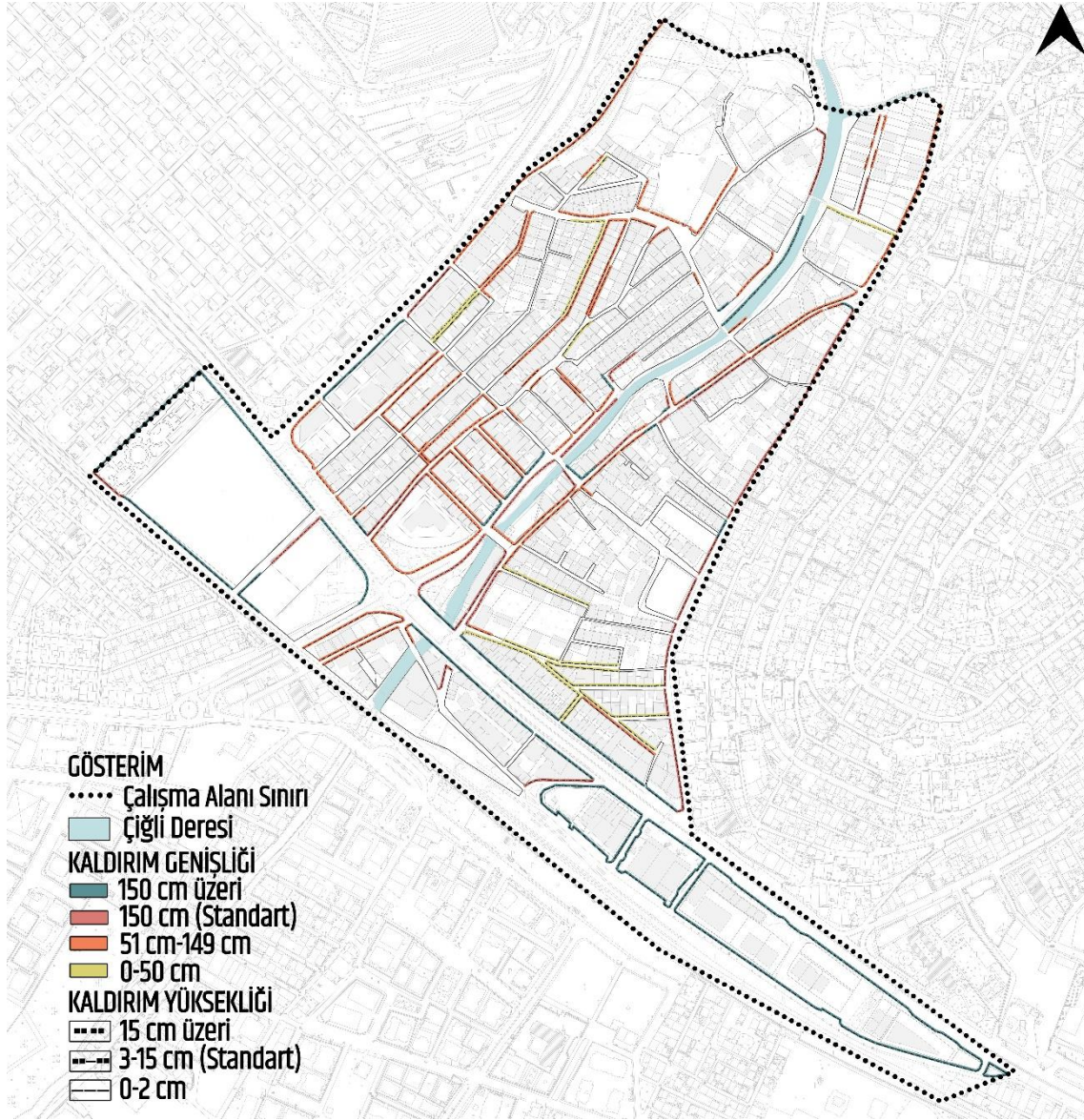


Şekil 8. Güvenlik Kriterleri

Kaldırım genişliği için temel standart Türk Standartları Enstitüsünün TS 12576 numaralı standardının 5.1.1 Yaya Kaldırımlarının Genişliği maddesinde geçtiği şekilde 150 cm olarak belirlenmiştir. Alan incelemesi sonucu mevcut durum 0-50 cm, 51-149 cm, 150 cm (standart) ve 150 cm üzeri olarak 4 kategoride değerlendirilmiştir. Kaldırım yükseklikleri ise Türk Standartları Enstitüsünün TS 12576 numaralı standardının 5.1.2. Yaya Kaldırımının Yüksekliği maddesine göre 3 cm ile 15 cm arasında olacak şekilde kabul edilmiş ve mevcut durum 0-2 cm, 3-15 cm (standart) ve 15 cm üzeri olmak üzere 3 kategoride değerlendirilmiştir.

Yayalar açısından güvenlik kapsamında ele alınan kaldırım durumu ve kent mobilyaları aşağıdaki şekillerde verilmiştir.

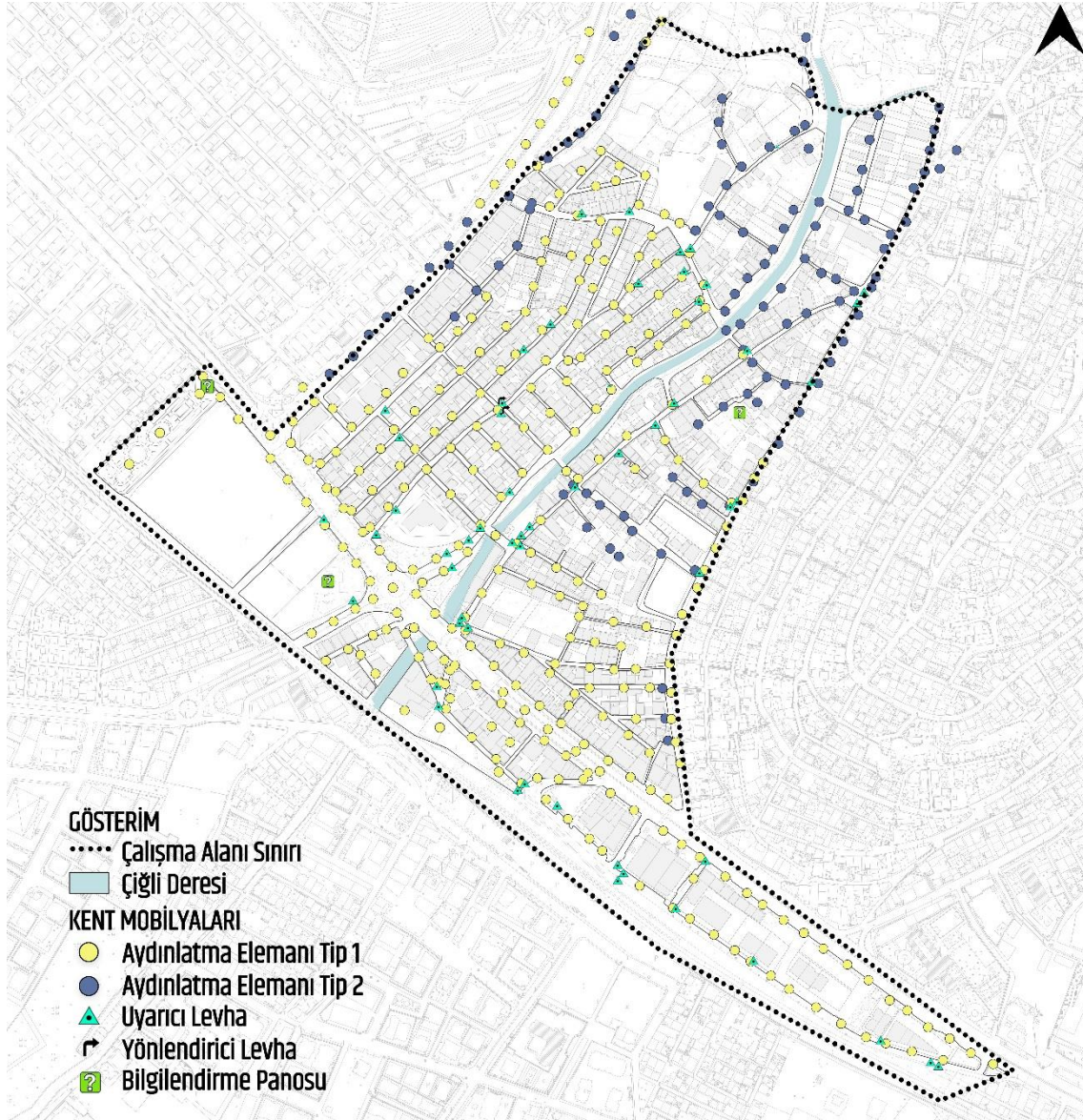




Şekil 9. Kaldırım Durumu

Kaldırım durumu açısından bakıldığında Anadolu Caddesi'nin kuzeyi ile derenin doğusunda kalan alanda genellikle kaldırımın olmadığı, var olan kaldırımların genişliğinin 0-50 cm ve 51-149 cm aralığında ve yüksekliğinin 3-15 cm ve 15 cm üzerinde olduğu gözlemlenmiştir. Anadolu Caddesi'nin kuzeyi ile derenin batısında kalan alanda genellikle kaldırımlar 51-149 cm genişliğinde ve 3-15 cm ve 15 cm üzerinde yüksekliktedir. Yine bu bölgede de kaldırım olmayan sokaklar saptanmıştır. Anadolu Caddesi'nin güneyinde kalan alanda çoğunlukla kaldırımların genişliği 150 cm üzerinde ve 3-15 cm yüksekliktedir (Şekil 9).





Şekil 10. Kent Mobilyaları

Uyarı levhaları özellikle ana caddeler üzerinde olup 57 tanedir. Aynı zamanda 2 bilgilendirme panosu ve 2 tane yönlendirici levha bulunmaktadır (Şekil 10).

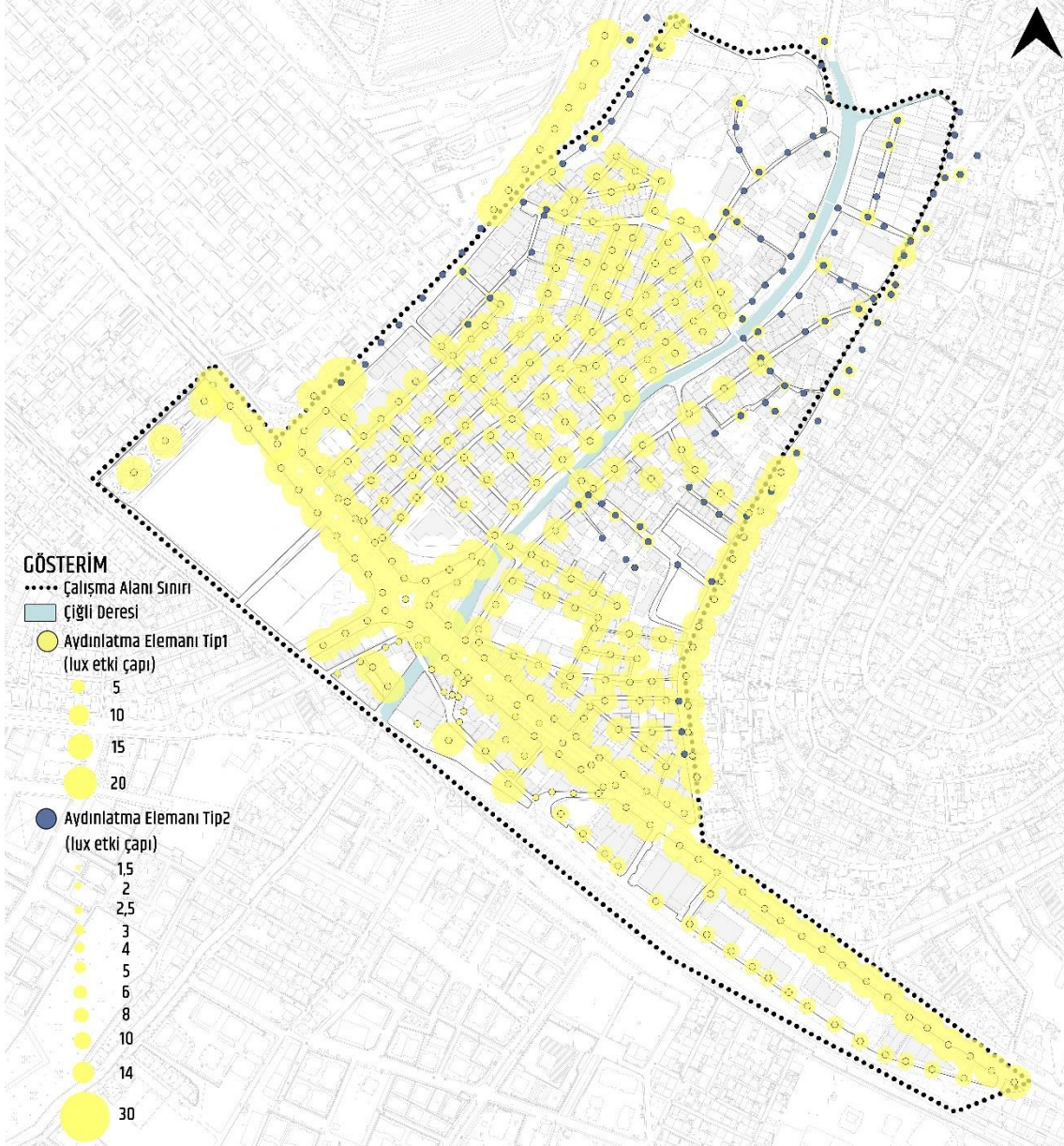
Kadın dostu kent bağlamında, kadın kullanıcıların kenti akşam saatlerinde kullanabilmesi ile aydınlık olması arasında doğrudan bir ilişki vardır (Bkz. Kadioğlu ve Toy, 2021). Buna göre gece saatlerinde kentsel mekânda yeterli aydınlatma elemanlarının bulunmaması, o mekânı güvensiz algılatarak, özellikle kadınlar için kullanımı kısıtlamaktadır. Dolayısıyla Kadın Dostu Kent yaklaşımında güvensizliğin tespit edilebildiği faktörlerden biri de aydınlatma elemanlarının analiz edilmesidir (Şekil 11).

Alanda 408 adet ve iki farklı tipte (Tip1, Tip2) olacak şekilde aydınlatma elemanı bulunmaktadır. Bunlardan 296 adedi Tip1 iken, 112 adedi Tip2'dir. Bu aydınlatma elemanlarının çeşitlerine göre boyları ve Lux değerleri de değişmektedir (LUX: Ortalama aydınlık düzeyi). Aydınlatma elemanlarına ilişkin veri, alanda hizmet veren Gediz Elektrik tarafından marka, model ve özellik



ile mekânsal dağılımı şeklinde alınmış, sektör araştırması sonucunda elde edilen marka ve modelin sağlayabildiği maksimum lux ve yarıçap değerleri aydınlık ve karanlık alanların saptanmasında kullanılmıştır.

Aydınlatma elemanı Tip1, 4 farklı lux etki çapına sahiptir (5-10-15-20 metre). Aydınlatma elemanı Tip2 ise 13 farklı lux etki çapına sahiptir (1,5-2-2,5-3-4-5-6-8-10-14-30 metre). Ayrıca 22 adet aydınlatma elemanının lux etki çapı bulunmamakta ve dolayısıyla çevresini aydınlatamamaktadır.

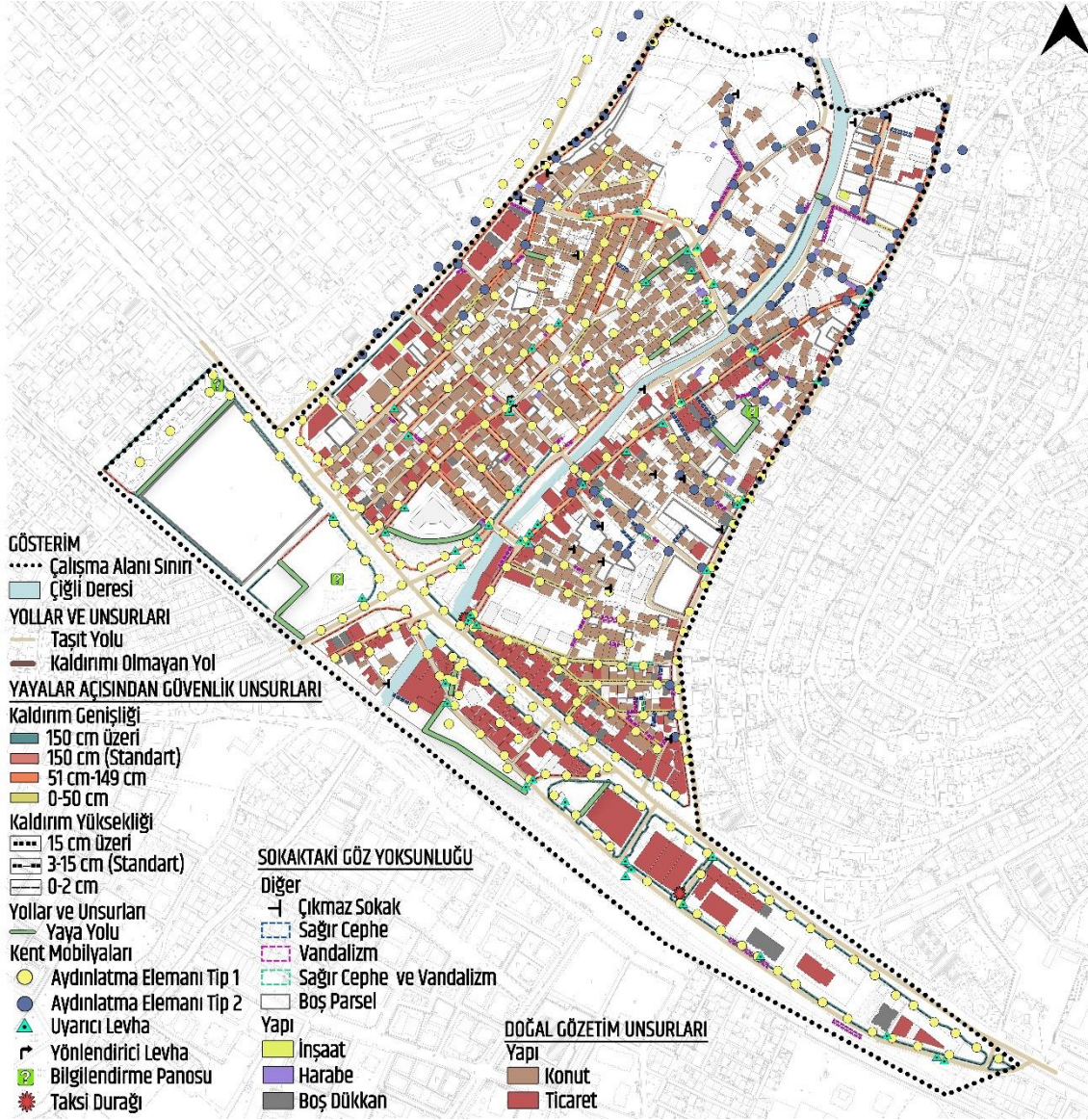


Şekil 11. Aydınlatma Analizi

Çalışmada ele alınan aydınlatma elemanlarından Tip1'in alanın büyük bir bölümüne dağıldığı; Tip2'nin alanın kuzeyinde yoğunlaştığı gözlemlenmiştir. Analize göre, çoğunlukla aydınlatma



elemanı Tip1'in bulunduğu sokaklarda aydınlatma yeterlidir. Alanın kuzeyinde çoğunlukla aydınlatma elemanı Tip2 bulunmaktadır ve bu sokaklarda aydınlatma yetersizdir.



Şekil 12. Güvenlik Analizi

Güvenlik analizi doğrultusunda çalışma alanındaki ticaret alanlarının alanın genellikle güneyinde yoğunlaştığı, konut alanlarının ise alanın büyük bir kısmında yer aldığı, harabe yapıların ve boş dükkanların alanda dağınık bir şekilde konumlandığı gözlemlenmiştir (Şekil 12). Ticaret, alanın güneyinde yoğunlaşmıştır. Bu nedenle diğer bölgelerin gece geç saatlerde tenhalaştığını ve doğal gözetimcilerin azaldığını söylemek mümkündür. Alanda 15 harabe, 36 boş dükkan ve 2 inşaat bulunmaktadır. Bunlar da doğal gözetimin sağlanmasında sorun oluşturmaktadır. Konut ve ticaret kullanımlarının yoğun olduğu sokakların gece ve gündüz daha çok kullanıldığı ve sonuçta doğal gözetimin ve sokaktaki gözün sağlandığı alan çalışmaları sırasında da gözlenmiştir.

Ek olarak çalışma alanı genelinde yaya yolları olmadığı ve var olan yaya yollarının da derenin batısında kalan alanda bulunduğu gözlemlenmiştir. Alanda 17 adet çıkmaz sokak bulunmaktadır. Çıkmaz sokaklardan 11 tanesi derenin doğusunda; 6 tanesi derenin batısındadır. Alanda dağınık bir şekilde gözlenen vandalizm, 17 adet çıkmaz sokaktan 5 tanesinde bulunmaktadır. Sağır cephele derenin doğusunda kalan alanda yoğunluktadır ve çıkmaz sokaklardan birinde saptanmıştır. Vandalizm ve sağır cephenin bir arada olduğu yerler ise derenin doğusunda kalan alanlardır. Sokaktaki göz yoksunluğunu oluşturan unsurların bir arada görülmesi güvensizliği arttırmaktadır. Boş parseller alanın çeşitli yerlerinde dağılmıştır. Alanda bulunan 2 adet taksi durağı ise kaymakamlık ve belediye binalarına yakındır. Herhangi bir tehlike anında çıkış-kaçış imkânlarının kısıtlı olması, başkaları tarafından fark edilememe ya da görülememe durumları olası saldırıları mümkün hale getirmektedir (Valentine, 1989). Bu nedenle sınırlı sayıda taksi durağının olması ve acil yardım butonlarının olmaması da alanı güvensiz kılmaktadır.

### 3.2.1. Güvenliğe Göre Sokakların Değerlendirilmesi

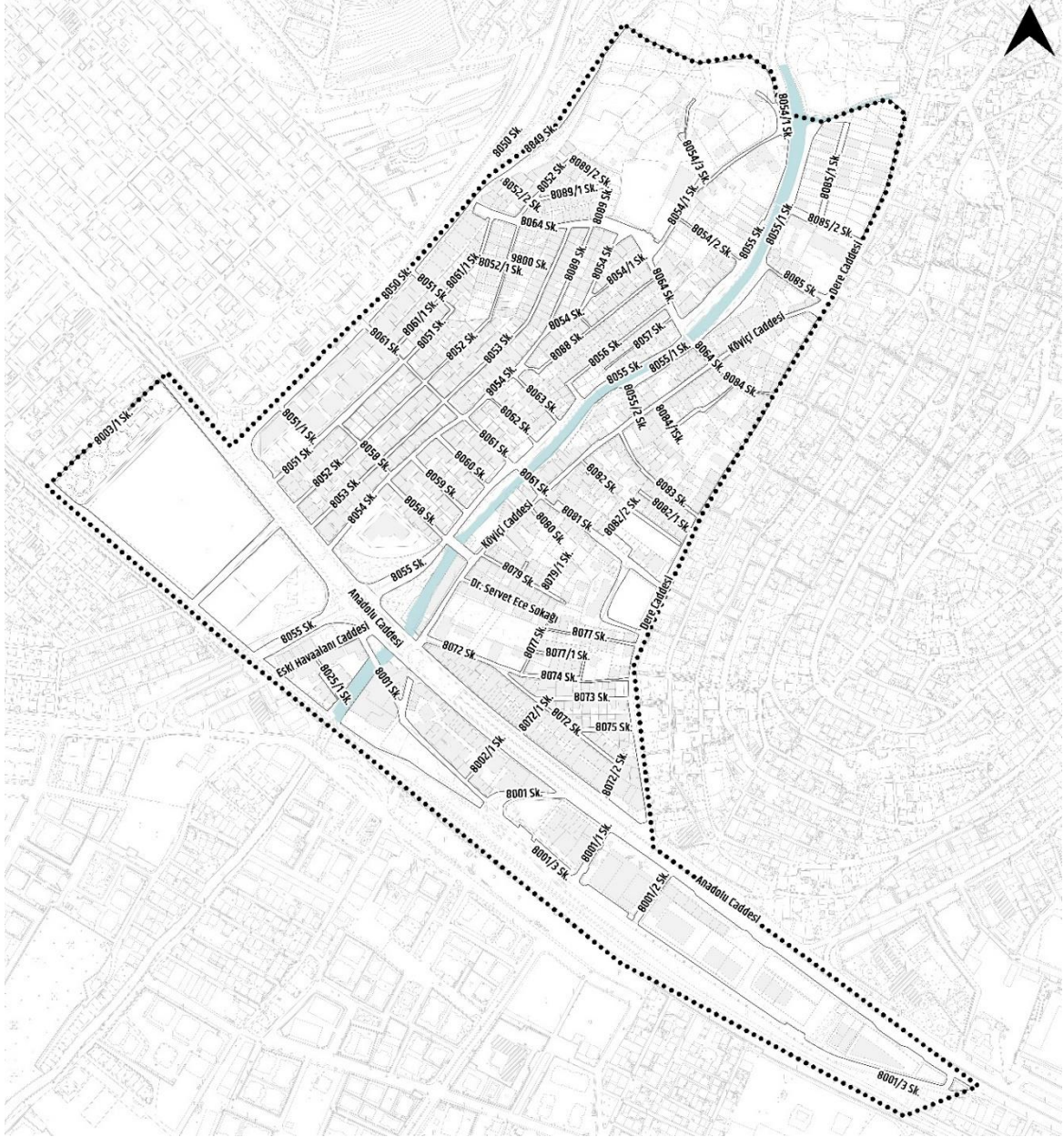
Çalışma alanı içerisinde 63 adet sokak bulunmaktadır (Şekil 13). Kadın Dostu Kent Planlama anlayışı kapsamında çalışma alanı içerisinde bulunan sokakların güvenlik durumu detaylı olarak incelenmiştir.

Güvenlik analizi değerlendirmesi ve güvenlik kriterleri doğrultusunda sorunlar 12 başlıkta ele alınmıştır. Bu sorunlar aşağıda sıralanmıştır. Acil yardım butonu olmaması sorunu tüm sokaklarda geçerli olduğundan ayrıca yazılmamıştır.

- Kaldırım genişlikleri standartlara uymayıp 0-50 cm ve 51-149 cm aralıklarında değişmektedir (sorun 1)
- Kaldırım yükseklikleri standartlara uymayıp 3-15 ve 15+ şeklindedir (sorun 2)
- Aydınlatma elemanları yetersizdir (sorun 3)
- Kent mobilyaları (uyarıcı levha, yönlendirici levha, bilgilendirme panosu ve acil yardım butonu) bulunmamaktadır (sorun 4)
- Kaldırım sokak boyunca devam etmemektedir (sorun 5)
- Yoğun kullanımların (ticaret, eğitim tesisi, idari tesis, sosyal ve kültürel tesis) olduğu sokaklarda taksi durağı bulunmamaktadır (sorun 6)
- Çıkmaz sokak niteliğindedir (sorun 7)
- Kaldırım yoktur (sorun 8)
- Ticaret veya konut alanı bulunmamaktadır (sorun 9)
- Vandalizm ve sağır cephe bulunmaktadır (sorun 10)
- Boş parsel bulunmaktadır (sorun 11) ve
- Harabe, inşaat veya boş dükkân bulunmaktadır (sorun 12)

Belirlenen bu sorunlar çalışma alanındaki 63 sokak için detaylı olarak değerlendirilmiş ve Şekil 14' te gösterilmiştir. Aynı zamanda sokaklardaki öncelikli çözüm üretilmesi gereken sorunlar “öne çıkan sorun” başlığı altında ayrıca belirtilmiştir.





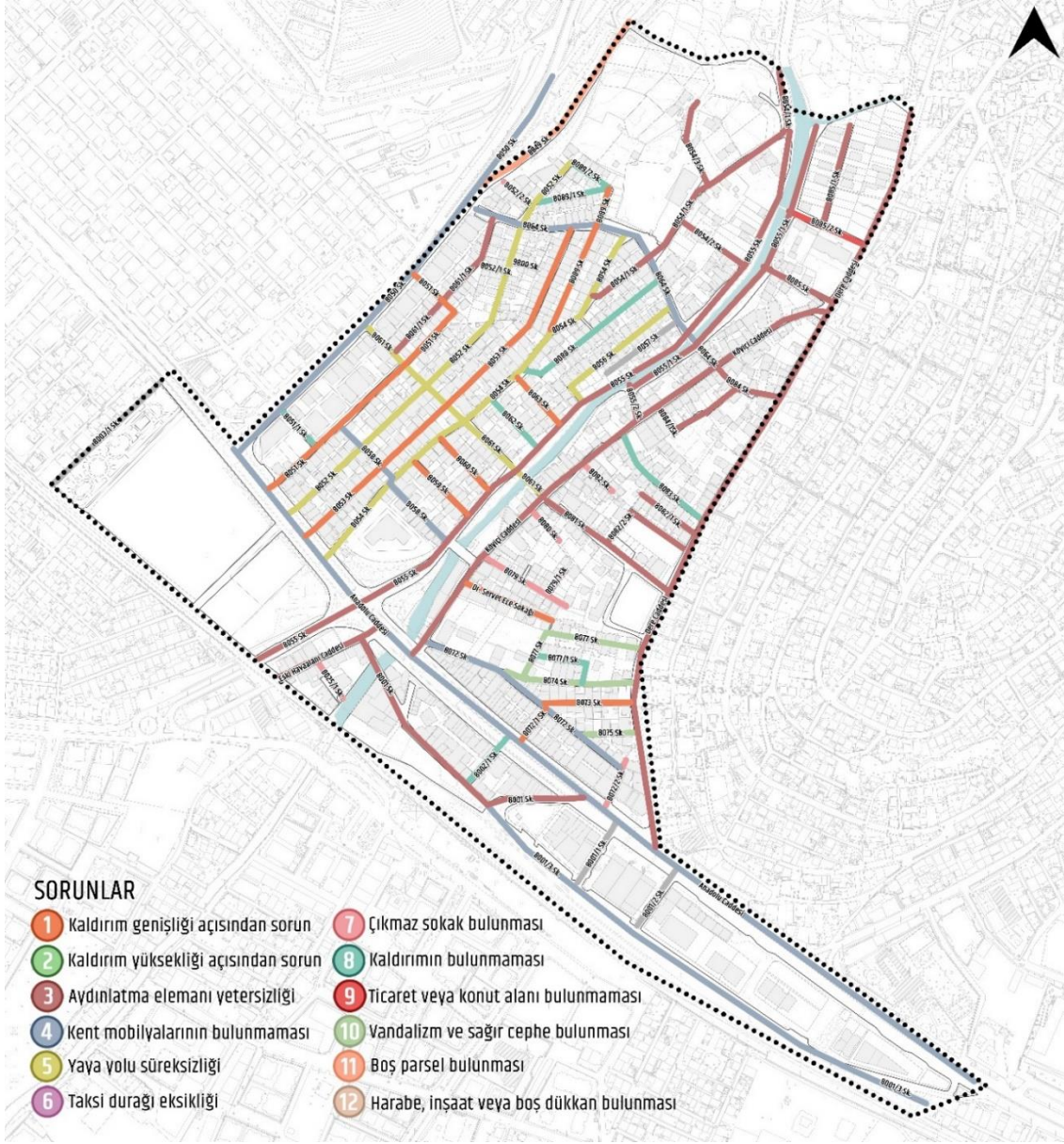
Şekil 13. Çalışma Alanındaki Sokaklar

SOKAKLAR	SORUNLAR	ÖNE ÇIKAN SORUN	SOKAKLAR	SORUNLAR	ÖNE ÇIKAN SORUN
8050 Sk.	1 2 3 4 6 10 12	4	8062 Sk.	8 12	8
8051/1 Sk.	8 11	8	8063 Sk.	1 5 11	1
8061 Sk.	1 2 5 10 11	5	8088 Sk.	8 10 12	8
8051 Sk.	1 2 5 10 11	1	8056 Sk.	2 5 12	5
8061/1 Sk.	1 2 3 10 11	3	8055 Sk.	1 2 3 4 5 6 10 12	3
8064 Sk.	1 2 4 5 7 10 11 12	4	8849 Sk.	1 3 4 11 12	11
8052 Sk.	1 2 5 11 12	5	8055/1 Sk.	1 3 4 5 7 10 11 12	3
8052/1	SORUN YOK.	SORUN YOK.	8085/1 Sk.	1 2 3 4 5 7 10 11	3
9800 Sk.	4 7 8	7	8085/2 Sk.	1 2 3 4 5 9 10 11 12	9
8052/2 Sk.	4 7 8	7	8085 Sk.	3 8 12	3
8053 Sk.	1 2 5 10 11 12	1	8057 Sk.	SORUN YOK.	SORUN YOK.
8054 Sk.	1 2 5 11 12	5	Köyüçü Caddesi	1 2 3 4 5 10 11 12	3
8054/1 Sk.	1 2 3 4 5 10 12	3	8084 Sk.	3 8 10	3
8054/2 Sk.	3 8	3	8084/1 Sk.	3 4 8 10	3
8054/3 Sk.	3 4 7 8 10 12	3	8055/2 Sk.	1 2 3 5	3
8089 Sk.	1 2 4 5 10 11	1	8083 Sk.	8 10 11 12	8
8089/1 Sk.	8	8	8082 Sk.	4 7 8 12	7
8089/2 Sk.	8 11	8	8082/1 Sk.	3 4 7 8 10 12	3
8058 Sk.	1 2 4 10 11 12	4	8082/2 Sk.	3 4 7 8 11	3
8059 Sk.	1 5 11	1	8081 Sk.	3 4 8 10 11 12	3
8060 Sk.	1 10 11	1	8080 Sk.	3 4 7 8 11	7
8079/1 Sk.	4 7 8 11	7	8072/2 Sk.	7 8 10	7
8079 Sk.	4 7 8 10 11 12	7	Anadolu Cad.	1 2 4 6 11 12	4
Dr.S.Ece Sk.	1 5	1	8001/3 Sk.	4 10 12	4
8077 Sk.	8 10 11	10	8001/2 Sk.	SORUN YOK.	SORUN YOK.
8072 Sk.	1 2 4 5 10 12	4	8001/1 Sk.	SORUN YOK.	SORUN YOK.
8077/1 Sk.	8 10 11	8	8001 Sk.	3 4 5	3
8074 Sk.	1 4 5 10 11 12	10	8002/1 Sk.	8	8
8073 Sk.	1 5 10 11 12	1	8025/1 Sk.	7 8	7
8072/1 Sk.	1	1	E.Havaalanı Cad	1 3 4 12	3
8075 Sk.	1 5 10	10	8003/1 Sk.	SORUN YOK.	SORUN YOK.
			Dere Caddesi	1 2 3 4 10 11 12	3

Şekil 14. Çalışma Alanındaki Sokakların Güvenlik Sorunları

Yapılan değerlendirme sonucunda çalışma alanında bulunan sokaklarda en fazla 9 adet sorun olduğu tespit edilmiştir. Alanda 63 sokaktan 58'inde sorun bulunurken 5'inde hiç soruna rastlanmamıştır. En fazla vandalizm ve sağır cephe bulunması (32 sokak), kaldırım genişliği açısından sorun (30 sokak), boş parsel bulunması (30 sokak), harabe, inşaat veya boş dükkân bulunması sorunu (29 sokak) bulunurken en az ticaret veya konut alanı bulunmaması sorunu ortaya çıkmaktadır. Öne çıkan sorunlar açısından incelendiğinde ise en fazla aydınlatma elemanı yetersizliği bulunurken en az ticaret veya konut alanı bulunmaması sorunu gözlemlenmektedir. Ayrıca kaldırım yüksekliği açısından sorun, taksit durağı eksikliği ve harabe, inşaat veya boş dükkân bulunması sorunları hiçbir sokakta öne çıkmamaktadır. Şekil 14'te verilen öne çıkan sorunlar Şekil 15'te görselleştirilmiştir.





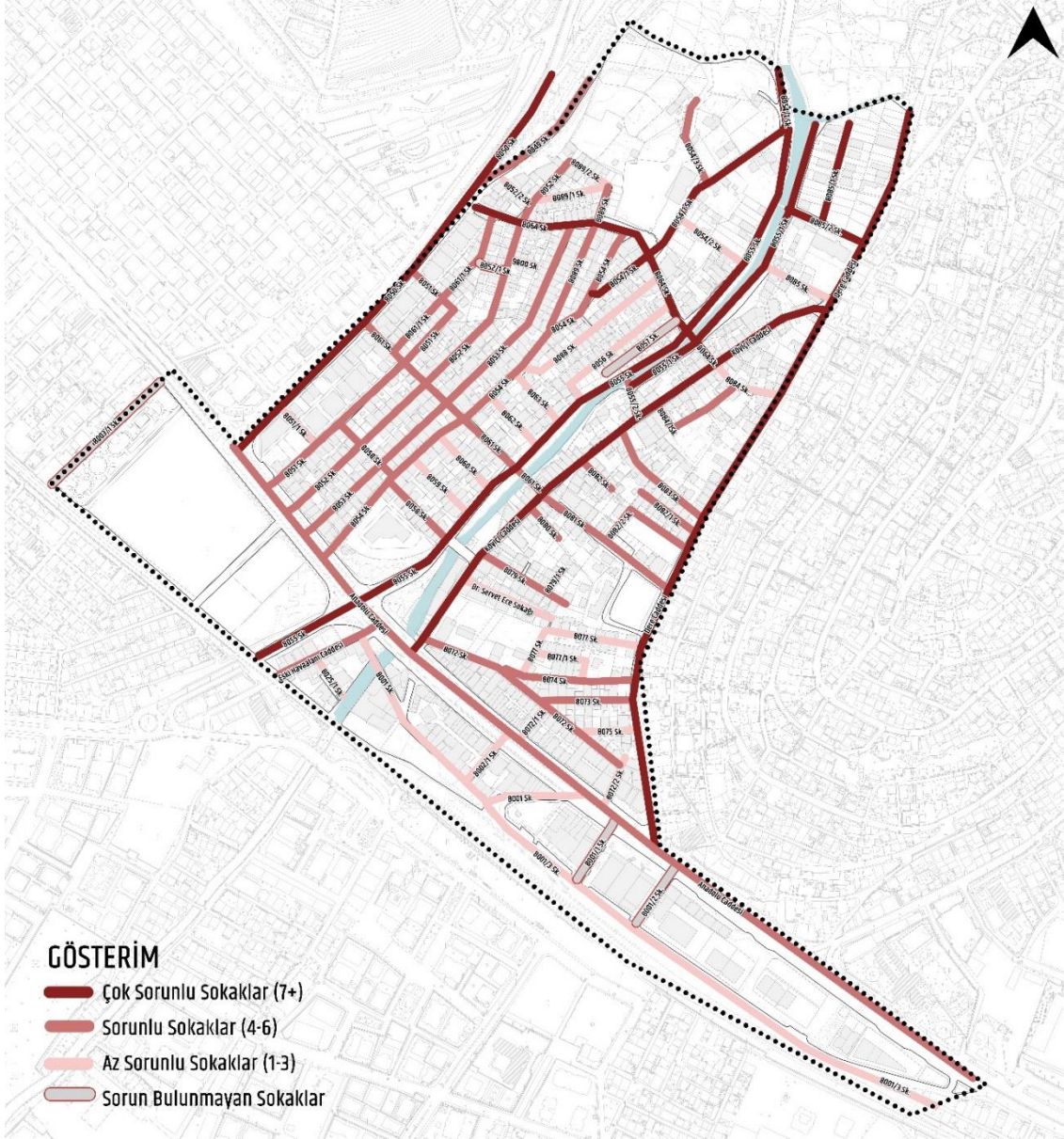
Şekil 15. Öne Çıkan Sorunlarına Göre Sokaklar

Şekil 15’de görüldüğü gibi, derenin batısında kalan alanda çoğunlukla 1,3 ve 5; doğusunda kalan alanda ise 3 ve 4 numaralı sorunlar öne çıkmaktadır.

#### Güvenlik Açısından Sorun Sayılarına Göre Sokaklar

Çalışma alanında bulunan sokaklar; 12 sorundan 7 ve fazlasını bulunduranlar çok sorunlu, 4-6 tanesini bulunduranlar sorunlu, 1-3 tanesini bulunduranlar az sorunlu ve hiç sorun bulundurmeyen sokaklar olmak üzere 4 ayrı kategoride sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma sonucunda 63 sokaktan 9 tanesi çok sorunlu, 25 tanesi sorunlu, 24 tanesi az sorunlu ve 5 tanesi ise sorun bulunmayan sokak olarak saptanmıştır (Şekil 16).





Şekil 16. Sorun Sayılarına Göre Sokaklar

Her kategorideki sokak güvenlik analizi, aydınlatma analizi ve arazi kullanım durumuyla ilişkilendirilerek tek tek ayrıntılı biçimde incelenmiştir. Kadın dostu kent planlama yaklaşımı kapsamında güvenlik kriterlerini değerlendirme biçimlerine yönelik 4 farklı sokak sınıfından (çok sorunlu, sorunlu, az sorunlu ve sorun bulunmayan sokaklar) öncelikli olarak tespit edilen birer sokak, model oluşturma amacıyla detaylı olarak açıklanmıştır.

#### Güvenlik Açısından Çok Sorunlu Sokakların Değerlendirilmesi

Güvenlik açısından çok sorunlu sokakların genelinde arazi kullanım çeşitliliğinin olduğu görülmüştür. Ayrıntılı incelenme için alandan en çok sorun sayısına sahip halk eğitim merkezinin olduğu 8085/2 numaralı sokak seçilmiştir.

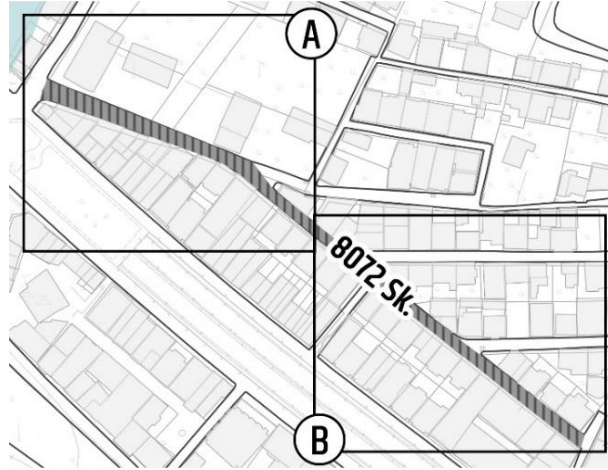
Sokak Adı	Güvenlik Analizi	Aydınlatma Analizi	Güvenlik Sorunu	Güvenlik Değerlendirmesi	Arazi Kullanım Durumu	Sokak Görüntüsü
8085/2						

Şekil 17. 8085/2 Sokağın Değerlendirilmesi


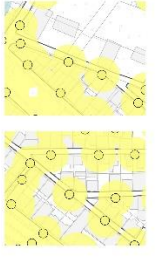

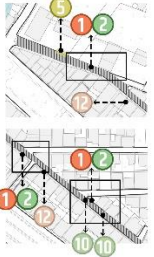


8085/2 numaralı sokakta güvenlik analizi incelendiğinde, kaldırımların genişliği 0-50 cm aralığında değişmektedir (sorun 1). Dolayısıyla alanda yaya trafiğinin yoğun olduğu zamanlarda güvenlik hissi sağlanamamaktadır. Bu yoğunluk çocuklu kadınların ve/veya engelli bireylerin sokağı tercih etmemesine veya güzergâh değişikliğine sebep olabilecektir. Dolayısıyla aynı zamanda bir erişilebilirlik sorunu vardır. Kaldırımların yüksekliği 15 cm üzeri aralığında değişmektedir (sorun 2). Sokakta Tip2 aydınlatma kullanılmıştır ve yetersizdir (sorun 3). Bu sokakta halk eğitim merkezi gibi kullanımların bulunması kullanım yoğunluğunu arttırmaktadır ancak sokakta yürüyenler için uyarıcı, yönlendirici levhalar bulunmamaktadır (sorun 4). Kaldırım sokak boyunca devam etmediğinden yaya yolu süreksizliği yaşanmaktadır (sorun 5). Konut ve ticaret alanları olmadığından doğal gözetim yoktur (sorun 9). Sokağın belirli bir bölümünde vandalizmin görüldüğünden sokaktaki göz yoksunluğu bulunmaktadır (sorun 10). İnşaatın ve boş parselin varlığı güvensizlik hissini arttırmaktadır (sorun 11 ve sorun 12).

#### Güvenlik Açısından Sorunlu Sokakların Değerlendirilmesi

Alanın büyük bir bölümü sorunlu sokak sınıfındadır. Genellikle konut alanları ve çeşitli arazi kullanımları barındıran bu sokaklarda kadınlar ve herkes için güvenliğin sağlanması önemlidir. Sorunlu sokaklara ilişkin değerlendirmede eğitim tesisi ve ticaret alanlarının olduğu ve Anadolu Caddesi'ne bağlanan 8072 sokağı model olarak seçilmiştir (Şekil 18).



Şekil 18. 8072 Sokak

Sokak Adı	Güvenlik Analizi	Aydınlatma Analizi	Güvenlik Sorunu	Güvenlik Değerlendirmesi	Arazi Kullanım Durumu	Sokak Görüntüsü
8072						

Şekil 19. 8072 Sokağın Değerlendirilmesi

8072 numaralı sokakta (Şekil 18) güvenlik analizi incelendiğinde, Şekil 19’ da yer alan değerlendirmeye göre kaldırımların genişliği 0-50 cm ve 51-149 cm aralıklarında değişmektedir ve bu ölçülerin standartlara uymamasından dolayı 1 numaralı kaldırım genişliği sorunu ortaya çıkmaktadır. Kaldırımların yüksekliği 3-15 ve 15 cm üzeri aralığında değişmektedir ve bu ölçülerden 15 cm üzeri olan kaldırımların standartlara uymamasından dolayı 2 numaralı kaldırım yüksekliği sorunu ortaya çıkmaktadır. Sokak boyunca kaldırım devamlılığının olmaması 5 numaralı yaya yolu süreksizliği sorununu ortaya çıkarmaktadır. Sokakta bulunan konut ve ticaret alanları doğal gözetim oluşturmaktadır. Sokağın belirli bir bölümünde vandalizmin görülmesi (sorun 10) ve boş dükkân varlığı (sorun 12) sokaktaki göz yoksunluğudur. Bu da güvensizlik hissini arttırmaktadır.

Bu sokakta bulunan ilkököl, kuaför ve terzi kullanımları kadınların bu sokağı yoğun kullanmalarına neden olmaktadır. Aynı zamanda sokakta bulunan kahvehane, iş hanı/pasaj, lokanta ve tamirci kullanımları da daha çok erkekler tarafından işletilen mekânlar olduğundan kadınlar için güvensizlik yaratmaktadır.

Kat adetleri incelendiğinde ilkökölün olduğu bölgede sokağın daha geniş ve yapıların daha az katlı olduğu, geri kalan kısmında ise yapıların yüksek katlı ve sokağın dar olduğu gözlemlenmiştir. Sokakta giderek kapalılık hissi ve kadınlar için güvensizlik artmaktadır. Nitekim başkaları tarafından görülemez korkusu, تنها denilen kapalı mekânlar, kadına yönelik saldırıları mümkün hale getirdiği için (Valentine, 1989) mekâna ilişkin güvensizlik hissi oluşmaktadır.

#### Güvenlik Açısından Az Sorunlu Sokakların Değerlendirilmesi

Güvenlik açısından az sorunlu sokaklar 4. derece yol niteliğindedir ve genellikle konut alanları yoğundur. Az sorunlu sokaklara ilişkin değerlendirmede konut ve ticaret alanlarının olduğu, Anadolu Caddesi’ne bağlanan ve Çiğli Belediyesi’ne yakın bir konumda olan 8072/2 No’lu Sokak model olarak seçilmiştir.

Sokak Adı	Güvenlik Analizi	Aydınlatma Analizi	Güvenlik Sorunu	Güvenlik Değerlendirmesi	Arazi Kullanım Durumu	Sokak Görüntüsü
8072/2						

Şekil 20. 8072/2 Sokağın Değerlendirilmesi

8072/2 nolu sokakta taksi durağı bulunmamaktadır (sorun 6) ve sokak çıkmaz sokak niteliğindedir (sorun 7). Sokakta kaldırım bulunmaması (sorun 8) yayalar ile taşıtların kullanım alanlarını ayırmadığından yayalar açısından güvensizlik yaratmaktadır. Bu durum kadınların bu sokakta bulunan kuaförü tercih etmemesine neden olabilir. Aynı zamanda sokakta kaldırım bulunmaması



(sorun 8) yayalar ile taşıtların kullanım alanlarını ayırmadığından yayalar açısından güvensizlik yaratmaktadır. Sokağın belirli bir bölümünde vandalizmin görülmesi sokaktaki göz yoksunluğudur (sorun 10). Sokakta bulunan konut ve ticaret alanları doğal gözetim oluşturmaktadır.

Kat adetleri incelendiğinde yapıların yüksek katlı olması ve sokağın dar olması kapalılık hissini arttırdığından kadınlar için güvensizlik yaratmaktadır.

#### Güvenlik Açısından Sorunsuz Sokakların Değerlendirilmesi

8001/1, 8001/2, 8052/1, 8003/1 ve 8057 numaralı sokaklarda güvenlik kriterleri açısından sorun bulunmamaktadır. Sorunlu olmayan sokakların 2 tanesi yaya yolu (8057. Sk. ve 8052/1 Sk.) iken 3 tanesi taşıt yoludur (8001/1 Sk., 8001/2 Sk. ve 8003/1 Sk.). Sorunlu olmayan sokakların değerlendirilmesinde belediye binası ve iş merkezlerinin yer aldığı ve Çiğli İzban İstasyonuna yakın bir konumda olan dolayısıyla tüm kullanıcı profillerinin yoğun şekilde kullandığı 8001/1 No'lu Sokak model olarak seçilmiştir.

Sokak Adı	Güvenlik Analizi	Aydınlatma Analizi	Güvenlik Sorunu	Güvenlik Değerlendirmesi	Arazi Kullanım Durumu	Sokak Görüntüsü
8001/1			-			

Şekil 21. 8001/1 Sokağın Değerlendirilmesi

8001/1 numaralı sokak, kaldırım genişliği ve yüksekliği standartlarına uymakta; aydınlatma elemanları ve kent mobilyaları yeterli; kaldırım sürekliliği sağlanmış ve yakınında taksi durağı bulunmaktadır. Ayrıca konut ve ticaret alanları içermekte; sokakta vandalizm, sağır cephe, boş parsel, harabe, inşaat ve boş dükkân bulunmamaktadır. Dolayısıyla sokakta güvenlik sorunu yoktur.

#### Genel Değerlendirme ve Sonuç

Ataerkil bir toplumda, toplumsal cinsiyet eşitsizliğine maruz kalan kesimin kadınlar ve çocuklar olduğu kesinleşmiş bir ifadedir. Kadınlar kentlerde yaşayan nüfusun yarısını oluşturmaktadır ancak buna rağmen yine kadınların kentsel hizmetlerden faydalanması, kent kararlarına katılımı engellenmiştir. Kadınların her kullanıcı gibi talep ettiği kentte katılım, güvenlik ve erişilebilirlik istekleri göz ardı edilmiştir. Bununla birlikte mevcuttaki kentsel yapı, başta erişilebilirlik ve güvenlik alanları olmak üzere kadınların beklenti ve gereksinimlerini karşılamayan, cinsiyet körlüğü ile inşa edilmiş mekânlar bütünü halinde planlanmaya devam etmektedir. Kadınların kentte yaşadıkları bu yoksunluk literatürde kentli hakkı kapsamında ele alınmış ve sosyal boyutlu birçok çalışmanın temel konusu olmuştur. Bununla ilgili en önemli adımları Birleşmiş Milletler atmış ve 'Kadın Dostu Kent Programı' nı geliştirmiştir. Kadın dostu kentler, kentin kadınlar için de etkili ve erişilebilir olduğu, fiziki çevrenin ve mekânların kadınlar ve çocukları için de güvenli ve kullanılabilir olmasının sağlandığı ve planlama süreçlerinin tümünde toplumsal cinsiyet eşitliği ilkelerinin/uygulamalarının gözetildiği, planlamanın cinsiyet körlüğünün giderildiği kenttir. Dolayısıyla program tanımında da ifade edildiği gibi, sadece sosyal boyutlu çalışmalar değil, kadının fiziksel mekân kullanımını kolaylaştırabilmek adına mekânsal planlamalarda da düzenlemeler yapılması gerekmektedir. Bu çalışma kapsamında pilot bölge olarak seçilen İzmir ili Çiğli İlçesi Köyiçi Mahallesinde, kentli hakların en önemlilerinden biri olan kente ve kentsel hizmetlere güvenilir bir şekilde erişilebilmek ve planlamanın cinsiyet körlüğünü gidermek üzere,

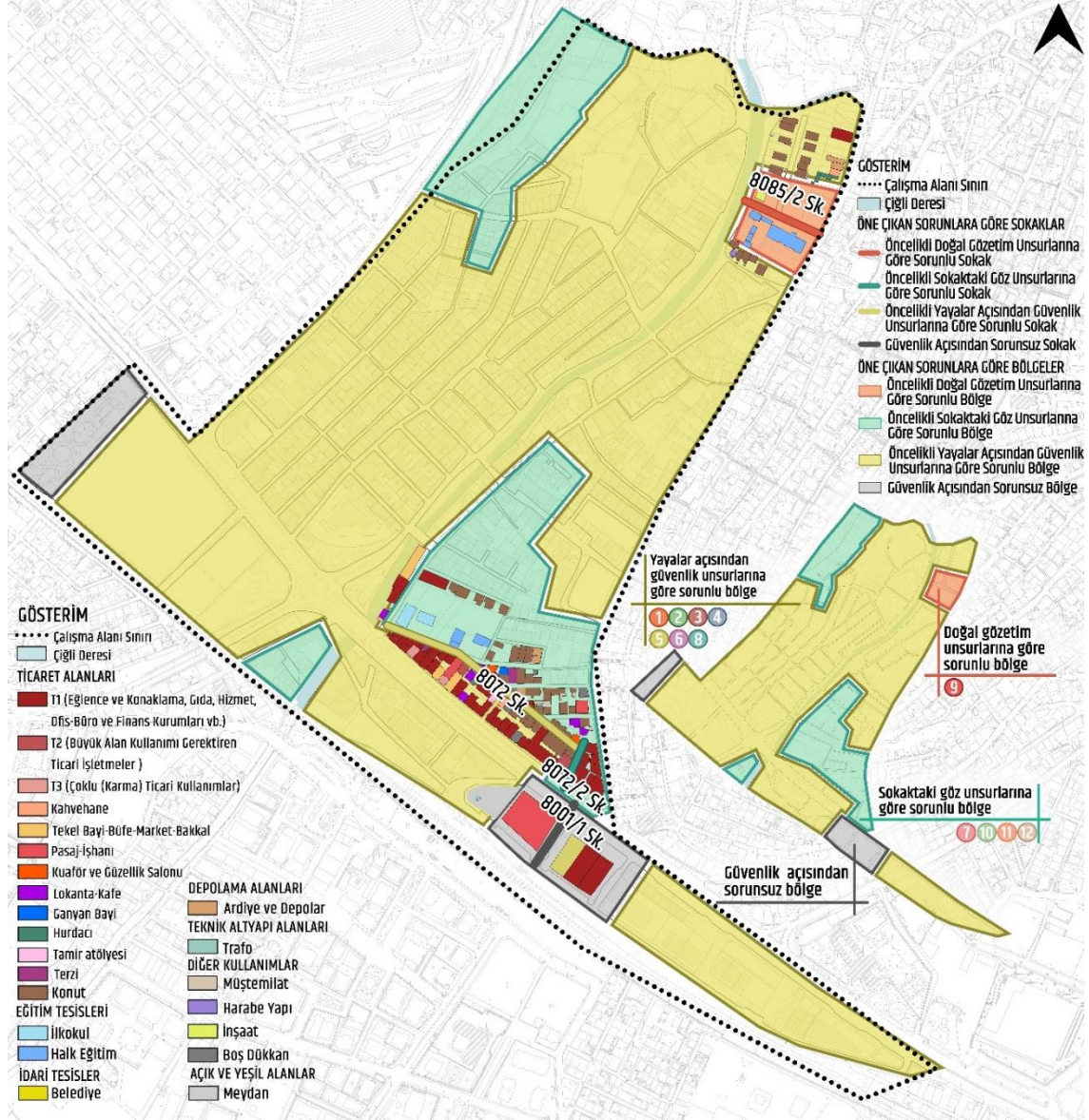
kadın dostu planlama yaklaşımlarının geliştirilmesinde mekânsal bir araştırma ve rehber niteliğinde bir örnek geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Güvenlik analizi doğrultusunda belirlenen 12 adet güvenlik sorunları değerlendirme yapma amacı ile sınıflandırılmıştır. Kaldırım genişliği açısından sorun (1), kaldırım yüksekliği açısından sorun (2), aydınlatma elemanı yetersizliği (3), kent mobilyalarının bulunmaması (4), yaya yolu süreksizliği (5), taksi durağı bulunmaması (sorun 6) ve kaldırım bulunmaması sorunu (8) yayalar açısından sorun başlığında; çıkmaz sokak bulunması (7), vandalizm ve sağır cephenin bulunması (10), boş parsel bulunması (11) ve harabe, inşaat, boş dükkan bulunması (12) sokaktaki göz yoksunluğu açısından sorun başlığında; ticaret veya konut alanı bulunmaması (9) ise doğal gözetim açısından sorun başlığında kategorize edilmiştir (Şekil 22).



Şekil 22. Güvenlik Açısından Sorunların Sınıflandırılması

Yapılan değerlendirme kapsamında sorunlar üç temel başlıkta toplanmıştır. Sokaklar, öne çıkan sorunlarına göre bu üç temel başlık çerçevesinde gruplandırılmış ve yoğunlaştıkları alanlara göre bölgelere ayrılmıştır. Yayalar açısından sorunlu bölgede, ticaret alanları (T1, T2 ve T3), kuaför, berber, bakkal-market, terzi, oto-bakım-tamir, kahvehane, pasaj-işhanı, lokanta-kafe, hurdacı, tamirci, demir-döşeme atölyesi, sıhhi tesisat, ortaokul, lise, park, yurt alanı, kütüphane ve spor alanı kullanımları bulunmaktadır. Sokaktaki göz yoksunluğu açısından sorunlu alanlar çalışma alanında 3 farklı bölge oluşturmuştur. Bu bölgelerde, ticaret alanları (T1, T2 ve T3), kuaför, terzi, kahvehane, market-bakkal, pasaj-işhanı, berber, lokanta-kafe, ganyan bayii, hırdavat dükkânı, oto-bakım-tamir, sıhhi tesisat, bar, ilkokul ve halk eğitim kullanımları bulunmaktadır. Doğal gözetim açısından sorunlu bölgede ise halk eğitim kullanımı bulunmaktadır. Kadınlar için güvenlik açısından 2 sorunsuz bölge tespit edilmiştir. Bu bölgelerde, ticaret alanları (T1 ve T2), pasaj-işhanı, lokanta-kafe ve park kullanımları bulunmaktadır.



Şekil 23. Güvenlik Değerlendirmesine Göre Sorunlu Bölgeler

Kadınların bu bölgelerde yer alan kullanımlara ulaşımı güvenlik kapsamında değerlendirildiğinde bu üç temel sorunun öncelikli müdahale edilmesi gereken sorunlar olduğu tespit edilmiştir. Model oluşturmak amacıyla, incelen sokakların buldukları bölgeler ve bu sokaklardaki arazi kullanım durumu harita üzerinde gösterilmiştir (Şekil 23). Buna göre;

8085/2 numaralı sokakta halk eğitim ve inşaat kullanımları bulunurken yakın çevresinde ise konut, müştemilat, depo, hurdacı, harabe, kahvehane ve ticaret (T1) kullanımları bulunmaktadır.

8072 numaralı sokakta ilkökul, halk eğitim, kuaför, terzi, kahvehane, iş hanı/pasaj, lokanta-kafe, boş dükkan, tamirci, konut ve ticaret (T1 ve T2) kullanımları bulunurken ayrıca yakın çevresinde ise bu kullanımlar haricinde depo, tekil bayi-büfe-market-bakkal, trafo, ganyan bayi, müştemilat ve ticaret (T3) kullanımları bulunmaktadır.

8072/2 numaralı sokakta konut, kuaför ve ticaret (T1 ve T2) kullanımları bulunurken ayrıca yakın çevresinde ise belediye ve pasaj/iş hanı kullanımları bulunmaktadır.



8001/1 numaralı sokakta belediye, pasaj/iş hanı ve ticaret (T1) kullanımları bulunurken ayrıca yakın çevresinde ise park kullanımı bulunmaktadır. 8001/1 numaralı sokağın ana cadde ve Çiğli İzban İstasyonu ile bağlantısının olması ve ayrıca park, ticaret ve belediye alanları gibi çok ve çeşitli kullanıcı profilleri içeren arazi kullanımları bulundurması, sokağı güvenlik açısından önemli kılmaktadır.

Sokakların nitelikleri ve sahip oldukları sorunlar aşağıdaki tabloda özetlenmiştir (Tablo 6).

Sokak Niteliği	Sokak Adı	İçerdiği Sorun (S)											
		S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12
Çok Sorunlu	8085/2												
Sorunlu	8072												
Az Sorunlu	8072/2												
Sorunsuz	8001/1												

**Tablo 6.** Güvenlik Açısından Sorunlu Sokakların Değerlendirilmesi

- Kaldırım genişliğinin standartlara uymaması (sorun 1), yayaların taşıt yolunu kullanmalarına neden olmakta dolayısıyla güvensizlik yaratmaktadır.
- Kaldırım yüksekliğinin standartlara uymaması (sorun 2), özellikle yaşlı, çocuk, engelli ve hamile bireylerin ve/veya engelli-yaşlı, engelli-çocuk kesışimselliğine sahip bireylerin güvenliğini olumsuz etkilemektedir.
- Aydınlatma elemanlarının yetersiz olması (sorun 3) sokaklarda تنها alanlar yaratacağından kadına yönelik saldırının olma olasılığını arttıracaktır.
- Kent mobilyalarının yetersizliği (sorun 4) donatı alanlarına erişim sırasında yönlendirme ve olası tehlikelere karşı önlem alma güvenlik açısından önemlidir.
- Kaldırım devamlılığı olmaması (sorun 5) yayalar açısından güvensizlik yaratmaktadır.
- Sokağın çıkmaz sokak niteliğinde olması (sorun 7) kapalı ve تنها alanlar yarattığından güvensizlik hissini arttırmaktadır.
- Kaldırım bulunmaması (sorun 8) yayalar ile taşıtların kullanım alanlarını ayırmadığından yayalar açısından güvensizlik yaratmaktadır.
- Ticaret veya konut alanı bulunmaması (sorun 9) doğal gözetim oluşturmamaktadır.
- Vandalizm ve sağır cephe bulunmaması (sorun 10), boş parsel bulunmaması (sorun 11), harabe, inşaat veya boş dükkân bulunmaması (sorun 12) sokaktaki göz yoksunluğu oluşturduğu için güvensizlik yaratmaktadır.

Kadın dostu kent yaklaşımına ilişkin önerilerin geliştirilmeden önce sorunların tespit edilmesi son derece önemlidir. Bu çalışmada sorunların noktasal olarak belirlenmiş olması, mekânın dönüşümü için atılması gereken adımları kolaylaştıracaktır. Bu bağlamda yapılan çalışma, kadınlar için dolaylı olarak herkes için kentsel alanlarda güvenliğin sağlanması, bireylerin kentsel hizmetlerde güvenli bir şekilde ulaşabilmesini sağlamak adına umut olacaktır. Bu çalışma, kentsel mekânın önemli bir parçası olup planlama süreçlerinde çoğu zaman arka planda kalan sokağı odaklanması, sokak dolayısıyla kentsel hizmetlere güvenli bir şekilde ulaşım sağlanması için bir



model üretilmiş olması ile birlikte ileriki dönem mekânsal planlama çalışmalarını yönlendirici bir rol üstlenmektedir.

### Kaynakça

- Abdullahi, S. ve Pradhan, B. (2017). Urban compactness assessment. *Spatial Modeling and Assessment of Urban Form* (Chapter 5). Springer, Cham.
- Adlakha, D. ve Parra, D. C. (2020). Mind the gap: Gender differences in walkability, transportation and physical activity in urban India. *Journal of Transport & Health*, 18, 100875.
- Affleck, R. T., Gardner, K., Aytur, S., Carlson, C., Grimm, C. ve Deeb, E. (2019). Sustainable infrastructure in conflict zones: Police facilities' impact on perception of safety in afghan communities. *Sustainability*, 11(7), 2113.
- Akkirman, D. K. (2017). *Toplumsal cinsiyet ve mekan: kent mekanına erişimde cinsiyete dayalı farklar ve eşitsizlikler*. [Yüksek Lisans Tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksoy, E. (2007). Suç ve Güvenli Kent Yaklaşımı. *TMMOB Mimarlar Odası Bülteni Kent ve Suç Dosyası*, 6(1).
- Aktaş, G. (2017). Kadın açısından kente ilişkin mekan pratikleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (27), 136-149. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pausbed/issue/34758/384469>
- AL-hussaini, Z. I. H. ve Al-ahbabi, S. H. H. (2020). Accessibility indicators from a gender perspective. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering* (Vol. 737, No. 1, p. 012213). IOP Publishing.
- Alkan, A. (1999). Toplumsal cinsiyet ve kent planlaması. *SBF Dergisi*, 54(4), 1-29.
- Alkan, A. (2006). *Belediye Kadınlara Da Hizmet Eder! Kadın Dostu Belediye Hizmetleri: Neden, Nasıl?*. (2.Baskı). Kader Yayınları.
- Alkan, A. (2012). *Şehircilik Çalışmalarının Zayıf Halkası: Cinsiyet. Nermin Abadan Unat'a Armağan - Birkaç Arpa Boyu: 21.Yy.'a Girerken Türkiye'de Feminist Çalışmalar*. (Der. S. Sancar). İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Alvarez Isidro, E. M. ve Gómez Alfonso, C. J. (2018). La incorporación de la perspectiva de género en el Plan General Estructural de Castelló: objetivos, método, acciones y hallazgos. *Hábitat y Sociedad*, (11), 201-219.
- Antonaccio, C. M. (2000). Architecture and behavior: Building gender into Greek houses. *The Classical World*, 93(5), 517-533.
- Arık, H., (2009), *Kahvehanede Erkek Olmak: Kamusal Alanda Erkek Egemenliğinin Antropolojisi*. (Der. A. Alkan). Cins Cins Mekân içinde, 168-201. İstanbul:Varlık Yayınları.
- Armağan, S. (1980). *Temel Haklar ve Ödevler*. İstanbul: Fakülteler Matbaası.
- Aslan, V. (2021). İstanbul Sözleşmesi'nin Türkiye Cumhuriyeti Bakımından Feshedilmesi Hakkında Kararın 1982 Anayasası Bakımından Değerlendirilmesi.

<https://blog.lexpera.com.tr/istanbul-sozlesmesinin-turkiye-cumhuriyeti-bakimindan-feshedilmesi-hakinda-kararin-1982-anayasasi-bakimindan-degerlendirilmesi/amp/> adresinden 15.12.2021 tarihinde alınmıştır.

- Ataç, E. (2007). Suçun kentsel mekândaki algısı ‘güvensizlik hissi’. *Dosya 06 Kent ve suç*. Bülten 55, Kasım-Aralık, 2007, 16-23. TMMOB Mimarlar Odası Ankara Subesi, Ankara.
- Baykan, D. (2015). *Yerel yönetimler için kadın dostu kent planlaması ve tasarım ilkeleri kitabı*. Ankara, Uzerler Matbaacılık.
- Baxi, P. (2003). Rape and Delhi’s Urban Environment. <http://www.indiatogether.org/2003/nov/wom-delhienv.htm>. adresinden 21.12.2021 tarihinden alınmıştır.
- Bereitschaft, B. (2017). Equity in microscale urban design and walkability: A photographic survey of six Pittsburgh streetscapes. *Sustainability*, 9(7), 1233.
- Biricikoğlu, H. (2020). Toplumsal Cinsiyet Eşitliği ve Belediyeler: Avrupa Yerel Yaşamda Kadın Erkek Eşitliği Şartı’nı İmzalayan Belediyeler Üzerinden Nitel Bir İnceleme. *Çağdaş Yerel Yönetimler*, 29(2), 21-56.
- Bittencourt, L. (2019). Women and Urban Mobility: The importance of recognizing gender differences in urban planning. *Congreso Internacional Interdisciplinar: La ciudad: imágenes e imaginarios*. Getafe: Universidad Carlos III de Madrid, 37-43.
- BM Kadın Dostu Kentler Ortak Programı, (2014). Erişim adresi: <http://www.kadin.dostukentler.com/yayinlar.php> adresinden 02.10.2021 tarihinde alınmıştır.
- BM Kalkınma Programı, (2018). Erişim adresi: <https://annualreport.undp.org.tr/wp-content/uploads/2019/06/UNDP-TR-REPORT-2018-EN-V2.pdf> adresinden 02.10.2021 tarihinde alınmıştır.
- Bourdieu, P. (2014). *Eril Tahakküm [Masculine Domination]*. (B. Yılmaz, Çev.). İstanbul: Bağlam Kitabevi.
- Bora, A. (2009). *Yerel Kalkınma ve Cinsiyet Eşitliği*. (1.Baskı). Kadın Adayları Destekleme Derneği Yayınları.
- Byrne, J., Wolch, J. ve Zhang, J. (2009). Planning for environmental justice in an urban national park? *Journal of Environmental Planning and Management*, 52 (3), 365-392.
- Cantek, F. Ş., Ulutaş, Ç. Ü. ve Çakmak, Ş. (2014). Evin İçindeki Sokak, Sokağın İçindeki Ev: Kamusal İle Özel ‘Ara’ında Kalanlar. Funda Şenol Cantek (Der.), *Kenarın Kitabı: ‘Ara’da Kalmak, Çeperde Yaşamak İçinde*, İstanbul:İletişim. 121-159.
- Carpio-Pinedo, J., De Gregorio Hurtado, S. ve Sánchez De Madariaga, I. (2019). Gender mainstreaming in urban planning: The potential of geographic information systems and open data sources. *Planning Theory & Practice*, 20(2), 221-240.
- Cedeño Pérez, M. C. ve Delgado Ruiz, M. (2021). La The public woman, does gender have public space?. Universidad Antonio Nariño. Colombia. <http://repositorio.uan.edu.co/handle/123456789/5606> adresinden 8.11.2021 tarihinde alınmıştır.
- Cepal, N. (2019). Gender Equality Plans in Latin America and The Caribbean: Road Maps for Development. Gender Equality Observatory for Latin America and the Caribbean.

- Studies. No. 1. (LC/PUB.2017/1-P/Rev.1), Santiago, <http://hdl.handle.net/11362/41015> adresinden 21.12.2021 tarihinde alınmıştır.
- Chestnutt, R., Ganssaug, K., Willecke, B., Baranek, E., Bock, S., Huning, S. ve Schröder, A. (2011). *Gender Mainstreaming In Urban Development; Berlin Handbook*. Christiane Droste: Berlin, Germany.
- COE (2011). Council of Europe. Kadına Yönelik Şiddet ve Aile İçi Şiddetin Önlenmesi ve Bunlarla Mücadeleye Dair Avrupa Konseyi Sözleşmesi. <https://rm.coe.int/1680462545> adresinden 04.10.2021 tarihinde alınmıştır.
- Connell, B. (1987). Why the " political socialization" paradigm failed and what should replace it. *International Political Science Review*, 8(3), 215-223.
- Çeştepe, H. ve Berkün, S. (2016). Türkiye’de Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliğinin Aşılmasında Kadın Dostu Kentler. *Uluslararası Yönetim, Ekonomi ve Politika Kongresi Bildiriler Kitabı*, 3, 2599-2611.
- Demirdirek, H. ve Şener, Ü. (2014). *81 İl İçin Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Karnesi*. Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı. TEPAV. Matsa Basımevi.
- Deniz A. (2014). Bedeni ve mekânı konuşmak: LGBTT’lerin Ankarası. Erişim adresi: <https://kaosgl.org/gokkusagi-forumu-kose-yazisi/bedeni-ve-mekni-konusmaklgbttrquo> lerin-ankarasi adresinden 04.10.2021 tarihinde alınmıştır.
- Deniz, A. ve Özgür, E.M. (2014). 'Görünmez Ol'dan 'Her Yerdeyiz'e: LGBTT Bireylerin Ankarası. *Türkiye Coğrafyacılar Derneği Uluslararası Kongresi*. 4-7 Haziran 2014. Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Doan, P. L. (2007). Queers in the American city: Transgendered perceptions of urban space. *Gender, Place and Culture*, 14(1), 57-74.
- Donnelly, S. (2020). *Design Guide for Refuge Accommodation for Women and Children*. Uts Shopfront Community Research Fellowship Report. University of Technology Sydney. <https://apo.org.au/node/313257>
- DSÖ, (2002). Dünya Sağlık Örgütü Şiddet Raporu. Erişim adresi: <https://www.evrensel.net/haber/135132/who-dan-siddet-raporu> adresinden 04.10.2021 tarihinden alınmıştır.
- Dumlupınar, S. ve Göksu, G. G. (2020). Toplumsal Cinsiyet Eşitliğine Yönelik Faaliyetler, Cinsiyete Duyarlı Bütçeleme Uygulamaları ve Kadın Memnuniyeti Arasındaki İlişkinin Analizi: Sakarya İli Örneği. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 15(2), 713-764.
- Durukal, O. ve Tapdık, S. (2019). Kentlerde Mahalle Yönetiminin Önemi ve Kadın Temsili: Zonguldak İlinde Bir Durum Analizi. *In International Black Sea Coastline Countries Symposium-3*, Zonguldak, Türkiye, 1-11.
- Efe Güney, M., Tezcan, S. ve Ağın, C. (2020). Being Able to Exist in the City in Defiance of Planning: An Examination on a Woman-Friendly City in İzmir-Konak. *Planlama-Planning*, 30(2).
- Efe Güney, M. ve Ekşioğlu Çetintahra, G. (2019). Comparison of Women-Friendly Cities and İzmir in Terms of Representation in Turkey/Türkiye’de Temsiliyet Açısından Kadın Dostu Kentler ve İzmir Karşılaştırması. *Recent Evaluations on Humanities and Social Sciences*, 45.



- Efe Güney, M. ve Demircioğlu, F. (2015). LGBTT bireylerin buluşma noktası olarak kullandıkları mekânların şehir planlama kapsamında incelenmesi. *Planning*, 25(2), 147-157.
- Efe Güney, M. ve Üstündağ, B. (2020). Kadın Dostu Kent Yaklaşımı Kapsamında Kentsel Açık Yeşil Alanların Değerlendirilmesi: Bornova Örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (36), 38-65.
- Erdönmez, E. ve Çelik, F. (2016). Kentsel mekânda kamusal alan ilişkileri. *TÜBA-KED Türkiye Bilimler Akademisi Kültür Envanteri Dergisi*, (14), 145-163.
- European Commission. (2020). Building Gender Equality into Urban Planning in Seven European Cities. [https://ec.europa.eu/regional\\_policy/en/projects/Greece/building-gender-equality-into-urban-planning-in-seven-european-cities](https://ec.europa.eu/regional_policy/en/projects/Greece/building-gender-equality-into-urban-planning-in-seven-european-cities) adresinden 20.11.2021 tarihinde alınmıştır.
- Eşkinat, Y. (1992). Kent Planlama ve Tasarım Arasında Gerekli Ara Ölçek: Kentsel Tasarım. *II. Kentsel Tasarım ve Uygulamalar Sempozyumu*, İstanbul, Türkiye.
- Ewing, R. ve Handy, S. (2009). Measuring the unmeasurable: Urban design qualities related to walkability. *Journal of Urban design*, 14(1), 65-84.
- Ferrer, S., Ruiz, T. ve Mars, L. (2015). A qualitative study on the role of the built environment for short walking trips. *Transportation research part F: traffic psychology and behaviour*, 33, 141-160.
- Gandhi, N. (1987). Gender and Housing. *Economic and Political Weekly*, *Economic and Political Weekly*. Vol. 22, No. 47, 1994-1997. <https://www.jstor.org/stable/4377755>.
- Garcia-Ramon, M. D., Ortiz, A. ve Prats, M. (2004). Urban planning, gender and the use of public space in a peripheral neighbourhood of Barcelona. *Cities*, 21(3), 215-223.
- Gauvin, L., Tizzoni, M., Piaggese, S., Young, A., Adler, N., Verhulst, S., ... ve Cattuto, C. (2020). Gender gaps in urban mobility. *Humanities and Social Sciences Communications*, 7(1), 1-13.
- Geniş, Ş. ve Köse Akkırman, D. (2020). Eşitsizlik Mekânları Olarak Mahalleler ve Kadınların Kent Hakkı. *Amme İdaresi Dergisi*, 53(1).
- Geray, C. (2007). Güvenli Kent ve Kente Karşı Suçlar Üzerine. *Dosya*, 6, 50-55.
- Greed, C. (1994). The place of ethnography in planning: Or is it 'real research'?. *Planning Practice & Research*, 9(2), 119-127.
- Griffin, S. (1986). *Rape: The Politics of Consciousness*. San Francisco: Harper & Row Limited
- Günlük-Şenesen, G., Yücel, Y., Yakar-Önal, A., Ergüneş, N. ve Yakut-Çakar, B. (2017). *Kadınsız Kentler: Toplumsal Cinsiyet Açısından Belediyelerin Politika ve Bütçeleri*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Hami, A. ve Faham, E. (2018). Physical development of ladies park based on women's motivation (case study: Sahand ladies park). *Physical Social Planning*, 4(4), 56-65.
- Hanson, S. (2010). Gender and mobility: new approaches for informing sustainability. *Gender, Place & Culture*, 17(1), 5-23.

- Hidayati, I., Tan, W. ve Yamu, C. (2020). How gender differences and perceptions of safety shape urban mobility in Southeast Asia. *Transportation research part F: traffic psychology and behaviour*, 73, 155-173.
- Jacobs, J. (1961). *The Death and Life of Great American Cities*. New York: Vintage Books.
- Jensen, W. A., Stump, T. K., Brown, B. B., Werner, C. M. ve Smith, K. R. (2017). Walkability, complete streets, and gender: Who benefits most?. *Health & Place*, 48, 80-89.
- Jordan, S. (2012). Woman and home: An investigation into equitable forms of housing. *Planning News*, 38(4), 17-18.
- Kadın Dostu Kentler (2014). Kadın Dostu Kentler Programı Broşürü. <http://www.kadindostukentler.org/yayinlar.php> adresinden 02.10.2021 tarihinde alınmıştır.
- Kadıoğlu, B. ve Süleyman, T. O. Y. (2021). Kentsel Mekânlarda Kadın Davranışlarının Güvenlik Kapsamında Değerlendirilmesi: Erzurum Kenti Muratpaşa Mahallesi Örneği. *Kent Akademisi*, 14(3), 789-810.
- Kadına Yönelik Aile İçi Şiddet Araştırmaları, (2021). <https://medyascope.tv/2021/04/30/turkiyede-kadina-yonelik-aile-ici-siddet-arastirmalari-10-kadindan-dordu-duygusal-fiziksel-ve-cinsel-siddete-maruz-kaliyor/> adresinden 04.10.2021 tarihinde alınmıştır.
- Kaplan, H. (1998). *Redefining accessibility and space use in city centres as it regards responsive urban design*. [Doktora Tezi]. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara, S. 1-4, 108 - 126, 196- 201.
- Kaşıkırık, A. (2021). Avrupa Yerel Yaşamda Kadın-Erkek Eşitliği Şartını İmzalayan Belediyelerin Kadına Yönelik Şiddetle Mücadele Perspektifi. *Econder International Academic Journal*, 5(1), 81-94.
- Kaşıkırık, A. ve İzci, İ. (2019). Kapsayıcı Belediye Yönetişim Karnesi. *Kadın Adayları Destekleme Derneği Yayınları ve Argüden Yönetişim Akademisi Yayınları*.
- Kaya, E. (2008). Kent Güvenliğinin Sağlanması. *Yerel Siyaset Dergisi*, 28, 19-22.
- Kaypak, Ş. (2011). Kent Güvenliğinde Yeni Açılımlar; Toplum Destekli Polislik. Suçla Mücadelede Çağdaş Yaklaşımlar, Toplum Destekli Polislik Teori ve Uygulamaları, M. Karakaya ve S. Gültekin (Ed.), Polis Akademisi, Ankara, 43-72.
- Kaypak, Ş. (2015). Toplumsal Cinsiyet Açısından Kadın ve Kentli Hakları. *Türkiye’de ve Dünyada Kadın Araştırmaları*, Çukurova Üniversitesi Basımevi, Adana. 483-489.
- Kaypak, Ş.(2016a) Kentsel Bir Sorun Olarak Kentsel Güvenlik. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 4, Sayı: 33, 35-50.
- Kaypak, Ş (2016b). İnsanlar İçin Kente Bakış; Dost Kentler. 2. *Uluslararası Çin’den Adriyatik’e Sosyal Bilimler Kongresi* (5-7 Mayıs 2016) Kongre Kitabı, Uluslararası İlişkiler - Kamu Yönetimi– Hukuk Özel Sayısı, Ragıp Pehlivanlı ve Selçuk Demirkılınç (Ed.), 134-146, İKSAD Yayını, Adıyaman.
- Kılınç, A. (2016). Kentsel Alanda Mekânsal Düzenleme ve Kadının Kent Kullanım Hakkı: Hopa Örneği. *Karadeniz Araştırmaları*, 13(52), 95-117.
- Kim, H. M. (2007). Gender roles, accessibility, and gendered spatiality. *Journal of the Korean Geographical Society*, 42(5), 808-834.

- Kiper, T. Korkut, A. ve Üstün Topal, T. (2016). Mekansal Planlamada Kadın Dostu Kent Yaklaşımı. *İdil*, 5 (26), 1777-1796.
- Kirk, D. (2010). Women friendly Seoul Project. [http://www.biztechreport.com /story/423-women-friendly-seoul](http://www.biztechreport.com/story/423-women-friendly-seoul) adresinden 7.10.2021 tarihinde alınmıştır.
- Kneeshaw, S. ve Norman, J. (2019) Gender Equal Cities. *URBACT III*; URBAC: Paris, France.
- Koca, T. ve Erkan, N. Ç. (2021) Kentsel Güvenliğin Sağlanmasında Tasarım Rehberleri. *Planlama Dergisi*, 32(1), 162-173.
- Koskela, H. (1999). 'Gendered Exclusions': Women's Fear of Violence and Changing Relations to Space. *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography*, 81(2), 111-124.
- Kul Uçtu, A. ve Karahan, N. (2016). Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Cinsiyet Rollerini, Toplumsal Cinsiyet Algısı ve Şiddet Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Itobiad: Journal of The Human & Social Science Researches*, 5(8).
- Kwan, M. P. (1999). Gender and Individual Access to Urban Opportunities: A Study Using Space-Time Measures. *The Professional Geographer*, 51(2), 210-227.
- Laws, G. (1997). Women's Life Courses, Spatial Mobility, and State Policies. *Thresholds in feminist geography: Difference, methodology, representation*, 47-64.
- Lee, J., Vojnovic, I. ve Grady, S. C. (2018). The 'Transportation Disadvantaged': Urban Form, Gender and Automobile Versus Non-Automobile Travel in The Detroit Region. *Urban Studies*, 55(11), 2470-2498.
- Lo, A. T. ve Houston, D. (2018). How Do Compact, Accessible, and Walkable Communities Promote Gender Equality in Spatial Behavior?. *Journal of transport geography*, 68, 42-54.
- Low, S. ve Smith, N. (2006). *The Politics of Public Space*. New York: Routledge.
- Lynch, K. (1960), *The Image of the City*, The MIT Press, Cambridge.
- Maslow, A. (1968). Some educational implications of the humanistic psychologies. *Harvard Educational Review*, 38(4), 685-696.
- Maslow, A. H. (1981). *Motivation And Personality*. Prabhat Prakashan. Addison-Wesley Educational Publishers Inc. (3. Baskı). 62-72.
- McDowell, L. (1983). Towards an understanding of the gender division of urban space. *Environment and planning D: Society and Space*, 1(1), 59-72.
- Mackenzie, S. (2002). *Kentte Kadınlar*. İçinde: B. Duru ve A. Alkan (Ed.) 20. Yüzyıl Kenti. 249-283. İmge Kitabevi, Ankara.
- Miller, C. F., Lurye, L. E., Zosuls, K. M. ve Ruble, D. N. (2009). Accessibility of gender stereotype domains: Developmental and gender differences in children. *Sex roles*, 60(11), 870-881.
- Miralles-Guasch, C., Martínez Melo, M. ve Marquet, O. (2015). A gender analysis of everyday mobility in urban and rural territories: from challenges to sustainability. *Gender, Place & Culture*, 23(3), 398-417.
- Mirioglu, G. (2018). Kentlere feminist coğrafya perspektifinden bakmak. *Ege Coğrafya Dergisi*, 27(2), 183-194.



- Mirioğlu, G. (2020). Mekânı Feminist Perspektifle Okumak: Balıkesir Kenti Merkezi İş Alanı Örneği. *International Journal of Geography and Geography Education*, (41), 103-128.
- Molavi, M. ve Hoseini, F. (2021). Assessing the Effect of Women-Only Parks in Promoting Women's Quality of Life in Iran. *Urbanism. Arhitectura. Constructii*, 12(1), 13-24.
- Mor Çatı Kadın Sığınağı Vakfı, (2020). <https://morcati.org.tr/attachments/article/466/kadina-yonelik-siddet-degerlendirme-raporu.pdf> adresinden 05.10.2021 tarihinde alınmıştır.
- Moser, C. (2012). Mainstreaming women's safety in cities into gender-based policy and programmes. *Gender & Development*, 20(3), 435-452. doi: 10.1080/13552074.2012.731742.
- Mumcu, S. ve Yılmaz, S. (2016). Kentsel açık mekânlarda kadınlar: Cinsiyet rollerinin kamusal alanlarda gözlemlenmesi. *Mimarlık ve Yaşam*, 1(1), 37-52.
- Newman, O. (1996). *Creating Defensible Space*, Institute for Community Design Analysis, Office of Planning and Development Research (PDR). Washington, DC: US Department of Housing and Urban Development (HUD).
- Oğuz, M. ve Atatimur, N. (2008). Kent ve Kadın. *Kültür ve Siyasette Feminist Yaklaşımlar*, 6, 126-144.
- Öksüz, M. ve Deniz, A. (2019). Toplumsal cinsiyetin, mekânın ve zamanın tektipleştirilmesi: Tecavüz içerikli karikatürler ve gerçek temsiller üzerine bir araştırma. *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 17(1), 170-192.
- Özer, D. G., Özbek, M. Ö. ve Şener, S. M. (2016). Mekânsal Erişilebilirlik-1: Kullanıcı Hareketleri Açısından Bir İnceleme. 2. *Ulusal Engelleştirilenler Sempozyumu*, 7-9.
- Özgüç, N. (1998). *Kadınların coğrafyası*. Çantay Kitabevi. İstanbul.
- Pain, R. (1991). Space, sexual violence and social control: integrating geographical and feminist analyses of women's fear of crime. *Progress in human geography*, 15(4), 415-431.
- Park, Y. ve Garcia, M. (2020). Pedestrian safety perception and urban street settings. *International journal of sustainable transportation*, 14(11), 860-871.
- Pektaş, E. K., (2003). "Belediye Yönetiminde Zabıta Hizmetleri ve 21. Yüzyıl Kentinde Zabıtanın Yeri", <http://acikerisim.deu.edu.tr:8080/xmlui/handle/20.500.12397/12446> adresinden 05.10.2021 tarihinde alınmıştır.
- Pickup, L. (1984). Women's gender-role and its influence on travel behaviour. *Built Environment*, 10, 61-68.
- Polko, P. ve Kimic, K. (2022). Gender as a factor differentiating the perceptions of safety in urban parks. *Ain Shams Engineering Journal*, 13(3), 101608.
- Raman, R. ve Kumar, U. (2019). Taxonomy of urban mixed land use planning. *Land Use Policy*, 88, 102–104. 104102
- Rišová, K., & Madajová, M. S. (2020). Gender differences in a walking environment safety perception: A case study in a small town of Banská Bystrica (Slovakia). *Journal of transport geography*, 85, 102723.

- Sánchez De Madariaga, I.; De Gregorio, S.; Novella, I. (2019.) Perspectiva De Género En Las Directrices De Ordenación Territorial (Dot) Del País Vasco. *Propuestas De Acción*. Departamento De Medio Ambiente Y Política Territorial Del Gobierno Vasco.
- Sewell, J. E. (2010). *Women And The Everyday City: Public Space In San Francisco, 1890-1915*. U of Minnesota Press.
- Siu, V. W., Lambert, W. E., Fu, R., Hillier, T. A., Bosworth, M. ve Michael, Y. L. (2012). Built environment and its influences on walking among older women: Use of standardized geographic units to define urban forms. *Journal of environmental and public health*.
- Soraganvi, A. S. (2017). Safe Public Places: Rethinking Design For Women Safety. *International Journal on Emerging Technologies*, 8(1), 304-308.
- Şafak, G. N. (2020). Nevşehir’de Kadınların Kent Deneyimi Üzerine Birinceleme. *Fe Dergi*, 12(1), 30-43.
- Şenol, N. (2008). Kadın Dostu Kentler- Avrupa’dan Örnekler. [https://turkiye.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/kadin\\_dostu\\_kentler\\_avrupadan\\_orn\\_ekler\\_4.pdf](https://turkiye.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/kadin_dostu_kentler_avrupadan_orn_ekler_4.pdf)
- Şolt, H. B. H. (2018). Toplumsal Cinsiyet Yönüyle Kadın Kentlilerin Hakları Ve Kentsel Hizmetler. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri*, 4(6), 358-371.
- Taccoli, C. (2012). *Urbanization, gender and urban poverty: paid work and unpaid carework in the city*. Human Settlements Group, International Institute for Environment and Development. (Iied, London) And United Nations Population Fund (Unpf, New York). Urbanization and Emerging Population Issues. Working Paper 7, 48.
- TDK, (2021). Türk Dil Kurumu. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 10.11.2021 tarihinde alınmıştır.
- Tekinbaş, E. ve Göker, G. (2015). *Kadın Dostu Kent Uygulama Rehberi*. Ankara: Berk Matbaacılık.
- Tokuroğlu, B. (2004). *Özgürleşemeyen Kadın*. Ankara: Odak Yayınevi.
- Tuncer, S. (2014). *Going public: women's experience of everyday urban public space in Ankara across generations between the 1950s and the 1980s*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Turan, H. ve Şen, M. L. (2014). Büyükşehir Belediyelerinde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Algısı: Stratejik Planlar. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 53-72.
- UN Women (2015). Creating safe public spaces. <http://www.unwomen.org/en/what-wedo/ending-violence-against-women/> adresinden 06.10.2021 tarihinde alınmıştır.
- Uslu, A. O. ve Güneş, M. (2017). Engelsiz Kentler-“Herkes İçin Erişilebilir Kentler”. *Uluslararası Peyzaj Mimarlığı Araştırmaları Dergisi (IJLAR) E-ISSN: 2602-4322*, 1(2), 30-36.
- Valentine, G. (1989). The geography of women's fear. *Area*, 385-390.
- Viswanath, K. ve Mehrotra, S. T. (2008). Safe in The City?. *Seminar-New Delhi-*, 583, 21. Malyika Singh.
- Whitzman, C. (2013). Women’s safety and everyday mobility. In *Building Inclusive Cities*. 51-68. Routledge.

- Whitzman, C., Andrew, C. ve Viswanath, K. (2014). Partnerships for women’s safety in the city: “Four legs for a good table”. *Environment and urbanization*, 26(2), 443-456.
- Wigley, M. (1992). Untitled: The Housing of Gender. Sexuality and Space, *Princeton Papers on Architecture*, 336.
- Wolch, J., Byrne, J. ve Newell, J. (2014). Urban green space, public health, and environmental justice: The challenge of making cities ‘just green enough’. *Landscape and urban planning*, 125, 234-244.
- Yon, A. ve Nadimpalli, S. (2017). Cities for whom? Re-examining identity, to reclaim the right to the city for women. *Australian Planner*, 54(1), 33-40.
- Yücel, I. ve Kutlar, İ. (2020). Türkiye’de Yerel Yönetimlerin Kadınlara Yönelik Hizmetlerinin Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi. *Akdeniz Kadın Çalışmaları ve Toplumsal Cinsiyet Dergisi*, 3(1), 151-169. <https://doi.org/10.33708/ktc.733045>
- Yüceşahin, M.M. ve Yazgan, P. (2017). Kentler toplumsal cinsiyetsiz değildir: Türkiye’de kentsel mekânın üretimini feminist bir eleştirisi. *Kadın / Women 2000: Kadın Araştırmaları Dergisi*, 18(1), 85-106.

#### **Katkı Oranı Beyanı**

Makalenin yazarlarından ilk yazar bu çalışmanın üretildiği projenin yürütücüsü olarak en büyük katkıyı koymuştur. Diğer yazarlar proje ekibi üyeleri olarak makaleye eşit oranda katkı sunmuştur.

#### **Çatışma beyanı**

Makalenin yazarları, bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişkisi bulunmadığını ve herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan eder.

#### **Destek ve teşekkür**

Çalışma, İzmir Ticaret Odası ve Çiğli Belediyesi arasında imzalanan bir protokolle sürdürülen ve sosyal sorumluluk projesi olmanın yanı sıra araştırma projesi de olan “Kadına Yönelik Şiddetle Mücadelede Kadın Dostu Kent Planlama Yaklaşımı: Çiğli Örneği” adlı proje çalışmasının bir bölümünden üretilmiş olup aynı zamanda kitap haline getirmek üzere olan çalışmanın da bir bölümüdür. İlk yazar bu projenin yürütücüsüdür. Proje yürütücüsü ve proje ekibi olarak yazarlar, proje yürütücüsünün projede çalışmasına destek veren Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü’ne, Dokuz Eylül Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Dekanlığı’na ve Şehir ve Bölge Planlama Bölümü Başkanlığı’na; İzmir Ticaret Odası Başkanı ve personeline; Çiğli Belediye Başkanlığına ve makalenin hakemlerine ve editörüne teşekkür eder.



**Yazar/Author**

Oğuz ŞİMŞEK\*

**Makale Adı/Article Name**

## **Türk Dünyası'nın Kapısı: Dilucu Yöresi**

*The Gate of the Turkish World: Dilucu Region*

### **Öz**

Türkiye ile Azerbaycan'ın Nahcivan Özerk Bölgesi arasında kara köprüsü olan Dilucu yöresi, stratejik açıdan önemli bir konuma sahiptir. Bölge, tarih boyunca birçok devletin yönetimi altında kalmıştır. Bölgenin taşıdığı önemi Kurtuluş Savaşı yıllarında gören ülkenin kurtarıcı ve kurucu kadrosu, Anadolu'nun işgal edilmeye çalışıldığı zor bir dönemde bile bağımsızlık mücadelesini doğudan başlatmış, Moskova ve Kars Antlaşmaları ile doğu sınırlarımızı garanti altına almışlardır. Türkiye ile Nahcivan arasında ortak kara sınırı sağlanmış, Türkiye'nin garantörlüğü altında güvenliği teminat altına alınarak, Azerbaycan'ın ayrılmaz bir parçası olduğu kabul edilmiştir. Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulduğu ilk yıllarda, bölgede yaşanan asayiş sorunları giderilmiş ve sınırlarımızda gerekli düzenleme yapılmıştır. 21. Yüzyılın ilk çeyreğinde yeni siyasi blokların oluştuğu bir dönemde, Türk devletleri bir çatı altında toplanarak Türk Konseyi'ni kurmuşlardır. Bu konsey ülkeleri arasında ulaşım daha da önemli hale gelmiştir. Bu makalede Türk Dünyası ile Türkiye arasında bağlantı sağlayan, Dilucu yöresinin, coğrafi, tarihi ve jeopolitik özellikleri incelenirken aynı zamanda bu yöredeki sınırlarımızın tespit edildiği tarihi süreç ortaya konulmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Türk Dünyası, Dilucu, Iğdır, Nahcivan, Türkmençay

### **Abstract**

Dilucu region, which is a land bridge between Turkey and the Nakhchivan Autonomous Region of Azerbaijan, has a strategically important location. The region has been under the rule of many states throughout history. The savior and founding staff of the country, who saw the importance of the region during the years of the War of Independence, started the struggle for independence from the east even in a difficult period when Anatolia was tried to be occupied, and they guaranteed our eastern borders with the Moscow and Kars Treaties. A common land border has been established between Turkey and Nakhchivan, and it has been accepted that Azerbaijan is an integral part of it, by guaranteeing its security under the guarantor of Turkey. In the first years of the establishment of the Republic of Turkey, the security problems in the region were resolved and necessary arrangements were made in our borders. At a time when new political blocs were formed in the first quarter of the 21st century, Turkish states gathered under one roof and established the Turkic Council. Transportation between these council countries has become even more important. In this article, while examining the geographical, historical and geopolitical features of Dilucu region, which provides a connection between the Turkish World and Turkey, the historical process in which our border in this region was determined is revealed.

**Keywords:** Turkish World, Dilucu, Iğdır, Nakhchivan, Turkmençay



## Giriş

Türkiye Cumhuriyeti'nin sınırları yirminci yüzyılın başında çizilmiştir. Sınırlar belirlenirken savaş meydanlarında kazanılan zaferlerden sonra masa başlarında tekrar mücadeleler verilmiş ve bu günkü mevcut durum ortaya çıkmıştır. Aslında daha önceki yüzyıldan başlayan bu savaşlar yirminci yüzyıla gelindiğinde var olma-yok olma mücadelesine dönüşmüş ve son kale olan Anadolu toprakları üzerine kadar gelip çatmıştır.

Birinci Dünya Savaşı'nın sona ermesiyle üç kıtada hüküm süren Türk Milleti, Anadolu yarımadası üzerinde küçük bir toprak parçası üzerine sığdırılmak istenmiştir. Ancak bu oldubitti karşısında, milli sınırlar içerisinde hem varlığını korumak hem de yeni oluşan dünya düzeni içerisinde yer alabilmek için kurtuluş ve bağımsızlık savaşına ihtiyaç duyulmuştur.

Bu şartlar içerisinde Türk Devleti'nin, doğudaki İran sınırında bazı düzenlemeler dışındaki bütün sınırları, yirminci yüzyılda yapılan antlaşmalarla yeniden belirlenmiştir. Bu sınırlar sadece komşu olduğu ülkeler ile egemenlik sahalarını sınırlamıştır. Sınırlarının diğer tarafındaki bölgelerde milyonlarca Türk kalmıştır. Yaşadığımız yüzyıla gelindiğinde bir taraftan ülkeler arasındaki ekonomik, kültürel ve diğer alanlarda ilişkilerin, sınırlardaki gümrüklerin kaldırılması ile sonuçlanırken, diğer taraftan ülkeler arası rekabet, savaşlar, ülke içi sorunların ortaya çıkardığı göç, sığınmacı, mülteci gibi olaylar sınırların varlığını, korunmasını ve güvenliğini ön plana çıkarmaktadır. Bulduğu coğrafyadaki gelişmeler, Türkiye için sınırların güvenliğini, kontrolünü ve fonksiyonunu çok önemli bir hale getirmiştir.

Türkiye doğusunda yaklaşık yetmiş yıl Sovyetler Birliği'ne dâhil olan ülkelerle komşu olmuştur. Türkiye ile Sovyetler Birliği'nin farklı askeri bloklarda yer almasından dolayı, bu blok ülkeleri ile 1990 yılına kadar başta kültürel ve ekonomik olmak üzere birçok alanda bağlantı ve işbirliği istenilen düzeyde gerçekleşmemiştir. Birliğin 1991 yılında dağılmasıyla, Kafkasya ve Orta Asya'daki Türk Devletleri bağımsızlığını kazanmıştır. Ancak Sovyetler döneminde sınırlarımızın gerisindeki gelişmeler, sınır bölgelerinde yaşanan demografik hareketlilikler ve değişiklikler bağımsızlığını yeni kazanan bu ülkeler ile olan karayolu bağlantısında bazı sorunların ortaya çıkmasına yol açmıştır.

Türkiye ile bu bölgedeki ülkeler arasında karayolu bağlantılarından birisi de yirmi beş kilometre uzunluğa ve ortalama üç kilometre genişliğe sahip Iğdır-Dilucu Ovası üzerinden sağlanmaktadır. Dilucu Ovası üzerinden Azerbaycan'ın Nahcivan Özerk Bölgesi ile on sekiz kilometrelik sınır, çok kısa olmasına rağmen Türkiye ve diğer Türk Cumhuriyetleri için hayati önem taşımaktadır.

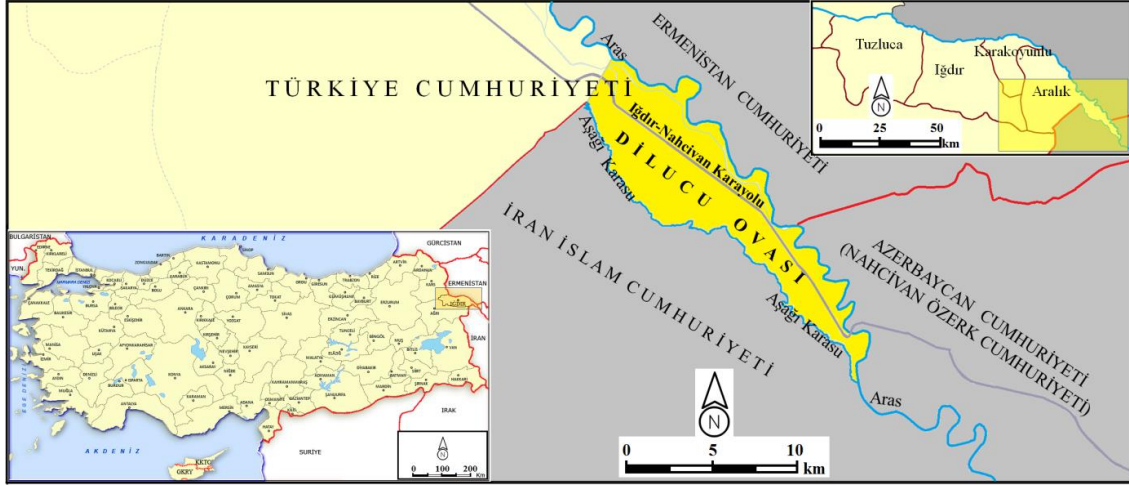
## Amaç ve yöntem

Türkiye'nin en doğu uç noktasını oluşturan Dilucu Ovası (Yöresi)'nin coğrafi konumu, genel coğrafi özelliklerini açıklayarak bu yörenin Türkiye ve Türk dünyası açısından önemi vurgulanmak istenmektedir. Bu özelliklerini ortaya koyarken Dilucu yöresi ve çevresinde tarihi süreç, bölgede kurulan devletlerin hâkimiyet çabaları, meydana gelen siyasi olaylar ve burası ile birlikte ülkemizin doğu bölgesinde sınırların belirlenmesi kronolojik bir sırayla verilmeye çalışılmaktadır.

### 1. Coğrafi Konum ve Sınırları

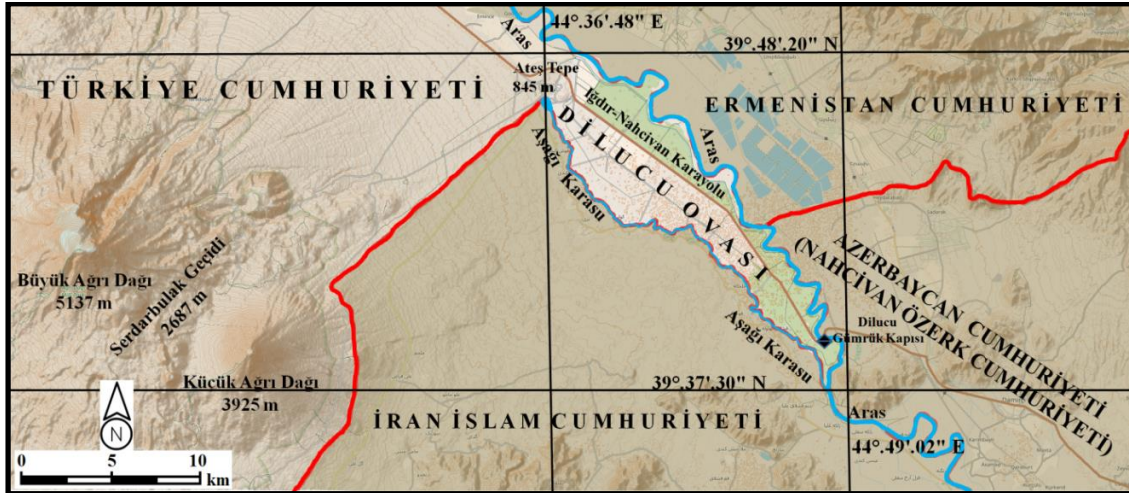
Dilucu Ovası veya diğer adıyla Dilucu yöresi, Iğdır ili, Aralık ilçesi sınırları içerisinde, Türkiye'nin doğudaki en uç noktasını oluşturmaktadır. 39°.37' - 39°.48' Kuzey (N) enlemleri ve 44°.36' - 44°.49' Doğu (E) boylamları arasında, Kuzeybatı-Güneydoğu (NW-SE) doğrultusunda uzanmakta ve yaklaşık 90 km<sup>2</sup> alana sahiptir. Dilucu'nun kuzey sınırını oluşturan Aras Irmağı,

aynı zamanda Türkiye'nin Ermenistan ve Azerbaycan'ın Nahcivan Özerk Yönetimi ile arasındaki sınırını çizmektedir. Batısında bulunan Ateş Tepe (850 m), Doğu İğdir Ovası'ndan ayırmakta, güneyinde yer alan Aşağı Karasu Çayı ise, Türkiye Cumhuriyeti ile İran İslam Cumhuriyeti arasında sınır oluşturmaktadır. Bu alan içerisinde kabaca üçgen şeklinde uzanan Dilucu dört ülkenin aynı yerde birbirine en fazla yaklaştığı bir konumda yer almaktadır (Harita 1).



Harita 1. Dilucu Ovasının Coğrafi Konumu

Dilucu Ovası; kuzeybatı başlangıç bölgesinde Ateş Tepe'nin bulunduğu yerde yaklaşık 3,5 km genişliğe sahiptir. Orta bölümünde 7,6 km'ye kadar genişlerken, güneydoğuya gidildikçe daralmaktadır. Dilucu Sınır Kapısı'nın bulunduğu yerde 870 m, en uç noktada ise 250 m genişliğe sahiptir. Alanın uzunluğu ise yaklaşık 25 km'dir (Harita 2).



Harita 2. Dilucu ve çevresinin Uydu Görüntüsü (Garmin-Topografik Haritaları'ndan Düzenlenmiştir).

## 2. Doğal, Beşeri ve Ekonomik Çevre özellikleri

İğdir Ovası ile onun doğu uzantısı olan Dilucu Ovası ve çevresinde, en yaşlı formasyon, Birinci Jeolojik Zaman'a aittir. Genellikle Karbonifer Devri'nde oluştuğu kabul edilen bu sedimenter kayaç katmanları, Dilucu Ovasının sekiz kilometre batısında yer alan Ortaköy ve Yukarıçiftlik köyleri arasındaki kesimde, yaklaşık 1 km<sup>2</sup> den az bir yer kaplayan Kireçtepe dolaylarında rastlanmaktadır (D.S.İ. 1976: 25). Dilucu'nun kuzeybatısında, yani Doğu İğdir Ovası'nın güneydoğusunda mostra veren gre, konglomera ve konglomeratik kum taşlarından meydana gelen Oligosen serisi görülmektedir. Bölgede Üst Pliyosen, doğuya doğru alüvyon

altına dalmaktadır. Kuaterner'in altında kalan Üst Pliyosen gri ve kahverengi killerden oluşmuştur. Çoğunlukla 150-250 m derinliklerde yer alır (D.S.İ. 1976: 1, 5-7).

Ova tabanında, en yeni oluşum Aras Irmağı'nın taşıyıp biriktirdiği Kuaterner ve daha yeni oluşumlu alüvyonlarla örtülüdür. Bu alüvyonlar, yer yer volkanitlerle ara tabakalı olarak bulunurlar. Kuaterner çökellerin başlıca elemanlarını kil, kum ve çakıllar oluşturur (Güner, 1990: 9).

Bölgenin güneyinde çok geniş bir alanda bazaltlar yayılmıştır. Dilucu'nun batısındaki Ateş Tepe'de (850 m) mostra verirler. Ayrıca, Büyük Ağrı Volkanı'nın (5137 m) çıkardığı lavlar güneyden kuzeye yani Aras Irmağı'na doğru Taşburun Köyü yakınlarına kadar kilometrelerce ilerleyerek, Iğdır Ovasını; Batı ve Doğu Iğdır Ovası olarak ikiye ayırmıştır. Dilucu Ovası'nın batısında yer alan ve Doğu Iğdır Ovası'ndan ayıran Ateş Tepe çevresindeki bazaltlar Küçük Ağrı Volkanı'nın parazit konisi olan bu tepeden püskürmüştür. Bazalt serileri Pliyosen çökelleri içinde değişik seviyeler halinde uzanmaktadır. Bu durum Ağrı ve Alagöz dağlarının değişik zamanlardaki faaliyetini gösterir (D.S.İ. 1970: 17).

Ofiyolitik temel, Mezozoik sonu veya Tersiyer başında Alp Orojenezi'nin etkisiyle yükselerek su üstüne çıkmış, sahanın güneyi bu şekilde yükselirken kuzeyde bugünkü ova tabanı Oligosen sonuna kadar çökmeye devam ederek denizel Eosen ve Oligosen tortulları çökelmiştir. Oligosen sonundaki yükselmelerle de saha kara haline gelmiştir. Oligosen, Pliyosen altında gömülü ve onunla diskordanslıdır. Saha, Miyosen'de kara halinde olduğundan stratigrafik bir boşluk vardır. Pliyosen'de yeniden başlayan alçalma sonucu oluşan süpsidans havzasında kalın Pliyosen tortullar birikmiştir. Pliyosen'den itibaren görülen ve Kuaterner'de devam eden genç tektonizma sonucu, havzanın güneyinde oluşan doğu-batı yönündeki faylanmalarla volkanizma başlamıştır. Böylece kalın piroklastikler ve lav örtüleri ovanın güneyini kaplamıştır. Üst Pliyosen'den sonra kara haline geçen sahada, genç epirojenik hareketler devam etmiştir. Bu devrede kalınlığı 200 m'yi bulan alüvyonlar oluşarak ova bugünkü durumuna gelmiştir. Dolayısıyla ova, köken bakımından hem alüvyial dolgulu çöküntü ovası, hem de süpsidans havza niteliği taşımaktadır (Ardos, 1984: 36).

Dilucu Ovası'nda, kuzey tarafından Aras Irmağı, güney tarafından ise Aşağı Karasu Çayı ile sınırlandırıldığı için, yer yer sulak alanlar görülmektedir. Ortalama yükseltisi batı bölümünde 810 m iken en uç nokta olan Aşağı Karasu Çayı'nın Aras Irmağına katıldığı yerde 795 m'ye kadar düşmektedir. Tamamen düz ve engebesiz yüzeyden oluştuğu için Aras Irmağı geçmiş dönemlerde (özellikle ilkbahar aylarında) yatağından taşıp ova içerisinden akarak, alüvyonlarla kaplanmasına yol açmıştır. Ayrıca genel olarak eğimin az olması ve taban suyu yükselmelerine bağlı olarak bataklık alanlar da oluşmuştur.

Dilucu ovası ve çevresinde Karasal İklim şartları hüküm sürmektedir. Iğdır Meteoroloji Müdürlüğü ile yaklaşık 14 yıl rasat yapan D.Ü.Ç. Meteoroloji İstasyonu verilerine bakıldığında; yörede ortalama sıcaklık değeri 12,8 °C dir. Kış mevsiminde ortalama -0,4 °C, yaz mevsiminde ise 25,5 °C olmaktadır. Iğdır Ovası ve çevresi ülkemizin en az yağış alan kurak bölgeleri arasında yer almaktadır. Iğdır'da ortalama yıllık yağış miktarı metrekaresine 257,6 mm olurken bu miktar doğuya gidildikçe azalmakta ve Dilucu Ovası'nda 229,0 mm'ye kadar inmektedir (Güner, 1992: 20-48).

Dilucu Ovası'nı çevreleyen önemli akarsular; Aras Nehri, Aşağı Karasu ve Orta Karasu Çayları'dır. Sadece bu yörenin değil aynı zamanda Doğu Anadolu Bölgesi'nin de önemli akarsularından olan Aras Irmağı, Iğdır Ovası ve çevresini dış drenaja bağlamakta, Iğdır

Ovası'yla birlikte Dilucu Ovası'nın kuzey ve doğu sınırını çizmektedir (Güner vd. 2016: 985-1004; Saraçoğlu, 1990: 281-284).

Aras Irmağı; kuzeyde Dilucu Ovası'nın başladığı yerden itibaren 22 km boyunca Türkiye-Ermenistan sınırını, bu sınırın bittiği yer olan Orta Karasu Çayı'nın Aras Irmağı'na katıldığı yerden, Aşağı Karasu Çayı'nın, Aras'a katıldığı, aynı zamanda Türkiye-İran sınırının başladığı yere kadar da 18 km Türkiye-Azerbaycan (Nahcivan Özerk Bölgesi) sınırını çizmektedir. Burası Türkiye'nin doğuda en uç noktasını oluşturmaktadır.

Aras Irmağı taşkınlar yaparak Iğdır Ovası ile birlikte Dilucu Ovasının bulunduğu alanların sular altında kalmasına yol açtığından, taşkınları önlemek amacıyla 1970 yılından sonra sedler yapılmıştır. D.S.İ. tarafından ırmağın sınırlarımız içinde kalan kıyısı boyunca 60,9 km. uzunluğunda, yüksekliği 1,3 m, genişliği ise 4 m kadar taşkın koruma seddi yapılarak, bu taşkınların önüne geçilmiştir (Güner, 1990: 51).

Dilucu Ovası'nın güney sınırı boyunca uzanan Aşağı Karasu Çayı aynı zamanda İran ile olan sınırımızı da çizmektedir. Dilucu Ovası'nın kuzeybatı kesiminde TİGEM ve Süreyya Çeşmesi'nin<sup>2</sup> bulunduğu alandan yüzeye çıkan kaynaklarla beslenir. Yaklaşık olarak 25 km sınır boyunca akmaya devam eden akarsu, Türkiye-İran sınırının başlangıç noktasında Aras Irmağı'na katılır.

Aşağı Karasu Çayı; güneydoğuda birçok menderesler yaparak oldukça derin bir yatak içerisinde akmaktadır. Eğimi çok az olup, (% 0,2-4), hemen hiç taşkın yapmaz. Suları berrak olup, etrafı çok sık sazlarla kaplıdır. Bazı yerlerde sazlar bataklıklar oluşturmuştur. Çayın akımı çok az değişmekte olup; yıllık ortalama akımı, 5 m<sup>3</sup>/sn olarak ölçülmüştür (D.S.İ. 1976: 3, 41).

Dilucu Ovası'nın diğer önemli akarsuyu Orta Karasu Çayı'dır. Doğu Iğdır Ovası'nın güneyinde Bulakbaşı, Yazlık ve İslamköy köyleri arasında; Ağrı Dağı'nın kuzey yamaçlarından beslenen bazalt çatlaklarındaki kaynaklardan (Gürgüre Kaynağı) doğar. Doğu Iğdır Ovası'nın güneyinde akan bu çay, Hıdırlı mezarı yakınlarında kollara ayrılarak bir "örgülü drenaj" şeklini alır (Alım, 1998: 32). Ana kollarından birisi Aşağıçamurlu köyü yakınlarından geçerek kuzeyde akarken, güney kolu Aşağıtopraklı ve Saraçlı köyleri hizasından geçer. Bütün kollar Aralık ilçe merkezinin kuzeyinde birleşirler. Orta Karasu 1969 yılından önce Ateştepe (845 m) kuzeyinden geçerek Dilucu Ovası içerisinde, Aras Irmağı'na paralel uzanarak Nahcivan sınırının başladığı yerden Aras Irmağı'na katılıyordu. Ancak 1968-1969 yıllarında D.S.İ.'nin yaptığı, Ateştepe'nin güneyinden geçen bir boşaltım kanalı vasıtasıyla Aşağı Karasu Çayı'na bağlanmıştır. Böylece boşaltım kanalı; geçtiği arazinin drenajını sağlamış; hem de Orta Karasu Çayı'nın, Aras Irmağı'na döküldüğü ağız kesimi kapatılarak bu kesimdeki setlerin aşkınlara tam olarak engel olabilmesi mümkün kılınmıştır (D.S.İ. 1970: 3, 38).

Dilucu Ovası'nda, 1953 yılında Devlet Üretme Çiftlikleri (DÜÇ) Genel Müdürlüğü'ne bağlı olarak Iğdır Devlet Üretme Çiftliği adıyla işletme kurulmuştur. 1983 yılında Tarım İşletmeleri Genel Müdürlüğü'ne (TİGEM) bağlanarak, Kâzım Karabekir Tarım İşletmesi (KKTİ) adını almıştır (Alım-Şimşek, 2002: 133). Ovanın tamamı tarım işletmesinin faaliyet alanına devredilmiş ve büyükbaş ile küçükbaş hayvan üretimi yapılmaktadır. Ova, hayvancılık faaliyeti için mera olarak kullanılmakta, tarımsal faaliyetler için ayrılan alan oldukça sınırlıdır. Tarım için ayrılan alanlar genellikle yem bitkileri (yonca, korunga) ekimi için kullanılmaktadır.

<sup>1</sup> Süreyya Çeşmesi, Iğdır-Aralık İlçesi, Kazım Karabekir Tarım İşletmesi sınırı içerisinde, Türkiye-İran sınırı sıfır noktasında yer alır. 1956 yılında İran Şahı Rıza Pehlevi'nin eşi Prenses Süreyya'nın bölgeyi ziyareti sırasında burada yer alan kaynağı beğenmesi üzerine İran Şahı tarafından yaptırılan çeşmenin adıdır.



### 3. Dilucu Yöresi ve Çevresinde Tarihi Süreç

“Dilucu yöresinin de yer aldığı Iğdır ili ve çevresi (Sürmeli) tarihin çok eski dönemlerinden beri yerleşme ve göç yolları üzerinde yer almıştır” (Ceylan- Özgül, 2018: 17-18). Bu çalışmada Dilucu yöresi ve çevresinde on altıncı yüzyıldan itibaren meydana gelen tarihi gelişmelere yer verilecektir. Yukarıda da değinildiği gibi Dilucu yöresi Türkiye-Ermenistan, Türkiye-Azerbaycan (Nahcivan Özerk Yönetimi) ve Türkiye-İran, arasında sınır oluşturmaktadır. Doğuda Türkiye ile İran sınırımızın oldukça uzun bir tarihi geçmişi bulunmaktadır. Türkiye-İran sınırının geçmişi Osmanlı-Safevi devletleri arasında yapılan antlaşmalarla belirlenmiş daha sonraki yıllarda bazı değişikliklere uğrasa da Türkiye Cumhuriyeti'nin en eski belirlenen sınırını oluşturmaktadır.

Osmanlı-Safevi Devletleri arasında ilk karşı karşıya gelme Çaldıran Savaşı'nda (1514) yaşanmış ve hiçbir barış antlaşması imzalanmayarak iki komşu Türk Devlet'i arasında sınırlar belirlenmeden savaş hali uzun süre devam etmiştir. Belirsizliğin devamı ve sınır çatışmalarının yaşandığı bölgede, Safevi Şahı Tahmasp ile Osmanlı Padişahı I. Süleyman (Kanuni Sultan Süleyman) döneminde iki devlet arasında ilk resmi barış antlaşması olan “Amasya Antlaşması (Muahedenamesi)” 29 Mayıs 1555'de imzalanmıştır. “Bu ilk Osmanlı-Safevi antlaşması ile Doğu Anadolu Bölgesi, Bağdat, Tebriz ve Azerbaycan Osmanlı Devleti imtiyaz sahasına girmiş ve buralarda her iki devlet mensupları ve tüccarlar tarafından serbest ticaret yapılmaya başlanmıştır. Aynı zamanda Kars tarafsız bölge ilan edilmiştir” (Uzunçarşılı, 1988a: 361).

Bu antlaşmayla Osmanlı Devleti'nin sınırları, Mezopotamya Bölgesini de içine alarak Basra Körfezi'ne kadar uzanmıştır. Sınırın bu kadar uzun olması zaman zaman sınır çatışmalarını da beraberinde getirmiştir.

“Osmanlı Padişahı III. Murat'ın 1578-1590 yılları arasındaki doğu seferi sonucu imzalanan “Ferhat Paşa Antlaşması” (21 Mart 1590) ile Tebriz, Karabağ, Gürcistan, Dağıstan ve Şirvan Osmanlı Devleti sınırları içerisine katılmış ve böylece doğudaki en geniş sınırlara ulaşılmıştır” (Uzunçarşılı, 1988b: 63). Bu antlaşma sonucu Iğdır ve çevresi Osmanlı Devleti topraklarına katılmıştır.

Safevi Devleti'nde yönetime geçen I. Şah Abbas otoritesini kurduktan sonra 1603-1618 yılları arasında Osmanlı Devleti'ne karşı savaş ilan etmiştir. Aralıklarla yaklaşık onbeş yıl süren bu savaş hali sonunda imzalanan “Nasuh Paşa Antlaşması” (20 Kasım 1612) ile Tebriz, Şirvan, Nahcivan, Revan ve Azerbaycan'ın büyük kısmını tekrar Safevi Devleti topraklarına katılmıştır. Dağıstan ve Gürcistan'ın büyük bölümü ise Osmanlı Devleti'nde kalmıştır (Uzunçarşılı, 1988c: 47; Kılıç, 2003: 124-134). Dolayısıyla Iğdır ve çevresi bu defa Safevi Devleti sınırları içerisinde kalmıştır.

Bu antlaşma yaklaşık üç yıl sürmüştür. Osmanlı-Safevi sınır gerginliği ve Nasuh Paşa Antlaşmasında belirlenen bazı maddelerin uygulanmaması üzerine, doğuda iki devletin orduları Revan Kalesi önlerinde karşı karşıya gelmiştir. Savaş sonunda, 26 Eylül 1618'de Erdebil'de imzalanıp 29 Eylül 1619'da İstanbul'da Sultan Genç Osman tarafından da kabul edilen “Serav Barış Antlaşması” ile I. Süleyman devrinde imzalanan Amasya Antlaşması'yla tayin edilen sınırlar esas kabul edilmiştir. Kars ve Ahıska Osmanlı Devleti'nde kalırken, Safevilerin, Osmanlı hâkimiyetinde bulunan Dağıstan'a taarruz etmemesi ve esirlerin iade edilmesi karara bağlanmıştır (Uzunçarşılı, 1988c: 47).

IV. Murad'ın tahta geçişi (1623) sırasında Bağdat'ta Bekir Subaşı isimli zengin ve nüfuzlu bir kişinin, isyan sonucu şehri zapt etmesi ve sonrası Safevi Devleti'nin bu olaydan yararlanarak burayı ele geçirmesiyle (28 Kasım 1623) iki devlet arasında tekrar savaş çıkmıştır. Yaklaşık onaltı yıl süren savaş hali IV. Murad'ın (1635) sefere çıkması; Revan-Tebriz üzerinden güneye inmesi, Bağdat'ın geri alınmasıyla (1638) sonuçlanmıştır. Bu savaş sonunda "*Kasr-ı Şirin (Zuhab) Antlaşması*" Osmanlı Devleti ile Safevî Devleti arasında 17 Mayıs 1639'da imzalanmıştır" (Uzunçarşılı, 1988c: 48-49; Kılıç, 2001: 479-493)<sup>3</sup>. Bugünkü Türkiye-İran sınırını büyük ölçüde belirleyen bu antlaşma ile Bağdat, Basra ve Şehrizor Osmanlı Devleti'nde kalmış, Revan bölgesi ise Safevi Devleti'ne bırakılmıştır. Sonuçta, doğuda Kars ve Bayazıt Osmanlı Devleti sınırları içerisinde kalırken, Ağrı Dağı'nın ikiz zirvelerinden itibaren Arpaçay'ın Aras Irmağı'na katıldığı saha arasında kalan İğdır ilinin bulunduğu alan (Sürmeli Çukurluğu), Revan ve doğusundaki Azerbaycan toprakları Safevi Devleti sınırlarında kalmıştır.

Daha sonraki tarihlerde Osmanlı-Safevi savaşlarında ortaya çıkan sınır meseleleri hep Kasr-ı Şirin Antlaşması temelinde çözümlenmiştir. O tarihlerde Doğu Anadolu Bölgesi'nden başlayıp, Basra Körfezi'nde sona eren 2185 km uzunluğundaki Osmanlı-Safevî sınırını belirleyen bu antlaşma aynı zamanda bugünkü Türkiye-İran ve İran-Irak sınırlarını da büyük ölçüde belirlemektedir.

Uzun süren barış devresinden sonra, on sekizinci yüzyılın ilk yarısında Afganistan'daki Üveysi hanedanı, İran topraklarına saldırıp İsfahana kadar olan yerleri ele geçirdiği İran'daki Safevi hanedanlığı zor zamanlar yaşamıştır. Safevi Devleti'nin bu zayıf durumundan faydalanmak isteyen Rusya, İran'a saldırınca, Dağıstan halkı, 1722'de Safevi tabiiyetinden çıkarak, tekrar Osmanlı Devleti'ne tabi olmuştur. Bu durumda Safevilerle yapılan barışın geçersiz kalması sebebiyle İran'a müdahaleye mecbur kalan Osmanlı Devleti'nin, 1723 Temmuz'unda Gürcistan'ın Safevi Devleti'ne tabi kısmına girmesi üzerine savaş başlamıştır. Osmanlı Ordusu tarafından; Tiflis, Gori, Güney Azerbaycan, Luristan, Ardalan, Kirmanşah, Hemedan ele geçirilmiştir. Revan ve Tebriz eyaletlerine girilerek batı ve kuzeybatı İran ile Güney Kafkasya, Osmanlı Devleti'nin egemenliğine girmiştir. III. Murad devrindeki sınırlar yeniden ele geçirilip, Hazar Denizi'ne ulaşılmıştır. "*Bu savaş sonunda 3 Ekim 1727 yılında imzalanan "Hemedan Barış Antlaşması" ile savaş sona ermiştir*" (Uzunçarşılı, 1988c: 186). Ancak bir müddet sonra ortaya çıkan Nadir Han Avşar, Üveysileri gasbedici ve gayri meşru ilan etmiştir. Tahta geçirdiği çocuk yaştaki Safevi Şah'ı namına devlet idaresini ele geçirip, doğuda Afgan ve batıda Osmanlı Devleti topraklarına karşı harekete geçmiştir. 1730'da Osmanlı Devleti'nin fethettiği Nihavend, Tebriz, Hemedan ve Kirmanşah'ı geri almıştır.

Osmanlı Devleti'nde III. Ahmet'ten sonra, onun yerine geçen I. Mahmut döneminde de savaş hali devam etmiştir. Bağdat Beylerbeyi serdar vezir Ahmed Paşa, Kirmanşah'ı geri alıp Hemedan'a girmiştir. "*Kuzey'den ise Urmiye alınıp, Tebriz'e girilmiştir. Bu arada yapılan görüşmeler sonunda Safevi Devleti'yle 10 Ocak 1732 tarihinde "Ahmet Paşa Antlaşması" imzalanmıştır*" (Uzunçarşılı, 1988c: 221-222). Serdar Ahmed Paşa'nın imzaladığı antlaşmaya göre, Kuzeyde Aras Nehri sınır kabul edilmiştir. Güney'de ise Kasr-ı Şirin sınırı korunmuştur. Tebriz dâhil Güney Azerbaycan, Hemedan, Kirmanşah, Luristan, Ardalan, Huzistan İran'da; Revan, Nahcivan, Şirvan, Arran yani Kuzey Azerbaycan, Doğu Gürcistan, Dağıstan Osmanlılarda kalmıştır. Osmanlı Devleti'nin Güney Kafkasya'yı elinde tutmak ve Hazar Denizi'ne kadar sınırı uzatmak için Batı İran'ı feda etmesine rağmen antlaşma pek uzun sürmemiştir. 1733'te İran'da iktidarı tamamen ele geçiren Nadir Han Avşar, Osmanlıların eline

<sup>2</sup> İran'ın Kirmanşah Eyaletinde imzalanan antlaşma Farsça Zuhab Antlaşması olarak bilinmektedir.

geçen Kafkas topraklarını geri almak için fırsat kollamaya başlamıştır. Bir yıl sonra Nadir Han Avşar'ın Erbil'e taarruzuyla, savaş yeniden başlamıştır. Savaş durumu devam ederken Nadir Han, Avşar hanedanlığını kurmuş kendisini Şah ilan etmiştir (27 Ocak 1736). Osmanlı Devleti'nin Avusturya ve Rusya ile savaşa girmesinden yararlanıp, Revan, Gence ve Tiflis'i alarak 1723'den bu yana Osmanlıların, İran'dan fethettikleri bütün yerleri geri almıştır. “İki devlet arasında İstanbul'da yapılan “İstanbul Antlaşması”yla (17 Ekim 1736), 1639'da yapılan Kasr-ı Şirin antlaşması esasları kabul edilmiştir” (Uzunçarşılı, 1988c: 230-234).

Altı yıl süren barış devresinde, Hindistan çevresindeki küçük devletleri yenerek ele geçirdiği hazinelerle zenginleşen Nadir Şah, 29 Mayıs 1743'de antlaşmayı bozarak Osmanlı Devleti topraklarına girmiştir. Nadir Şah; Irak, Kafkasya ve Doğu Anadolu'yu Osmanlılardan almak istiyordu. Ancak bunu başaramayarak geri çekilmiştir. 1744'te tekrar harekete geçen Nadir Şah, bu sefer Kars'ı kuşatmıştır. Kars savunmasının gücü karşısında geri çekilmek zorunda kalmıştır. Bir kısım muharebelerden sonra Osmanlılardan bir şey koparamayacağını anlayan Nadir Şah, barış istemek zorunda kalmıştır. “4 Eylül 1746'da yapılan “Kerden Antlaşması” ile sekiz yıl önceki gibi Kasr-ı Şirin Antlaşması esasları kabul edilmiştir” (Uzunçarşılı, 1988c: 299-310). Bu antlaşma ile eski sınırlar kabul edildiği için II. Kasr-ı Şirin Antlaşması olarak da bilinmektedir.

Nadir Şah Avşar'ın, 19 Haziran 1747 tarihinde suikast sonucu öldürülmesi üzerine İran topraklarında Avşar Hanedanlığı yerine Kaçar Hanedanlığı kurulmuştur. Bunun üzerine Osmanlı Devleti'nin doğusunda, Aras Irmağı'nın kuzeyindeki Azerbaycan topraklarında birçok Türk Hanlığı kurulmuştur. Bu dönemde İğdir ilinin de yer aldığı Sürmeli Çukurluğu, Revan Hanlığı sınırları içerisinde kalmıştır. Revan Hanlığı-Osmanlı Devleti sınırı bu günkü İğdir ilinin güney sınırlarını oluşturan; Ağrı Dağları ve Karasu-Aras Sıradağları üzerinden geçerek Arpaçay'ın Aras'a katıldığı yere uzanıyordu. Güney Azerbaycan'da ise Kaçar hanedanlığı varlığını sürdürüyordu.

Doğuda, Osmanlı Devleti ile Azerbaycan Türk Hanlıkları arasında oldukça iyi ilişkiler yaşanırken, güney sınır bölgesinde ise bazı sınır ihlalleri yaşanmaktaydı. Bunlardan birisinde Zend Kerim Han, İran'da isyan etmiş ve bazı bölgeleri ele geçirek 1775 yılında Basra'yı işgal etmişti. Ayrıca, Bağdat çevresi ile güneydoğu ve doğuda yağama hareketlerinde bulunmuştu. “Zend Kerim Han'ın 1779'da ölümüyle, İran'da çıkan kargaşadan yararlanan Osmanlı Devleti birlikleri karşı bir saldırı ile Basra'yı tekrar ele geçirmiştir” (Uzunçarşılı, 1988c: 455-464).

18. yüzyılın sonları ile 19. yüzyılın başlarında, kuzeyde oldukça büyük bir güç olan Rus Çarlığı, Kafkaslara dayanmıştı. Kuzey Azerbaycan'da birçok hanlığı işgal ederek yönetimi altına alan Ruslar her adımda biraz daha güçlenerek yeni topraklar elde ediyordu. Bu dönemde Osmanlı Devleti ise daha çok isyanlar ve batıdaki sorunlarla ilgileniyordu. “Osmanlı Devleti ile Rus Çarlığı arasında altı yıl süren savaştan sonra (1806-1812) Bükreş Antlaşması” (Oreškova, 2003: 26) imzalanmış, bundan sonra Kafkasya'ya yönelen Rus Çarlığı gücüne bölgede Kaçarların (İran) karşı koyacak gücü yoktu. “Güneye yönelen Ruslar, Kuzey Azerbaycan'da Aras Irmağı'nın kuzeyindeki Revan ve Nahcivan Hanlığı dışındaki bütün Türk Hanlıklarını egemenlikleri altına aldı. 1813 yılında imzalanan Gülistan Antlaşması” (Mutallimov, 2014: 50) ile artık bu bölge Rus Çarlığının işgali altında kalacaktı. Bununla Kaçar Hanedanlığı (İran) oldukça önemli oranda gücünü yitirerek büyük toprak kayıplarına uğradı.

1821'de İran tahtında olan Feth Ali Han, Osmanlı Devleti'nin bazı isyan hareketleri sırasında oluşan fırsattan istifade ederek, Ruslara kaybettiği toprakların telafisini Osmanlı Devleti'nden temin etmek düşüncesiyle, Osmanlı sınırlarına tecavüze başladı. Osmanlı Devleti meşgul olduğu için, veliaht şehzade Abbas Mirza, Doğu Anadolu'ya, diğer İran şehzadesi Mehmed Ali

Mirza da Irak taraflarına saldırıp; Toprakkale, Bayazid, Eleşgird, Bitlis, Muş ve Erciş taraflarını işgal ettiler. Fakat bu sırada İran ordusunda şiddetli bir kolera salgını başladı.

“Çok sayıda zayıyata sebep olan bu salgında şehzade Mehmed Ali Mirza da öldü. Ordusunun bu şekilde perişan olmasından sonra Şah Feth Ali Han barış istedi ve 1 Haziran 1823 tarihinde “Erzurum Antlaşması” imzalanarak savaşa son verildi. Bu antlaşmayla İran ele geçirdiği yerleri geri vererek eski sınırlarına çekilmeyi kabul etti. Antlaşma sonra 1639’daki Kasr-ı Şirin ve 1746’daki ve Kerden Antlaşması ile belirlenen sınırlar yeniden yürürlüğe girdi. Bundan sonra Osmanlı Devleti ile İran arasında önemli bir savaş olmadı” (As, 2010: 227).

Osmanlı-İran devleti arasında bu tarihten sonra güney sınırlarında ufak bazı sorunlar ortaya çıkmışsa da bunlar görüşmeler sonucu çözüme kavuşturulmuştur. Bunlardan birisi ise şöyle gelişmiştir; Kaçarların 1838 yılında doğuda Herat’ı ele geçirmesine karşı, Osmanlı Bağdat valisi de İran’ın Huzistan bölgesine karşı harekât başlatmıştır. Buna karşılık İran’ın da Süleymaniye bölgesine harekâtı sonucu iki devlet savaşın eşine gelmiştir. İngiltere ve Rusya’nın arabuluculuğunda Erzurum’da dört devlet delegelerinin katıldığı bir konferans düzenlenmiş ve 1 Haziran 1847’de “II. Erzurum Barış Antlaşması” imzalanmıştır.

“Bu konferansta her iki devletin sınırlarını belirlemek için Hudut komisyonu (Tahdid-i Hudud Komisyonu) oluşturulmuştur. Bir yıl sonra, Muhammed Şah’ın ölümü ve Nasreddin Şah’ın tahta çıkışı sırasındaki sorunlardan yararlanan Osmanlı Devleti, Kotur (Batı Urmiye Gölü) çevresindeki bölgenin bir bölümünü sınırlarına kattı” (As, 2010: 228).

Kaçar hanedanlığı, kuzeyden gelerek bölgede oldukça büyük güç olan Ruslara karşı koymak ve Gülistan Antlaşmasıyla kaybettiği toprakları ele geçirmek için Aras Irmağı’nın kuzeyinde savaşa girişti. 1826-1828 yılları arasında devam eden savaşta Kaçarlar için çok büyük bir yenilgi yaşandı. Ruslar, Aras Irmağı’nın kuzeyinde kalan son iki hanlık Revan ve Nahcivan’ı ele geçirmiş ve Aras Irmağı’nı da geçerek güneyde Tebriz’e kadar olan bölgeyi ele geçirmişlerdi. Savaş sonunda yapılan Türkmençay Antlaşması’yla (10 Şubat 1828) Revan ve Nahcivan Hanlıkları da Rusların himayesine geçti ve Aras Irmağı, Rus Çarlığı-İran Devleti arasında sınır kabul edildi. Bu antlaşmayla Kaçarlar, Gülistan Antlaşması’ndan sonra en büyük ikinci yenilgilerini almış oldular. Revan Hanlığına bağlı olan İğdır (Sürmeli) bölgesi artık bu tarihten itibaren 1917 yılına kadar Rus Çarlığı egemenliğinde kalacaktı. Aynı zamanda bu antlaşmayla İğdır ve çevresi, Osmanlı-Rus Çarlığı devletleri arasında sınır oluşturmaktaydı. Günümüzdeki Dilucu yöresinin İran ile sınır oluşturan Aşağı Karasu Çayı sınırı bu antlaşma ile belirleniyordu<sup>4</sup>.

Kafkasya’da üstünlüğünü ilan eden Ruslar, Osmanlı Devleti’ne karşı Balkanlar’dan ve Kafkasya’dan savaşa girdi. “Kafkasya bölgesinden Erzurum’a kadar, balkanlardan ise Edirne’ye kadar ilerleyen Ruslar 1829 “Edirne Antlaşması” ile Doğuda Ahıska ve Ahılkelek’i topraklarına katarak bu günkü doğu sınırlarımıza kadar olan yerleri işgal etmiş oldular” (Erim, 1953: 279-286).

<sup>3</sup> Türkmençay Antlaşması-IV. MADDE

“Sözleşmeye taraf olan yüksek tarafların rızasıyla her iki devlet arasında sınırlar aşağıdaki şekilde belirlenmiştir: Sınır hattı Türkiye topraklarının ucundaki Küçük Ağrı’nın zirvesinden kenarda düz istikamette en yakın noktadan o dağların zirvesinden geçer; buradan eğilimle Ağrı dağının güney tarafından akan Aşağı Karasu çayının yukarılarına denk gelir, sonra sınır hattı o çayın akarı üzere Şerur karşısında onun Aras’a döküldüğü yere dek devam eder. Bu mıntıkadan Abbasabad kalesine dek Aras nehrinin yatağı doğrultusunda devam eder”.

Türkmençay Antlaşması ve maddeleri hakkında bakınız: <https://www.virtualkarabakh.az/tr/post-item/32/117/turkmencaj-anlasmasi.html> (10.10.2021)



Osmanlı Devleti, bu tarihten sonra doğu bölgesinde Ruslarla üç defa daha karşı karşıya gelmiştir: 1854-56 Osmanlı-Rus savaşı, 1877-78 Osmanlı-Rus Savaşı ve 1914-1918 Birinci Dünya Savaşı.

Kırım Savaşı'nda doğu sınırlarımızda bir değişiklik olmazken, tarihte 93 Harbi olarak da bilinen 1877-78 Osmanlı-Rus Savaşı'nda Oltu, Ardahan ve Kars 1917 yılına kadar Rus Çarlığı'nın işgalinde kalmıştır. “Savaşı bitiren 3 Mart 1878 Ayastefenos (Yeşilköy) Antlaşması ile bu bölgeler 40 yıl anavatan dışında kalmıştır” (Erim, 1953: 387-400)<sup>5</sup>.

Birinci Dünya Savaşı'nda, Çanakkale Cephesi'nde Türk Ordularının başarısı ve ardından 1917 yılında Rus Çarlığı'nın çökmesiyle, Türk Ordusunun ileri harekâtı sonucu doğuda Bakü, Güneydoğuda da Tebriz'e kadar bölge kontrol altına alındı. Bu ileri harekâta Iğdır (Sürmeli) bölgesi, Osmanlı Devleti topraklarına katılmış oldu. “Ancak Mondros Barış Antlaşmasıyla (30 Ekim 1918) geri çekilmek zorunda kalan Türk ordusunun ardından bölgede önemli gelişmeler yaşandı” (Erim, 1953: 519-524).

Türk ordusunun geri çekilmesini fırsat bilen Ermenistan; Kars, Iğdır ve Ardahan'ın bir kısmını işgal ederek, bölgedeki Türk ve Müslüman halkı göçe zorlamak için, baskı, şiddet ve katliamlar uygulamaya başladı. Gürcistan ise Artvin, Batum ve Ardahan'ın kuzey bölümünü işgal etti.

Türk Milli Kurtuluş savaşının başlaması ile Eylül 1920'de harekâta geçen Türk Ordusu, doğuda işgal altındaki Kars'ı 30 Ekim 1920'de, Iğdır'ı 12-14 Kasım 1920'de kurtararak, Gümrü'ye kadar ilerledi. Bu ileri harekât sonunda Ermenistan ile 3 Aralık 1920'de “Gümrü Barış Antlaşması” imzalandı<sup>6</sup>. Bir gün sonra Bolşeviklerin Ermenistan Cumhuriyeti'ni ele geçirmesi sonucu antlaşma onaylanamadı. 23 Şubat 1921 tarihinde ise doğu sınırlarımızın geri kalan kısmı Artvin ve Ardahan'a giren ordumuz bu yöreleri anavatanına katılarak günümüzdeki doğu sınırlarımıza ulaşıldı.

Iğdır'ın anavatanına katılması sonucu (14 Kasım 1920) Arpaçay ve Aras Irmağı Türkiye-Ermenistan arasında sınır olurken, doğuda Nahcivan bölgesinde henüz sınırlar tam olarak belirlenmemişti. Doğu cephesinde henüz durum netleşmeden önce Erzurum'da 9. Kolordu Kumandanlığı, Bayazıt üzerinden bir tabur askeri Nahcivan'a göndererek bu bölgenin Ermenistan'ın eline geçmesini önlemek, Dilucu yöresinde, Aras'ın kuzeyinde kalan bölgedeki Türk yerleşmelerini ve nüfusu korumak için teşkilatlanma görevini üstlenmişti<sup>7</sup>. Ermenilerin, Nahcivan bölgesini istemesi ve kendi topraklarına katmak için yaptıkları saldırı ve işgal girişimlerine karşı, 9 Temmuz 1920 tarihinde Bayazıt-Maku üzerinden Aras Irmağı'nı geçerek Şerur (Noraşen)'a gelen Binbaşı Veysel (Ünüvar) komutasındaki Türk birliği ilk iş olarak bölgede teşkilatlanma yapmıştır. Ermeni saldırılarına karşı mücadele etmek için yöre halkını organize etmiş ve Nahcivan ile Türkiye arasında bağlantı oluşturacak Dehne Dağı ve Velidağ'ın kuzeybatısındaki Sederek bölgesinin Nahcivan sınırları içerisinde kalması için mücadele etmiştir. 15/16 Kasım 1920 tarihinde Ermeni birliklerinin yenilgisi üzerine, Türkiye'nin (Dilucu yöresi) Nahcivan ile bağlantısını sağlayacak olan Sederek Ovası ve Dehne Boğazı güvenlik altına alınmıştır (Harita 3). “16 Mart 1921 tarihinde imzalanan “Moskova Antlaşması”yla<sup>8</sup> Nahcivan'ın Türkiye'nin garantörlüğünde Azerbaycan'a bağlı özerk bir yönetime kavuşması üzerine birliğimiz, 15 Nisan 1921 tarihine kadar Nahcivan'da kalmıştır” (Ünüvar, 1997: 108).

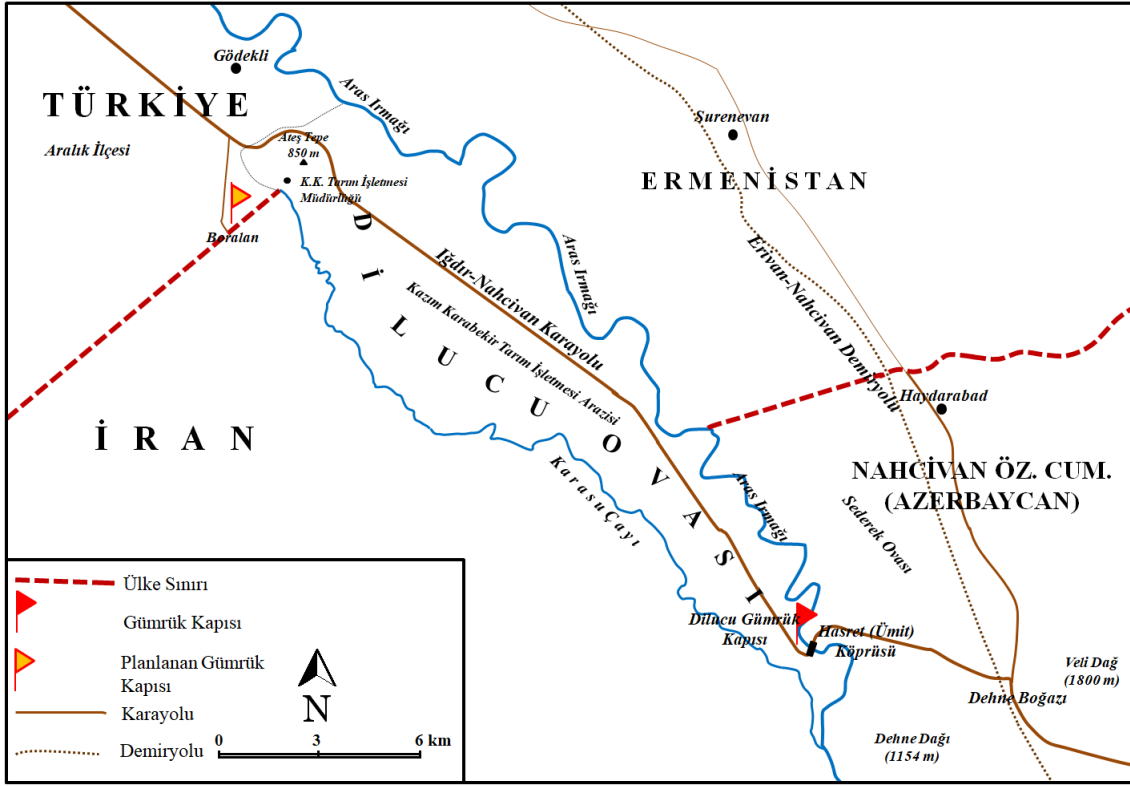
<sup>4</sup> Bu antlaşmanın 19. Maddesinde iki devlet arasındaki Anadolu sınırlarının yeri belirlenmiştir.

<sup>5</sup> Ayrıntılı bilgi için bak. Soysal, 2000, s. 19-23.

<sup>6</sup> “Özellikle Yüzbaşı Halil ve Binbaşı Ali Timur bölgede önemli çalışmalar yapmış, bugünkü Ermenistan sınırları içerisinde kalan Vedi, Develi ve çevresindeki Türk köylerinin örgütlenmesinde önemli görevler üstlenmiştir”. Türk İstiklal Harbi III. Cilt, Doğu Cephesi 1919-1921, 1995, s. 103.

<sup>7</sup> Ayrıntılı bilgi için bak. Soysal, 2000, s. 32-38.

“Daha sonra 13 Ekim 1921 tarihinde imzalana Kars Antlaşmasıyla” (Soysal, 2000: 32-38) Doğu sınırlarımız tekrar teyit edilerek, Dilucu yöresi ile Nahcivan’ın Sederek yöresi arasındaki bağlantı kalıcı hale getirilmiştir.



Harita 3. Dilucu Ovası ve Çevresinin Siyasi Haritası

Türkiye Cumhuriyeti’nin ilanından sonra, bölgede meydana gelen yeni gelişmeler üzerine İran ile olan sınırlarımızda bazı değişiklikler yapılmıştır. Bu değişiklikler gerçekleşinceye kadar iki ülke arasında inişli çıkışlı gelişmeler yaşanmıştır.

Anadolu’dan başlayan kurtuluş savaşı sırasında, doğu komşularımız Sovyet Rusya ve İran Devletleri İstanbul’un yanı sıra Ankara’da kurulan Büyük Millet Meclisi Hükümeti ile ilişkiler kurarak temsilciler göndermiştir. Kurtuluş savaşı yıllarında başlayan Türk-İran ilişkileri karşılıklı elçi gönderilmesiyle pekiştirilmiştir. İran’da Şubat 1921’de milliyetçi ve antiemperyalist bir subay olan Rıza Han, hükümet darbesi gerçekleştirmiş, önce ordu komutanlığına, ardından Millî Savunma Bakanlığı’na ve son olarak da Başbakanlığa getirilmiştir. “31 Ekim 1925’te İran Meclisi, Kaçar hanedanlığını sonlandırmıştır. 12 Aralık’ta Rıza Han, “Şah” ilan edilmiş ve Türkiye, bir süre İran’daki siyasal gelişmeleri gözden geçirdikten sonra - Memduh Şevket (Esental) Bey’in de tavsiyesiyle- M. Kemal Paşa’nın 5 Ocak 1926 tarihindeki tebrik mektubu ile yeni rejimle ilişkileri başlatmıştır” (Şimşir, 1996: 89). Atılan bu önemli adım, kısa sürede meyvelerini vermiş ve 22 Nisan 1926’da iki ülke arasında bir dostluk ve güvenlik anlaşması imzalanmıştır.

“Fakat bu iyimser ortam fazla uzun sürmeyerek ve anlaşmanın imzalanmasında kısa bir süre sonra başlayan I. Ağrı Ayaklanması<sup>9</sup> (16 Mayıs-17 Haziran 1926) sonrası sınır bölgesinde Türkiye’nin başlatmış olduğu harekât, İran tarafından tepkiyle karşılanmıştır” (As, 2010: 238).

<sup>8</sup> Ayrıntılı bilgi için bak. Türkiye Cumhuriyeti’nde Ayaklanmalar, 1972, s.168-173; Çay, 1994, s. 405-412.

“Sınırın her iki tarafındaki aşiretlerin gerçekleştirdikleri sınır tecavüzleri ve eşkıyalık hareketlerini önlemek için 1927 yılı ortalarında itibaren Türkiye'nin bazı sınır karakollarını ileri taşıması, İran'ın tepkisini çekmiş ve resmi olmasa da basın yoluyla İran tarafından Türkiye'nin suçlanmasına neden olmuştur” (As, 2010: 238).

Tam da bu dönemde sınırdaki bazı aşiretler, 1927 Eylül'ünde tekrar isyan başlatmışlardır. Bu isyan hareketini bastırmak üzere 13-20 Eylül tarihleri arasında II. Ağrı Harekâtı başlatılmıştır. Harekât sırasında isyancıların bir kısmı sınırı geçerek İran'a sığınmışlardır. Bu durum, İran'ın aşiretler politikasının, önceki olayda olduğu gibi sadece basın tarafından değil, Türk Hükümeti tarafından da tasvip edilmemesine neden olmuştur<sup>10</sup>.

“İran, ilişkilerin düzeltilmesi için Harbiye Nazırı olan ve o sırada İsviçre'de İran'ın Milletler Cemiyeti temsilcisi olarak bulunan Furugi'ye, 1927 sonbaharında Türkiye'ye gitmesi ve sorunu görüşerek ilişkileri düzeltilmesi talimatını vermiştir” (Çetinsaya, 1999: 156). Furugi'nin Türkiye'ye gelişinden önce iki ülke ilişkilerini olumsuz etkileyecek Bayezid Hadisesi olarak adlandırılan bir olay daha yaşanmıştır<sup>11</sup>.

“Furugi'nin yaptığı görüşmelerde Türkiye, 1913 protokolünü (Sait Halim Paşa'nın imzalamış olduğu protokol) temel almak istememektedir” (Efe vd. 2017: 86)<sup>12</sup>. Çünkü bu protokol Osmanlı Devleti'nin zayıf olduğu bir dönemde neredeyse Rusya ve İngiltere tarafından dikte ettirilmiş bir protokoldür.

“Dahası, artık Osmanlı Devleti tarihe karışmıştır. 1913 Protokolü'nü kabul etmeyen Türkiye'yi; 1913 sonrasında mevcut sınırları bazı noktalarda ihlal etmekle, hatta I. Dünya Savaşı'nda dile getirdiği Azerbaycan topraklarıyla ilgili isteklerini de belli ölçüde tekrarlayıp irredantizm<sup>13</sup> yapmakla suçlayan Furugi, görüşmelerde gelinen son noktayı Tahran'a bildirmiş ve 45 günlük Ankara ziyaretini tamamlayıp İstanbul'da hükümetinin cevabını beklemeye başlamıştır” (Çetinsaya 1999: 158).

Görüşmelerde bir neticeye varılamaması üzerine Tahran'a geri dönen Furugi Nisan 1928'de tekrar Ankara'ya gelmiş, yine görüşmeler 1913 protokolüne takıldığı için geri dönmüştür.

“Kesilen görüşmelere Furugi'nin Şubat 1929 ortalarında Ankara'ya gelişle tekrar başlanmıştır. Türkiye'nin, 1913 Protokolünü kesinlikle kabul etmeyeceğini ve I. Dünya Savaşı sırasında sınırlarına katmış olduğu bölgelerden çekilmeyeceğini bir kez daha kesin bir dille bildirmesi üzerine Furugi, hükümetine danışmak için İran'a gitmiş, Nisan başlarında dönmüş ve nihayet uzlaşmaya varılabilmıştır” (Çetinsaya, 1999: 160-161).

Sorun, bir an önce çözülmesi için karşılıklı nota verilmesi şekliyle çözümlenmiştir. Sorunun bu şekilde çözümlenmesinde, daha önce iki ülke arasında yapılan anlaşma ve protokollerin uzun süre onay aşamasında beklemesi önemli bir etkidir. Notalarda üç nokta üzerinde özellikle durulmuştur.

“Bu noktalar, Bulakbaşı, Kotur ve Siro-Sarteks'dir. Notalara göre, 1929 yaz aylarında kurulacak bir karma komisyon, yukarıda adı geçen bölgelere gidip sınır incelemelerinde bulunacak ve sınırları belirleyip işaretleri yerleştireceklerdir. Komisyon, diğer bölgelerde kaybolmuş işaretler varsa, bu yerlerdeki sınır belirleyici işaretleri yenileyeceklerdir” (Çetinsaya, 1999: 162). “Ayrıca

<sup>9</sup> Genelkurmay Belgelerinde Kürt İsyanları I. 1992, s. 291-310.

<sup>10</sup> “Bayezid Hadisesi olarak adlandırılan bu olayda, İran sınırından gelen silahlı çeteler, Doğubayazıt yakınlarında Türk birliğini pusuya düşürüp subay ve erlerden bir kısmını esir alıp kaçmışlardır. Türkiye İran'a 10 gün süreli bir nota vermiş ve İran'ı, gerekli önlemlerin almaması durumunda ilişkilerin kesilmesiyle tehdit etmiştir”. Çetinsaya, 1999, s. 157.

<sup>11</sup> Ayrıntılı bilgi için bak. Erim, 1952, s.21.

<sup>12</sup> Dil, gelenek, görenek ve çeşitli kültür değerleri bakımından bir birlik gösterdiği hâlde ana yurt dışında kalmış halkın yaşadığı toprakları ana yurt sınırları içine almak düşüncesi, kurtarımcılık. (1998: 1097)

yılda en az iki kez toplanacak bir sınır komisyonu kurulacak ve bu komisyon iki tarafın sınır otoriteleriyle sürekli ilişki içerisinde olacaktır” (As, 2010: 241).

Devam eden isyan hareketine karşı, 1930 yılı Haziran ayının son haftasında ve hasat mevsiminden önce, 9’uncu Kolordu Komutanlığı yönetiminde, Ağrı’da bir tenkil harekâtı yapılmasını kararlaştırmış ve kararı ilgili makamlara bildirmiştir (Genelkurmay Belgelerinde Kürt İsyancıları II. 1992: 92-93). Haziran başlarında isyancıların harekete geçmesi üzerine, Mart ayında 9. Kolordu Komutanlığı’na getirilen Salih (Omurtak) Paşa komutasındaki Türk birlikleri, 9-10 Haziran’da isyancıları çember içerisine almışlar ve savaş uçakları da kullanılarak isyancıların sığınaklarını tahrip etmişlerdir.

“Bu sıkışık durum karşısında isyancılar, önce İran topraklarına kaçmışlar, ardından da İran’da yaşayan Bekirhanlı ve Halikanlı aşiretlerinin yardımıyla yeniden Türk sınırına doğru saldırıya geçmişlerdir” (Saray, 1999: 155). “Saldırıya İranlı aşiretlerin vermiş olduğu katkı, hem Türk Hükümeti hem de Türk basını tarafından eleştirilmiş ve İran açıkça suçlanmıştır” (Milliyet-1930; Cumhuriyet-1930).

*“Bu arada 7-14 Eylül tarihleri arasında Türkiye, Ağrı bölgesinde “tenkil harekâtı” gerçekleştirerek, III. Ağrı İsyanını kesin olarak bastırması, ileri harekâtla Aybey bölgesi de dâhil olmak üzere bazı arazi parçalarında kontrolü sağlamıştır”* (Genelkurmay Belgelerinde Kürt İsyancıları II. 1992: 128).

Türkiye’nin İran Büyükelçiliğinde görev değişikliği olmuş ve Memduh Şevket Bey’in yerine atanan Hüsrev (Gerede) Bey, 15 Eylül’de Şah’a itimatnamesini sunmuş ve ilk görüşmesini yapmıştır. Türk Hükümeti, 25 Eylül 1930 tarihinde Türk-İran sınırı konusunda Bakanlar Kurulu’nun belirlediği düzenlemeyi, talimat olarak Hüsrev Bey’e bildirmiştir.

Ağrı çevresindeki “tenkil harekâtı” sırasında ele geçen Aybey bölgesi de dâhil olmak üzere Ağrı Dağı’nın tamamını isteyen Türkiye, karşılığında İran’a iki ayrı toprak parçası vermeyi teklif etmiştir. Aybey konusunda Türkiye’nin kararlı olduğunu gören ve bunu kabul etme noktasına gelen İran tarafındaki temel sorun ise Türkiye’nin istediği toprakların stratejik öneme sahip oluşudur. İran gerekirse konunun çözümünde Cemiyet-i Akvam’ın hakemlik yapmasını istemektedir.

Cumhurbaşkanının talimatıyla İran’ın son notasına, 17 Aralık’ta Dışişleri Bakanı Tefik Rüştü (Aras) Bey imzalı bir notayla cevap verilmiştir.

“Bu notada, Cemiyet-i Akvam’a üye olmayan Türkiye’nin böyle bir hakemlik başvurusu yapamayacağı, İran’ın olası bir başvurusunun ise “şikâyet mahiyetinde” addedileceği, üstelik İran ile mevcut anlaşmalarda buna ait bir karar olmadığı, iki tarafın iyi niyetlerini gösteren mübadele kararından (karşılıklı verilecek topraklar kastediliyor) feragat için de ortada bir neden olmadığı belirtilmiş, Dışişleri Bakanı’nın Tahran’a gelme isteği iletilmiştir” (As, 2010: 202-205).

Tefik Rüştü Bey, 9 Ocak 1932’de, aralarında İş Bankası Genel Müdürü Mahmut Celal (Bayar) Bey’in de bulunduğu bir heyetle Türkiye’den ayrılmış, 17 Ocak’ta Tahran’a varmıştır. Tefik Rüştü Bey, görüşmelerde ortaya çıkan pürüzler için Şah’ın hakemliğini Türk Hükümeti adına kabul ettiğini bildirince, Şah’a konuyu iletmek üzere bir subay görevlendirilmiş, Şah da şu yanıtı vermiştir: *“Meseleyi bu noktadan düşülmeyiniz, Türkiye ile İran, hiç bir vakit müsellâh bir ihtilâfa gitmeyecektir.”* (TBMMZC, 1932: 163)<sup>14</sup>

<sup>13</sup> (Tefik Rüştü Bey’in 23 Ocak 1932 anlaşmasıyla ilgili olarak mecliste yapmış olduğu konuşma) Çetinsaya ‘ya göre Şah’ın yanıtı şu şekildedir: *“Beni anlamıyorsunuz. Önemli olan şu ya da bu tepe değil, Türkiye ile olan problemlerimizin bir an önce ve ilelebet çözümlenmesidir. İki ülke arasında geçmişten gelen ve daima düşmanlarımızın işine yarayan uyuşmazlıklar son bulmalı ve Türkiye ile İran arasında karşılıklı çıkarlarımıza dayalı samimi bir dostluk kurulmalı. Eğer biz birleşir ve ittifak edersek kimseden korkmam.”* Çetinsaya, 1999: 167.



Böylece son pürüz de Şah'ın devreye girmesiyle Türkiye lehine çözümlenmiş ve 23 Ocak 1932'de Türk-İran sınır anlaşması imzalanmıştır. Buna göre Ağrı Dağı'nın tamamı Türkiye'ye geçecek, Van civarındaki Koçtur arazisi İran'a bırakılacaktır. Yapılan anlaşma, 18 Haziran'da TBMM'nin onayına sunulmuştur (TBMMZC, 1932: 1).

İki ülke arasında belirlenen yeni sınırlar, anlaşmanın ilk maddesinde ayrıntılı olarak belirtilmiştir.<sup>15</sup> İkinci maddeye göre, ilk maddeyle belirlenen sınır hattını arazi üzerinde belirlemek için bir "tahdit komisyonu" oluşturulacaktır.

Ayrıca sınır anlaşmasından sonra, 5 Kasım 1932'de imzalanan iki ayrı anlaşma, "Türkiye-İran Dostluk Anlaşması" ve "Güvenlik, Tarafsızlık ve Ekonomik İşbirliği Anlaşması" da imzalanmıştır.

Rıza Şah'ın Haziran 1934'te Türkiye'ye yapmış olduğu yaklaşık 1 aylık gezi ise ilişkileri oldukça güçlendirmiştir. "Bu ziyaret, bölgesel barışa katkıda bulunan Sadabad Paketi'ne giden yolu da açmış, saldırmazlık esasına dayanan bu pakt ile her iki ülke de Ortadoğu'ya egemen olmaya çalışan güçlere karşı bir güç birliği içerisine girerek, bölgede siyasi istikrarı korumaya yönelik önemli bir adım atmışlardır" (Altan, 2018: 1-20).

"Çalışmalarına başlayan sınır tespit komisyonu, çalışmalarını 1934'te tamamlamıştır" (Çetinsaya, 1999: 168). Fakat 1936'ya gelindiğinde, 1932 Anlaşması'nın Mazbişo, Paki ve Eli bölgelerine yönelik hükümlerinin, hattın çiziminde kullanılan haritaya uymadığı görülmüş bu konuda yeni bir düzenleme yapılarak 27 Mayıs 1937'de İran Hariciye Veziri İnyetullah Samiy ile Türk büyükelçisi Enis Akaygen arasında 1932 Anlaşması'nı düzenleyen bir anlaşma imzalanmıştır<sup>16</sup>. Söz konusu anlaşma, 17 Haziran 1938'de Meclis'te onaylanmıştır<sup>17</sup>.

Dilucu Ovası'ndan başlayan ve Aşağı Karasu kaynağından sonra düz bir hat olarak Küçük Ağrı dağının zirvesine doğru devam eden sınır düzenlenmiş ve Küçük Ağrı Dağı zirvesi ve doğu etekleri Türkiye sınırları içerisine katılmıştır. Bu düzenleme ile birlikte sınır bölgesindeki eşkıyalık ve terör faaliyetlerinin önüne geçilmeye çalışılmıştır. Türkmençay Antlaşmasıyla belirlenmeye başlayan sınırlar, Moskova ve Kars Antlaşmaları ile kesinlik kazanmış, İran ile yapılan son sınır düzenlemesi ile nihayete ermiştir.

Dilucu yöresinde Türkiye'nin doğu sınırları son şeklini alırken idari olarak da yörede yapılan düzenlemeler şu şekilde gerçekleşmiştir. Türkiye Cumhuriyeti'nin ilanından sonra 1924 yılı

<sup>14</sup> Madde şöyledir: "Türkiye ile İran arasındaki hudut Aras Nehri ile Karasu Irmağı'nın telâki noktasında İran arazisinde kâin 1 numaralı hudut taşından başlar. Bادهu Karasu Irmağı'nın talveg hattını Boralan gölüne kadar takip eder. Oradan Karasu membalarının 100 metre cenubu şarkisindeki tepeye kadar bir hattı müstakim halinde gider; mezkûr tepenin şark ve şimal cihetlerinden geçerek tepeyi İran'a bırakır. Müteakiben hat şimali garbiye doğru daha ziyade meylederek Karasu membalarının hemen üzerindeki Boralan kayalıklarına vâsul olur. Hudut hattı 2 numaralı taştan sonra 3 numaralı taş ile Küçük Ağrı istikametinde 4, 5, 6, 7 ve 8 numaralı taşlardan geçerek Boralan Gölü'nün en şimalî sahiline hattı müstakim üzere 16.600 metre ve Küçük Ağrı dağının en yüksek noktasına 6.400 metre mesafede kâin bulunan 9 numaralı taşta kadar bir hattı müstakim takip eder. .... devamı için bakınız: TBMMZC,1932, s. 4-7.

<sup>15</sup> 1937 yılı içerisinde iki ülke arasındaki ilişkilerde yoğunluğun arttığı ve bir dizi anlaşmanın yapıldığı görülmektedir. Bunlar arasında, "İkamet Mukavelenamesi", "Hava-i Seyrüsefer Mukavelenamesi", "Müzaheret-i Adliye Mukavelenamesi", "Telefon ve Telgraf Anlaşması", "Suçluların İadesi Mukavelenamesi" ve "Baytari Mukavelename" sayılabilir. Bu anlaşmaların maddeleri için bkz. TBMMZC, 1937, s.107-138.

<sup>16</sup> Buna göre, 1932 Anlaşması'nın 1. maddesinin 8. fıkrası değiştirilmiştir. Önceki anlaşmada ilgili fıkrada "(...) Eli ve Paki Türkiye'ye, Mazbişo mahalli İran'a kalır." denilirken, yapılan değişiklikle fıkra, "(...) Eli ve Paki Türkiye'ye ve Mazbişo mevkiinin Paki'den gelen ırmağın şarkında kalan kısmı İran'a kalır." şekline dönüştürülmüştür. TBMMZC,1938, s.148

anayasasına göre ülke yönetimi il (vilayet), ilçe (kaza), bucak ve köy şeklinde örgütlenmiştir<sup>18</sup>. Anavatana katılan Sürmeli çukurluğunda yer alan Iğdır ve Tuzluca (Kulp) ilçeleri Bayazıt vilayetine bağlandı. Bayazıt vilayetinin merkezinin Karaköse'ye taşınması ve ilin Ağrı vilayeti olarak yeniden teşkilatlanmasıyla birlikte Iğdır ve Tuzluca ilçeleri Kars vilayeti sınırlarına alındı. Dilucu yöresinin de sınırları içinde bulunduğu Aralık bölgesi (Başköy) nahiye yönetimi şeklinde 1 Nisan 1960 tarihine kadar Iğdır İlçesi'ne bağlı kalmıştır. "Iğdır İlçesi'nin 1992 yılında Kars İl'inden ayrılıp ülkemizin 76. İli olması" (Şimşek, 2020: 25-26) sonucu Dilucu, Iğdır ili'nin Aralık ilçesine bağlı olmuştur (Harita 3).

### Sonuç

Dilucu Ovası'nı çevreleyen sınırların belirlenmesi ve ülkemiz topraklarına dâhil olması uzun bir tarihi süreç içerisinde olmuştur. Bölge, 1828 yılına kadar Osmanlı Devleti ile İran'da kurulan yönetimlerin (Safevi-Avşar-Kaçar) arasında sürekli el değiştirmiştir. Rus Çarlığı'nın 1828 yılında Revan ve Nahcivan Hanlıklarını işgali sonucu Rus Çarlığı yönetimine geçmiş, Osmanlı-Rus Çarlığı arasında sınır olmuştur. Rus Çarlığı'nın 1917 yılının sonlarında yıkılması sonucu, 1918 yılında Türk Ordusu tarafından geri alınmış, ancak Mondros Ateşkes Antlaşması'yla ordunun geri çekilmesi sonucu iki yıl işgal altında kalmıştır. Türk Kurtuluş Savaşı ile 14 Kasım 1920'de tekrar anavatana katılmıştır.

Bölgede sınırları kalıcı hale getiren Türkmençay, Moskova ve Kars Antlaşmalarıdır. Bunlardan birincisi, İran ile olan sınırı (Aşağı Karasu Çayı) belirlerken diğerleri ise Azerbaycan'ın Nahcivan Özerk Bölgesi ve Ermenistan ile olan sınırı (Aras Irmağı) kesinleştirmiştir.

Iğdır İli Aralık ilçesi idari sınırları içerisinde yer alan Dilucu yöresi dünyada çok az rastlanan, dört ülke sınırlarının birbirine en çok yaklaştığı bir alanı oluşturmaktadır.

"Dilucu Ovası'nda, Devlet Üretme Çiftlikleri (DÜÇ) Genel Müdürlüğü'ne bağlı olarak 1953 yılında Iğdır Devlet Üretme Çiftliği adıyla işletme kurulmuş, 1983 yılında Tarım İşletmeleri Genel Müdürlüğü'ne (TİGEM) bağlanarak, Kâzım Karabekir Tarım İşletmesi (KKTİ) adını almıştır" (Alım-Şimşek, 2002: 133). Tarım İşletmesi, Dilucu Ovası'nda hayvancılık faaliyetini sürdürmekte ve yörenin meralarını bu amaçla kullanmaktadır (Harita 3).

Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla bağımsızlığını kazanan Azerbaycan (Nahcivan Özerk Bölgesi) ile Türkiye arasında karayolu bağlantısı sağlamak için Dilucu Ovası'nda D100 - E99 karayolu<sup>19</sup> ve Aras Irmağı üzerinde "Hasret-Ümit Köprüsü" hizmete sokulmuştur.

Azerbaycan'ın 2020 yılında Karabağ'ı işgalden kurtarması ve Ermenistan ile 10 Kasım 2020 tarihinde yaptığı anlaşma gereğince Nahcivan ile Azerbaycan (Karabağ) arasında Zengezur koridoru üzerinden bağlantı sağlanacaktır. Bu gelişmeler sonucunda Türkiye-Azerbaycan arasında karayolu ve demiryolu ulaşımı için doğrudan bu koridor vasıtasıyla bağlantı kurulacaktır. Dolayısıyla Dilucu Ovası, bu bağlantının Türkiye sınırları içerisindeki başlangıç noktasını oluşturmaktadır.

Zengezur yöresi ile birlikte Dilucu yöresi Türk Konseyi üyesi ülkelerini bir birine bağlayacak çok stratejik bir konuma sahiptir. Yüzyılımızda enerji taşımacılığının ve ülkeler arası transit

<sup>17</sup> T.C. 1924 Anayasası, Madde 89.- Türkiye, coğrafya durumu ve ekonomi ilişkileri bakımından illere, iller ilçelere, ilçeler bucaklara bölünmüştür ve bucaklar da kasaba ve köylerden meydana gelir. <https://www.anayasa.gov.tr/tr/mevzuat/onceki-anayasalar/1924-anayasasi/>

<sup>18</sup> D 080 Türkiye'nin doğusunda Aras Irmağı vadisini takip eden bir devlet karayoludur. Karayolu, Erzurum'un Horasan ilçesinden başlar, Iğdır'ın Aralık ilçesinde Azerbaycan'ın Nahcivan sınırında sona erer. Erzurum, Kars ve Iğdır illerinden geçen yolun toplam uzunluğu 294 km'dir.

Avrupa E-yolu E99 (kısaca E99), uluslararası E-yol ağının bir parçasıdır. Yol Azerbaycan'ın Şerur İlçesi'ne bağlı Demirci köyünden başlayıp, Türkiye'nin Şanlıurfa iline bağlı Akçakale ilçesinde sona erer.

ticaretin çok önemli hale gelmesiyle, bu yörelere gerekli altyapı çalışmalarının yapılması veya yapılmakta olanların ileriye dönük olarak gözden geçirilmesi gerekmektedir.

Dilucu yöresi aynı zamanda yapılması planlanan Kars-Iğdır-Nahcivan demiryolu bağlantısının geçeceği koridoru oluşturmaktadır. Diğer taraftan Ermenistan'ın bölgede istikrarı ve barışı sağlayacak politikaya dönmesi, bölge ülkeleri ile birlikte hareket etmesi durumunda, Azerbaycan ile Türkiye arasında yapılabilecek Doğalgaz ve Petrol boru hattı için en kısa güzergâhı oluşturmaktadır.

“Türkiye'nin Nahcivan Özerk Cumhuriyeti'ne açılan tek sınır kapısı olan Dilucu Sınır kapısı 73.000 m<sup>2</sup>'lik alan üzerinde bulunmakta, aynı zamanda bölge ticaretinin gelişmesinde de önemli bir yere sahiptir. Türkiye'nin Azerbaycan ile her geçen gün artan ekonomik ilişkileri, Dilucu Sınır Kapısı'nın uluslararası ulaşım ve ticarete daha etkili olmasını beraberinde getirmektedir. Bunun yanında Dilucu yöresinden Türkiye-İran arasında açılması planlanan Boralan (Borualan) Sınır Kapısı (Tutar vd. 2012: 28) ile bu ülkeyle yeni bir sınır kapısı açılacaktır” (Yulu, 2014: 20-35).

Dilucu Yöresi dört ülkenin kavşağında Serbest Ticaret Bölgesi kurulması için uygun arazi ve konuma sahiptir. Türkiye ile birlikte Türk Cumhuriyetleri ve diğer bölge ülkelerinin buluşma noktasını oluşturabilecek potansiyele sahip Dilucu'nda bu faaliyet gerçekleştirildiği takdirde, bölgenin başta ekonomi olmak üzere birçok alanda gelişmesi için önemli bir fırsat olacaktır.

Türkiye ile birlikte dört ülkenin kavşak noktasında bulunan Dilucu Yöresi, kuzey ve güneyden akarsularla sınırlandırılmış, topoğrafik yapısının sade olması ve bulunduğu bölgede yükseltisinin az (800 m) ve bunun yanında hemen güneydoğusunda Türkiye'nin en yüksek dağının (B. Ağrı Dağı 5137 m) yer alması, bölgesine göre ılıman bir karasal iklim şartlarının hüküm sürmesi bakımından coğrafi olarak uygun şartlara haizdir. Sahip olduğu alanın küçüklüğünün aksine, Türkiye ve dolayısıyla Türk Dünyası için çok büyük öneme sahiptir.

### Kaynakça

- Akgül, L. H. (2005). Rıza Han'ın (Rıza Şah Pehlevi) Türkiye Ziyareti. *Yakın Dönem Türkiye Araştırmalar*. Yıl 2005, Cilt 0, Sayı 7, 1 - 42,
- Alım, M. (1998). *Doğu Iğdır Ovasında Doğal Çevre Sorunları*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Alım, M., - Şimşek, O. (2002). Iğdır Kazım Karabekir Tarım İşletmesi. *Doğu Coğrafya Dergisi*, Sayı: 8, 131-148.
- Altan, S. (2018). Rıza Şah Pehlevi'nin Türkiye Ziyaretinin Cumhuriyet Gazetesindeki Yansımaları. *History Studies*, Cilt 10, Sayı. 4, 1-20.
- Ardos, M. (1984). *Türkiye Ovalarının Jeomorfolojisi. (Cilt: I)*. İstanbul: İst. Üniv. Yay. No: 3263, Ed. Fak. Yay. No: 3199.
- As, E. (2010). XVI. YY. dan Cumhuriyetin İlk Yıllarına Kadar Türk-İran Sınır Sorunları ve Çözümü. *Ankara Üniversitesi Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi*. S 46, Güz, 219-253
- Ateş, A. (2001). *Avşarlı Nadir Şah ve Döneminde Osmanlı-İran Mücadeleleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Aznevi, F. (2021). *Hukuksal Boyutuyla Türkiye ve Azerbaycan'ın Ortak “Ermeni Sorunu” Yukarı Karabağ ve 10 Kasım 2020 Ateşkes Antlaşması*. Ankara: Türkiye Barolar Birliği Yayını.

- BCA, Tarih: 03.09.1929, Dosya:9236, Fon Kodu:30.10.0.0, Yer No: 112.753.14.
- Ceylan, A. - Özgül, O. (2018). *Eskiçağ'da İğdir Kaleleri*, Atatürk Üniversitesi Yayınları No: 1220.
- Cumhuriyet Gazetesi, Erişim Tarihi: 14.11.2021.  
<https://www.gastearsivi.com/gazete/cumhuriyet/1930-07-06/1>
- Çetinsaya, G. (1999). Atatürk Dönemi Türkiye-İran İlişkileri 1926-1938, *Avrasya Dosyası*, 5/3, (Sonbahar), 148-175.
- D.S.İ., 1976. Ankara: İğdir Ovası Hidrojeolojik Etüt Raporu.
- D.S.İ., 1970. Ankara: İğdir Projesi Planlama Raporu (Cilt: I- II). D.S.İ. Matbaası.
- Efe, H.- Kızıllı, M. (2017). Sınır Kavramı ve Tarihsel Süreç İçinde Türkiye-İran Sınırının Oluşumu ve Önemi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (ERZSOSDE)*. X-I: 77-90
- Erim, N. (1952). Türkiye Cumhuriyeti'nin Kuzeydoğu ve Doğu Sınırları. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, Yıl, C.9, S. 1. 1-26
- Erim, N. (1953). *Devletlerarası Hukuk ve Siyasi Tarih Metinleri I*. Ankara: TTK Yayınları.
- Genelkurmay Belgelerinde Kürt İsyanları I. (1992). İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Genelkurmay Belgelerinde Kürt İsyanları II. (1992). İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Gerede, H. (1952). *Siyasi Hatıralarım I. İran*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Güner, İ. (1990). *İğdir Ovası ve Çevresinin Beşeri Coğrafyası*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi
- Güner, İ. (1992). *İlimiz İğdir*. İğdir: Milli Eğitimi Koruma ve Yaşatma Derneği Yayınları, Yayın No: 1.
- Güner, İ. - Şimşek, O. (2016). Coğrafi, Tarihi ve Siyasi Özellikleri Bakımından Aras Irmağı. *Tarih ve Kültür Ekseninde Orta Aras Havzası Uluslararası Sempozyumu*, (17-19 Kasım 2016-Nahcivan). Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları: 985-1004.
- <https://brill.com/view/book/9789004445161/front-12.xml?language=en>
- <https://www.virtualkarabakh.az/tr/post-item/32/117/turkmencaay-anlasmasi.html> (10.10.2021)
- Kılıç, R. (2001). Osmanlı-İran arasında Kasr-ı Şirin Barış Antlaşması (1639). *Türk Kültürü*, YIL XXXIX, S. 460. 479-493.
- Kılıç, R. (2003). Osmanlılar ile Safevîler Arasında Nasuh Paşa (1612) ve Serav (1618) antlaşmaları. *Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim ve Bilim Dergisi*, S. 2. 124-134.
- Milliyet Gazetesi, Erişim Tarihi: 04.11.2021. <https://www.gastearsivi.com/gazete/milliyet/1930-07-06/1>
- Mutallimov, D. (2014). *Azerbaycan Hanlıkları ve Gülistan-Türkmençay Antlaşmaları*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi.



- Oreškova, S. F. (2003). *Rusya ve Osmanlı İmparatorluğu Arasındaki Savaşlar*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Saraçoğlu, H. (1990). *Bitki Örtüsü, Akarsular ve Göller*. İstanbul: M.E.B. Yayınları, Öğretmen Kitapları Dizisi:177.
- Saray, M. (1999). *Türk – İran İlişkiler*. Ankara: AAM Yayınları.
- Soofizadeh, A. (2013). I. ve II. Erzurum Antlaşmalarının Siyasi Açından Değerlendirilmesi, *Tarih Araştırmaları Dergisi*. 32(54): 183-194.
- Soysal, İ. (2000). *Gereğçeleri ve Açıklamalarıyla Birlikte Türkiye'nin Siyasal Andlaşmaları (1920-1945)*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Şimşek, O. (2020). Tuzluca İlçesinin İdari Sınır ve Yapısında Meydana Gelen Değişiklikler. *Kafdağı Dergisi*. 5 (1) , 18-29.
- Şimşir, B. (1996). *Bizim Diplomatlar*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- T.C. 1924 Anayasası, erişim tarihi 14.11.2021: <https://www.anayasa.gov.tr/tr/mevzuat/oncelki-anayasalar/1924-anayasasi/>
- TBMMZC, Devre: 4, Cilt: 9, İçtima: 1, 65. İnikat, (18.06.1932), Sayısı: 198.
- TBMMZC, Devre: 5, Cilt: 19, İçtima: 2, 72. İnikat, (07.06.1937).
- TBMMZC, Devre: 5, Cilt: 22, İçtima: 3, 29. İnikat, (17.01.1938).
- Büyük Türkçe Sözlük. (1998). Ankara: Cilt I. Sekizinci Baskı. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tutar, H. Vd. (2012), *TR2 Bölgesinde Sınır Ticareti ve Sınır Kapıları: Sosyo-Ekonomik Bir Analiz Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, Kars: SERKA.
- Türk İstiklal Harbi III. Cilt, Doğu Cephesi-1919-1921. (1995). Ankara: Genelkurmay Askeri Tarih ve Stratejik Etüd Başkanlığı Yayınları.
- Türkiye Cumhuriyeti'nde Ayaklanmalar. (1972). Ankara: Genelkurmay Harp Tarihi Başkanlığı Yayınları.
- Çay, A. (1994). *Her Yönüyle Kürt Dosyası*, Ankara: Türk Kültür Vakfı Yayınevi.
- Uzunçarşılı, İ. H. (1988a). *Osmanlı Tarihi*, Ankara: TTK Yayınları, C.II.
- Uzunçarşılı, İ. H. (1988b). *Osmanlı Tarihi*, Ankara: TTK Yayınları, C.III.
- Uzunçarşılı, İ. H. (1988c). *Osmanlı Tarihi*, Ankara: TTK Yayınları, C.IV.
- Uzunçarşılı, İ. H. (1988d). *Osmanlı Tarihi*, Ankara: TTK Yayınları, C.V.
- Ünüvar, V. (1997). *Kurtuluş Savaşında Bolşeviklerle Sekiz Ay*, İstanbul: Göçebe Yayınları.
- Yulu, A. (2014). Dilucu Sınır Kapısı'nın Iğdır Şehri Üzerindeki Etkileri, *İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü Coğrafya Dergisi*. Sayı 28, 20-35.
- Çatışma beyanı:** Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişkisi bulunmadığını dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan eder.
- Destek ve teşekkür:** Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.



**Yazar/Author**

Osman TÜRK<sup>1</sup> Fatma KOÇ<sup>2</sup>

**Makale Adı/Article Name**

**"Manzûme-i Ferâ'iz" de Geçen Birleşik Fiillerin Yapı Analizi**

Structural Analysis Of Compound Verbs In Manzûme-i Ferâ'iz

**ÖZ**

Manzûme-i Ferâ'iz, hem Doğu Türkçesinin hem de Batı Türkçesinin dil özelliklerini bünyesinde barındıran-karışık dilli eserlerden biridir. Eser, Muhammed bin Abbas tarafından ortaya konulmuş manzum bir eserdir. Zengin kültür birikimi dolayısıyla hayatın çok farklı alanlarına pencere aralayan bu eser, dönemin en önemli özelliklerinden biri de İslam dininin çağlar üstü mesajlarından etkilenmesi ve bu etki dolayısıyla İslamî bir yönünün bulunmasıdır. Tematik olarak miras kavramının işlendiği eserde söz varlığı açısından Arapça ve Farsça sözcükler yoğunluktadır. Bu nedenle bir Arapça isim ve bir Türkçe fiilin bir araya gelerek oluşturduğu birleşik fiillere sıkça rastlanmıştır. Çalışma oluşturulurken Eyüp Sertaç Ayaz'ın Manzûme-i Ferâ'iz adlı eseri esas alınmıştır. Çalışmada eser içerisinde bulunan fiiller, tarama yöntemiyle tespit edilmiş ve sayısal olarak değerlendirilmiştir. Belirlenen birleşik fiiller yapılarına göre tasnif edilmiş ve metin numaraları ile verilmiştir. Ayrıca eserde yer alan fiillerin dizilim olarak farklı kullanımlara sahip olduğu ortaya konulmuştur. Ulaşılan veriler neticesinde eser içerisinde yer alan fiillerin sayısal verileri ve kullanım sıklıkları verilmiş ve bunun sonucunda belli çıkarımlara ulaşmak amaçlanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Manzûme-i Ferâ'iz, Karışık Dilli Eserler, Birleşik Fiil.

**ABSTRACT**

Manzûme-i Ferâ'iz, is one of the mixed language works that incorporates the linguistic features of both Eastern Turkish and Western Turkish. The work is a poetic work put forward by Muhammed bin Abbas. In the work in which the concept of inheritance is thematically handled. This work, which opens a window to many different areas of life due to its rich cultural accumulation, is one of the most important features of the period. In the work in which the concept of inheritance is thematically handled. Arabic and Persian words are concentrated in terms of vocabulary. For this reason compound verbs formed by an Arabic noun and a Turkish verb are frequently encountered. While creating the study the work of Eyüp Sertaç Ayaz named Manzûme-i Ferâ'iz was taken as a basis. In the study the verbs in the work were determined by scanning method and evaluated numerically. Compound verbs determined are classified according to their structures and given with text numbers. In addition it has been revealed that the verbs in the work have different uses as syntax. As a result of the data obtained the numerical data and given with text numbers. In addition it has been revealed that the verbs in the work have different uses as syntax. As a result of the data obtained the numerical data and usage frequencies of the verbs in the work are given and as a result it is aimed to reach certain inferences.

**Keywords:** Manzûme-i Ferâ'iz, Mixed Language Works, Compound Verbs.

<sup>1</sup> Dr., Harran Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi/Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, osmanturkgau@gmail.com ORCID: 0000-0002-9379-6225.

<sup>2</sup> Dr. kocfatma2708@gmail.com ORCID: 0000-0003-2736-5459.

## Giriş

Türkçenin temel sözcük türlerinden biri olan fiil, Türkçe Sözlük'te, olumlu veya olumsuz olarak çekimli durumda zaman kavramı taşıyan veya zaman kavramı ile birlikte kişi kavramı veren kelime, eylem” olarak ifade etmiştir (TS, 2005: 700). Birleşik fiil ise, isim soyundan bir kelime ile biçim veya anlam bakımından kaynaşıp bütünleşen fiil olarak tanımlanmış ve *kaybol-*, *hasta ol-*, gibi örnekler vermiştir (TS, 2005, 283). Bu konuda en eski çalışmalardan birini yapan Gabain, birleşik fiilleri üç grupta ele almıştır: 1. Esas manayı taşıyan bir fiil ile yardımcı fiilden, 2. Bir esas fiil ile deskriptif (Tasviri fiil) fiilden, 3. Bir esas fiil ile modal bir yardımcı fiilden meydana gelmektedir (Gabain, 1953: 16-28).

Birleşik fiiller, bir ad ile bir yardımcı fiilin, iki ayrı fiil şeklinin yahut da ad soylu bir veya birden çok kelime ile bir esas fiilin birleşmesinden oluşan ve tek bir kavrama karşılık olan fiil türleridir (Korkmaz, 2017: 199).

Ercilasun, birleşik fiiller terimini “Birleşik fiil bir kelime grubudur. Kelime gruplarında esas; anlamca bir bütünlük teşkil etmek ve cümle içinde tek kelime muamelesi görmektir. İster iki tarafı da fiil olsun, ister bir tarafı isim bir tarafı fiil olsun her birleşik fiil, tek bir kavramı karşılar.” şeklinde yorumlamıştır. (2014: 72).

Ergin, terimi “Birleşik fiil bir yardımcı fiille bir isim veya bir fiil şeklinin meydana getirdiği kelime grubudur.” şeklinde tanımlamıştır (2006: 386).

Özkan, birleşik fiilleri, “İsim unsuru önce, yardımcı fiil sonra gelmektedir. Bu birleşik fiillerde asıl anlamı isim unsuru üzerindedir. Yardımcı fiiller anlama etki etmemektedir. Yardımcı fiiller görevi isimleri fiilleştirmek ve onların çekimini sağlamaktır.” biçiminde tanımlamıştır (2019: 83).

Delice'ye göre fiil soylu kelimeler; iş, kılış, oluş gibi eylemleri karşılayan fiiller söz diziminin asıl belirleyicisi ve cümledeki anlamın yüklenicisidir. Sözcük türleri içerisinde çok önemli bir yeri olan fiiller günlük hayatta çok yoğun bir işleve sahiptir. Fiiller konusunda bulunan alt dallardan biri de birleşik fiillerin içerisinde yer alan yardımcı fiillerdir. Görevleri açısından diller, iki sözcük türüne sahiptir. Bunlar isim soylu ve fiil soylu olarak tasnif edilen kelimelerdir. Birleşik fiil, “bir yardımcı fiil veya yardımcı fiil gibi kullanılan öz anlamından boşanmış bir fiilin bir isme, isim öbeğine veya bir fiil şekline eklenmesiyle meydana gelen kelime birleşimidir (Delice, 2003: 24).

Karahan, birleşik fiili, isim unsurunun peşi sıra gelen yardımcı fiillerle kurulu olanlar, fiil unsurunun ardından gelen yardımcı fiille kurulu olanlar ve anlamca kaynaşmışlar olarak üçe ayırmıştır (1999: 36). Ediskun, “ikinci öbek”te ise bir ortaç üzerine getirilen ol- yardımcı fiili ile oluşturulan birleşikleri ele alıyor: başlama fiilleri (yapar ol- vb.), bitirme fiilleri (yapmış ol- vb.), davranma fiilleri (yapacak ol- vb.) (2005: 228).

Hatiboğlu, birleşik sözcükler, “birleşmiş olarak kullanılan yardımcı eylemler” “bir adla bir eylemden kurulan” ve “iki eylem kökünden kurulan ulaçlı” birleşik fiiller olarak sınıflandırıyor (1982: 43- 45). Hatiboğlu, ol- fiili ile kurulu birleşik yapıların birinci unsurunun ya müstakil veya bir isim unsuru ya da ortaç almış bir fiil unsuru olduğunu belirtiyor (Hatiboğlu, 1982, 106-107).

Birleşik fiiller, anlatımı daha kuvvetli kılmakla birlikte farklı yapıdaki sözcüklerle bir arada kullanılan fiiller dile ayrı bir zenginlik katmaktadır (Koç, 2020: 196). İncelenen metinde Arapça ve Farsça isim unsurlarıyla Türkçe kökenli yardımcı fiil unsurları birleşerek farklı birleşik fiil yapıları meydana gelmiştir. Bu yapıya metin içerisinde sıkça rastlanmıştır. Birleşik fiilde yer alan isim unsuru aynı zamanda bir ek alabilmiştir. Özellikle

ablatif ekinin belirgin bir şekilde kullanılması bu noktada dikkat çekicidir. Tespit edilen birleşik fiiller, tek bir yargıyı karşılamış ve yüklemleştirici bir işlevde kullanılmıştır. Birleşik fiiller 9 başlık içerisinde değerlendirilmiş ve dizilimlerine göre analiz edilmiştir.

Ferâiz kelimesi, *farîza* kelimesinin çoğuludur. *Farîza*, sözlük manası “bir şeyi belirlemek, takdir etmek, kesinleştirmek, pay ve parçalara ayırmak” anlamlarına gelen *farz* kelimesinden türemiştir. *Ferâiz* kelimesi, terim olarak terikenin yani ölen kimsenin geride bıraktığı maddi değeri olan mal ve hakların, mirasçılar arasında belirli kurallar çerçevesinde dağıtılmasını sağlayan ilmin adıdır. Bu kelime, mirasçıların alacakları mukadder nasip / belirli paylar anlamında da kullanılmaktadır. *Ferâiz* konusunda âlim olan kişilere *ferâzî*, *ferâizî*, *ferîz*, *ferrâz* denildiği gibi vârislerin hisselerini belirleyen hâkime de *fârizî* ismi verilmektedir (Güler, 2015: 1-2). Miras konusunu ele alan Manzûme-i Ferâ'iz, karışık dilli eserler içerisinde değerlendirilen nadide eserlerdendir. Dolayısıyla bu eserde, söz yapımı bakımından önem arz eden birleşik fiilleri analiz etmek, eserin söz konusu değerini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Manzûme-i Ferâ'iz miras konusunu tam anlamıyla ele alan bir eserdir. Manzum olarak klasik yazım usulü ile besmele, hamdele ve salvele eserin adı belirtilmemiş, manzum olarak yazılması ve konusu dikkate alınarak Manzûme-i Ferâ'iz olarak adlandırılmıştır (Ayaz, 2016: 23). Daha önce belirtildiği gibi “Manzûme-i Ferâ'iz” *ferâ'iz* ilmini anlatan 1329 beyitlik manzum bir şerhtir (Ayaz, 2016: 24).

Manzûme-i Ferâ'iz Eski Anadolu Türkçesi ile yazılmasına rağmen dil ve üslup özellikleri bakımından bu dönemin eserlerinden birtakım farklılıklar arz eder. Bu ayrılık özellikle iki konuda öne çıkar: Kıpçak Türkçesine ait morfolojik unsurlar, Arapça-Türkçe-Farsça karışımı cümleler (Ayaz, 2016: 31-32).

Kültür ve medeniyet birikimini gelecek kuşaklara taşıyan en önemli varlık dildir. Edebî eserlerin çeşitliliği ve niteliği ise bahsedilen bu birikimi yansıtan önemli bir göstergedir. Dil, toplumdaki herhangi bir değişikliğe karşı kayıtsız kalmaz ve değişikliklerden etkilenir. Dilin kendine mahsus gereksinimleri ve koşulları ile kendi çevresini ve yönünü belirler (Türk, 2020: 323). İnsanların yaşadığı toplum yapısıyla bağlantılı olarak bir yaşayış şekli ve dil yapısı vardır. Toplumların hafızasında yer alan ortak hazine nesilden nesile aktarılarak o toplumun düşünce yapısını hakkında bilgi sunmaktadır (Türk, 2020: 323). Oğuz boylarının ve diğer Türk boylarının Anadolu'ya göç etmesiyle birlikte meydana gelen kültürel ve sosyal etkileşim dil özelliklerinde de kendini göstermiştir. Söz konusu bu etkileşim karışık dilli eserlerin oluşmasını sağlamıştır. Hem Doğu Türkçesinin hem de Batı Türkçesinin ses ve şekil özelliklerini bir arada bulunduran eserler “*Karışık Dilli Eserler*” olarak tanımlanmaktadır (Koç, 2020: 56). Eski Anadolu Türkçesi döneminde yazı dili oluşumu yeni olduğu için Batıya göç eden Oğuz boyları kendi ağız özelliklerini eserlere yansıtmışlardır (Türk-Koç, 2021: 6).

Çalışmada Eyüp Sertaç Ayaz'ın yayımlanmış olduğu Manzûme-i Ferâ'iz adlı eser esas alınmıştır. Metin içerisinde 880 adet birleşik fiil tespit edilmiş ve bu birleşik fiiller dizilimlerine göre kategorize edilmiştir. Bu çalışmadaki amaç, karışık dilli eserler içerisinde yer alan birleşik fiilleri tespit etmek ve bu birleşik fiillerin farklı dizilimlerdeki yapılarını ortaya çıkarmaktır. Diğer bir amaç ise Türkçenin söz varlığının gelişmesine yardımcı olan birleşik fiillerin kuruluş biçimlerini belirlemektir. Türkçede yardımcı fiiller konusunda birçok araştırmacının tanımlaması mevcuttur. Birçok araştırmacı birleşik fiiller hakkında çeşitli fikirler öne sürmüştür. Dolayısıyla karşılaştırmaktan ziyade var olanlar üzerinden yola çıkarak eserde geçen yardımcı fiilleri tespit etmek daha da yerinde olacaktır.

## 1. İkileme+Yardımcı Fiil Dizilimi



Bir ikileme ve bir fiil unsurunun bir araya gelmesiyle oluşan birleşik fiillerdir. İkileme kısmı Türkçe kökenli sözcüklerden oluşmuştur. İncelenen metin içerisinde ikileme+yardımcı fiil diziliminden oluşan 2 adet birleşik fiil olduğu tespit edilmiştir.

1. *ayru ayru kal-* (43-b)
2. *birin birine kat-* (57-a)

## 2.Yardımcı Fiil+İsim Dizilimi

Bu birleşik fiil yapısı, sıradan “isim+birleşik fiil” yapısının tam tersi bir yapıya dönüşmesiyle oluşmuştur. Yani yardımcı fiil ismin önüne geçerek birleşik fiil yapısı oluşmuştur. Bu grupta yer alan birleşik fiillerin “*bir ol-, boz- dut-, eyle- id-, kal-, kıl-, ol-, vir-*” yardımcı fiilleriyle oluşmuştur. İncelenen metin içerisinde 56 adet “isim+birleşik fiil” yapısıyla oluşan birleşik fiil tespit edilmiştir.

- |   |  |
|---|--|
| 1. <i>bir ol- ana</i> (39-a)            | 29. <i>ol- cedde şülşān</i> (72-b)     |
| 2. <i>bir ol- ata</i> (28-b)            | 30. <i>ol- āsān</i> (73-a)             |
| 3. <i>bir ol- ata</i> (29-a)            | 31. <i>ol- āşār</i> (9-b)              |
| 4. <i>bir ol- ata</i> (40-b)            | 32. <i>ol- bellü beyān</i> (37-a)      |
| 5. <i>bir ol-ata</i> (8-b)              | 33. <i>ol- bist ü çār</i> (19-b)       |
| 6. <i>boz- niżām</i> (85-b)             | 34. <i>ol- bulara enşibā</i> (41-a)    |
| 7. <i>dut- elde</i> (108-a)             | 35. <i>ol- bulara rāygān</i> (64-b)    |
| 8. <i>dut- tamām</i> (112-a)            | 36. <i>ol- cüdā</i> (59-b)             |
| 9. <i>dut-maz-sa cāyiz</i> (5-b)        | 37. <i>ol- der şümār</i> (15-b)        |
| 10. <i>ey+le mes ’elesin</i> (66-a)     | 38. <i>ol- ğinā</i> (41-b)             |
| 11. <i>id- fi’l-każā</i> (96-b)         | 39. <i>ol- ihtitām</i> (115-a)         |
| 12. <i>id- hükmi</i> (101-b)            | 40. <i>ol- inķisām</i> (114-b)         |
| 13. <i>id- kısmeti girü</i> (103-a)     | 41. <i>ol- lā-cirem</i> (19-a)         |
| 14. <i>kal- bī kīl ü kāl</i> (6-a)      | 42. <i>ol- mā-bekā</i> (100-b)         |
| 15. <i>kal- haķir</i> (30-b)            | 43. <i>ol- mācerā</i> (103-a)          |
| 16. <i>kal- ’asir</i> (31-a)            | 44. <i>ol- mes ’ele</i> (68-a)         |
| 17. <i>kal- şoņa</i> (60-a)             | 45. <i>ol- mustaķim</i> (16-a)         |
| 18. <i>kıl- ... i’ tibār</i> (28-b)     | 46. <i>ol- nā-çār</i> (63-b)           |
| 19. <i>kıl- bularuņ maħrecin</i> (64-b) | 47. <i>ol- nişār</i> (97-a)            |
| 20. <i>kıl- der şümār</i> (21-b)        | 48. <i>ol- penc ü bār çehār</i> (52-a) |
| 21. <i>kıl- dörd kez niżām</i> (16-b)   | 49. <i>ol- pīr</i> (31-a)              |
| 22. <i>kıl- iddi’ā</i> (43-b)           | 50. <i>ol- şümār</i> (51-b)            |
| 23. <i>kıl- ihtimām</i> (63-b)          | 51. <i>ol- şümār</i> (98-b)            |
| 24. <i>kıl- ihtiyār</i> (15-a)          | 52. <i>ol- vārisi</i> (96-b)           |
| 25. <i>kıl- ihtiyār</i> (19-a)          | 53. <i>ol- yesir</i> (31-a)            |
| 26. <i>kıl- kısmeti</i> (94-b)          | 54. <i>vir- cevāb</i> (106-a)          |
| 27. <i>kıl- kısmeti</i> (95-a)          | 55. <i>vir- cevābını</i> (102-a)       |
| 28. <i>kıl- tekrār</i> (98-b)           | 56. <i>vir- cüzā</i> (88-a)            |

Ayrıca metin içerisinde bu dizilimle oluşan birleşik fiillerin isim kısmının ek aldığı da tespit edilmiştir. Bu durum metnin anlamını ve metin içerisinde verilmek istenen mesajı daha da güçlü kılmıştır.

*ey+le mes ’elesin* (66-a), *vir- cevābını* (102-a)...

## 3. Arapça Tamlama+Yardımcı Fiil Dizilimi

Metin içerisinde “Arapça Tamlama+yardımcı fiil” dizilimiyle oluşan 17 adet birleşik fiil tespit edilmiştir. *Manzûme-i Ferâ’iz* adlı eser Eski Anadolu Türkçesi ile yazılmıştır ve bu dönemin dil ve üslûp özelliklerini muhafaza etmektedir. Bunun yanı sıra Arapça ve Farsça sözcüklere sıkça kullanılmış olup bu durum, birleşik fiillerin oluşumuna da yansımıştır. Dolayısıyla bu dizilimde yardımcı fiiller, Arapça ve Farsça sözcüklerle bir araya gelerek birleşik fiil oluşturmuşlardır. Bu bölümde yer alan yardımcı fiiller, *ol-* ve *eyle-* yardımcı fiilleridir.

1. *benü’l-a‘yân ol- (25-b)*
2. *beyne’s-selâşîn ‘aşirin id- (31-a)*
3. *bi’t-ḥulf ol- (6-a)*
4. *ḥazı’l-ünseyeyn ol- (11-b)*
5. *ḳabz u teslîm ol- (6-b)*
6. *milk-i Ken‘ân eyle- (2-a)*
7. *‘abd-i iḥsân eyle- (2-a)*
8. *rıḳḳ u ḳatlı u iḥtilâf u dîn ü dâreyn ol- (6-b)*
9. *şûlş ü şûlşân ey+le- (87-a)*
10. *taḳdîr-i ḥâl ey+le- (107-a)*
11. *târümâr ey+le- (106-b)*
12. *ve’l-‘allât ol- (25-b)*
13. *ve’l-‘allât ol- (27-b)*
14. *ve’t-ta‘şîb ol- (12-b)*
15. *zевü’l-erḥâm ol- (28-b)*
16. *zевü’l-erḥâm ol- (29-a)*
17. *zû-rahm ol- (101-b)*

#### 4.İsim+Ablatif Eki+ Yardımcı Fiil Dizilimi

“İsim+Ablatif Eki+ Yardımcı Fiil” yapısıyla kurulan 13 adet birleşik fiil yapısı tespit edilmiştir. Bu dizilimde isim ablatif ekini almış ve yardımcı fiil ile bir araya gelmiştir. Tespit edilen bu 13 birleşik fiil içerisinde *re’sinden ḳıl-* (64-a) ve *elinden alın-* (82-a) birleşik fiilleri dışında yer alan tüm birleşik fiiller, belirli bir sayı adına gelen ablatif ekiyle kurulmuştur. Bunun nedeni ise miras dağılımını konusunun sayı adlarıyla sıkı bir ilişki içerisinde olmasıdır. Bu bölümdeki yardımcı fiiller ise *ḳıl-*, *alın-*, *ol-* yardımcı fiilleriyle oluşmuştur.

1. *altıdan ḳıl- (119-a)*
2. *altıdan ḳıl- (66-b)*
3. *altıdan ol- (6-a)*
4. *bişden ḳıl- (64-b)*
5. *elinden al-ın- (82-a)*
6. *maḥrec altıdan ḳıl- (5-b)*
7. *on ikiden ḳıl- (37-a)*
8. *on ikiden ḳıl- (37-a)*
9. *on sekizden ḳıl- (74-b)*
10. *on sekizden ḳıl- (74-b)*
11. *re’sinden ḳıl- (64-a)*
12. *üçden ḳıl- (64-b)*
13. *üçden ol- (39-a)*

#### 5.İsim+Hâl Eki+Yardımcı Fiil Dizilimi

“İsim+Ek+Yardımcı Fiil” yapısıyla kurulan 2 adet birleşik fiil tespit edilmiştir. İsmeye gelen ekler, iyelik ve belirtme ekleri olmuştur. Üçüncü kişi iyelik ekinin *n* ile birleşmesi, Eski Anadolu Türkçesinde sıkça karşılaşılmaktadır (Koç, 2020: 267). *Manzūme-i Ferā‘iz*’de de bu şekilde oluşan yardımcı fiile rastlanmıştır olup bu iki fiil metin numarası ile verilmiştir.

1. *zıkr+i+n ey+le-* (52-a)
2. *zıkr+i kııl-* (10-a)

## 6. İsim+Yardımcı Fiil Dizilimi

Bir isim ve bir fiil unsurunun bir araya gelmesiyle oluşmaktadır (Koç, 2020: 265) “İsim+Yardımcı Fiil” yapısı bölümünde 823 adet birleşik fiil tespit edilmiş olup metin içerisinde en fazla kullanım sıklığına sahip olan birleşik fiil dizilimi olduğu görülmüştür. Bu bölümdeki birleşik fiillerde isim unsurunun çoğunluğu Arapça kökenlidir. Bu noktada metin, İslam hukukuyla ilgili birçok sözcüğü ihtiva etmektedir. Ayrıca metnin dinî bir içeriğe sahip olması, birçok Arapça isim unsurunun yardımcı fiille birleşmesini sağlayan diğer bir faktördür.

Bir isim veya sıfat ile bir yardımcı fiil (et-, eyle-, ol-, kııl-, yap-, bul-, buyur)’in birleşmesinden oluşan fiillerdir (Vural-Böler, 2012: 244). Arapça kökenli isim unsurlarının Türkçe kökenli yardımcı fiillerle bir araya gelmesi, Türkçenin leksik ve semantik anlamda zenginleşmesine katkıda bulunduğunu söyleyebiliriz. İsim soylu sözcüğün yanına gelen yardımcı fiiller ise *ur-*, *id-*, *eyle-*, *kıl-*, *ol-*, *vur-*, *bir ol-*, *dur-*, *it-*, *kıl-*, *buln-*, *dut-*, *iver-*, *al-*, *vir-*, *gir-*, *işle-*, *göster-*, *uza(T)*-yardımcı fiilleridir.

- |  |   |
|--|---|
| 1. <i>ad ur-</i> (38-a), (48-a), (53-a), (81-b), | <i>b)</i> , (92-b), (94-a)                                  |
| (82-a)   | 25. <i>baş ol-</i> (106-a), (79-b), (87-a)                  |
| 2. <i>ad vur-</i> (41-b)                         | 26. <i>bāṭıl ol-</i> (6-b)                                  |
| 3. <i>aḥmās id-</i> (87-a)                       | 27. <i>bāyın ol-</i> (69-b)                                 |
| 4. <i>aḥmās id-</i> (87-b)                       | 28. <i>bellū ol-</i> (79-a)                                 |
| 5. <i>aḥz ey+le-</i> (107-a)                     | 29. <i>beraber ol-</i> (64-b)                               |
| 6. <i>altı kııl-</i> (76-b)                      | 30. <i>beyān ey+le-</i> (102-b)                             |
| 7. <i>altı kısım ol-</i> (33-a)                  | 31. <i>beyān it-</i> (111-a)                                |
| 8. <i>altuya vur-</i> (18-a)                     | 32. <i>bir arada buln-</i> (46-a)                           |
| 9. <i>art-uḡ ol-</i> (47-b)                      | 33. <i>bir ol-</i> (11-b), (21-a), (2-a), (41-a),           |
| 10. <i>āsān eyle-</i> (2-b)                      | <i>(46-b), (72-b), (99-b)</i>                               |
| 11. <i>āsān eyle-</i> (3-a)                      | 34. <i>bist ol-</i> (73-a)                                  |
| 12. <i>aşıl kııl-</i> (72-b)                     | 35. <i>biş biḡ kırk ey+le-</i> (57-b)                       |
| 13. <i>aşl id-</i> (68-b)                        | 36. <i>biş kısım ol-</i> (32-b)                             |
| 14. <i>ata bir ol-</i> (28-a)                    | 37. <i>bünyād id-</i> (30-a)                                |
| 15. <i>ayru dur-</i> (88-a)                      | 38. <i>bürhān eyle-</i> (3-a)                               |
| 16. <i>āzād id-</i> (30-a)                       | 39. <i>cāyız dut-</i> (5-a), (5-b), (5-b), (5-b)            |
| 17. <i>āzād it-</i> (30-a)                       | 40. <i>cāyız ol-</i> (6-a)                                  |
| 18. <i>āzād ol-</i> (30-b)                       | 41. <i>ced kııl-</i> (76-a)                                 |
| 19. <i>baḥş ey+le-</i> (96-a)                    | 42. <i>cem<sup>ç</sup> ey+le-</i> (117-a)                   |
| 20. <i>baḥş id-</i> (98-a)                       | 43. <i>cem<sup>ç</sup> id-</i> (121-b), (29-b), (60-b),     |
| 21. <i>ba<sup>ç</sup>de-zīn kııl-</i> (16-b)     | <i>(87-b), (94-b),</i>                                      |
| 22. <i>bar ey+le-</i> (108-b)                    | 44. <i>cem<sup>ç</sup> ol-</i> (38-a), (42-b), (42-b), (62- |
| 23. <i>baş ey+le-</i> (104-a), (72-a), (90-b)    | <i>b)</i>   |
| 24. <i>baş id-</i> (103-b), (116-b), (19-b), (88 | 45. <i>çehār ey+le-</i> (108-a)                             |

46. *çehār ol-* (35-a)  
 47. *da‘vī kııl-* (113-a), (62-b), (95-a), (95-b)  
 48. *darb ey+le-* (116-b)  
 49. *darb id-* (110-b), (111-a), (111-b), (48-b), (70-b), (77-b), (79-a)  
 50. *darb it-* (107-b)  
 51. *darb ol-* (106-a), (116-a), (14-b), (37-a)  
 52. *darb ol-ın-* (104-a)  
 53. *deyne i-ver-* (61-b)  
 54. *dörd id-* (14-a), (52-b), (65-b)  
 55. *dörd ol-* (10-b), (18-a), (19-b), (28-b), (35-a), (35-a), (37-a), (37-a), (37-b), (46-a), (5-b)  
 56. *dörder kııl-* (17-a), (79-a)  
 57. *du‘ā kııl-* (98-b)  
 58. *ebdān id-* (89-b), (99-b)  
 59. *efzāl ol-* (33-b)  
 60. *ekfān eyle-* (3-b)  
 61. *ekşer ol-* (34-b)  
 62. *erba‘in ol-* (111-b)  
 63. *erkān eyle-* (1-b)  
 64. *erzān eyle-* (2-b)  
 65. *erzāni kııl-* (102-b)  
 66. *eşlās ey+le-* (94-a)  
 67. *esr id-* (7-b)  
 68. *etsā‘ id-* (60-a)  
 69. *evlā dut-* (94-a), (94-b), (96-a)  
 70. *evlād id-* (30-a), (30-b)  
 71. *evlād ol-* (100-b)  
 72. *fāni kııl-* (46-a), (46-a), (46-b)  
 73. *farķ id-* (100-b)  
 74. *farķ it-* (100-b), (94-b)  
 75. *farż ey+le-* (109-b), (80-b), (88-b)  
 76. *farż id-* (104-b), (106-a), (106-b), (115-a), (120-a), (122-a), (7-b)  
 77. *farż ol-* (104-b), (11-b), (75-a)  
 78. *farż ol-ın-* (61-a)  
 79. *fāşıl bul-ın-* (8-b)  
 80. *fehmi it-* (108-b)  
 81. *fermān eyle-* (3-b)  
 82. *fey id-* (121-b)  
 83. *fıkr id-* (35-b), (77-a), (86-a)  
 84. *ğavğa kop-* (7-b)  
 85. *gerek ol-* (102-a)  
 86. *girü kııl-* (17-b)  
 87. *göz+ed-* (103-a), (69-b)  
 88. *göz+et-* (100-b)  
 89. *gözet-* (76-b)  
 90. *gülistān eyle-* (2-b)  
 91. *hacb ey+le-* (33-a), (34-a), (45-b)  
 92. *hacb id-* (10-a), (10-a), (10-b), (23-a), (23-a), (33-b), (34-b), (34-b)  
 93. *hacb it-* (25-b)  
 94. *hacb kııl-* (72-a)  
 95. *hacb ol-* (41-b), (45-a)  
 96. *hācet ol-* (67-b)  
 97. *hācib ol-* (23-a)  
 98. *haķ vir-* (62-b)  
 99. *hāl al-* (100-a)  
 100. *halef id-* (101-b)  
 101. *halı ey+le-* (37-a)  
 102. *halı kııl-* (37-b)  
 103. *harbī gir-* (7-b)  
 104. *hāş ey+le-* (107-b), (43-a)  
 105. *hāş ol-* (20-b), (29-a)  
 106. *hāşıl ne ol-* (48-b)  
*hāşıl ol-* (51-b), (52-b), (53-b), (55-b), (59-b), (61-a), (67-b), (73-a)  
 107. *haşr id-* (64-b)  
 108. *haşr it-* (112-b)  
 109. *haşr ol-* (41-a), (41-b), (44-a)  
 110. *haşr ol-ın-* (38-b), (53-b)  
 111. *hatm ol-* (92-a)  
 112. *hayf ol-* (31-a)  
 113. *hayr id-* (122-a)  
 114. *hıfz ey+le-* (91-b)  
 115. *hırmān ol-* (26-b)  
 116. *hilāf id-* (102-b)  
 117. *hisāb ey+le-* (106-b)  
 118. *hıms id-* (59-b)  
 119. *hıms ol-* (87-b)  
*hükm ey+le-* (105-a), (121-a), (122-a)  
*hükm id-* (115-b), (118-b), (33-b), (34-a), (41-b), (56-b), (6-b), (94-a), (97-b), (99-b)  
 120. *hükm it-* (3-a)  
 121. *hükm ol-* (28-b)  
 122. *hükmi kııl-* (30-a)  
 123. *hüsrān eyle-* (2-a)  
 124. *ışkāt eyle-* (20-b), (21-b)



125. *iskāf id- (11-b), (12-b), (13-a), (23-a), (9-a), (25-b)*
126. *icād id- (30-b)*
127. *icād kıl- (1-b)*
128. *içre kıl- (112-a)*
129. *iddihār ey+le- (108-a)*
130. *ide gör- (72-a)*
131. *iftihār ey+le- (108-b)*
132. *ihrāc id- (29-b)*
133. *ihrāc ol- (33-a)*
134. *ihrāz ey+le- (34-a), (9-a)*
135. *ihrāz id- (117-b), (27-a), (5-a), (99-a)*
136. *ihrāz it- (21-b)*
137. *ihsān eyle- (1-b), (3-b)*
138. *ihtilāf it- (118-b)*
139. *ihtilāf ol- (33-b)*
140. *ihtisār ey+le- (106-b)*
141. *ihtisār id- (105-a), (106-a), (107-b)*
142. *ihtisār it- (65-a)*
143. *ihtiyāc ol- (47-b)*
144. *ihtiyār ey+le- (107-b), (97-b)*
145. *iḥvān eyle- (2-a), (2-a)*
146. *iki dirhem ol- (61-b)*
147. *iki kıl- (69-b)*
148. *iki kısım ol- (6-b), (27-a), (32-b), (33-a)*
149. *iḳrār it- (113-b)*
150. *iltibās ol- (36-a)*
151. *imkān ol- (87-b)*
152. *inkisār ey+le- (106-b)*
153. *insān ey+le- (1-b), (2-a)*
154. *intişār ey+le- (107-a)*
155. *inṭizār ey+le- (107-b)*
156. *i'tibār ey+le- (107-a), (91-b)*
157. *i'tibār id- (103-a), (105-b), (99-b)*
158. *i'tibār it- (109-a)*
159. *i'tibār ol- (114-a)*
160. *i'tirāz it- (39-b)*
161. *i'tizār ey+le- (109-a)*
162. *irş al- (7-a)*
163. *irşād id- (30-a)*
164. *işbāt id- (4-a)*
165. *issi kıl- (76-b)*
166. *istilād id- (30-a)*
167. *istiṭrāt id- (30-b)*
168. *istivā ol- (94-b), (95-b)*
169. *iş işle- (2-b)*
170. *işāret ol- (41-b)*
171. *izhār kıl- (1-b)*
172. *kaḅz bul-in- (6-a)*
173. *kaḅz id- (100-a), (94-b)*
174. *kaḅz it- (6-a)*
175. *kaḅ ol- (81-b)*
176. *karār ey+le- (107-a), (107-b), (108-a)*
177. *kaḅdaş ol- (26-b)*
178. *katl id- (7-b)*
179. *kesr ol- (104-a), (104-b), (105-a), (105-a), (106-a), (109-b), (119-a), (119-a), (119-b), (50-a), (73-a), (74-a), (75-b)*
180. *kirḳ biş ol- (31-b)*
181. *kirḳ ol- (58-a)*
182. *kısm ey+le- (109-a), (91-a), (92-a), (92-a)*
183. *kısm id- (4-a), (85-a), (98-a)*
184. *kısm ol- (100-a), (116-a)*
185. *kısmet ey+le- (76-a), (76-b), (86-b), (97-a)*
186. *kısmet id- (62-a), (73-b)*
187. *kısmet kıl- (68-b), (72-b)*
188. *kısmet ol- (103-b), (58-b), (77-a), (97-a)*
189. *kısmet ol-in- (73-b)*
190. *kıyās ey+le- (71-a)*
191. *kıyās id- (101-b), (19-b), (56-a), (59-b), (71-b)*
192. *kıyās ol- (103-a)*
193. *kur'ān eyle- (3-b)*
194. *lafz ol- (4-b)*
195. *mā yebkā ol- (39-a)*
196. *maḅrüb ey+le- (18-a), (59-b)*
197. *maḅrüb id- (18-a)*
198. *maḅrüb ol- (16-b), (20-a), (69-a)*
199. *maḅrūba vur- (15-a), (16-b), (18-b)*
200. *maḅcüb ol- (94-a)*
201. *maḅfī kal- (101-b)*
202. *maḅlūt ol- (37-a)*
203. *maḅrec id- (72-b)*
204. *maḅrüm oğlu kal- (45-b)*
205. *maḅrüm ol- (33-b)*
206. *maḅşür ol- (41-a), (63-b)*
207. *maḅşüş kıl- (101-a)*
208. *maḅşüş ol- (40-b), (84-b)*
209. *maḅż ol- (9-a)*
210. *maḅżür ol- (106-a)*
211. *māl it- (83-a)*
212. *mālik ol- (30-b)*

203. *ma‘a’l-ğayr ol-* (27-a)  
 204. *ma‘dūm ol-* (11-a), (11-a)  
 205. *ma‘lūm it-* (122-a)  
 206. *ma‘lūm ol-* (110-b), (116-b), (118-b), (33-b), (95-b)  
 207. *meblağ ol-* (14-b)  
 208. *meccān eyle-* (2-a)  
 209. *men‘ey+le-* (26-a), (34-a)  
 210. *mensūb ol-* (84-b)  
 211. *merdūd ol-ın-* (117-a)  
 212. *mes‘ele kııl-* (66-a)  
 213. *mes‘ele kııl-ın-* (67-a)  
 214. *mes‘eleteyn ey+le-* (65-b)  
 215. *meşgūl ol-* (114-a)  
 216. *meşkūk ol-* (118-a)  
 217. *meşkūr kııl-* (2-b)  
 218. *mevķūf ey+le-* (31-b), (88-b)  
 219. *mevķūf id-* (113-a), (113-b), (115-a), (116-a), (116-a), (117-a), (121-a), (16-a), (16-b), (18-a)  
 220. *mevķūf ol-* (110-a), (31-b), (32-b), (53-a)  
 219. *mevķuf ol-ın-* (74-a)  
 220. *mīrās ey+le-* (122-b)  
 221. *mīrās ol-* (112-b)  
 222. *mişl ol-* (18-b), (32-a)  
 223. *muḥālif ol-* (99-b)  
 224. *muḥtelif ol-* (100-a), (100-b), (7-b), (95-b)  
 225. *muķābil id-* (61-b)  
 226. *muķsem ol-* (60-a), (60-a)  
 227. *mu‘tiķ ol-* (29-b)  
 228. *mustaķim ol-* (17-b)  
 229. *muvāfiķ ol-* (47-b)  
 230. *mübāyin ol-* (14-b), (55-a), (57-a)  
 231. *müdlī ol-* (94-b), (95-a)  
 232. *mümkin ol-* (35-a), (36-a), (39-a)  
 233. *müreceḥ ol-* (96-a)  
 234. *müsāvi gör-* (99-a)  
 235. *müsāvi ol-* (24-a)  
 236. *müsellem ol-* (11-b)  
 237. *müstağraķ ol-* (60-a)  
 238. *müstaķim id-* (49-b)  
 239. *müstaķim ol-* (51-b), (52-b), (68-a)  
 240. *müstevī ol-* (85-b), (86-a), (86-a)  
 241. *müşkil ḳal-* (81-a), (95-b)  
 242. *müttefiķ ol-* (100-b)  
 243. *mütteḥid ol-* (95-a), (96-a)  
 244. *n‘ey+le-* (107-a)  
 245. *n‘id-* (113-a), (119-a), (120-a), (120-a), (120-a), (121-a), (18-a), (26-a), (55-a), (57-b), (58-a), (61-a), (65-b), (68-a), (88-a), (94-b),  
 246. *n‘it-* (26-a)  
 247. *n‘ol-* (13-a), (70-b)  
 248. *nā-ḳār ol-* (60-a)  
 249. *naķl id-* (39-b)  
 250. *naķl it-* (108-b)  
 251. *naşīb ey+le-* (88-a), (98-a)  
 252. *naşīb ol-* (53-b)  
 253. *naẓar kııl-* (119-b), (19-b), (31-b), (48-b), (54-b), (59-a), (68-b), (70-a), (70-a), (78-b), (87-b), (88-b)  
 254. *naẓar kııl-ın-* (66-b)  
 255. *naẓm ey+le-* (27-a), (83-a), (2-b)  
 256. *naẓm it-* (120-b)  
 257. *ne kııl-* (113-a)  
 258. *nefy kııl-* (77-a)  
 259. *nehb id-* (7-b)  
 260. *nışf it-* (24-a)  
 261. *nışf ol-* (107-a), (13-b), (15-b), (19-a), (35-a), (36-b), (39-b), (43-a), (46-a), (46-a)  
 262. *nisbet dut-* (17-a), (93-b)  
 263. *nisbet ey+le-* (71-b)  
 264. *nisbet id-* (20-a), (52-a), (71-b)  
 265. *nisbet it-* (62-b)  
 266. *nisbet kııl-* (114-a), (17-a), (18-b), (27-a), (49-a), (53-a), (84-b)  
 267. *nisbet ol-* (8-b)  
 268. *nisbet ol-ın-* (71-a)  
 269. *nışyān eyle-* (3-a)  
 270. *noķşān id-* (72-b)  
 271. *‘add ey+le-* (111-a), (97-a)  
 272. *‘add ol-* (37-b)  
 273. *‘add ol-ın-* (46-b)  
 274. *‘ahd ey+le-* (27-a)  
 275. *‘aks ey+le-* (111-b)  
 276. *‘ār ey+le-* (108-b)  
 277. *‘ār it-* (108-b)  
 278. *‘aşere ol-* (47-b)  
 279. *‘avl id-* (111-a), (38-a), (41-b), (45-a), (45-a)  
 280. *‘avl id-* (76-a)  
 281. *‘avl it-* (44-b)

282. *‘avl ol-* (110-b), (115-b), (38-a), (38-b), (38-b), (38-b), (39-b), (40-a), (40-a), (41-a), (41-a), (42-a), (42-b), (42-b), (44-a), (49-b), (51-a), (77-a)
283. *‘ināyet kııl-* (120-b)
284. *on biş ol-* (32-a), (55-a)
285. *on kııl-* (85-a)
286. *on ol-* (49-a)
287. *otuz bir ol-* (45-a)
288. *‘üryān eyle-* (2-b)
289. *rāciḥ ol-ın-* (102-a)
290. *raḥmet ey+le-* (98-b)
291. *red ey+le-* (63-b)
292. *red id-* (121-a)
293. *red ol-ın-* (77-b)
294. *redd id-* (68-a)
295. *redd ol-* (14-a), (64-a), (69-a),
296. *redd ol-ın-* (65-b), (67-a)
297. *re ‘s id-* (107-a)
298. *re ‘s ol-* (59-b)
299. *resme ol-* (65-b)
300. *rızvān eyle-* (1-b)
301. *rivāyet göster-* (105-b)
302. *rub ‘ol-* (35-a)
303. *rü ‘ūs ol-* (71-b)
304. *sābiḳ ol-* (3-b)
305. *sābit ol-* (95-a)
306. *ṣabr ey+le-* (84-a)
307. *sākiṭ ey+le-* (9-a)
308. *sākiṭ ol-* (12-a), (12-b), (13-a), (26-b), (9-b)
309. *ṣānī Süleymān eyle-* (2-b)
310. *sa ‘y id-* (98-b)
311. *ṣat-un al-*(30-b)
312. *sehm id-* (106-b), (116-a)
313. *sekiz kııl-* (73-a)
314. *ṣiḥḥat bul-* (8-b)
315. *ṣiḥḥate ir-* (102-a), (94-a)
316. *sirāyet kııl-* (102-b)
317. *söz bir id-* (122-a)
318. *söz uza-d-* (86-a)
319. *söz uza-n-* (67-b)
320. *sulṭān eyle-* (2-a)
321. *ṣūret it-* (42-b)
322. *ṣūret kııl-* (15-b)
323. *ṣūret ol-* (52-a)
324. *süds ey+le-* (32-b)
325. *süds id-* (32-b), (32-b), (38-a),
326. *süds it-* (34-b)
327. *ṣülṣ ol-* (35-b), (65-a)
328. *ṣülṣān ol-* (35-b), (36-b)
329. *ṣülṣān ol-ın-* (24-a)
330. *ṣülṣān ol-* (62-a)
331. *ṣümn id-* (38-a)
332. *ṣümn ol-* (34-a), (35-a)
333. *ṣart id-* (7-b)
334. *ṣart ol-* (113-a)
335. *ṣerḥ ey+le-* (91-b), (99-a)
336. *ṣerḥ id-* (21-a)
337. *ṣükr it-* (123-a)
338. *ṣümār ey+le-* (107-a), (108-a)
339. *ṣürü ‘ id-* (40-a)
340. *taṣṣil id-* (8-b), (95-b)
341. *taḡyir kııl-* (26-a)
342. *taḥḳiḳ id-* (112-b), (114-b)
343. *taḥric it-* (110-a)
344. *taḥrīr id-* (122-b)
345. *taḥṣiṣ it-* (8-a)
346. *taḳdīm ey+le-* (122-a)
347. *taḳdīm id-* (85-b)
348. *taḳdīm it-* (3-a)
349. *taḳdīm ol-* (27-a), (5-a)
350. *taḳdīr id-* (109-b), (115-a), (122-a), (88-b)
351. *taḳṣīm ey+le-* (83-a)
352. *taḳṣīm id-* (122-b), (31-a), (95-a), (96-a)
353. *taḳṣīm ol-ın-* (90-b)
354. *taḳṣīr id-* (122-b)
355. *tamām ol-* (100-a), (104-a)
356. *tanṣīf ey+le-* (88-a), (94-b), (96-b)
357. *tanṣīf id-* (34-b), (35-a)
358. *tanṣīf ol-* (102-a)
359. *ta ‘bir id-* (122-a)
360. *ta ‘līl id-* (85-b)
361. *ta ‘rif id-* (122-a)
362. *ta ‘ṣīb ol-* (117-b)
363. *tārümār ey+le-* (106-b)
364. *taṣḍiḳ id-* (114-a)
365. *taṣḥīḥ ol-* (80-b)
366. *taṣiḥ id-* (61-b)
367. *taṣiḥ ol-* (62-a)
368. *taṣṣiḥ id-* (61-a)
369. *taṣṣiḥ ol-* (90-a)
370. *taṣvīr id-* (122-a)
371. *taṣ ‘if ey+le-* (35-b), (35-b)
372. *taṣ ‘if id-* (94-a), (99-b)
373. *tebāyün ol-* (16-b), (57-a), (57-a), (69-b)
374. *tecrübe kııl-* (36-b)
375. *tedāḥul ol-* (19-b), (53-a)
376. *tedbīr id-* (122-a)
377. *tefsīr id-* (122-a), (122-b)
378. *tefsīr it-* (6-b)

379. tefvîz id- (118-b)  
380. tekmîl id- (25-a)  
381. tekrâr id- (53-a), (67-b)  
382. temâşül ol- (18-a)  
383. temlîk ol- (6-a)  
384. tenhâ kal- (11-b), (27-a)  
385. te’hîr kııl- (84-a)  
386. tercîh ey+le- (100-a)  
387. tercîh id- (101-a), (27-b), (28-a), (28-a), (85-b)  
388. tercîh it- (85-b)  
389. tercîh ol- (27-b)  
390. tercîh ol-ın- (24-a)  
391. terk ey+le- (122-a)  
392. terk id- (100-a), (76-b)  
393. tertîb eyle- (20-a)  
394. tesmiye kııl- (47-a)  
395. tevâfuk ol- (46-b), (46-b), (57-a), (70-b)  
396. tevcîh ol- (97-a)  
397. timâr ey+le- (108-b)  
398. tîmâr ey+le- (108-b)  
399. tûs’ mişlî ol- (62-b)  
400. tûs’i ol- (62-a)  
401. tarafeyn ol- (46-a)  
402. tarh id- (63-a)  
403. üç kısım ol- (27-a)  
404. ümmehât ol- (1-b)  
405. vâhid ol- (65-b)  
406. vakf id- (107-a)  
407. vâk’ı ol- (41-b)  
408. var ey+le- (107-a)  
409. vaşf id- (32-b)  
410. vaşf ol-ın- (66-a)  
411. vaşiyet eyle- (5-b), (5-b)  
412. vaż’ id- (13-b)  
413. vaż’ it- (74-a)  
414. vaż’ ol- (64-a)  
415. vech ol- (85-b), (87-b)  
416. vefâ kııl- (27-a)  
417. vefk ey+le- (88-b)  
418. vefk ey+le-d- (58-b)  
419. vefk id- (104-a), 106-a), (106-a), (107-a), (52-b), (54-b), (55-a), (57-a), (68-b), (70-a)  
420. vefk ol- (48-b)  
421. vefk ol-ın- (74-a), (88-b)  
422. veşâyâ kııl- (3-a)  
423. yardım it- (13-a)  
424. yarî kııl- (2-b)  
425. yeksân eyle- (3-a)  
426. yig ol- (102-b), (74-b)  
427. yigrek ol- (94-b)  
428. yüz kırk ol- (58-a)  
429. zâid id- (30-a)  
430. zâid ol- (113-b)  
431. zann it- (122-b)  
432. zâr ey+le- (108-a)  
433. zâr ol- (30-b)  
434. zâyî’ it- (4-b)  
435. zâyî’ ol- (6-b)  
436. zî’f ey+le- (35-a)  
437. zî’f id- (35-a), (35-b), (36-b), (36-b), (36-b),  
438. zî’f ol- (46-a), (46-a)  
439. zürâr ey+le- (107-b)  
440. zîk ol- (38-a)  
441. zîkr ey+le- (100-a), (100-b), (105-a), (116-b), (117-b), (29-b), (35-a), (35-b), (36-a), (65-a), (76-a), (83-a), (11-a), (20-b), (22-a), (22-a), (22-a)  
442. zîkr id- (24-b), (24-b), (35-a), (40-a), (43-a), (44-a), (76-a), (92-b),  
443. zîkr it- (13-a), (33-b), (34-b), (87-  
444. ziyâde ol- (82-a)



### 7.İsim+Bağlaç+Yardımcı Fiil Dizilimi

“İsim+Bağlaç+Yardımcı Fiil” yapısıyla kurulan 1 adet birleşik fiil tespit edilmiştir. İsim unsuru ile yardımcı fiilin arasına bir bağlacın girmesiyle oluşmuştur.

1. şulb dağı ol- (13-a)

### 8.Süreklilik Fiilleri

Metin içerisinde süreklilik fiili yapısıyla oluşan 2 adet birleşik fiil tespit edilmiştir. Bu birleşik fiiller, gör- yardımcı fiiliyle oluşmuştur.

- 1.vur-ı gör- (53-b)

- 2.id-e gör- (72-a)

### 9.Tezlik Fiilleri

Metin içerisinde tezlik fiili yapısıyla oluşan 1 adet birleşik fiil tespit edilmiştir.

1. deyne i-ver- (61-b)

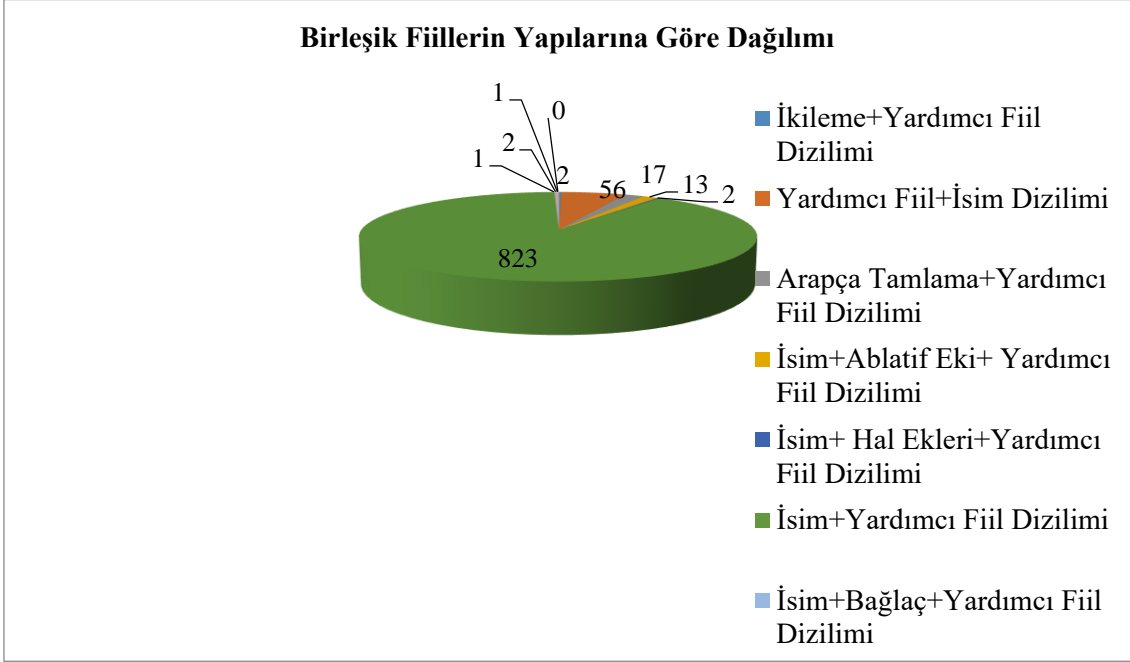
### Sonuç

Birleşik fiiller, Eski Anadolu Türkçesi döneminde farklı yapılarda karşımıza çıkabilmektedir. Türkçe kökenli yardımcı fiillerle Arapça ve Farsça kökenli isim unsurları bir araya gelerek farklı yapılarda birleşik fiiller meydana gelmiştir. *Manzûme-i Ferâ'iz* adlı eserde geçen birleşik fiiller dizilimlerine göre analize tâbi tutulmuştur. Eser içerisinde yer alan Arapça ve Farsça kökenli isim unsurlarıyla Türkçe kökenli yardımcı fiiller bir araya gelerek birçok birleşik fiil oluşmuştur. Bu birleşik fiiller metin içerisinde farklı dizilimlerde kullanılmış olup isim ve yardımcı fiil aralarına sözcükler girmiştir. Ayrıca isim unsurları ek alarak yardımcı fiillerle birleşmişlerdir. Metin içerisinde tespit edilen birleşik fiiller 9 başlık altında incelenmiştir. Metinde tespit edilen birleşik fiiller içerisinde en yüksek kullanım sıklığına sahip olan dizilim, “isim+yardımcı fiil” dizilimidir. Ayrıca metin, Eski Anadolu Türkçesi döneminin dil özelliklerini muhafaza etmekte olup fonetik ve morfolojik açıdan değişiklikler saptanmıştır. Metinde toplam 880 adet birleşik fiil tespit edilmiştir. Bu birleşik fiiller dizilimlerine göre 9 başlık altında incelenmiş ve kullanım sıklıkları Tablo-1’de gösterilmiştir.

Birleşik Fiillerin Yapılarına Göre Dağılımı	Kullanım Sıklığı
1.İkileme+Yardımcı Fiil Dizilimi	2
2.Yardımcı Fiil+İsim Dizilimi	56
3.Arapça Tamlama+Yardımcı Fiil Dizilimi	17
4.İsim+Ablatif Eki+ Yardımcı Fiil Dizilimi	13
5.İsim+Ek+Yardımcı Fiil Dizilimi	2
6. İsim+Yardımcı Fiil Dizilimi	823
7.İsim+Bağlaç+Yardımcı Fiil Dizilimi	1
8.Süreklilik Fiilleri	2
9.Tezlik Fiilleri	1

Tablo-1

### İncelenen birleşik fiillerin dağılımı ayrıca aşağıdaki grafikte gösterilmiştir:



Grafik-1

Tespit edilen birleşik fiillerin genellikle *kıl-*, *ol-*, *eyle-*, *id-*, *bir ol- dut-* yardımcı fiilleriyle kurulduğu görülmüştür.

*Manzûme-i Ferâ'iz*'de “yardımcı fiil+isim dizilimi” grubunda yer alan birleşik fiillerin anlamı kuvvetlendirdiği görülmüştür. Metinde anlatılmak isteneni daha etkili kılmada birleşik fiiller önemli bir rol oynamıştır.

*Manzûme-i Ferâ'iz*'de “isim+ablatif eki+ yardımcı fiil” yapısı farklı bir yapıda kurulan birleşik fiil olarak karşımıza çıkmıştır. Ayrıca bu birleşik fiillerin ikisi dışında diğerlerinin sayı adıyla kullanılması dikkat çeken bir yapı olmuştur.

*Manzûme-i Ferâ'iz*'de en az kullanım sıklığına sahip olan birleşik fiil dizilimleri şöyledir: “İkileme+Yardımcı Fiil Dizilimi”, “İsim+Ek+Yardımcı Fiil Dizilimi”, “İsim+Bağlaç+Yardımcı Fiil Dizilimi”, “Süreklilik Fiilleri”, “Tezlik Fiilleri”.

#### Kaynakça

Ayaz, E. S. (2016). *Manzûme-i Ferâ'iz*. Kesit Yayınları.

Delice, İ. (2003). *Türkçe Sözdizimi*. Kitabevi Yayınları.

Ediskun, H. (2005). *Türk Dilbilgisi*. Remzi Kitap evi.

Ercilasun, A. B. (2014). *Kutadgu Bilig Grameri: Fiil*. (2. Baskı). Akçağ Yay.

Ergin, M. (2006). *Türk Dil Bilgisi*. Bayrak Basımevi Yay.

Gabain, A. V. (1953). Türkçede Fiil Birleşmeleri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 16-28.

Güler, M. (2015). *Türk Edebiyatında Manzum Ferâiz-Nâmeler*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi ] Cumhuriyet Üniversitesi.

- Karahan, L. (2010). *Türkçede Söz Dizimi*. Akçağ Yayınları.
- Hatiboğlu, V. (1982). *Türkçenin Söz Dizimi*. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları. 317.
- Koç, F. (2020). Fatıha Tefsiri'ndeki Fiillerin Semantik Açıdan Değerlendirilmesi, *Uluslar Arası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, 9/22, s. 195-209.
- Koç, F. (2020). Karışık dilli eserlerin fonetik özellikleri üzerine bir değerlendirme. *Millî Kültür Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 55-68.
- Koç, F. (2020). Kitâb-ı Güzîde'de Geçen Birleşik Fiiller Üzerine Bir Değerlendirme. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 263-281.
- Korkmaz, Z. (2017). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Özkan, M. (2019). Mahmûd b. Kâdî-i Manyâs'ın Gülistan tercümesinde söz yapımı-II. *Karabük Türkoloji Dergisi*, 1, 71-102.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu.
- Türk, O. (2020). Kültürel Miras Olarak Hayvanların Atasözlerimize Kattıkları Anlam Üzerine Bir Değerlendirme. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, 11 (44), (320-334).
- Türk, O. ve Koç F. (2021). *Anadolu Sahasında Yazılmış Karışık Dilli Eserlerde İsim Çekim Ekleri*. Sonçağ Yayınları.
- Vural, H. ve Böler, T. (2012). *Ses ve Şekil Bilgisi*. İstanbul: Kesit Yayınları.

#### **Katkı Oranı Beyanı**

Yazarlar makaleye eşit oranda katkı sunmuşlardır.

#### **Çatışma beyanı**

Makalenin yazarları, bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişkileri bulunmadığını dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan ederler.



**Yazar/Author**  
Recep AYHAN\*

**Makale Adı/Article Name**

**1888 Tarihli ve 36067 Numaralı Evkaf Defterine Göre Siirt Vakıflarının Mülk Varlığı**

*Property Asset of Siirt Waqfs According to Waqf Book Numbered 36067 and Dated 1888*

**ÖZ**

İslâm dünyasında önemli bir yeri olan vakıflar Osmanlı Devleti'nde de etkin olmuş ve devletin hemen her alanında faaliyet gösteren bir müessese haline gelmiştir. Osmanlı Devleti'nde vakıflar toplumsal, ekonomik ve kültürel hayatın en önemli unsurlarından birini oluşturmuştur. Birçok Osmanlı şehrinde cami, medrese, çeşme ve han gibi yapılar kurulan vakıflar aracılığıyla faaliyetlerini uzun bir süre devam ettirmiştir. Vakıfların ayakta kalmasında gelir kaynaklarının önemli bir payı bulunmaktaydı. Bu gelir kaynakları arasında dükkân, arsa, tarla, han, hamam, hane, bağ ve bahçe gibi taşınmaz mülkler yer almaktaydı. Bunlardan elde edilen gelirler sayesinde vakıflar işleyişlerini kesintisiz bir şekilde sürdürme imkanı bulmuştur. Siirt, incelenen dönemde birçok vakfın bulunduğu bir Osmanlı şehriydi. Şehirde cami, mescit, medrese, çeşme, kuyu ve han gibi yapılara ait vakıflar mevcuttu. Şehirdeki bu vakıflar için gelir sağlayan çok sayıda taşınmaz mülk vardı. Siirt'teki vakıfların mülk varlığına ilişkin bilgi veren kaynakların başında evkaf defterleri gelmektedir. Bu defterlerden biri 1888 tarihli ve 36067 numaralı evkaf defteridir. Defterde Siirt vakıflarının isimlerinin yanı sıra vakıflara ait mülkler ve bu mülklerin bulunduğu yerler de kaydedilmiştir. Çalışmada bu defterden istifade ile Siirt'teki vakıfların mülk varlığını ortaya koymak amaçlanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Siirt, Vakıf, Mülk Varlığı, Evkaf Defteri.

**ABSTRACT**

Waqfs, having a crucial place in Islamic world, were efficient in Ottoman State; and they became institutions performing activities in every field. Waqfs became one of the most significant elements of social, economic and cultural life in Ottoman State. In many Ottoman towns, buildings such as mosques, madrasas, drinking fountains and hostelries continued their activities for a long time through waqfs. Income sources played important roles in their survival. Among these were shops, lands, hostelries, baths, houses, vineyards and orchards. Thanks to the income obtained from these properties, waqfs found an opportunity to conduct their activities uninterruptedly. Siirt was an Ottoman town where there were many waqfs during the period investigated. In the town, there were waqf buildings such as mosques, masjids, madrasas, drinking fountains, wells and hostelries. There were many immovable properties providing income for these waqfs. Waqf books are primary sources providing information about property asset of waqfs in Siirt. One of these books is waqf book with number 36067 date 1888. In this book, estates of waqfs and their places also their names are recorded. Benefitting from this book, in this study, it was aimed to exhibit the presence of property asset belonging to waqfs in Siirt.

**Keywords:** Siirt, Waqf, Property Asset, Waqf Book.



## Giriş

İlk yerleşimi M.Ö. 3000’li yıllara kadar uzanan Siirt, Anadolu ile Mezopotomya’nın kesiştiği bir alanda kurulmuştur (Özgen ve Karadoğan, 2009: 62-63; Alkan, 2017: 57). Siirt, stratejik konumu ve doğudan batıya uzanan geçiş yolları üzerinde bulunması nedeniyle tarih boyunca birçok devletin egemenliği altına girmiştir (Azimli, 2007: 127; Demlikoğlu, 2018a: 41). Hz. Ömer zamanında Müslümanların hakimiyetine giren (Darkot, 1997: 620) Siirt, 11. yüzyılın başlarında Mervanilerin, 1085 yılından itibaren de Selçukluların kontrolüne geçmiştir (Paydaş, 2007: 134-135). Selçuklulardan sonra Siirt’te Artuklular, Moğollar, İlhanlılar, Celayirliler, Timur Devleti, Karakoyunlular, Akkoyunlular ve Safeviler hüküm sürmüştür. Siirt ve çevresi 16. yüzyılın başlarında Osmanlı Devleti’nin topraklarına katılmıştır (Tuncel, 2009: 173-174).

16. yüzyılın başlarından itibaren Osmanlı Devleti’nin idari yapısına dahil olan Siirt, 19. yüzyılın ilk yarısında Diyarbakır eyaletine bağlı bir kaza idi (Yılmazçelik, 2014: 199; Baykara, 1988: 117). Siirt, 1853 yılında Kürdistan eyaletine bağlı bir sancak olarak kayıtlarda yer almıştır (Devlet Salnâmesi [DS], 1269/1853: 74). 1864 Vilayet Nizamnamesi ile idari yapıda eyaletlerin yerine vilayetlerin kurulmasının (Karal, 2011: 153; Ortaylı, 2018: 62; Çadircı, 2013: 252) ardından Siirt sancağı, yeni oluşturulan Diyarbakır vilayetine bağlanmıştır (DS, 1285/1868: 186-187). 1879’da ise idari yapıdaki değişiklik doğrultusunda Bitlis vilayeti kurulmuş (Tuncel, 1992: 227) ve Siirt, 1880 yılında bu vilayete bağlı bir sancak olmuştur (Ayhan, 2022: 104).

Bu tarihten itibaren Bitlis vilayetinin idari sınırları içerisinde yer alan Siirt sancağı, 1888 yılında Eruh, Rıdvan, Şirvan, Garzan ve Pervari kazalarından oluşmaktaydı (DS, 1305/1888: 47-48). 1890 yılında Rıdvan kaza statüsünden düşürülmüş ve merkez kazaya bağlı bir nahiye haline getirilmiştir (DS, 1307/1890: 640). Şehir, 1892 yılında sancak itibarıyla batıdan Diyarbakır vilayeti, doğudan Van vilayeti ve Hakkari sancağı, kuzeyden Bitlis vilayeti, güneyden ise Mardin sancağına bağlı olan Cezire ve Midyat kazaları ile sınırdı. Merkez kaza itibarıyla ise doğudan Pervari kazası, batıdan Garzan kazası, güneyden Botan Nehri’nin güney tarafında bulunan Eruh kazası ve kuzeyden de Şirvan kazası ile çevrilmişti (Bitlis Vilayet Salnâmesi [BVS], 1310/1892: 231).

Siirt, incelenen dönemde birçok dini ve sosyal yapının yanı sıra çok sayıda taşınmaz mülkün bulunduğu bir şehirdi. Şehirde 1875 yılında 4 cami, 33 mescit, 729 dükkân, 7 hamam, 4 han, 5 fırın, 2 kahve, 1 boyahane, 149 arsa, 16 su kuyusu, 12 çeşme, 2.246 bağ, 34 bahçe, 862 tarla, 162 boyalık, 6 mera ve 2 incirlik bulunmaktaydı (Diyarbakır Vilayet Salnâmesi, 1292/1875: 156). 1892 yılında ise Siirt merkez kazada 46 cami ve mescit, 15 medrese, 15 kütüphane, 3 tekke ve zaviye, 4 han, 10 hamam, 750 dükkân, 3 değirmen, 8 fırın, 5 kahvehane ve 3 boyahanenin bulunduğu kayıtlara yansımıştır (Polat, 2006: 183). Görüldüğü üzere Siirt sancağında çok sayıda taşınmaz mülk mevcuttu. Aşağıda Siirt sancağındaki vakıfların mülk varlıklarına bakıldığında bu mülklerden birçoğunun şehirdeki dini ve sosyal yapılar için vakfedildiği anlaşılmaktadır.

Arapça bir kavram olan vakıf kelimesi (Öztürk, 1983: 27) sözlükte, “engelleme, durdurma, alıkoyma; duruş, durma, kımıldamama; ayırma...” gibi anlamlara gelmektedir (Parlatır, 2011: 1775). Vakfın terim anlamı ise bir malın, sahibi tarafından dini, hayri veya içtimai bir amaç için ebediyen tahsis edilmesidir (Günay, 2012: 475). Vakfın çoğuluna evkaf adı verilmiştir. Vakfeden kişiye vâkif, vakfedilen şeye ise mevkuf denilmiştir (Pakalın, 1993: 577). Yardımlaşma temeline dayanan ve sosyal dayanışmanın en eski hukuki müesseselerinden biri olan (Kazıcı, 2014: 11) vakıf, 8. yüzyılın ortalarından 19. yüzyılın sonlarına kadar İslâm ülkelerinin toplumsal, ekonomik ve kültürel hayatında önemli bir rol oynamıştır (Yediyıldız, 2012: 479). İslâm dünyasında, özellikle de Osmanlı Devleti’nde yaygınlık kazanan bu müessese, günümüzde devletin görev

alanına giren birçok vazifeyi üstlendiği için toplum ve ferd hayatının hemen her alanında oldukça etkiliydi (Özcan, 2017: 116-117). Vakıflar belediye, sağlık, sosyal yardım, sosyal güvenlik, eğitim ve öğretim gibi pek çok alanda hizmetlerde bulunmuştur (Kazıcı, 2014: 26-27).

Birçok alanda hizmetlerde bulunan vakıfların umumi masraflarını ve çalışanların ücretlerini karşılamak için düzenli bir gelire ihtiyaçları vardı. Bunun için vakıf kurucusu tarafından taşınır ve taşınmaz mallar vakfedilmekteydi. İslâm dünyasının hemen her yanında faaliyette olan vakıfların sunmuş olduğu hizmetlerin sürdürülebilmesi için han, bedesten, dükkân, hamam, kahvehane, değirmen ve fırın gibi mülk varlıklar bağışlanmıştır. Vakıfların ayrıca bağ, bahçe ve bostan gibi gelir sağlayan tarım mülkleri de bulunmaktaydı (Yediyıldız, 2012: 484; Bayartan, 2008: 164). Cami, medrese, tekke-zaviye, kütüphane, aşevi, hastane vs. hayır müesseseleri ile vakıflara bağlı bayındırlık hizmetlerinin görülmesi, tamir ve bakımı veya gerektiğinde yeniden inşası için gerekli olan masrafları temin etmek amacıyla gelir getiren bütün kalemler “vakıf akar”<sup>1</sup> olarak adlandırılmıştır. Vakfedilen bu mülklerden elde edilen gelirler vakıf giderlerinin karşılanmasının yanı sıra vakfın idaresi ve hayır işlerinin gerçekleştirilmesi için de önemli bir yere sahip olmuştur (Özcan, 2017: 122).

Vakıflara ait mülkler hakkında bilgi sunan kaynakların başında evkaf defterleri gelmektedir. Bu kayıtlar ait oldukları şehirde yer alan vakıfların isimlerinin yanında vakıflara ait mülkler ve bu mülklerin bulunduğu yerler hakkında da önemli bilgiler sunmaktadır. Çalışmaya konu olan evkaf defteri T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivinde (BOA) EV.d. koduyla ve 36067 numarasıyla kayıtlıdır. Arşivde 20 Rebiülevvel 1306/24 Kasım 1888 tarihiyle kayıtlı olan bu defter, 17 poz ve 16 sayfadan oluşmaktadır. Defterin ilk 14 sayfasında vakıfların mülk varlığı ile ilgili bilgiler bulunmaktadır. Siirt’te bulunan vakıfların isimlerinin yanı sıra bu vakıflara ait mülklerin neler olduğu “*nev’i akar ve emlak*” başlığı altında defterde yer almıştır. Defterde mülklerin bulunduğu yerler de kayda geçirilmiştir. Ayrıca vakıflara ait mülklerin “*mülk numarası*” ve “*umum evrak numarası*” da defterde kaydedilmiştir.

## 1. Cami Vakıfları

Defterde 3 cami vakfının bulunduğu belirlenmiştir. Bunlar şehir merkezindeki Ulu Camii (Câmi-i Kebîr) ve Sûk Camii Vakıfları ile Siirt’e tabi Halenze köyünde yer alan Câmi-i Kebîr Vakfı idi. Aşağıda bu cami vakıflarının mülk varlığına ilişkin bilgiler verilmiştir.

### 1.1. Siirt Ulu Camii (Câmi-i Kebîr) Vakfı

Anadolu’nun en eski camilerinden biri olan Siirt Ulu Camii’nin kim tarafından ve hangi tarihte yapıldığı kesin olarak bilinmemektedir (Seçkin, 2006: 300). Selçuklu devri mimarisinin Anadolu’daki örnekleri arasında yer alan (Bizbirlik, 2002: 85) Ulu Camii, Irak Selçuklu hükümdarı Muğisüddin Mahmud tarafından 1129 yılında onartılmıştır (Uluçam, 2012: 113; Aslanapa, 1991: 3). 1260 yılında Cizre hâkimi Selçuk atabeylerinden El-Mücahid İshak tarafından yapılan onarım esnasında ise camiye bazı ilaveler yaptırılmış ve yeni gelir kaynakları vakfedilmiştir (Atalay, 1946: 40; Bizbirlik, 2002: 85-86). 16. yüzyılda Ulu Camii Vakfı’nın dükkân, bağ, bahçe, hamam ve hane gibi gelir getiren mülkleri mevcuttu (Demlikoğlu, 2018a: 43). İncelenen dönemde Nazif Mahallesi’nde bulunan (BOA, EV.d, No. 36067: 5) Ulu Camii, günümüzde Karakol Mahallesi’nde yer almaktadır.

<sup>1</sup> Akar kelimesi ev, dükkân, tarla, bağ ve bostan gibi para getiren mülk anlamına gelmektedir (Devellioğlu, 2015: 24).

Bulunduğu Sokak/Yer	Mülkün Çeşidi	Bulunduğu Sokak/Yer	Mülkün Çeşidi
Hamed Hatuni	1 dükkân, 1 arsa	Sütud Mağarası	1 boyalık
Molla İsmail	2 arsa, 1 hamam, 1 hane	Pırerke	1 tarla
Seyyid Bekir	1 arsa	Şeyh Kasım	1 tarla
Yeni Hamam	1 arsa	Şeyhü't-Tayyar	1 bağ
Hüseyin Ağa	1 tarla, 1 arsa	Şeyh Saad	6 tarla
Kazgancılar (Kazancılar)	5 dükkân	Rabisi	8 tarla
Tekkeçiler	4 dükkân	Termil Pınarı	5 tarla
Bakkallar	7 dükkân	Kasr-ı Âkür	2 tarla
Arasa Çarşısı	5 dükkân	Kasr-ı Cüveyni	5 tarla
Helvacılar	1 dükkân	Gınaci	1 tarla
Çubukçular	1 dükkân	Gırberaz	1 tarla
Abacılar	3 dükkân	Veta Şeyh	3 tarla
Kasaphane	3 dükkân	Şikeftâ Maran	4 tarla
Er'ol	1 bağ	Veta Garis	1 tarla
Bostan-ı Vezi	1 bağ	Şemas Bahçesi	4 tarla
Burc	1 tarla	Re'sü'l-gara	1 bağ
Re'sü'l-meydan	1 bağ	Mâ-i Beydak	1 bağ
Bostan-ı Şeyh	1 tarla	Bedestan	1 dükkân
Şeyh Osman	1 tarla	(Yeri belirtilmemiş)	1 bağ

Tablo 1. Siirt Ulu Camii Vakfı'nın Mülk Varlığı (1888)

Kaynak: (BOA, EV.d, No. 36067: 5-6).

Tablo 1'de de görüleceği üzere Siirt Ulu Camii Vakfı'na ait çok sayıda taşınmaz mülk bulunmaktaydı. Vakfa ait taşınmaz mülklerin büyük bir kısmı dükkân ve tarlalardan oluşmaktaydı. Nitekim 1888 yılında vakfın mülkü olan 46 tarla ve 31 dükkân vardı. Dükkân ve tarlaların dışında vakfın 7 bağ, 6 arsa, 1 hane, 1 hamam ve 1 boyalık mülkü mevcuttu. Vakfın 1888 yılındaki toplam mülk varlığı 93 idi.

## 1.2. Çarşı Camii Vakfı

Çarşı Camii, 1265 yılında Silvan Artukoğullarından El Melikü's-Salih Nâsirüddin Mahmud tarafından yaptırılmıştır. Camiyle ilgili bu bilgiyi veren bir kitabe mevcuttu. Ancak bu kitabe 1939 yılında ana caddenin açılışı sırasında kaybolmuştur. Çarşı Camii'nin içerisindeki hücrede Eş-Şeyh Hasan Askeri adında bir zat medfundur. Bundan dolayıdır ki kimi kayıtlarda caminin adı Asakir (Atalay, 1946: 42) veya Askeri olarak geçmiştir. 16. yüzyılda Asker Mescidi olarak kayıtlarda adı geçen vakfın o dönemde dükkân, hamam ve bağ gibi taşınmaz mülklerden gelir elde ettiği anlaşılmaktadır (Bizbirlik, 2002: 247-250). Çarşı Camii, incelenen dönemde Şeyh

Halef Mahallesi'nde yer almaktaydı (BOA, EV.d, No. 36067: 4). 2003 yılında yeniden inşa edilen cami, Hacı Abdülhakim Sancak Çarşısı Camii adını almıştır.

Bulunduğu Sokak/Yer	Mülkün Çeşidi	Bulunduğu Sokak/Yer	Mülkün Çeşidi
Kazancılar	5 dükkân	Mekleu'l-hil	1 bağ
Tekkeçiler	20 dükkân	Şeyh Hasan	1 tarla
Arasa Çarşısı	13 dükkân	Rabisi	3 tarla
Helvacılar	6 dükkân	Kasr-ı Âkûr	2 tarla
Çubukçular	19 dükkân, 1 arsa	Gıncaci	1 tarla
Hınta (Buğday) Pazarı	1 dükkân	Gırberaz	1 tarla
Kasaphane	2 dükkân, 1 arsa	(Yeri belirtilmemiş)	1 dükkân
İplik Pazarı	1 dükkân		

**Tablo 2.** Çarşısı Camii Vakfı'nın Mülk Varlığı (1888) **Kaynak:** (BOA, EV.d, No. 36067: 4-5).

Tablo 2'ye göre 1888 yılında Çarşısı Camii Vakfı'na ait 79 taşınmaz mülk bulunmaktaydı. Vakfa ait mülklerin büyük bir kısmı dükkânlardan oluşmaktaydı. Vakfa bağlı dükkân sayısı 68'di. Dükkânların dışında vakfın tarla, arsa ve bağ gibi taşınmazlardan oluşan 11 mülkü daha vardı. Bunlardan 8'i tarla, 2'si arsa, biri de bağ idi.

### 1.3. Halenze Köyü Câmî-i Kebîr Vakfı

Siirt'e tabi olan Halenze köyü Câmî-i Kebîr Vakfı'nın 1888 yılında birçok taşınmaz mülkü bulunmaktaydı. Vakfın Çarşısı Caddesi'nde yer alan 6 dükkânı vardı. Dükkânların dışında vakfın mülk varlığı arasında 33 bittim, 7 tarla, 1 bağ ve 1 çalılık mevcuttu. Vakfın 1888 yılındaki toplam mülk varlığı 48 idi (BOA, EV.d, No. 36067: 11).

## 2. Mescit Vakıfları

Defterde 17 mescit vakfının olduğu belirlenmiştir. Bunlardan 10'u şehir merkezinde, 7'si ise şehre bağlı köylerde bulunmaktaydı. Aşağıda bu vakıfların mülk varlığı ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

### 2.1. Nebi Mescidi Vakfı

Mescidin yapım tarihi ve kurucusu bilinmemektedir. 16. yüzyıla ait kayıtlarda Nebi Mescidi Vakfı'nın dükkân, hane, bostan ve bağ gibi taşınmaz mülklerden gelir ettiği anlaşılmaktadır (Bizbirlik, 2002: 226-227). Nebi Mescidi Vakfı incelenen dönemde Siirt merkez kazada Re's Mahallesi'nde bulunmaktaydı. 1888 yılında vakfın 11 taşınmaz mülkü vardı. Vakfın mülk varlığının büyük bir kısmı farklı mevkilerde yer alan tarlalardan oluşmaktaydı. Tarlaların sayısı Gıncaci'de 1, Veta Şeyh'te 1, Veta Garis'te 1 ve Şemas Bahçesi'nde de 5 olmak üzere 8'di. Tarlaların dışında vakfın 2 dükkânı ve 1 arsası mevcuttu. Dükkânlardan biri Kazancılar Sokağı'nda, diğeri de Kayseriyye Mescidi Sokağı'nda idi. Vakfa ait arsa ise Katırcı Hasan Sokağı'ndaydı (BOA, EV.d, No. 36067: 11).

### 2.2. Şeyh Ferec Mescidi Vakfı

Şeyh Ferec Mescidi Vakfı'nın 1888 yılındaki mülk varlığı tarla ve dükkânlardan oluşmaktaydı. Vakfın Kuyumcular Çarşısı Sokağı'nda 1, Abacılar Sokağı'nda da yarım dükkânı vardı.



Dükkânların yanı sıra vakfın biri Şeyh Hasan mevkisinde diğeri de Şeyh Saad adlı yerde olmak üzere 2 tarlası bulunmaktaydı. Vakfa ait toplam mülk sayısı 4'tü (BOA, EV.d, No. 36067: 11).

### **2.3. Hıdıru'l-Ahdar Mescidi Vakfı**

Hıdıru'l-Ahdar adlı ibadethane incelenen defterde mescit olarak kaydedilmesine rağmen bazı kayıtlarda cami olarak da yer almıştır. Bu ibadethanenin kim tarafından ve ne zaman yaptırıldığı bilinmemektedir. İbadethanenin içindeki hücrede Hz. İsa'nın havarilerinden Yahova'nın yattığı (Atalay, 1946: 43) rivayet edilmiştir. İbadethane, 1929 yılında onarımdan geçirilmiş ve bu onarım sonrasında adı Cumhuriyet olarak değiştirilmiştir (Çelik, 2019: 216). Hıdıru'l-Ahdar Mescidi'ne ait vakfın 1888 yılında 2'si dükkân, 3'ü bahçe, 2'si tarla ve biri de boyalık olmak üzere toplamda 8 taşınmaz mülkü vardı (BOA, EV.d, No. 36067: 10).

### **2.4. Şeyhü'l-Üryan Mescidi Vakfı**

Vakfın 1888 yılındaki taşınmaz mülklerinin büyük bir kısmı dükkânlardan oluşmaktaydı. Vakfa ait dükkân sayısı 14'tü. Dükkânların dışında vakfın taşınmaz mülkleri arasında 5 tarla ve 1 arsa bulunmaktaydı. Vakfın toplam mülk varlığı 20 idi (BOA, EV.d, No. 36067: 9).

### **2.5. Ayndurra Mescidi Vakfı**

Ayndurra Mescidi Vakfı'nın 1888 yılındaki taşınmaz mülk sayısı 13'tü. Bunların büyük bir kısmı tarlalardan oluşmaktaydı. Vakfa ait tarla sayısı 8 idi. Tarlaların dışında vakfın 1 hane ve 4 dükkânı vardı (BOA, EV.d, No. 36067: 9).

### **2.6. Süveyka Mescidi Vakfı**

Süveyka Mescidi 19. yüzyılın ikinci yarısında Siirt merkez kazada Süveyka Mahallesi'nde yer almaktaydı (Ayhan, 2022: 189). Süveyka Mescidi Vakfı'nın 1888 yılındaki taşınmaz mülkleri dükkân ve tarlalardan oluşmaktaydı. Vakfın 11 dükkân ve 3 tarlası bulunmaktaydı (BOA, EV.d, No. 36067: 8).

### **2.7. Şeyh Davud Mescidi Vakfı**

Mescidin yapım tarihi ve kurucusu bilinmemektedir. Şeyh Davud Mescidi Vakfı'nın adı 16. yüzyıla ait kayıtlarda yer almıştır. Vakıf, 16. yüzyılda dükkân, ev ve bağ gibi taşınmaz mülklerden gelir elde etmiştir (Bizbirlik, 2002: 221-222). Şeyh Davud Mescidi, 19. yüzyılın ikinci yarısında Hevlani Mahallesi'nde bulunmaktaydı (Ayhan, 2022: 185). Bu ibadethane günümüzde Doğan Mahallesi'nde cami olarak faaliyetlerine devam etmektedir. Şeyh Davud Mescidi Vakfı'nın 1888 yılındaki mülk varlığı 17 tarladan oluşmaktaydı (BOA, EV.d, No. 36067: 9).

### **2.8. Fahr Mescidi Vakfı**

Fahr Mescidi Vakfı'nın 1888 yılındaki mülk varlığı dükkân ve tarlalardan oluşmaktaydı. Vakfın 3'ü tarla ve biri de dükkân olmak üzere toplamda 4 taşınmaz mülkü mevcuttu (BOA, EV.d, No. 36067: 10).

### **2.9. Babü'd-Darb Mescidi Vakfı**

Babü'd-Darb Mescidi Vakfı incelenen dönemde Babü'd-Darb Mahallesi'nde yer almaktaydı. Vakfın 1888 yılındaki mülk varlığı tarlalardan oluşmaktaydı. Vakfa ait tarla sayısı 7 idi (BOA, EV.d, No. 36067: 10).

### **2.10. Pec Mescidi Vakfı**

Pec Mescidi Vakfı incelenen dönemde Siirt merkez kazada Nazif Mahallesi'nde bulunmaktaydı. Defterdeki bilgilere göre vakfın 1888 yılında yalnızca bir taşınmaz mülkü vardı. Bu taşınmaz mülk Buğday Pazarı Sokağı'nda yer alan 1 dükkân idi (BOA, EV.d, No. 36067: 11).

## 2.11. Köylerdeki Mescit Vakıfları

Defterde Siirt'e tabi Fersaf, Sineb, Tom, Civankan, Aynberan, Arbin ve Şemaşe köylerindeki mescit vakıflarının mülk varlığına ilişkin bilgiler verilmiştir. Köy mescitlerine ait vakıfların 1888 yılındaki mülk varlığı şu şekildeydi: Fersaf köyü mescidi 14 tarla; Sineb köyü mescidi 13 tarla, 1 bağ; Tom köyü mescidi 24 tarla, 1 han, 1 bağ, 1 harman; Civankan köyü mescidi 23 bağ, 8 tarla, 1 sulu tarla; Aynberan köyü mescidi 9 susuz tarla, 1 sulu tarla, 1 bağ; Arbin köyü mescidi 19 susuz tarla, 1 bağ; Şemaşe köyü mescidi 9 susuz tarla (BOA, EV.d, No. 36067: 12-14). Görüldüğü üzere Siirt'e bağlı köylerde bulunan mescit vakıflarının mülkleri genellikle tarlalardan oluşmaktaydı. Bunların büyük bir kısmı susuz tarla idi. Tarlaların dışında vakıfların bağ, han ve harman gibi mülkleri de bulunmaktaydı.

## 3. Medrese Vakıfları

İslâm eğitim sisteminin temel eğitim kurumu olan medreseler (İpşirli, 2003: 327) genel olarak sıbyan mektebinin üstünde eğitim ve öğretim yapan orta ve yüksek tahsil kurumlarıydı (Baltacı, 1977: 133). İslâm eğitim ve kültür hayatında mühim bir görev üstlenmiş olan medreselerin eğitiminin devam etmesinde vakıfların önemli bir payı bulunmaktaydı (Kazıcı, 2014: 180-182). Osmanlı Devleti'nde birçok medrese vakıf şeklinde kurulmuştur. Ayrıca medreselerin bünyesinde çalışan görevlilerin maaşları, talebelerin ihtiyaçları vs. tüm masrafları vakıflar tarafından karşılanmıştır (Yediyıldız, 2012: 480). İncelenen defterde Hacı Hüseyin Ağa ve Hacı Mahmud adında iki medrese vakfının bulunduğu tespit edilmiştir. Bu medrese vakıflarının 1888 yılındaki mülk varlığı ile ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

### 3.1. Hacı Hüseyin Ağa Medresesi Vakfı

Defterdeki bilgilere göre Siirt merkez kazada Kassar Mahallesi'nde bulunan bu vakfın çok sayıda mülkü vardı. Defterde bu mülklerin neler olduğu ve bunların nerelerde bulunduğu belirtilmiştir.

Bulunduğu Sokak/Yer	Mülkün Çeşidi	Bulunduğu Sokak/Yer	Mülkün Çeşidi
Yeni Hamam	1 hamam, 1 arsa	Mülk-i Serib	2 tarla, 2 bahçe
Hacı Halef	1 hamam	Re'sü'l-meydan	1 bahçe
Kazancılar	10 dükkân	Ceruni	1 bahçe
Tekyeciler (Tekkeçiler)	20 dükkân, 1 han, 1 arsa	Darkuzu	2 tarla
Bakkallar	8 dükkân	Bostan-ı Şeyh	1 tarla
Bedestan <sup>2</sup>	50 dükkân	Aşağı Re'sü'n-nabuh	1 tarla
Arasa Çarşısı	4 dükkân, 2 <b>بردفقار</b> , 1 kahvehane	Şeyhü't-Tayyar	3 tarla
Köşker <sup>3</sup>	1 <b>بردفقار</b> , 1 dükkân	Şeyh Hasan	9 tarla
Camcılar	7 dükkân, 1 fırın	Rabisi	10 tarla
Helvacılar	12 dükkân	Termil Pınarı	2 tarla

<sup>2</sup> Bedestan, değerli eşya ve mücevherlerin alınıp satıldığı çarşı anlamına gelmektedir (Devellioğlu, 2015: 87).

<sup>3</sup> Farsça "keşfer" sözcüğünden gelmiş olan köşker kelimesi, ayakkabı yapan kimse anlamına gelmektedir. Köşkerin bir diğer anlamı da yemencidir (Kılıç Karatay, 2020: 190).

Çubukçular	10 dükkân	Sehric Hacı Hüseyin Ağa	1 tarla
Kuyumcular	4 dükkân	Kasr-ı Cûbez	9 tarla
Demirciler	4 dükkân	Gıncaci	5 tarla
Buğday Pazarı	4 dükkân, 1 arsa	Gırberaz	1 tarla
Kattanhane	2 dükkân	Veta Şeyh	7 tarla
Kuyumcular	Sülüs (1/3) dükkân	Şikeftâ Maran	5 tarla
Seddü'l-mercan	1 bahçe	Veta Garis	1 tarla
Burc	1 bahçe	Şemas Bahçesi	17 tarla

**Tablo 3.** Hacı Hüseyin Ağa Medresesi Vakfı'nın Mülk Varlığı (1888) **Kaynak:** (BOA, EV.d, No. 36067: 1-4).

Tablo 3'teki bilgilere bakıldığında 1888 yılında Hacı Hüseyin Ağa Medresesi Vakfı'na ait çok sayıda mülkün olduğu anlaşılmaktadır. Vakfa ait mülklerin büyük bir kısmını şehrin farklı sokaklarında bulunan dükkânlar oluşturmaktaydı. Vakfın farklı yerlerde olmak üzere toplamda 137 dükkânı mevcuttu. Bu dükkânlardan birinin sadece 1/3'ü vakfa aitti. Vakfın bir diğer önemli mülkü tarlalardı. Vakfa ait tarla sayısı 76 idi. Dükkân ve tarlaların dışında vakfın mülkleri arasında 6 bahçe, 3 arsa, 3 بروق, 2 hamam, 1 han, 1 fırın ve 1 kahvehane de yer almaktaydı. Vakfın 1888 yılında toplam 230 taşınmaz mülkü bulunmaktaydı.

### 3.2. Hacı Mahmud Medresesi Vakfı

Medrese, Siirt merkez kazada Nazif Mahallesi'nde yer almaktaydı. Medresenin incelenen dönemde çok sayıda mülkü bulunmaktaydı.

Bulunduğu Sokak/Yer	Mülkün Çeşidi	Bulunduğu Sokak/Yer	Mülkün Çeşidi
Hacı İsmail	1 hane	Kasaphane	12 dükkân
Seyyid Zeyto	1 hane	Bostan-ı Vezi	1 bağ
Şeyh Mahmud Mescidi	1 hane	Mülk-i Serîb	1 bahçe
Ahmed Misto	1 dükkân	Re'sü'l-meydan	1 bahçe
Hükûmet Konağı	1 arsa	Seybü'l-hamr	1 boyalık
Kazancılar	4 dükkân	Şeyhü'n-Neccar	1 bahçe
Tekkeçiler	1 fırın, 1 dükkân	Hemedami	1 boyalık
Bakkallar	1 han, 3 dükkân	Aşağı Re'sü'n-nabuh	1 boyalık
Arasa Çarşısı	1 dükkân	Şeyh Osman	2 boyalık
Köşkerler	2 dükkân	Şeyh Kasım Türbesi	1 boyalık
Helvacılar	3 dükkân	Kasr-ı Cüveyni	1 boyalık
Demirciler	1 dükkân	Şemas Bahçesi	1 boyalık
Buğday Pazarı	1 dükkân		

**Tablo 4.** Hacı Mahmud Medresesi Vakfı'nın Mülk Varlığı (1888) **Kaynak:** (BOA, EV.d, No. 36067: 6-7).

Tablo 4'e göre Hacı Mahmud Medresesi Vakfı'nın 1888 yılında dükkân, han, hane, fırın, arsa, bağ, bahçe ve boyalık gibi çok sayıda taşınmaz mülkü vardı. Vakfa ait mülk sayısı 47 idi. Bunların önemli bir kısmı dükkânlardan oluşmaktaydı. Vakfın 29 dükkânı bulunmaktaydı. Dükkânların yanı sıra vakfın mülkleri arasında 3 hane, 1 arsa, 1 fırın, 1 han, 1 bağ, 3 bahçe ve 8 boyalık yer almaktaydı.

#### 4. Çeşme ve Kuyu Vakıfları

Çeşme kelimesi Farsça'da "göz" anlamına gelen "çeşm"den gelmektedir. Pınar, su çıkan kaynak ve gözlere çeşm denildiği için bunların akıtıldığı küçük yapılara çeşme adı verilmiştir (Eyice, 1993: 277). Canlıların, hayatlarını sürdürebilmeleri için vazgeçilmez bir unsur olan su, İslâm dünyası için önemli bir yer işgal etmiştir. Vakıflara bağlı su tesislerinin önemli bir kısmını çeşmeler oluştururdu. Çeşmelerin dışında su tesisleri arasında sebiller, kuyular (Kazıcı, 2014: 217-218) ve günümüzdeki barajların karşılığı olarak inşa edilen bentler de bulunmaktaydı (Kazancıoğlu, 2016: 86). Su ile ilgili kuruluşlardan biri de hamamlardı. Hamamlar genellikle vakıfların gelirleri arasında yer almıştır (Bayartan, 2008: 163). Vakıf yoluyla oluşan su hayratları, onlara gelir getiren vakıflar sayesinde ayakta kalabilmiştir (Güneri, 1971: 67). İncelenen defterde 3 çeşme ve 1 kuyu vakfı tespit edilmiştir. Aşağıda bu vakıfların 1888 yılındaki mülk varlığına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

##### 4.1. Sur Çeşmesi Vakfı

Sur Çeşmesi Vakfı'nın adının 16. yüzyıla ait kayıtlarda geçmesi bu vakfın oldukça eski olduğunu göstermektedir. Vakfın, 16. yüzyılda dükkân, hane, bağ ve değirmen gibi gelir getiren taşınmaz mülkleri mevcuttu (Demlikoğlu, 2018a: 47; 2018b: 102). Sur Çeşmesi, incelenen dönemde Siirt sancak merkezinde yer almaktaydı. Çeşmenin suyu leziz ve soğuktu (BVS, 1310/1892: 233). Sur Mahallesi'nde bulunan Sur Çeşmesi Vakfı'nın 1888 yılında 16 taşınmaz mülkü bulunmaktaydı. Mülklerin büyük bir kısmı tarlalardan oluşmaktaydı. Vakfa ait tarla sayısı 12 idi. Tarlaların dışında vakfın Bakkallar Çarşısı Sokağı'nda yer alan 4 dükkânı vardı (BOA, EV.d, No. 36067: 9).

##### 4.2. Ayn Salib Çeşmesi Vakfı

Ayn Salib Çeşmesi, incelenen dönemde Siirt sancak merkezinde yer almaktaydı. Çeşmenin suyu hazım sıkıntısına iyi gelmekteydi (BVS, 1310/1892: 233). 1888 yılında Ayn Salib Çeşmesi'ne ait vakfın 9'u dükkân, 5'i tarla, 3'ü boyalık ve biri de arsa olmak üzere toplamda 18 taşınmaz mülkü bulunmaktaydı (BOA, EV.d, No. 36067: 10).

##### 4.3. Termil Çeşmesi Vakfı

1874 yılında Termil Çeşmesi Vakfı'na ait 3 susuz tarla bulunmaktaydı (Kucak, 2016: 22). 1888 yılında ise vakfın mülk varlığı 3 tarladan oluşmaktaydı (BOA, EV.d, No. 36067: 9).

##### 4.4. Bi'rü'ş-Şeffah Vakfı

Bi'r kelimesi Arapça'da "kuyu" anlamına gelmektedir (Kayapınar, 2002: 510). Defterdeki bilgilere göre Bi'rü'ş-Şeffah adlı kuyu vakfının 1888 yılındaki mülk varlığı sadece 1 tarladan oluşmaktaydı (BOA, EV.d, No. 36067: 10).

#### 5. Han Vakıfları

Şehirler arası ticaretin yapıldığı yerlerde insanların geçici olarak konakladığı yerlere han adı verilmiştir. Tüccarların uğrak yeri olan bu mekanlar, tüccar ve yolcular için konaklama ve eşyalarını koruma yeri idi (Günay, 2009: 71). İncelenen defterde Siirt sancağında bulunan Sebül Hanı'nın 1888 yılındaki mülk varlığına ilişkin bilgiler yer almıştır.



### 5.1. Sebil Hanı Vakfı

Sebil Hanı Vakfı, 1888 yılında dükkân, fırın ve tarla gibi taşınmaz mülklere sahipti. Vakfın toplam mülk varlığı 15'ti. Bu mülklerin büyük bir kısmı dükkânlardan oluşmaktaydı. Vakfa ait dükkân sayısı 10 idi. Dükkânların dışında vakfa ait 4 tarla ve 1 fırın bulunmaktaydı (BOA, EV.d, No. 36067: 10).

### 6. Diğer Vakıflar

Bu kısımda incelenen defterde hangi tür vakıf olduğu belirtilmeyen 6 vakfın mülk varlığına dair bilgiler ele alınmıştır.

#### 6.1. Şeyh Halef Vakfı

Şeyh Halef, Siirt'in yetiştirdiği büyük evlialardan biridir. Doğumu ve ölümü ile ilgili bir bilgi bulunmamaktadır. Bağdat'tan Siirt'e gelen Şeyh Halef, uzun bir süre burada kalıp Allah yolunda hizmet vermiş ve Siirt'te vefat etmiştir (Çelik, 2012: 18). Şeyh Halef Vakfı incelenen dönemde Siirt merkez kazada yer almaktaydı (BOA, EV.d, No. 36067: 7).

Bulunduğu Sokak/Yer	Mülkün Çeşidi	Bulunduğu Sokak/Yer	Mülkün Çeşidi
Şeyh Halef	1 arsa	Mekleu'l-hil	1 tarla, 1 bağ
Şeyh Saad	1 arsa	Şeyhü't-Tayyar	2 tarla
Kazancılar	1 dükkân	Şeyh Hasan	7 tarla
Tekkeçiler	1 boyahane	Rabisi	5 tarla
Bakkallar	5 dükkân	Termil Pınarı	3 tarla
Arasa Çarşısı	4 dükkân	Cevbete Keylan	1 tarla
	9 dükkân	Kasr-ı Âkûr	7 tarla
Helvacılar	2 dükkân	Sehric Hacı Hüseyin Ağa	2 tarla
Kuyumcular	5 dükkân	Kasr-ı Cüveyni	3 tarla
Abacılar	1 dükkân	Gınaci	3 tarla
Kasaphane	1 dükkân	Veta Şeyh	1 tarla
Debbağlar	8 dükkân	Şeyh Osman	1 bağ, 1 boyalık
Er'ol	1 bahçe, 1 bağ	Burc	1 bağ
Sütud Mağarası	2 bağ, 2 boyalık	Ceruni	1 tarla
Mâ-i Beydak	3 bağ, 1 tarla	Köşkerler	1 dükkân

**Tablo 5.** Şeyh Halef Vakfı'nın Mülk Varlığı (1888) **Kaynak:** (BOA, EV.d, No. 36067: 7-8).

Tablo 5'e bakıldığında Şeyh Halef Vakfı'na ait çok sayıda mülkün bulunduğu anlaşılmaktadır. Vakfın 1888 yılındaki mülk sayısı 90 idi. Bunların büyük bir kısmı dükkân ve tarlalardan oluşmaktaydı. Nitekim vakfa ait 37 dükkân ve 37 tarla vardı. Bunların dışında vakfın taşınmaz mülkleri arasında 9 bağ, 3 boyalık, 2 arsa, 1 boyahane ve 1 bahçe bulunmaktaydı.

## 6.2. Şeyh Mahmud Birzukak Vakfı

Bu vakıf incelenen dönemde Birzukak Mahallesi'nde yer almaktaydı. 1888 yılında Şeyh Mahmud Birzukak Vakfı'nın şehrin farklı yerlerinde bulunan 14 taşınmaz mülkü bulunmaktaydı. Bunların büyük bir kısmı farklı mevkilerde bulunan tarlalardan oluşmaktaydı. Vakfın Şeyh Kasım'da 2, Mâ-i Beydak'ta 1, Şeyhü't-Tayyar'da 1, Rabisi'de 2, Kasr-ı Âkûr'da 1, Kasr-ı Cüveyni'de 1 ve Bostan-ı Şeyh'te de 1 olmak üzere toplamda 9 tarlası vardı. Tarlaların dışında vakfın 4 dükkânı ve 1 hanesi mevcuttu. Dükkânlardan 2'si Bakkallar Çarşısı Sokağı'nda, biri de Kuyumcular Sokağı'nda idi. Ayrıca Abacılar Sokağı'nda bulunan bir dükkânın yarısı vakfa aitti. Vakfa ait hane ise Şeyh Saad adlı mevkideydi (BOA, EV.d, No. 36067: 10).

## 6.3. Şeyh Muhammed El-Münkedir Vakfı

Şeyh Muhammed El-Münkedir Vakfı incelenen dönemde Re's Mahallesi'nde bulunmaktaydı. 1888 yılında vakfın mülk varlığı arasında tarla, dükkân, arsa ve boyalık gibi taşınmazlar yer almaktaydı. Vakıf mülklerinin önemli bir kısmı tarlalardan oluşmaktaydı. Vakfa ait tarla sayısı 8 idi. Bunlardan 5'i Darkuzu'da, biri Şeyhü't-Tayyar'da, biri Katırcı Hasan'da, biri de Ceruni adlı mevkideydi. Tarlaların dışında vakfın Abacı Çarşısı Sokağı'nda 1 dükkânı, Şeyhü't-Tayyar mevkisinde 1 arsası ve Musa Kahraman adlı mevkide de 1 boyalığı vardı (BOA, EV.d, No. 36067: 11).

## 6.4. Şeyh Hasan Vakfı

Defterdeki bilgilere göre bu vakıf Babü'd-Darb Mahallesi'nde bulunmaktaydı. Şeyh Hasan Vakfı, defterdeki vakıflar içerisinde en az mülk varlığına sahip vakıflardan biriydi. Vakfın 1888 yılındaki mülk varlığı sadece 1 tarladan oluşmaktaydı (BOA, EV.d, No. 36067: 10).

## 6.5. Şeyh Ali Vakfı

Şeyh Ali Vakfı, Siirt'e tabi Fiskin köyünde yer almaktaydı. 1888 yılında vakfın mülk varlığı 32 tarladan oluşmaktaydı (BOA, EV.d, No. 36067: 14).

## 6.6. Hacı Bayezid Vakfı

Hacı Bayezid Vakfı, Siirt'e bağlı Halenze köyünde yer almaktaydı. 1888 yılında bu vakfa ait çok sayıda dükkân bulunmaktaydı. Vakfın Arasa Çarşısı Sokağı'nda 3, Helvacılar Sokağı'nda 6, Kasaphane Sokağı'nda 4, İplik Pazarı Sokağı'nda 8, Bedestan Sokağı'nda 1, Abacılar Sokağı'nda 1 ve Bakkallar Sokağı'nda da 1 olmak üzere toplamda 24 dükkânı vardı. Dükkânların dışında vakfın Er'ol adlı mevkide 1 bağ ve 1 boyalık mülkü mevcuttu. Hacı Bayezid Vakfı'nın 1888 yılındaki toplam mülk varlığı 26 idi (BOA, EV.d, No. 36067: 14).

## Sonuç

Vakıf, Osmanlı Devleti'nde birçok alanda etkili olan bir müessese olmuştur. Devletin hemen her tarafında kurulan vakıflar sayesinde sağlık, sosyal, belediye, eğitim ve öğretim gibi birçok alandaki hizmetler yerine getirilmiştir. Osmanlı Devleti'nde vakıflar cami, mescit, medrese, han ve hamam gibi birçok yapının ayakta kalmasını sağlamıştır. Bu yapılara ait vakıfların faaliyetlerine devam edebilmesinde akar olarak adlandırılan dükkân, arsa, tarla, hane, bağ ve bahçe gibi mülkler önemli bir yere sahipti. Nitekim bu taşınmaz mülklerden elde edilen gelirler sayesinde vakıflar hem işleyişlerini sürdürmüş hem de hayır işlerini gerçekleştirmişlerdir.

1888 tarihli ve 36067 numaralı evkaf defterinin temel kaynak olarak ele alındığı bu çalışmada Siirt'teki vakıfların mülk varlığının nelerden oluştuğu açıklanmıştır. Defterde 33 vakfın yer aldığı belirlenmiştir. Bunlardan 3'ü cami, 17'si mescit, 2'si medrese, 3'ü çeşme, biri han, biri kuyu ve 6'sı da hangi tür olduğu belirtilmeyen vakıf idi. Bu vakıflar Siirt sancak merkezi ile merkez

kazaya bağlı köylerde yer almaktaydı. Defterden elde edilen veriler doğrultusunda bu vakıfların isimlerinin yanı sıra vakıflara ait mülkler ve mülklerin bulunduğu yerler tespit edilmiştir. Defterdeki 33 vakıf içerisinde en fazla mülk varlığı Hacı Hüseyin Ağa Medresesi Vakfı'na aitti. Bu vakfın 1888 yılında 230 taşınmaz mülkü mevcuttu. Vakfın mülk varlığı arasında 137 dükkân, 76 tarla, 6 bahçe, 3 arsa, 3 **بروی**, 2 hamam, 1 han, 1 fırın ve 1 kahvehane bulunmaktaydı. En az mülk varlığına sahip vakıflar ise Pec Mescidi, Bi'rü'ş-Şeffah ve Şeyh Hasan Vakıfları idi. Pec Mescidi Vakfı'nın 1 dükkânı, Bi'rü'ş-Şeffah Vakfı'nın 1 tarlası, Şeyh Hasan Vakfı'nın da 1 tarlası vardı.

İncelenen defterde Siirt'teki vakıflar için çeşitli mülklerin vakfedildiği tespit edilmiştir. Bunlar arasında dükkân, arsa, fırın, han, hamam, hane, kahvehane, boyahane, tarla, bağ, bahçe, boyalık, harman, bittim ve çalılık gibi çok sayıda taşınmaz mülk yer almaktaydı. Siirt'teki vakıflar için çok sayıda mülkün vakfedilmiş olması şehirde vakıf kültürünün yaygın ve gelişmiş olduğunu göstermektedir. Bu vakıf kültürü şehrin ekonomik ve sosyal hayatına da tesir etmekteydi. Nitekim vakıflara ait olan han ve dükkân gibi ticari yapılar şehrin ekonomisine katkıda bulunmaktaydı. Ayrıca taşınmaz mülklerden elde edilen gelir sayesinde cami, mescit, medrese ve hamam gibi yapılarda çok sayıda vakıf personeli istihdam edilmekte ve bu da şehir halkının hem ekonomik hem de sosyal yaşamına önemli bir katkı sağlamaktaydı.

#### **Kaynakça**

##### **T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA)**

BOA, Osmanlı Arşivi. *Evkaf Defterleri* [EV.d]. Defter No. 36067.

#### **Salnâmeler**

##### **Devlet Salnâmeleri**

1269/1853 Tarihli Devlet Salnâmesi.

1285/1868 Tarihli Devlet Salnâmesi.

1305/1888 Tarihli Devlet Salnâmesi.

1307/1890 Tarihli Devlet Salnâmesi.

##### **Vilayet Salnâmeleri**

1292/1875 Tarihli Diyarbekir Vilayet Salnâmesi.

1310/1892 Tarihli Bitlis Vilayet Salnâmesi.

#### **Araştırma ve İncelemeler**

Alkan, A. (2017). Siirt İlinin Nüfus Gelişimi, Yapısı ve Dağılışı. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 22 (37), 53-82. <https://doi.org/10.17295/ataunidcd.281773>.

Aslanapa, O. (1991). *Anadolu'da İlk Türk Mimarîsi: Başlangıcı ve Gelişmesi*. Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.

Atalay, Ö. (1946). *Siirt Tarihi*. Çeltut Matbaası.

Ayhan, R. (2022). *19. Yüzyılın İkinci Yarısında Siird (1847-1900)*. (1. Baskı). Gece Kitaplığı Yayınları.

Azimli, M. (2007). İlk Fethinden Osmanlı'ya Siirt'in Siyasi Tarihi. *Uluslararası Siirt Sempozyumu*, İzmir, Türkiye.

- Baltacı, C. (1977). Medrese ve Elemanları. *Diyanet Dergisi*, 16 (3), 133-141.
- Bayartan, M. (2008). Osmanlı Şehirlerinde Vakıflar ve Vakıf Sisteminin Şehre Kattığı Değerler. *Osmanlı Bilimi Araştırmaları*, 10 (1), 157-175. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuoba/issue/1204/14168>.
- Baykara, T. (1988). *Anadolu'nun Tarihi Coğrafyasına Giriş I, Anadolu'nun İdari Taksimatı*. (1. Baskı). Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- Bizbirlik, A. (2002). *16. Yüzyıl Ortalarında Diyarbekir Beylerbeyliği'nde Vakıflar (972 Tahriri Işığında)*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Çadircı, M. (2013). *Tanzimat Döneminde Anadolu Kentlerinin Sosyal ve Ekonomik Yapısı*. (3. Baskı). Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Çelik, A. (2012). *Siirt ve Çevresindeki Ziyaret Yerleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Çelik, A. (2019). *Tanzimattan Cumhuriyete Siirt*. (1. Baskı). Emin Ofset Matbaacılık.
- Darkot, B. (1997). Siird. *İslâm Ansiklopedisi*. (C. 10, ss. 619-621). Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Demlikoğlu, U. (2018a). 998 ve 1112 Numaralı Tapu Tahrir Defterlerine Göre Siirt Vakıfları (1526-1566). *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (44), 40-61. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sufesosbil/issue/39035/431589>.
- Demlikoğlu, U. (2018b). 1526 Tarihli Tahrir Defterine Göre Siirt Vakıfları. *Asia Minor Studies*, 6 (12), 91-105. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asm/issue/38814/412663>.
- Devellioğlu, F. (2015). *Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat*. (31. Baskı). Aydın Kitabevi Yayınları.
- Eyice, S. (1993). Çeşme. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. (C. 8, ss. 277-287). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Günay, H. M. (2012). Vakıf. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. (C. 42, ss. 475-479). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Günay, R. (2009). *XIX. Yüzyılın İlk Yarısında Diyarbakır'da Sosyal ve Ekonomik Hayat (Ahkâm-Şikâyet Kayıtlarına Göre)*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Güneri, H. (1971). Vakıf Suları ve Su Vakıfları. *Vakıflar Dergisi*, (9), 67-79.
- İpşirli, M. (2003). Medrese (Osmanlı Dönemi). *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. (C. 28, ss. 327-333). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Karal, E. Z. (2011). *Osmanlı Tarihi, Islahat Fermanı Devri 1861-1876*. (7. Baskı). Türk Tarih Kurumu Yayınları.



- Kılıç Karatay, S. (2020). Kilis İli Yemeni Sanatı. *Sanat Dergisi*, (35), 189-196.  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunigsfd/issue/53335/642114>.
- Kayapınar, H. (2002). Kuyular. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. (C. 26, ss. 510-513).  
Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Kazancıoğlu, H. (2016). Cevri Usta'ya Ait Bir Vakfiye. *Vakıflar Dergisi*, (46), 83-96.  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/vakiflar/issue/27242/286408>.
- Kazıcı, Z. (2014). *Osmanlı'da Vakıf Medeniyeti*. Kayıhan Yayınları.
- Kucak, Ö. (2016). XIX. Yüzyılın Son Çeyreğinde Siirt ve Havalisindeki Vakıfların Arazi Varlıkları. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (6-7), 13-26.  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbid/issue/26950/285061>.
- Ortaylı, İ. (2018). *Tanzimat Devrinde Osmanlı Mahalli İdareleri (1840-1880)*. (3. Baskı). Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Özcan, G. (2017). *Osmanlı Şehirciliği ve Vakıflar*. (1. Baskı). Yeditepe Yayınevi.
- Özgen, N. ve Karadoğan, S. (2009). Siirt Şehrinin Kuruluşu ve Gelişimi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (2), 61-81.
- Öztürk, N. (1983). *Menşe'i ve Tarihi Gelişimi Açısından Vakıflar*. (1. Baskı). Vakıflar Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Pakalın, M. Z. (1993). *Osmanlı Tarih Deyimleri ve Terimleri Sözlüğü III*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Parlatır, İ. (2011). *Osmanlı Türkçesi Sözlüğü*. (3. Baskı). Yargı Yayınevi.
- Paydaş, K. (2007). Selçuklular Döneminden Safeviler'e Ortaçağ'da Siirt. *Uluslararası Siirt Sempozyumu*, İzmir, Türkiye.
- Polat, E. (2006). *H. 1310 (M. 1892) ve H. 1316.1317.1318 (M. 1898.1899.1900) Tarihli Bitlis Vilâyeti Sâlnâmelerinin Transkripsiyon ve Değerlendirmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Seçkin, B. S. (2006). *Başlangıçtan Günümüze Siirt Tarihi*. (2. Baskı). İstanbul Siirtliler Derneği Yayıncılık.
- Tuncel, M. (1992). Bitlis. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. (C. 6, ss. 225-228). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Tuncel, M. (2009). Siirt. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. (C. 37, ss. 173-175). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Uluçam, A. (2012). Siirt Ulucamii. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. (C. 42, ss. 113-114). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Yediyıldız, B. (2012). Vakıf (Tarih). *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. (C. 42, ss. 479-486). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Yılmazçelik, İ. (2014). *XIX. Yüzyılın İlk Yarısında Diyarbakır (1790-1840)*. (2. Baskı). Türk Tarih Kurumu Yayınları.

**Çatışma beyanı:** Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişkisi bulunmadığını dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan eder.

**Destek ve teşekkür:** Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.

Ek

Evkaf Defterinin İlk Sayfasına Ait Belge

Evkaf No	Mevkufat	Mevkufatın İsmi
1	1	...
2	2	...
3	3	...
4	4	...
5	5	...
6	6	...
7	7	...
8	8	...
9	9	...
10	10	...
11	11	...
12	12	...
13	13	...
14	14	...
15	15	...
16	16	...
17	17	...
18	18	...
19	19	...
20	20	...
21	21	...
22	22	...
23	23	...
24	24	...
25	25	...
26	26	...
27	27	...
28	28	...
29	29	...
30	30	...
31	31	...
32	32	...
33	33	...
34	34	...
35	35	...
36	36	...
37	37	...
38	38	...
39	39	...
40	40	...
41	41	...
42	42	...
43	43	...
44	44	...
45	45	...
46	46	...
47	47	...
48	48	...
49	49	...
50	50	...
51	51	...
52	52	...
53	53	...
54	54	...
55	55	...
56	56	...
57	57	...
58	58	...
59	59	...
60	60	...
61	61	...
62	62	...
63	63	...
64	64	...
65	65	...
66	66	...
67	67	...
68	68	...
69	69	...
70	70	...
71	71	...
72	72	...
73	73	...
74	74	...
75	75	...
76	76	...
77	77	...
78	78	...
79	79	...
80	80	...
81	81	...
82	82	...
83	83	...
84	84	...
85	85	...
86	86	...
87	87	...
88	88	...
89	89	...
90	90	...
91	91	...
92	92	...
93	93	...
94	94	...
95	95	...
96	96	...
97	97	...
98	98	...
99	99	...
100	100	...

Ek 1. 36067 Numaralı Evkaf Defterinin İlk Sayfasına Ait Belge

Kaynak: (BOA, EV.d, No. 36067).



**Yazar/Author**  
Eren BOLAT\*

**Makale Adı/Article Name**

**Ngugi'nin Tutsak: Bir Yazarın Hapishane Günlüğü ve Orhan Kemal'in 72. Koşuş Adlı Eserlerinde Hapishane ve Mahkûmların Temsili**

*The Representation of Prison and Prisoners in Ngugi's Detained: A Writer's Prison Diary and Orhan Kemal's 72<sup>nd</sup> Ward*

**ÖZ**

Bu çalışmada iki farklı yazarın, Ngugi wa Thiong'o ve Orhan Kemal, düşünceleri yüzünden kendi devletleri tarafından hapse atılmaları sonucu deneyimledikleri hapishane hayatını ve mahkûmların durumlarını nasıl betimlediklerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Seçilen bu eserler farklı edebi türlerde yazılmış olmasına rağmen her iki yazarın bahsetmiş olduğu olaylar tamamen yaşanmış ve kendilerinin de tanıklık etmiş olduğu olaylardır. Ngugi çalışmasında özellikle politik mahkûmların durumuna vurgu yaparak hapishane yönetiminin hükümet telkini ile mahkûmlara kabul edilemeyecek bir şekilde nasıl davrandığını, mahkûmların bu şartlara nasıl göğüs gerdiğini ve hayatta kalabilmek için göstermiş oldukları çabayı anlatmaktadır. Bu makaleye konu olan diğer çalışmada ise, Orhan Kemal politik nedenlerden dolayı hapse atıldığında deneyimlemiş olduğu hapishane hayatını özellikle yoksul, gariban ve kimsesiz bireylerin hayatlarına odaklanarak anlatmaktadır. Eserlerinde genellikle sosyalist gerçekçi bir tavır sergileyen Orhan Kemal, bu anlatımında sadece mahkûmların hayatlarını değil aynı zamanda hapishane ortamını ve gardiyanların mahkûmlara karşı olan aşağılayıcı tavrını da canlı bir şekilde betimlemiştir. Tüm bunlar göz önünde bulundurularak, bu çalışmada Kenyalı yazar ve düşünür Ngugi wa Thiong'o'nun bir günlük türünde kaleme aldığı eseri ile Orhan Kemal'in bizzat şahitlik etmiş olduğu olayları aktardığı 72. *Koşuş* adlı eseri karşılaştırmalı bir şekilde incelenmiş ve her iki yazarın benzer ve farklı yönlerinin ortaya konması amaçlanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Ngugi, Orhan Kemal, Hapishane, Mahkûm, Temsil

**ABSTRACT**

The purpose of this study is to examine how two distinct authors, Ngugi wa Thiong'o and Orhan Kemal, express their experiences in prison as a result of being imprisoned by their own states due to their opinions, as well as how they portray the conditions of the prison and prisoners. Ignoring the fact that both works are written in different literary forms, the events recounted by both authors are completely encountered and witnessed by themselves. Ngugi's work focuses on the plight of political prisoners, detailing how the prison administration treated them horribly through government indoctrination, as well as how the inmates coped with these circumstances. On the other hand, Orhan Kemal portrays the prison life he witnessed while imprisoned for political reasons, focusing particularly on the lives of the impoverished, poor, and outcast prisoners. In his story, he discusses not only the life of the prisoners, but also the prison atmosphere and the warders' degrading attitude toward them. In light of these considerations, Kenyan writer and scholar Ngugi wa Thiong'o's work, which he composed in the form of a diary, and Orhan Kemal's story *72<sup>nd</sup> Ward*, in which he tells the events he witnessed, were compared and contrasted, accordingly, the parallels and differences between the two writers were explored.

**Keywords:** Ngugi, Orhan Kemal, Prison, Prisoners, Representation



## Introduction

*Stone Walls do not a Prison make,  
Nor Iron bars a Cage;  
Minds innocent and quiet take  
That for an Hermitage*

Richard Lovelace, *To Althea, from Prison*

The problems, events and phenomenon that negatively affect individuals in a society are generally expressed by writers, poets, artists and scholars giving voice to their people. These people, criticizing the current adverse conditions with their pen and thoughts, have often been subjected to certain sanctions and even arrested for their opinions. To control such intellectuals and individuals whom the state deems problematic, the prison is utilized as a trenchant apparatus. The arrest or imprisonment of people is perhaps not a new phenomenon, but it has been one of the main weapons that the state has used for the last three hundred years to keep criminals under control (Sykes, 1971: xi). Over time, numerous concepts and theories have been put forth about prison and its use as a control mechanism, such as the panopticon prison put forward by Jeremy Bentham. With the changing dynamics of the world, the prisons finally turn out to be a mechanism having polycentric power (Stastny & Tyrnauer, 1982: 19). Correspondingly, it has been simpler for those in positions of authority to apply pressure to individuals who deviate from the norms. And, the people that deviate from the norms set by the state or the dominant authority is generally led by the intellectuals of that society. As a result, many thinkers and intellectuals have experienced prison experience. The authors of the works that will be studied in this paper are also peculiar authors who have encountered the prison life and have included this subject in their works, which can be studied within the frame of prison literature.

Prison literature, gaining popularity with the flow of time, covers the genres of literature in which an author tells about fiction or real events that they indited while in prison, after prison, or about prison. Prison literature or prison writings generally refers to “writing produced by authors with experience of incarceration – largely, but not only, prisoners and former prisoners – and writing, including fiction from beyond the prison, that seeks to engage the experience of imprisonment directly” (Westall, 2020: 4). Prison literature has been considered as a new literary genre; however, first pieces of it can be traced back several centuries ago. Boethius, Roman politician and philosopher, can be labelled as one of the first authors of prison literature. His book, *The Consolation of Philosophy (523 AD)* written while he was imprisoned, upholds several of Boethius’ prior philosophical and literary ideals (Boethius & Slavitt, 2008: viv). Several examples can be given for the prison works written centuries ago. For example, while he was detained for one year in Genoa, Marco Polo was able to narrate *The Travels of Marco Polo*, a comprehensive chronicle of his journey to China. Thomas Malory composed *Le Morte d’Arthur* in a 15th-century prison. The number of such notable works boosted in the following periods and “The quantity of prison writing, as well as the number of its forms, also increased dramatically in the sixteenth and seventeenth centuries” (Freeman, 2009: 134). For example, the seventeenth-century English poet Richard Lovelace penned his poem *To Althea from Prison* while incarcerated in Gatehouse prison for advocating the repeal of the Clergy Law. Upon spending several months in prison, Lovelace glorified a stoicism that is purposefully at conflict with the prevalent, religiously driven changes

to prison's severity in his works (Anselment, 1993:21). American short story writer William Sydney Porter, alias O. Henry, composed his renowned stories while in prison in Ohio, when arrested for embezzlement. Likewise, one of the prominent representatives of Russian literature, Fyodor Dostoyevsky authored his work *The House of the Dead* (1860), in which he narrates the horrendous events he witnessed during his time in exile camps and prison. The poem *The Ballad of Reading Gaol* by Oscar Wilde is one of the first pieces that comes to mind when prison literature is discussed. The poem, which was published in 1897 and describes the execution of a prisoner by the name of Wooldridge, illustrates the ferocious methods of punishment generally applied to inmates. Wilde's poem can be called as "an eloquent plea for reform of prison conditions" (Britannica, 2017). With the increase of writers interested in this field and the change in the way people perceive life, "During the twentieth century, prison writing, in particular! has periodically experienced waves of popularity" (Davis, 2003: 54). The modern American poet and writer E. E. Cummings wrote his autobiographical novel *The Enormous Room* after months of detention in France. Prolific figures in Turkish literature including Kemal Tahir, Nâzım Hikmet, and Sevgi Soysal all had penitentiary experiences and wrote some of their best-known works while incarcerated. For example, Soysal's *Yıldırım Bölge Kadınlar Koğuşu* is a work born out of prison. Besides these aforementioned writers from America, Russia, Turkey and several parts of Europe, the writers contributing to the genre of prison writing, which acquired popularity in African literature as well, must be mentioned. South African writer and academician Breyten Breytenbach can be included among the firsts of these authors. Breytenbach, known for his deprecation to racial discrimination in his country, was detained for treason. He "served seven years of a nine-year sentence" (Roberts, 1986: 305). His work *The True Confessions of an Albino Terrorist*, in which he describes his experiences during the period of imprisonment and detention, is also a work that can be evaluated within the scope of prison literature. Nigerian Wole Soyinka, one of the iconic postcolonial writers, was also arrested for having anti-war discourses in the local press, for an effort to unite the intellectuals in the country against the war (Soyinka, 1972: 18), and indited his work *The Man Died: Prison Notes of Wole Soyinka*, a recounting of his detention and 22-months incarceration (Britannica, 2009). Egyptian feminist writer Nawal El Saadawi was also convicted for criticizing the tyrannical regime in her country and portrayed the events she witnessed in prison in her novel *The Fall of The Imam*. As clearly seen, various writers from the distinct part of the world have employed themselves with the prison writing, which resulted in a popularity in prison literature. The main reason why prison writing is becoming more popular is because authors, academics, and philosophers who were unable to turn a blind eye to injustice in many parts of the world are amplifying their voices. The authors of the works selected in this study, Ngugi wa Thiong'o and Orhan Kemal, were also convicted because of enouncing their dissenter opinions and had to experience prison life. In this study, I will examine Ngugi's *Detained: A Writer's Prison Diary*, which tells his experiences in prison and the events related to prison life, and Orhan Kemal's *72<sup>nd</sup> Ward*, which he wrote inspired by the events during his prison days.

In the literary sense, prison is generally accepted as a place where the author can be inspired and produce new ideas, however, "it is extremely hard to find either the opportunity or the means to write" (Ahnert, 2013: 2). Ngugi is one of the authors experiencing these difficulties. He describes the conditions under which he penned: "I wrote my first novel *Caitani Mũtharaba-Inĩ, The Devil on the Cross*, in this language in prison, on toilet paper. The prison to me was like a school. And

writing became a way to cope with my detention” (Gomez, 2019). Even though Ngugi went through a difficult phase during his time in prison and tried to survive in inhumane conditions, he was able to harness the prison’s transformative power in a constructive way and kept aloof from its current conditions. The prison somehow turned into a bee cocoon for him and he resisted all the injustices and miseries via writing. “True freedom of expression is a luxury everywhere, but in some places it is an unattainable dream” (Cooke, 2001: 237), however, Ngugi pursued his desire to write. With this mindset, which he formed by means of writing, Ngugi harshly criticized Kenyan government, which imprisoned him because of his opposition and dissenter opinions against the neo-colonial government, and disclosed the regime’s attitude toward the people. Likewise, upon his imprisonment because of reading the books that the government did not approve, Orhan Kemal has felt and discovered the dreadful and icy face of prison life, as well as the conditions in which individuals strive to survive. It is quite significant that both authors were detained for their defiant attitudes and expressing their opinions in ways that their governments do not ratify. They endured such a manner now that their governments wanted to pacify and prevent them from public awareness. The fact that both writers were imprisoned by different governments in separate continents and used their time in prison to their advantage also demonstrates that the governments’ attempt to subjugate them failed. This is because “Jail literature reverses the panopticon, fragmenting the state’s attempts to appear unassailably unified” (Whalen, 2007: 6). Ngugi and Orhan Kemal, combining prison life with literary personalities, utilized potential of prison writing to make their opinions heard and deconstructed the position of the state.

Ngugi’s work is a diary-like record of the events that he witnessed and experienced in prison, therefore, his work is the personal account of his prison days. On the other hand, while Orhan Kemal’s story is a piece of fiction, the events he recounts are true occurrences that he observed during his time in prison. As an example of historical fiction, his work preserves the nuances of his time, together with societal conventions, attitudes, and practices with a sense of veracity. That means, their works belong to distinct literary genres. However, on the other hand, it should be noted that “Literature is fiction. If literature is realistic, then reality is fictionalized to make it suitable for literature” (Zimmermann, 2015). Accordingly, “Diary writing is creating “real” fictions of one’s self” (Hooks, 2020: xx). I mean whether it is reality or fiction, literature is a melting pot embracing different genres. Therefore, although they are created in different genres, I selected these two works to compare the conditions of prison and the prisoners conveyed through the lenses of two divergent authors from different nationalities and political atmospheres.

In other respects, the countries where both authors are born are poles apart in terms of historical, political and socio-cultural aspects. For example, while Kenya was subjected to the domination of the colonial mentality until it gained its independence, Turkey has never been under the yoke of any country throughout its history. Turkey adopted the republican administration about half a century before Kenya, which gained its independence only in 1963 and opted for the republican administration in 1964. Notwithstanding these drastic discrepancies, it is evidence that people from various continents, worldviews, and cultural backgrounds may come together and share interests. Both Ngugi and Orhan Kemal were unable to remain apathetic to the injustice, dominance, and oppression they observed in their own countries.

Even at the risk of facing imprisonment, Ngugi and Orhan Kemal's criticism of the official apparatus in accordance with their personal principles and values is a crucial reaction. American journalist and writer Maureen Freely, who has been in Turkey for many years and has a comprehensive knowledge of Turkish culture, appreciates Orhan Kemal's attitude and expresses the difference between him and today's writers as follows: "Today's novelists are less likely to see themselves as writing for the people, let alone the struggle, and more likely to resist the idea that their work only has worth to the extent that it serves the national project" (2009: 49). At this point, Freely's opinion sounds reasonable because both writers wrote for their own people and their sufferings, in other words they dared to write at the cost of losing their lives. What unites their works is their stories based on their personal prison experiences.

### **1. The Representation of Prison and Prisoners in Ngugi's *Detained: A Writer's Prison Diary***

Kenyan writer Ngugi wa Thiong'o, one of the prominent names of postcolonial canon, diverges from other postcolonial authors because his "subaltern background, his upbringing in an extended family of landless, illiterate peasants, and his lived experience of colonial violence, anticolonial resistance, and neocolonial imprisonment, make him an unusual postcolonial intellectual" (Lovesey, 2015: 3). The life of Ngugi, as an African witnessing the colonial and post-colonial period intensely, can be divided into two parts as before and after his intellectual rebirth. He released his works in English under the name James Ngugi before his awakening phase. After his journey to his own roots, he first changed his baptized name and later started to write his works in his native language, Gikuyu. These decisions had a radical impact on Ngugi's life, because ironically enough Ngugi did not face any problems while writing in English, he was regarded as a threat by the state government and even imprisoned because he wrote in his native language. He "was arrested on 31 December 1977 and spent the whole of 1978 in a maximum security prison, detained without even the doubtful benefit-of a trial. They were attempting to stop the emergence of an authentic language of Kenyan theatre" (Thiong'o, 1987: 58). The fact that Ngugi was imprisoned without inquiry for writing in his native language indicates that his struggle for his country and people was ignored by his own government. Ngugi has faced such a situation because "A writer who tries to communicate the message of revolutionary unity and hope in the languages of the people becomes a subversive character" (1987: 30). Ngugi is also aware of the situation and the drastic outcomes of being such a person because "It is then that writing in African languages becomes a subversive or treasonable offence with such a writer facing possibilities of prison, exile or-even death" (1987: 30). Ngugi was exposed to all of these scenarios, with the exception of death, and he has never hesitated to voice his opinion.

The work titled *Detained: A Writer's Prison Diary* is a series of actual events in which Ngugi articulated the frustrations and cruel attitudes he had in the prison where he stayed with political prisoners. Approaching Ngugi's work in general, it is crystal clear that "there is a clear opposition between state power and writing, or rather, aesthetic reflection" (Gikandi, 2009: 197). To prevent Ngugi from writing and influencing the public with his thought provoking works and discourses, the Kenyan government sent him to "Kamiti Maximum Security Prison for helping to write a play in the Gikuyu language" (Thiong'o, 1981: 139). According to Ngugi, the Kenyan government suppressed him and other political prisoners because "Torture, imprisonment, and isolation are all attempts at breaking the connection with memory" (Thiong'o, 2009: 112). However, Ngugi, being subjected to all these tortures, exile and silence, pursued his struggle to free his country



from the clutches of colonization and injustices during the neocolonial era. It can be definitely said that Ngugi's firm attitude and "his role in canon reform and educational decolonization helped to establish the discipline of postcolonial studies" (Lovesey, 2015: 3). In addition, Ngugi also expects a similar struggle from postcolonial writers and thinkers in his country. He believes that Kenyan intellectuals of this age must enhance their languages, literature, and culture in the same way that others have done (Thiong'o, 1981: 196). In its actual sense, "Ngugi is suggesting something much more fundamental: the decolonization of the African intellectual" (Lovesey, 2015: 38). At this point, he believes that it is African writers who have to take responsibility and they must return to their roots in order to cleanse themselves of the colonial mentality.

In the first pages of his work in which he deals with his experiences in prison, Ngugi mentions that he stayed with 16 political prisoners and he was identified with a "number", that is, he was not called by his name. His statement indicates that everyone placed in the prison is just a "prisoner" and their names or identities have no importance there. This kind of approach suggests that the inmates are under control by the system and can show their existence only with their numbers. Aware of this situation, Ngugi satirically declares that he was pleased to see the increasing number of the intellectual prisoners. He asserts: "I am glad they brought you here. It would be a good thing for Kenya if more intellectuals were imprisoned. First, it would wake most of them from their illusions" (Thiong'o, 1981: 8). This argument implies that his country's intellectuals are blind to the oppression that the government inflicts on its own citizens. To uncover the blinkers, he presumes they will only discover the truth once they have spent time in prison, which renders prison as a kind of school resulting in "potential transformation not only for those 'inside' but also those going prisons as facilitators, be they creative practitioners, academics, university students" (Schwan, 2011: 1). As Michel Foucault argues: "The prison is like a rather disciplined barracks, a strict school, a dark workshop, but not qualitatively different" (1977: 233)

Ngugi believes that intellectuals must endure certain challenges in order to be aware of the facts in their country, on the other hand, he also draws attention to the government's approach toward prisoners. Ngugi is stunned at how other prisoners are able to survive in such severe circumstances. His portrayal of a day in prison reveals the horrendous plight in which the inmates are forced to live. Ngugi describes a single prison day routine as follows:

During the first month of my prison life, I was daily locked in cell 16 for twenty-two hours. The remaining two hours were distributed to cover the daily chores of emptying the chamberpot topful with shit and urine; of gulping down the breakfast, lunch and supper of porridge, ugali, worm-infested beans and rotten vegetables; and of sunshine and exercise. The other detainees had lived under these conditions for the previous two years; precisely, from September 1975. Everyday I would ask myself: how have they managed to stay afloat? (1981: 20).

In addition to malnutrition and physical impossibilities, the conditions that prisoners suffer most are the problems they have experienced in health conditions. Under the prevailing conditions, it was almost impossible for these prisoners to stay healthy, however- therein lies the rub- the problem of not being able to access health services after their illnesses doubled their sufferings. Ngugi states that one of the patients has been battling with an incurable disease for seven years, and his hospitalization process was carried out in a painful manner that no human being should endure:

One detainee used to suffer from swollen veins. His laments would be met with indifference or with the ready explanation that he was malingering. Then suddenly he would be whisked off to Kenyatta National Hospital, in chains, under heavy guard, for surgery. Two days later he would be back in the block, still in chains, but with bleeding cuts. The laments would start all over again. This game of treatment-without-a-cure had gone on for seven years. He was still hospitalized at Kenyatta National Hospital when news of his freedom reached him (1981: 101-102).

The insufficient health care services to which the patients are exposed is the most startling reality in the prison that Ngugi eloquently depicts. Ngugi especially emphasizes the struggle of the prisoners to survive in the prison milieu, where even access to health services, which is a basic human right, is unattainable. Aside from the above-mentioned patients, another prisoner had an anus ailment that made it impossible for him to eat because he was not treated. The most crucial point that Ngugi includes in his observations about prison life is the inhuman attitude that sick prisoners face during the transfer procedure to the hospital. As recorded by Ngugi, this persecution of the prisoners could only doom in two ways: "The plight can only end in either death or freedom, which he supposes are two different forms of release. So release of one sort or other is eventually assured" (1981: 146). Ngugi experiences the second of these alternatives and regains his freedom, although this emancipation is accompanied with exile.

For Ngugi, "Life in prison is not all endless confrontations and 'profound' meditations on history. It is basically a cliché: dull, mundane, monotonous, repetitious, torturous in its intended animal rhythm of eating, defecating, sleeping, eating, defecating, sleeping" (1981: 116). Ngugi likens their exposure and lethal routine to the situation of animals awaiting the slaughter day and trying to escape it. With his analogy, Ngugi argues that people are losing their human features transforming into animal-like creatures. On the other hand, he somehow found a way to break free from this mundane and routine life: "Free thoughts on toilet-paper!" (1981: 8). Ngugi wrote his novel *Devil on the Cross*, which he published after his release from prison, while in prison. It was a "novel written with blood, sweat and toil on toilet-paper" (1981: 164). In his novel and prison diary, "one of the primary themes is the power of art to unmask the state by exposing its moral bankruptcy; writing is here presented as one of the most potent instruments against 'the culture of silence'" (Gikandi, 2009: 197-198). Accordingly, Ngugi wielded this instrument efficaciously and became the voice of all the prisoners there, rendering himself an "intellectual in political exile" (Lovesey, 2015: 41).

## **2. The Representation of Prison and Prisoners in Orhan Kemal's *72<sup>nd</sup> Ward*<sup>1</sup>**

Known for his socialist and critical realist narrative style, prolific Turkish novelist and playwright Orhan Kemal was born in Adana, Turkey, in 1914. His real name is Mehmet Raşit Ögütçü, but he took a pseudonym<sup>2</sup>. Growing up in a family with a patriarchal structure, Orhan Kemal constantly felt the pressure of his father until his father moved to another country for political reasons<sup>3</sup>. Despite being born and raised in such an atmosphere, Orhan Kemal made great efforts

---

<sup>1</sup> The quotations about *72<sup>nd</sup> Ward* have been translated by the author of the article.

<sup>2</sup> In a magazine published in Istanbul in 1942, his name was "Orhan Raşit", but with the intervention of the editors, his name was changed to "Orhan Kemal". From that date until his death, he always wrote under the name Orhan Kemal (Ögütçü & Kangül, 2010). At that time, the source of the articles in the magazine was the authors in prison, but the editor of the magazine was publishing it by changing the names of the authors so that it would not be understood (Mendil, 2016).

<sup>3</sup> The government of the day detained Orhan Kemal's father multiple times for various offenses. His ties to the Union and Progress Party (İttihat ve Terakki Partisi), his criticism of the present government, and his publications opposing

to improve himself and build a perspective on life by reading the works of prominent writers and poets of the period. Because of the political turbulence in his country, he was sentenced to five years in prison for allegedly spreading communist propaganda and reading the works of the renowned poet Nâzım Hikmet. His five-year incarceration began in Kayseri and redounded in Bursa Prison, where he met Nâzım Hikmet, who would have an intellectual and literary impact on him. Orhan Kemal, being largely engaged in poetry during his time in Bursa Prison, verged to creating stories and novels with the help of Nâzım Hikmet, who served as a mentor to him. He leveraged his observations and experiences during his time in prison to write his work, *72<sup>nd</sup> Ward*, which is the focus of this paper. In his work, written as a short story and then staged as a theatrical play, Orhan Kemal powerfully depicts prison life, social divisions, economic distress, and the climate in which the prisoners lived. The length of time Orhan Kemal spent in prison is the most essential aspect in his ability to portray prison life with such an in-depth and detailed way.

Ahmet Kaptan is the main character in *72<sup>nd</sup> Ward*, whose plot is entirely based on prison life. He is brave, generous, and gets along well with his pals. In his work, Orhan Kemal sheds light on the lives of the prisoners, whom he calls as “âdembabas”, and reveals their current pitiful condition. In *72<sup>nd</sup> Ward*, Orhan Kemal basically tells the story of waifs and penniless prisoners who cannot meet even their most basic needs in the worst ward of the prison. What is clearly felt throughout the story is the extreme poverty of the prisoners. Orhan Kemal succinctly describes the prisoners as follows: “The men who came in and out with their tattered apparel, they were dark, scrawny and unpleasant people” (Kemal, 2021: 8). The prisoners staying in the *72<sup>nd</sup> Ward* were poorer than the prisoners in the other wards, deprived of many opportunities, and could barely sustain themselves. The *72<sup>nd</sup> Ward* depicted by Orhan Kemal was “the poorest ward of the prison, and because it was the poorest, it was the dirtiest ward. The people of this place are like a standing worm. The benevolent state gave them a black ration on the day. Sometimes it’s dry, sometimes it’s fresh, but it’s always muddy” (2021: 22). Âdembabas were striving to survive under these conditions.

The state that compensates for the weaknesses of the inmates, thread and thrum, is described by Orhan Kemal as a “benevolent father/state”, yet it is a kind of irony because no protective and caring father would allow his children to live like this. Prisoners in *72<sup>nd</sup> Ward*, on the other hand, are barely surviving. The fact that the detrimental impacts of WWII were felt all around the world is the underlying cause for the state’s poor aid to the inmates. In his story, Orhan Kemal also recounts this phenomenon:

There was a world war. Motorized German troops were turning Europe upside down with lightning speed. The roads and borders were closed, not much came in from outside, the country was feeding itself. The bread was rationed. In prison, lumps of sugar were sold for five cents (2021: 23).

While the lives of even free people were badly affected by this horrific war that affected the entire world, the sufferings of the inmates were doubled. These people are both deprived of their freedom and face destitution. Their lives have been rendered even more miserable by their incarceration. They “have no income from anywhere, nor do they have hope. They live in hunger” (2021: 23). Orhan Kemal narrates the conditions of the prisoners and the effect of starvation as

---

the then-regime were the main causes of his detention. He is required to travel to Syria and Lebanon (Beirut) due to the pressure exerted on him.

follows: "Their strength was weakened by hunger, they were emaciated, their faces were completely dry, their breath was trembling" (2021: 40).

The most critical issue that the prisoners faced together with hunger was the lack of adequate accommodation. Despite being guarded by four walls in prison, they did not have access to a bed, which they regarded a luxury. "The bed was what the ward forgot over the years" (2021: 28). Most prisoners slept on cement bags (2021: 63). Before looking for a place to sleep, the inmates' first concern was to satisfy their ravenous stomachs. The prisoners, whose bellies had been groaning with hunger for some time, began to fill their tummies when the money sent by Ahmet Kaptan's mother is received. In fact, as a result of their satiation, they began to fantasize about things that would be considered luxurious to them. Beton Ahmet expresses his delight at the prospect of having a toothbrush: "When I tasted hot meal and bread, I thought of brushing my teeth. What the hell are we guys. If we are not embarrassed, we will ask the captain to purchase us a toothbrush" (2021: 57). The ambient and physical conditions of the prisoners, who lacked even a bed and dreaming of a toothbrush -some of the most basic needs- were really appalling. "With broken windows, crushed bedbug blood on the walls, and a dusty tiny light bulb, this ward was really dirty" (2021: 63). In addition to hunger, physical deprivation and lack of facilities, other unpalatable situations are gambling, usury, and violence that make the life doubly unbearable for the prisoners. The inmates, struggling to survive economically, tried to make money by gambling and borrowed with interest when they lost, incurring them in debt that they could not repay. And what is worse, the warders were oblivious to all of these issues and the inmates' systematization of illegal practices among themselves. In his story, Orhan Kemal implicitly criticizes the state officials for not performing their duties properly, by referring to this attitude of the warders because their callousness results in the crushing of the destitute and poor prisoners by the stronger ones.

The warders' perspectives and attitudes towards the impoverished and destitute inmates, as well as the way they tolerate corruption in the prison and the inmates' setting up their own systems, are humiliating and unacceptable. When a prisoner from the 72<sup>nd</sup> Ward approaches to the chief guard to buy a light-bulb, the chief guard responds him as follows: "How can you afford the light-bulb! You don't deserve it" (2021: 66). When Kaya Ali reproaches him, the chief guard says in a contemptuous manner: "Are you a human being? A human being cannot live in 72<sup>nd</sup> Ward? Does the man who has a money collect grass? Does he fill his stomach from the trash can?" (2021: 66). The chief guard's statements reveal that he does not regard the prisoners in the 72<sup>nd</sup> Ward as human beings and has no respect for them. The prisoners, already suffering from hunger and destitution, are also subjected to the warders' degrading treatment. Orhan Kemal unambivalently depicts the dramatic position of the individuals in the 72<sup>nd</sup> ward, who are marginalized and ignored by both the powerful wealthy prisoners and the warders: "They will live as long as they can, like a dog, a worm, a cockroach, protist, like a moss, without thinking about whether their life is of any use to the homeland or the nation, without remembering the homeland or the nation" (2021: 23). As a foregone conclusion, most of the prisoners in this ward survived only until the winter. "The winter that year was much more severe than every year. Beton, Fitol, Tavukçu, İzmirli, exactly ten âdembabas and Ahmet Kaptan froze to death" (2021: 102-103). What Orhan Kemal tells throughout his story are these ostracized, abused and marginalized prisoners whose existence and absence make no difference for the others.



## Conclusion

*Jails and prisons are designed to break human beings,  
to convert the population into specimens in a zoo —  
obedient to our keepers, but dangerous to each other.*

Angela Davis, 1989

Writers and philosophers who were imprisoned, exiled and paid various prices for their beliefs and thoughts can be observed in divergent societies and nations in peculiar time zones. Such writers do not hesitate to proclaim what they believe to be true, even if it means risking their lives. Even though they were from different nations with separate beliefs, the authors of the selected works, Ngugi and Orhan Kemal, underwent the same fate: they were imprisoned. Both writers' prison experiences are distinctive, however, they share the experience of being violated by their own government and living as a prisoner. While Ngugi's prison life lasted for about one year and resulted in exile, Orhan Kemal sojourned in prison for about five years, during which he met Nâzım Hikmet, who paved the way to his literary career. Notwithstanding the fact that the two writers spent different lengths of time in prison, they both had a profound experience during their imprisonment and reflected it in their works.

Both authors deal with the events in the prison, howbeit, some kind of discreteness in their subjects can be seen. While Ngugi's work focuses specifically on the center of political people condemned by the government, Orhan Kemal tells the stories of ordinary, poor and desperate people. The state's/officials' merciless and inhumane attitude toward prisoners is a recurrent theme shared by both authors, though Orhan Kemal defines the state as "benevolent father" in an ironic manner. In both studies, it is seen that prisoners are deprived of the most basic human needs, humiliated and dragged into a miserable life. At this point, it is undeniable that both Ngugi and Orhan Kemal have voiced severe concerns about the state and prison conditions.

Considering the periods in which both works were penned- keeping in mind that both prisons were terrible- the prison conditions portrayed in *72<sup>nd</sup> Ward* are stiffer than Ngugi's because it was the Second World War period that ravaged the whole world depriving lots of people. For example, Ngugi preserved his work *Devil on The Cross* by writing it on toilet paper, however, in the *72<sup>nd</sup> Ward*, there is not even a bed for the prisoners to sleep on, which means toilet paper is an ultra-luxury item for them. Furthermore, the physical conditions in the *72<sup>nd</sup> Ward* are also more severe, by the end of the story, the main character and ten other inmates die from exposure to freezing cold. Of course, the prison conditions mentioned in both studies are not at the level that any person can endure, but the *72<sup>nd</sup> Ward* can be regarded as bottom of the barrel.

With their keen observations and narrative styles, both Ngugi and Orhan Kemal enduring prison life, being suppressed by their own states, and paying a price for their opinions manifest their prison experiences with all their nakedness, shed light on the inhumane plight that prisoners were exposed , and in a way rebel against their current regimes with their stunning works.

## References

- Ahnert, R. (2013). *The rise of prison literature in the Sixteenth Century*. Cambridge University Press.
- Anselment, R. A. (1993). "Stone Walls" and "Iron Bars": Richard Lovelace and the Conventions of Seventeenth-Century Prison Literature. *Renaissance and Reformation / Renaissance et Réforme*, 17(1), 15–34. <http://www.jstor.org/stable/43444945>
- Boethius, A. M. S. (2008). *The consolation of philosophy*. (D. R. Slavitt, Trans.). Harvard University Press.
- Britannica, T. Editors of Encyclopedia (2009). *Wole Soyinka*. Retrieved June 29, 2022, from <https://www.britannica.com/biography/Wole-Soyinka#ref162245>
- Britannica, T. Editors of Encyclopedia (2017, August 4). *The Ballad of Reading Gaol*. Encyclopedia Britannica. <https://www.britannica.com/topic/The-Ballad-of-Reading-Gaol>
- Cooke, M. (2001). *Ghassan al-Jaba'i: Prison Literature in Syria after 1980*. *World Literature Today*, 75(2), 237–245.
- Davis, A. Y. (1989). *Angela Davis: An autobiography*. New York: International Publ.
- Davis, A. Y. (2003). *Are prisons obsolete?* Seven Stories Press.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison*. (A. Sheridan, Trans.). Vintage Books.
- Freely, M. (2009). The Prison Imaginary in Turkish Literature. *World Literature Today*, 83(6), 46–50.
- Freeman, T. S. (2009). The Rise of Prison Literature. *Huntington Library Quarterly*, 72(2), 133–146.
- Gikandi, S. (2009). *Ngugi wa Thiong'o*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gomez, G. (2019, September 1). Ngugi wa Thiongo: "prison was a school to me". - news & views from emerging countries. News - News WordPress Theme. Retrieved January 31, 2022, from <https://www.southworld.net/ngugi-wa-thiongo-prison-was-a-school-to-me/>
- Hooks, A. R. (2020). *Diary as literature: Through the lens of multiculturalism in America*. Vernon Press.
- Kelly, M., & Westall, C. (2020). *Prison writing and the literary world: Imprisonment, institutionality and questions of literary practice*, Routledge.
- Kemal, O. (2021). *72. Koğuş*. Everest Yayınları.
- Lovelace, R. (n.d.). *To Althea, from prison by Richard Lovelace*. Poetry Foundation. Retrieved June 28, 2022, from <https://www.poetryfoundation.org/poems/44657/to-althea-from-prison>
- Lovesey, O. (2015). *The postcolonial intellectual: Ngugi wa Thiong'o in context*. Routledge.
- Mendil, İ. (2016, February 29). *Mehmet Raşit Nasıl Orhan Kemal Oldu?* İPEKLİ MENDİL. Retrieved June 30, 2022, from <https://ipeklimendil.wordpress.com/2015/09/15/mehmet-rasit-nasil-orhan-kemal-oldu/>
- Thiong'o, wa. N. (1981). *Detained: A writer's prison diary*. Oxford: Heinemann.
- Thiong'o, wa. N. (1987). *Decolonising the mind: The politics of language in African literature*. Harare, Zimbabwe: Zimbabwe Pub. House.
- Thiong'o, wa. N. (2009). *Something torn and new: An African renaissance*. New York: Basic Civitas Books.
- Öğütçü, I., & Kangül, Ö. (2010). Yazar Orhan Kemal web sitesi. Retrieved June 30, 2022, <http://www.orhankemal.org/links1/816.html>

- Roberts, S. (1986). Breyten Breytenbach's Prison Literature. *The Centennial Review*, 30(2), 304–313. <http://www.jstor.org/stable/23738721>
- Schwan, A. (2011). Introduction: Reading and Writing in Prison. *Critical Survey*, 23(3), 1–5. <http://www.jstor.org/stable/41556427>
- Soyinka, W. (1972). *The Man Died: Prison Notes of Wole Soyinka*. Harper & Row.
- Stastny, C., & Tyrnauer, G. (1982). *Who rules the joint: The Changing Political Culture of Maximum Security Prisons in America*. Lexington Books.
- Sykes, G. M. (1971). *The Society of Captives*. Princeton University Press.
- Whalen, L. (2007). *Contemporary Irish Republican prison writing: Writing and resistance*. New York: Palgrave Macmillan.
- Zimmermann, P. (2015, September 25). *On the diary as a literary genre by Peter Zimmermann*. European Literature Network. Retrieved June 29, 2022, from <https://www.eurolitnetwork.com/on-the-diary-as-a-literary-genre-by-peter-zimmermann/>

**Çatışma beyanı:** Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişkisi bulunmadığını dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan eder.

**Destek ve teşekkür:** Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.



**Yazarlar/Authors**

Zeynep KISHALI\* Gülümser GÜLTEKİN  
AKDUMAN\*\* Merve ŞEPİTÇİ SARIBAŞ\*\*\*

**Makale Adı/Article Name**

**Annelerin Duygu Sosyalleştirme Davranışları ile Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Kardeş Davranışları Arasındaki İlişki\*\*\*\***

*The Relationship Between Emotional Socialization Behaviors of Mothers and Sibling Behaviors of Preschool Children*

**ÖZ**

Araştırmada, annelerin duygu sosyalleştirme davranışları ile çocukların kardeş davranışları arasındaki ilişkinin ve annelerin duygu sosyalleştirme davranışlarını etkileyen değişkenlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırma, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 213 anne ve çocuk oluşturmuştur. Araştırma kapsamında elde edilen veriler; "Kişisel Bilgi Formu", "Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği" ve "Schaeffer Kardeş Davranış Değerlendirme Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde Mann Whitney-U Testi, Kruskal Wallis-H Testi ve Spearman korelasyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, annelerin duygu sosyalleştirme davranışlarının, çocuklarının doğum sıralarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı; çocuklarının yaşlarına, cinsiyetlerine, kardeş sayılarına, aile durumlarına, kendilerinin yaş ve öğrenim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Annelerin, destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme davranışlarını ilk ve son sırada doğan çocuklara kıyasla ikiz çocuklara karşı daha çok kullandıkları görülmüştür. Bulgular, annelerin destekleyici olmayan tepkilerinin artmasıyla çocukların kardeşlerine karşı uzak durma-çekinme ve fiziksel saldırganlık davranışlarının arttığını; annelerin destekleyici tepkilerinin artmasıyla çocuklar kardeşlerine karşı birliktelik-İlgili olma ve empati davranışlarının arttığını göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** anne-çocuk, duygu sosyalleştirme davranışları, kardeş ilişkileri

**ABSTRACT**

The aim of the study was to examine the relationship between mothers' emotional socialization behaviors and children's sibling behaviors and the variables that affect mothers' emotional socialization behaviors. In this context, the relational survey model was used in the research. The study group of the research consisted of 213 mothers and children. The data obtained within the scope of the research; It was collected with "Personal Information Form", "Scale for Coping with Negative Emotions of Children" and "Schaeffer Sibling Behavior Rating Scale". Mann Whitney-U Test, Kruskal Wallis-H Test and Spearman correlation analysis were used in the analysis of the data. As a result of the research, emotional socialization behaviors of mothers differed significantly according to the birth order of their children; It has been seen that there is no significant difference according to the age, gender, number of siblings, family status of their children, their age and educational status. It has been observed that mothers use non-supportive emotional socialization behaviors more towards twins compared to first- and last-born children. The findings showed that with the increase in the unsupportive reactions of the mothers, the children's avoidance-withdrawal and physical aggression behaviors towards their siblings increased; Children showed that togetherness-involvement and empathy behaviors towards siblings increased as mothers' supportive responses increased.

**Keywords:** mother-child, emotion socialization behaviors, sibling relationships

\*Arş. Gör., Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, zeynepkishali@atauni.edu.tr ORCID: 0000-0002-1933-6423

\*\* Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, gulumser@gazi.edu.tr ORCID: 0000-0003-2965-7017

\*\*\* Dr., m.sptc@hotmail.com ORCID: 0000-0001-6969-7203

\*\*\*\* Bu makale için Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 07.09.2021 ve 13 sayılı toplantısında alınan kararla etik kurul izni verilmiştir. Etik kurul izni araştırma kodu: 2021-853.



## Giriş

Duygular, insanların durumlara göre harekete geçmelerini ve deneyimlerini değerlendirmelerini sağlayan bir tür radar ve hızlı tepki sistemi olarak ele alınmaktadır (Cole, Martin ve Dennis, 2004). Aynı zamanda duygular, kişilerin kendileriyle ve başkalarıyla olan etkileşimlerinin sonucunda ortaya çıkan davranışları düzenleyebilen bir mekanizma olarak da ifade edilmektedir (Denham ve Burton, 2003). Duygular, doğru bir şekilde sergilenmediğinde ve yönetilmediğinde insanlar üzerinde bazı olumsuzluklara yol açabilmektedir. Bu sebeple kişilerin, duygu yüklü deneyimlerini ve fikirlerini kiminle paylaşacaklarını bilmelerinin yanı sıra duygularını nasıl ve ne zaman sergileyeceklerini yönetebilmeleri de oldukça önemli görülmektedir (Denham ve Brown, 2010). Özellikle okul öncesi dönem, çocukların duyguları anlamaya ve düzenlemeye başladıkları dönem olması bakımından oldukça önemlidir. Bu dönemde sosyal çevre, özellikle de aile, çocukların duyguları öğrenmelerinde, duyguları doğru bir şekilde ifade etmelerinde ve duygu düzenleme becerilerini kazanmalarında etkili olmaktadır (Morris, Silk, Steinberg, Myers ve Robinson, 2007). Buradan hareketle dünyaya gelmeleriyle birlikte kişilerin, duygu yüklü deneyimlerini edindikleri, paylaştıkları ve yönettikleri bağlamın içerisinde yer aldıkları sosyal topluluklar olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlamda duygu edinim ve paylaşım süreci, sosyalleşmenin bir gerekliliği olarak görülmektedir.

Sosyalleşme, bireylerin bir veya daha fazla sosyal grubun içinde yer alabilmelerini sağlayan çok yönlü bir süreçtir. Sosyal grubun her üyesi, sosyalleşme sürecinde aktiftir. Sosyal bir varlık olan insanların diğer insanlarla birlikte yaşamaları, sosyalleşmeyi önemli bir konu hâline getirmektedir. Sosyalleşme, olumlu yönde meydana geldiğinde kişilerin sağlıklı bir yaşam sürdürmelerini sağlamaktadır. Sosyalleşemeyen bireyler ise kendilerini yalnız hissetmekte ve yaşamdan doyum alamamaktadırlar. Sosyalleşmenin erken yaşlardan itibaren görülmeye başlanması, çocuğun ilk sosyal ortamı olan ailedeki kişileri önemli hâle getirmektedir (Ceylan, 2017). Sosyalleşme sürecinde, ebeveynler ile çocuk arasında çift yönlü ve aktif bir etkileşimin olduğu vurgulanmaktadır (Kuczynski ve Lolis, 2003). Bu süreçte, olumlu ebeveyn davranışlarının çocukların sağlıklı bir şekilde gelişmelerini sağladığı belirtilmektedir (Whiteman, Mchale ve Crouter, 2007). Ebeveynler, çocuklarının sosyalleşmelerini farklı şekillerde etkileyebilmektedirler. Ebeveynler, çocuklarına karşı sergilemiş oldukları davranışlarla, çocuklarının duygularına verdikleri yanıtlarla ve çocuklarına model olmalarıyla onların sosyalleşmelerine yardımcı olmaktadır. Ana-babalar, davranışlarıyla çocuklarının duygularını nasıl yaşayacaklarını, nasıl tanımlayacaklarını ve nasıl ortaya koyacaklarını da onlara öğretmektedirler. Kısacası ebeveynler, duygu sosyalleştirme davranışları ile çocuklarının duygularını ve davranışlarını şekillendirebilmektedirler (Eisenberg, Cumberland ve Spinrad, 1998).

Duygu sosyalleştirme; ebeveynlerin, çocuklarının duygularına yönelik gösterdikleri davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Ebeveynlerin davranışları, çocukların hem duygularını hem de deneyimlerini ifade etme ve düzenleme becerileri üzerinde etkili olmaktadır. Bu bağlamda ebeveynler, duygu sosyalleştirme davranışlarını gösterme konusunda çocuklarına rehber olmaktadır (Eisenberg vd., 2001). Ebeveynlerinin duygu sosyalleştirme davranışları sayesinde çocuklar, hangi duyguların daha uygun ve hangi duygusal tepkilerin daha işlevsel olduğunu öğrenmektedirler. Çocuklar, ebeveynlerinin duygularını ifade etme şekillerini taklit ederek başkalarının duygusal tepkilerini anlama ve değerlendirme konusunda yeterlilik kazanmaktadır (Gottman, Katz ve Hooven, 1996). Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışları, çocukların bu yeterlilikleri kazanmalarında etkili olmakla birlikte hedeflerine ulaşmak için duygularını aktif

bir şekilde kullanmalarını ve duygusal deneyimlerini kontrol etmelerini de sağlamaktadır (Havighurst, Wilson, Harley ve Prior, 2009). Bunların yanı sıra ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışları, çocukların olumlu sosyal davranışlar göstermelerine ve toplumsal değerleri kazanmalarına da yardımcı olmaktadır. Çünkü ebeveynler, çocuklarının duygularını tanımalarına, anlamalarına ve ifade etmelerine müsaade ettikleri zaman onların olumsuz duygularla baş etmelerini sağlayacaklardır (Kaya Bican ve Sarıtaş Atalar, 2017).

Duygu sosyalleştirme davranışları, olumlu (destekleyici) ve olumsuz (destekleyici olmayan) olmak üzere iki kolda ele alınabilmektedir. Ebeveynlerin çocukları için güvenli bir duygusal alan meydana getirmeleri, çocuklarının duygularını anlamalarına yardımcı olmaları, duygusal potansiyellerini desteklemeleri ve duygu düzenleme eylemlerini takdir etmeleri, olumlu duygu sosyalleştirme davranışları olarak ele alınmaktadır (Garner, Dansmore ve Southam Gerrow, 2007; Yağmurlu ve Altan 2010). Bunların tam tersi ebeveynlerin çocuklarını sergilemiş oldukları davranışlar ve duygular sebebiyle görmezden gelmeleri, ihmal etmeleri, cezalandırmaları ve küçümsemeleri, olumsuz duygu sosyalleştirme davranışları olarak belirtilmektedir. Olumlu duygu sosyalleştirme yaklaşımlarının, çocukların davranışsal, sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklediği belirtilirken olumsuz duygu sosyalleştirme yaklaşımlarının ise çocukların duygusal ve sosyal gelişimlerine zarar verdiği ifade edilmektedir (Denham ve Kochanoff, 2002; Eisenberg, Cumberland ve Spinrad, 1998; Güven ve Erden, 2017; Yağmurlu ve Altan, 2010). Bu bağlamda ebeveynlerin destekleyici duygu sosyalleştirme davranışları, çocukların akademik başarılarını pozitif yönde etkilemesi, yaşadıkları topluma uyum sağladıklarını kolaylaştırması, sosyal ve duygusal yetkinliklerini kazanmalarına yardımcı olması bakımından önemli görülmektedir (Denham, Bassett ve Wyatt, 2007; Saarni, Campos, Camras, ve Witherington, 2006). Bunların aksine ebeveynlerin çocuklarının davranışlarına karşılık olumsuz tepkilerde bulunmaları, çocukların öfke kontrolü sağlayamamalarına, daha fazla saldırgan davranışlar sergilemelerine ve zayıf duygu düzenleme becerilerine sahip olmalarına sebep olmaktadır (Newland ve Crnic, 2011; Ramsden ve Hubbard, 2002; Shewark ve Blandon, 2015). Ayrıca ebeveynleri tarafından duyguları konusunda sohbet edilmeyen çocukların akranlarına karşı duygularını ifade etmekte güçlük yaşadıkları da görülmektedir (Denham, 2007). Nitekim yapılan araştırmalar, ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışlarının çocukların duyguları ve davranışları üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Chen, Lin ve Li'nin (2011) yaptıkları araştırmanın sonucunda, duyguları görmezden gelinen ve önemsenmeyen çocukların güvenli bağlanma düzeylerinin düşük olduğu; destekleyici duygu sosyalleştirme tepkilerinden olan duygu koçluğunu kullanan annelerin çocuklarının ise güvenli bağlanma düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Denham, Bassett ve Wyatt (2007), çalışmalarının sonucunda duygusal olarak ihmal edilen çocukların daha çok korku duygusu yaşadıklarını ve daha mutsuz olduklarını saptamışlardır. Bir başka çalışmada, ebeveynlerin çocuklarının duygularına karşı sergiledikleri davranışların cezalandırıcı veya daha az destekleyici olmasının çocukların uyum problemleri yaşamalarına neden olduğu ortaya çıkmıştır (McElwain, Halberstadt ve Volling, 2007). Özetle ebeveynleri tarafından duygularına karşı olumsuz ve destekleyici olmayan tepkiler verilen çocukların içselleştirme, dışsallaştırma ve uyum problemleri yaşadıkları görülmektedir.

Ebeveyn, çocuk ve kardeş ilişkilerinin karşılıklı olarak birbirleriyle alakalı alt sistemler olduğu ve her bir alt sistemin, diğer alt sistemler ve aile üyeleri ile karşılıklı olarak ilişki içerisinde olduğu belirtilmektedir (Cox ve Paley, 1997). Bu bağlamda ebeveynler ve çocuklar arasındaki ilişkinin niteliği, kardeş ilişkilerini de etkilemektedir. Anne-babanın çocuklarını destekledikleri ve onlara pozitif bir şekilde yaklaştıkları ailelerde kardeş ilişkileri de daha olumlu yönde olmaktadır (Sailor,

2003). Kardeşlik ilişkileri, kardeşlerin birbirlerine model olmaları, sevgi, saygı ve güven duygularının paylaşımı için uygun bir ortam sağlamaları bakımından oldukça önemlidir (Yiğen, 2005). Kardeş ilişkileri, çocuğa paylaşmayı ve kendisi hakkında düşünmeyi öğretmektedir (Caffaro ve Caffaro, 2005). Sosyal öğrenme kuramına göre kardeş ilişkileri, kişilere akranlarıyla olan etkileşimlerinde ve ilişkilerinde nasıl davranmaları gerektiği konusunda ipuçları vermektedir (Updegraff vd., 2005). Kişinin kardeşini iç dünyasına dâhil etmesinin de sembolik düşüncenin gelişimi konusunda fayda sağladığı belirtilmektedir (Limnili, 2014). Kardeşleriyle olan ilişkileri olumlu olan bireyler, daha yüksek özgüvene sahip olmaktadır (Sherman, Lansford ve Volling, 2006). Nitekim yapılan araştırmaların sonuçları da olumlu kardeş ilişkileri ile içselleştirme ve dışsallaştırma problemleri arasında negatif (Buist, Dekovic ve Prinzie, 2013); davranışsal uyum, duygusal uyum (Noller, 2005), psikolojik sağlık (Stocker, Lanthier ve Furman, 1997) ve olumlu akran ilişkileri (Yeh ve Lempers, 2004) ile pozitif yönde ilişki olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yeh ve Lempers (2004), çalışmalarının sonucunda kardeş ilişkilerini olumlu olarak algılayan kişilerin yüksek benlik saygısına sahip olduklarını ve akranlarıyla daha olumlu ilişkiler kurduklarını saptamışlardır. Ayrıca araştırmacılar, olumlu yöndeki kardeş ilişkilerinin depresyon, yalnızlık ve madde kullanımı ile ters yönde ilişkili olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Kardeş ilişkilerinin olumlu olması, kardeşlerin sağlıklı bir şekilde hayatlarına devam etmelerini sağlarken bu ilişkinin olumsuz yönde ilerlemesi, kardeşlere ciddi boyutlarda zarar verebilmektedir (Hardy, 2001). Olumsuz kardeş ilişkileri, bireylerin ilerleyen zamanlarda sorunlu ilişkiler yaşamalarına sebep olabilmektedir (Updegraff vd., 2005). Stocker, Burwell ve Briggs (2002), araştırmaları kapsamında aile ilişkileri ile çocukların uyumları arasındaki ilişkiyi incelemiş, sonuç olarak çatışmalı kardeş ilişkilerinin depresif duygu durumu ve kaygı ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya çıkarmışlardır.

Kardeş ilişkilerinin kişilerin yaşamlarını bu denli etkilemesi, bu ilişkiler üzerinde etkili olan ebeveynlerin davranışlarını da önemli hâle getirmektedir. Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışlarının, çocukların duyguları, davranışları ve kardeşleri ile olan ilişkileri üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim yapılan araştırmalar, bu söylenenleri destekler niteliktedir. Kramer (2014), çalışmasında kardeş ilişkilerinin ve kardeşlerin birbirlerine göstermiş oldukları davranışların duygu sosyalleştirme için eğitim alanı olduğunu ve ebeveynlerin davranışlarının kardeşlerin birbirlerine karşı olan davranışlarını şekillendirdiğini belirtmiştir. Yılmaz'ın (2021) yaptığı araştırmanın sonucunda, reddedici ebeveyn tutumu ile kardeş ilişkisindeki kıskançlık arasında, duygusal sıcaklık ile de olumlu kardeş ilişkileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu ortaya çıkmıştır. Konu ile ilgili benzer araştırmaların sonuçları da ebeveynlerin çocuklarına karşı olan dikkatsiz davranışlarının kardeşler arasındaki kıskançlığı ve kardeşlerin olumsuz davranışlar sergileme sıklıklarını artırdığını göstermiştir (Erkman ve Rohner, 2006; Miller, Voling ve McElwain, 2000). Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışlarının çocukların sağlıklı bir şekilde gelişebilmelerinde ve kardeş ilişkilerinde etkili olması hem duygu sosyalleştirme davranışlarının hem de her iki konunun birlikte ele alındığı araştırmaların yapılmasını gerekli ve önemli kılmaktadır. Ülkemizde, ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışlarıyla ilgili araştırmaların yakın zamanlarda yapılmaya başlandığı (İlhan, 2017; Kılıç, 2014; Köse, 2019; Seçer, 2017), kardeş ilişkileri ile ilgili yapılan çalışmaların ise genellikle özel gereksinimli kardeşlere sahip olan çocuklarla yürütüldüğü (Aksoy ve Yıldırım Berçin, 2008; Kızılalp, 2018; Özer, 2020; Sınanmış ve Kolburan, 2019) görülmüştür. Literatür incelendiğinde ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışları ile çocukların kardeş davranışlarının birlikte ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda literatüre katkı sağlayacağı ve orijinal olduğu düşünülen bu araştırmada, annelerin duygu sosyalleştirme

davranışları ile çocuklarının kardeş davranışları arasındaki ilişkinin ve annelerin duygu sosyalleştirme davranışlarını etkileyen değişkenlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda belirlenen alt problemlere aşağıda yer verilmiştir:

- Annelerin duygu sosyalleştirme davranışları çocuklarının yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
- Annelerin duygu sosyalleştirme davranışları çocuklarının cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
- Annelerin duygu sosyalleştirme davranışları çocuklarının kardeş sayılarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
- Annelerin duygu sosyalleştirme davranışları çocuklarının doğum sıralarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
- Annelerin duygu sosyalleştirme davranışları aile durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
- Annelerin duygu sosyalleştirme davranışları yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
- Annelerin duygu sosyalleştirme davranışları öğrenim düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?
- Annelerin duygu sosyalleştirme davranışları ile çocuklarının kardeş davranışları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

## 1. Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

### 1.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, annelerin duygu sosyalleştirme davranışları ile çocuklarının kardeş davranışları arasındaki ilişkinin ve annelerin duygu sosyalleştirme davranışlarını etkileyen değişkenlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaca uygun olarak araştırma, tarama modellerinden ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışma olarak tasarlanmıştır. Tarama modeli, geçmişte var olmuş ya da varlığını hâlen koruyan bir durumu olduğu gibi değiştirme ve etkileme çabası içine girmeden tespit etmeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2022).

### 1.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubuna dâhil edilecek elemanlar, ölçüt örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Bu yöntemde, daha önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan kişilerle çalışılmaktadır (Büyüköztürk, 2012). Bu araştırmanın ölçütleri, annelerin 5-6 yaş grubundan kardeşi veya kardeşleri olan çocuklara sahip olmaları ve araştırmaya katılacak olan çocukların Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmeleridir. Bu noktada öncelikle evren sayısı belirlenmeye çalışılmış ve 2021/2022 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaşlarındaki çocukların sayısının 1317 olduğu belirlenmiştir. Örnekleme sayısı belirleme formülü kullanılarak minimum örneklem büyüklüğü 256 olarak hesaplanmıştır. Gönüllülük esasına bağlı kalınarak 282 anneden veriler toplanmıştır. Ancak 69 verinin tek çocuğa sahip olan annelerden elde edildiği belirlenmiş ve bu veriler çalışma kapsamında ele alınmamıştır. Bu bağlamda çalışma grubunu, Erzurum ilinin Palandöken ve Yakutiye ilçelerinde ikamet eden ve birden fazla çocuğu olan 213 anne ve bu annelerin 5-6 yaş grubundan 213 çocuğu oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan annelerin ve bu



annelerin çocuklarının demografik özelliklerine ilişkin verilere Tablo 1 ve Tablo 2’de yer verilmiştir.

	Grup	n	%
Annelerin Yaşı	30 yaş ve altı	47	22,1
	31-35 yaş arası	79	37,1
	36-40 yaş arası	54	25,4
	41 yaş ve üzeri	33	15,5
Annelerin Öğrenim Durumu	Okuryazar-İlköğretim Mezunu	57	26,8
	Ortaöğretim Mezunu	63	29,6
	Lisans Mezunu	80	37,6
	Lisansüstü Mezunu	13	6,1
Aile Durumu	Birlikte Yaşıyor	201	94,4
	Parçalanmış Aile	12	5,6
	Toplam	213	100,0

**Tablo 1.** Annelere İlişkin Demografik Özellikler

Tablo 1 ele alındığında araştırmaya katılan annelerin %22,1’inin (n: 47) 30 yaş ve altında, %37,1’inin (n: 79) 31-35 yaş arasında, %25,4’ünün (n: 54) 36-40 yaş arasında ve %15,5’inin (n: 33) 41 yaş ve üzerinde olduğu ortaya çıkmıştır. Annelerin öğrenim durumlarına bakıldığında %26,8’inin (n: 57) okuryazar/ilköğretim mezunu, %29,6’sının (n: 63) ortaöğretim mezunu, %37,6’sının (n: 80) lisans mezunu ve %6,1’inin (n: 13) ise lisanüstü mezunu olduğu görülmüştür. Annelerden %94,4’ünün (n: 201) eşiyile birlikte yaşadığı, %5,6’sının (n: 12) ise parçalanmış aileye (eşinden boşanmış) sahip olduğu görülmüştür.

	Grup	n	%
Yaş	5 yaş	144	67,6
	6 yaş	69	32,4
Cinsiyet	Kız	110	51,6
	Erkek	103	48,4
Çocuğun Kendisi Dâhil Kardeş Sayısı	İki kardeş	130	61,0
	Üç kardeş	57	26,8
	Dört kardeş veya daha fazlası	26	12,2
Doğum Sırası	İlk çocuk	65	30,5
	İkiz	8	3,8
	Ortanca veya ortancalardan biri	25	11,7
	Son çocuk	115	54,0
	Toplam	213	100,0

**Tablo 2.** Çocuklara İlişkin Demografik Özellikler

Tablo 2 ele alındığında çocukların %67,6'sı (n: 144) 5 yaşında, %32,4'ü (n: 69) 6 yaşındadır. Çocukların %51,6'sı (n: 110) kız, %48,4'ü (n: 103) erkektir. Araştırmaya katılan çocukların kendileri dâhil kardeş sayılarına bakıldığında %61,0'ının (n: 130) iki kardeş, %26,8'inin (n: 57) üç kardeş, %12,2'sinin (n: 26) ise dört veya daha fazla kardeş olduğu görülmüştür. Çocukların doğum sıraları incelendiğinde %30,5'inin (n: 65) ilk çocuk, %3,8'inin (n: 8) ikiz, %11,7'sinin (n: 25) ortanca veya ortancalardan biri, %54,0'ının (n: 115) ise son çocuk olduğu ortaya çıkmıştır.

### 1.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, annelerin ve çocukların demografik özelliklerini tespit etmek amacıyla "Kişisel Bilgi Formu", annelerin duygu sosyalleştirme davranışlarını belirlemek için "Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği" ve çocukların kardeş davranışlarını belirlemek amacıyla da "Schaeffer Kardeş Davranışı Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır.

#### 1.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacıların annelerin ve çocukların demografik özelliklerini ortaya koyabilmek için hazırlanmış oldukları Kişisel Bilgi Formu'nda, annelerin yaşlarına, öğrenim durumlarına ve aile durumlarına, çocukların ise yaşlarına, cinsiyetlerine, kendileri dâhil kardeş sayılarına ve doğum sıralarına ilişkin toplam 7 soru bulunmaktadır.

#### 1.3.2. Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği

Fabes, Eisenberg ve Bernzweig (1990) tarafından geliştirilen "Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği", ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışlarını ölçmektedir. Ölçek, 3-7 yaş grubu çocukların ebeveynlerine uygulanmaktadır. Bu ölçek, ebeveynlere çocuklarının olumsuz duygular yaşadıkları zamanları gösteren 12 senaryo sunmaktadır. Ölçek; Sıkıntı-Endişe Tepkileri, Cezalandırıcı Tepkiler, Küçümseyici Tepkiler, Duygu İfadesini Teşvik Etme, Duygu Odaklı

Tepkiler, Problem Odaklı Tepkiler olmak üzere altı alt boyuttan meydana gelmektedir. Ölçeğin üç alt boyutu destekleyici olan (Duygu İfadesini Teşvik Etme, Duygu Odaklı Tepkiler, Problem Odaklı Tepkiler), üç alt boyutu ise destekleyici olmayan tepkileri (Sıkıntı-Endişe Tepkileri, Cezalandırıcı Tepkiler ve Küçümseyici Tepkiler) içermektedir. Olumlu tepkileri içeren Duygu İfadesini Teşvik Etme alt boyutunda, çocuğun duygusal ifadesini destekleyen ebeveyn davranışları; Duygu Odaklı Tepkiler alt boyutunda, ebeveynlerin çocuğun kendini daha iyi hissetmesine yardımcı olma girişimleri; Problem Odaklı Tepki alt boyutunda ise ebeveynlerin çocuklarının problem çözmelerine yardımcı olma girişimleri ortaya koyulmaktadır. Olumsuz tepkileri içeren Sıkıntı-Endişe Tepkileri alt boyutunda, ebeveynlerin çocuğun duygularına üzücü bir şekilde tepki verme dereceleri; Cezalandırıcı Tepkiler alt boyutunda, ebeveynlerin çocuklarının duygularını ifade etmelerine sözlü veya fiziksel cezalandırma ile ne ölçüde tepki verdikleri; Küçümseyici Tepkiler alt boyutunda ise ebeveynlerin çocuklarının duygusal tepkilerinin önemini küçümseme dereceleri değerlendirilmektedir (Fabes, Eisenberg ve Bernzweig, 1990).

Ölçeğin Türkçeye uyarlama ve geçerlilik-güvenirlik çalışmaları Altan Aytun, Yağmur ve Yavuz (2013) tarafından yapılmıştır. Analizlerin sonucunda, ölçeğin iç tutarlılık katsayılarının 0,54 ile 0,88 arasında değiştiği görülmüştür. Güvenirlik analizi sonucunda, Cronbach Alpha katsayılarının Probleme Odaklı Tepkiler alt boyutu için 0,813; Duyguya Odaklı Tepkiler alt boyutu için 0,842; Teşvik Eden Tepkiler alt boyutu için 0,842; Küçümseyici Tepkiler alt boyutu için 0,809; Cezalandırıcı Tepkiler alt boyutu için 0,893 ve Sıkıntı-Endişe Tepkileri alt boyutu için 0,616 olduğu ortaya çıkmıştır (Altan Aytun vd., 2012). Mutlu (2020) ise yaptığı çalışmada, ölçeğin güvenilirliğini anne ve babalar için ayrı ayrı hesaplamıştır. Anne formları için yapılan analizde, Problem Odaklı Tepki alt boyutu için  $\alpha=0,71$ ; Duygu Odaklı Tepki alt boyutu için  $\alpha=0,76$ ; Teşvik Eden Tepki alt boyutu için  $\alpha=0,85$ ; Cezalandırıcı Tepki alt boyutu için  $\alpha=0,76$ ; Küçümseyici Tepki alt boyutu için  $\alpha=0,81$  olarak bulunmuştur. Baba formları için yapılan analizde, Problem Odaklı Tepki alt boyutu için  $\alpha=0,76$ ; Duygu Odaklı Tepki alt boyutu için  $\alpha=0,86$ ; Teşvik Eden Tepki alt boyutu için  $\alpha=0,85$ ; Cezalandırıcı Tepki alt boyutu için  $\alpha=0,81$ ; Küçümseyici Tepki alt boyutu için  $\alpha=0,77$  olarak bulunmuştur. Destekleyici tepkilerin güvenilirlik katsayılarına bakıldığında anne tepkileri için  $\alpha=0,88$ , baba tepkileri için  $\alpha=0,92$  olduğu görülmüştür. Destekleyici olmayan tepkilerin güvenilirlik katsayıları ise anne tepkileri için  $\alpha=0,84$ , baba tepkileri için  $\alpha=0,86$  olarak bulunmuştur. Ölçeğin geneline ilişkin güvenilirlik katsayıları ise anne formları için  $\alpha=0,88$ , baba formları için  $\alpha=0,89$  olarak hesaplanmıştır.

### 1.3.3. Schaeffer Kardeş Davranışı Değerlendirme Ölçeği

Schaeffer Edgerton tarafından geliştirilen ve McHale vd. (1986) tarafından tekrar gözden geçirilen Schaeffer Kardeş Davranışı Değerlendirme Ölçeği, çocukların kardeş davranışlarını ortaya koymaktadır. Toplamda 30 maddeden oluşan ölçek; Nazik Olma, Birliktelik-İlgili Olma, Uzak Durma-Çekinme, Empati ve Fiziksel Saldırganlık olmak üzere beş alt boyuttan meydana gelmektedir. 5'li likert tipinde (1=hiçbir zaman, 5=her zaman) hazırlanan ölçekteki alt boyutlar, kendi içinde ayrı ayrı puanlanmaktadır. Ayrıca 2., 8., 10., 12., 20. ve 21. maddeler, alınan puanların tersine işlem yapılarak puanlanmaktadır (Ahmetoğlu ve Aral, 2008).

Ölçeğin Türkçeye uyarlama ve geçerlik güvenilirlik çalışmaları Ahmetoğlu ve Aral (2008) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından yapılan analizlerin sonucunda, ölçeğin alt boyutlarına ilişkin cronbach alpha değerlerinin 0,77-0,90 arasında değiştiği görülmüştür. Araştırmacılar, ölçeğin test tekrar test korelasyonlarının ise 0,95 ile 0,99 arasında değiştiğini ortaya çıkarmışlardır. Mevcut çalışmada, ölçeğin toplamı için cronbach alfa iç tutarlılık

katsayısının 0,76 olduğu görülmüştür. Alt boyutlar incelendiğinde Nazik Olma alt boyutu için  $\alpha=0,90$ , Birliktelik-İlgili Olma alt boyutu için  $\alpha=0,89$ , Uzak Durma-Çekinme alt boyutu için  $\alpha=0,72$ , Empati alt boyutu için  $\alpha=0,88$  ve Fiziksel Saldırganlık alt boyutu için  $\alpha=0,83$  olarak bulunmuştur.

#### 1.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasına geçilmeden önce veri toplama araçlarının kullanılabilmesine ilişkin izinler, ölçeklerin Türkçeye uyarlama ve geçerlik-güvenirlik çalışmalarını yapmış kişilerden alınmıştır. Ardından Gazi Üniversitesi Etik Komisyonundan 24.09.2021 tarihli E-77082166-604.01.02-170368 sayılı karar ile araştırmanın etik kurullara uyduğunu beyan eden belge alınmıştır. İzinler ve etik kurul belgesi alındıktan sonra veri toplama araçları ve gönüllü olur formları, araştırmanın ölçütlerini karşılayan annelere iletilmiştir. Verilerin toplanması yaklaşık bir ay sürmüştür. 213 anneden toplanan veriler, analiz edilmek üzere araştırmacılar tarafından dosyalanmıştır.

#### 1.5. Verilerin Analizi

Öncelikle veri setinde kayıp değer incelemesi yapılmış ve incelemelerin neticesinde kayıp değer olmadığı görülmüştür. Ardından verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığına çarpıklık değerleri ve çarpıklık değerlerinin standart sapmaları, Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçları, Q-Q Plot ve histogram grafikleri incelenerek bakılmıştır. Her bir değişkene ait çarpıklık katsayısının kendi standart hatasına bölünmesi sonucunda anlamlılık değerinin  $-1,96$  ile  $+1,96$  aralığında olması (Bursal, 2019) ve Kolmogorov-Smirnov Testi sonucunda p değerinin  $0,05$ 'ten büyük çıkması verilerin normal dağıldığına işaret etmektedir (Mertler ve Vannatta, 2005). Yapılan analizlerin sonucunda, her iki durumda da verilerin normal dağılım göstermediği görülmüştür. Q-Q Plot ve histogram grafikleri incelendiğinde de verilerin normal dağılıma sahip olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda annelerin duygu sosyalleştirme davranışlarının bazı değişkenlere göre nasıl değişiklik gösterdiğini belirlemek için veriler, Mann Whitney U Testi ve Kruskal Wallis H Testi ile incelenmiştir. Kruskal Wallis H Testi sonucunda anlamlı çıkan farklılıklarda, farklılığın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığına tip 1 hatayı ortadan kaldırmak için Bonferroni düzeltmesi ( $0,05$ /Yapılacak ikili karşılaştırma testi sayısı) yapılarak Mann Whitney U Testi ile bakılmıştır. Annelerin duygu sosyalleştirme davranışları ile çocuklarının kardeş davranışları arasındaki ilişki ise Spearman korelasyon analizi ile incelenmiştir. Normallik analizleri sonucunda ortaya çıkan çarpıklık değerlerine, çarpıklık değerlerinin kendi standart hatalarına ve Kolmogorov-Smirnov Testi sonucuna ilişkin değerlere aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.



Değişkenler	Çarpıklık Değerleri ve Çarpıklık Değerlerinin Standart Hataları		Kolmogorov-Smirnov Testi		
	Çarpıklık Değeri	Standart hata	Statistic	sd	p
Nazik Olma	-0,334	0,167	0,093	282	0,000
Uzak Durma-Çekinme	1,443	0,167	0,139	282	0,000
Birliktelik-İlgili Olma	-0,535	0,167	0,093	282	0,000
Empati	-0,892	0,167	0,151	282	0,000
Fiziksel Saldırganlık	1,262	0,167	0,198	282	0,000
Destekleyici Tepkiler	1,057	0,167	0,101	282	0,000
Destekleyici Olmayan Tepkiler	-0,877	0,167	0,089	282	0,000

Tablo 3. Normallik Testi Sonucunda Ortaya Çıkan Değerler

## 2. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiş ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Öncelikle annelerin Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği'nden aldıkları puanların bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgulara Tablo 4 ile Tablo 10 arasında, daha sonra annelerin Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği'nden aldıkları puanlar ile çocukların Schaeffer Kardeş Davranışı Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasındaki ilişkiye yönelik bulgulara Tablo 11'de yer verilmiştir.

Boyut	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
Destekleyici Olmayan Tepkiler	5 yaş	144	107,55	15487,00	-0,188	4990,00	0,851
	6 yaş	69	105,86	7304,00			
Destekleyici Tepkiler	5 yaş	144	110,73	15945,00	-1,276	5111,00	0,202
	6 yaş	69	99,22	6846,00			

Tablo 4. Çocukların Yaşlarına Göre Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği Mann Withtney U Testi Sonuçları

Tablo 4 incelendiğinde çocukların yaşlarının, annelerin Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği'nin Destekleyici Olmayan Tepkiler alt boyutundan ( $U=4990,00$ ,  $z=-0,188$ ,  $p>0,05$ ) ve Destekleyici Tepkiler alt boyutundan ( $U=5111,00$ ,  $z=-1,276$ ,  $p>0,05$ ) aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Boyut	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
Destekleyici Olmayan Tepkiler	Kız	110	113,14	12445,00	-1,502	983,00	0,133
	Erkek	103	100,45	10346,00			
Destekleyici Tepkiler	Kız	110	101,96	11216,00	-1,233	1060,00	0,218
	Erkek	103	112,38	11575,00			

**Tablo 5.** Çocukların Cinsiyetlerine Göre Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği Mann Withtney U Testi Sonuçları

Tablo 5 incelendiğinde çocukların cinsiyetlerinin, annelerin Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği'nin Destekleyici Olmayan Tepkiler alt boyutundan ( $U=983,00$ ,  $z=-1,502$ ,  $p>0,05$ ) ve Destekleyici Tepkiler alt boyutundan ( $U=1060,00$ ,  $z=-1,233$ ,  $p>0,05$ ) aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Boyut	Grup	n	Sıra Ortalaması	$x^2$	p
Destekleyici Olmayan Tepkiler	2 kardeş (a)	130	105,73	1,018	0,601
	3 kardeş (b)	57	113,26		
	4 kardeş ve üzeri (c)	26	99,62		
Destekleyici Tepkiler	2 kardeş (a)	130	107,91	0,077	0,962
	3 kardeş (b)	57	105,88		
	4 kardeş ve üzeri (c)	26	104,92		

**Tablo 6.** Çocukların Kendileri Dâhil Kardeş Sayılarına Göre Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Tablo 6 incelendiğinde çocukların kendileri dâhil kardeş sayılarının, annelerin Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği'nin Destekleyici Olmayan Tepkiler alt boyutundan ( $x^2=1,018$ ,  $p=0,601$ ,  $p>0,05$ ) ve Destekleyici Tepkiler alt boyutundan ( $x^2=0,077$ ,  $p=0,962$ ,  $p>0,05$ ) aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Boyut	Grup	n	Sıra Ortalaması	$x^2$	p	Fark Olan Gruplar
Destekleyici Olmayan Tepkiler	İlk çocuk (a)	65	99,95	9,002	0,029*	a<b*(0,006) d<b*(0,008)
	İkiz (b)	8	165,06			
	Ortanca (c)	25	95,54			
	Son çocuk (d)	115	109,44			
Destekleyici Tepkiler	İlk çocuk (a)	65	114,39	2,982	0,394	-
	İkiz (b)	8	106,56			
	Ortanca (c)	25	117,80			
	Son çocuk (d)	115	100,50			

\*p&lt;0,05

**Tablo 7.** Çocukların Doğum Sırasına Göre Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Tablo 7 incelendiğinde çocukların doğum sıralarının, annelerin Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği'nin Destekleyici Olmayan Tepkiler alt boyutundan ( $x^2=9,002$ ,  $p=0,029$ ,  $p<0,05$ ) aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık meydana getirdiği; Destekleyici Tepkiler alt boyutundan ( $x^2=2,982$ ,  $p=0,394$ ,  $p>0,05$ ) aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık meydana getirmediği görülmüştür. Destekleyici Olmayan Tepkiler alt boyutundaki anlamlı farklılığın hangi grup veya gruplardan kaynaklandığını bulabilmek için yapılacak olan Mann-Whitney U Testi öncesinde Bonferroni Düzeltmesi (0,05/Yapılacak ikili karşılaştırma testi sayısı) yapılmış ve ikili karşılaştırma testlerinde esas alınacak anlamlılık düzeyi 0,008 olarak belirlenmiştir. Farklılaşmanın ikiz çocuklar ile ilk çocuklar arasında ( $p=0,006$ ,  $p<0,008$ ) ve ikiz çocuklar ile son çocuklar ( $p=0,008$ ,  $p\leq 0,008$ ) arasında olduğu görülmüştür. İkiz çocuğa sahip olan annelerin, destekleyici olmayan ebeveyn tepkilerini ilk ve son sırada doğan çocuklara sahip olan annelere kıyasla daha fazla kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Boyut	Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	U	p
Destekleyici Olmayan Tepkiler	Birlikte yaşıyor	201	108,11	21730,00	-1,076	4889,00	0,282
	Boşanmış	12	88,42	1061,00			
Destekleyici Tepkiler	Birlikte yaşıyor	201	106,28	21361,50	-0,702	4431,00	0,483
	Boşanmış	12	119,13	1429,50			

**Tablo 8.** Aile Durumuna Göre Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği Mann Withtney U Testi Sonuçları

Tablo 8 incelendiğinde aile durumunun, annelerin Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği'nin Destekleyici Olmayan Tepkiler alt boyutundan ( $U=4889,00$ ,  $z=-1,076$ ,  $p>0,05$ ) ve

Destekleyici Tepkiler alt boyutundan ( $U=4431,00$ ,  $z=-0,702$ ,  $p>0,05$ ) aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Boyut	Grup	n	Sıra Ortalaması	$x^2$	p
Destekleyici Olmayan Tepkiler	30 yaş ve altı	47	103,53	3,517	0,319
	31-35 yaş arası	79	98,96		
	36-40 yaş arası	54	117,77		
	41 yaş ve üzeri	33	113,56		
Destekleyici Tepkiler	30 yaş ve altı	47	104,32	4,300	0,231
	31-35 yaş arası	79	117,94		
	36-40 yaş arası	54	97,17		
	41 yaş ve üzeri	33	100,71		

**Tablo 9.** Annelerin Yaşlarına Göre Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Tablo 9 incelendiğinde yaşın, annelerin Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği'nin Destekleyici Olmayan Tepkiler alt boyutundan ( $x^2=3,517$ ,  $p=0,319$ ,  $p>0,05$ ) ve Destekleyici Tepkiler alt boyutundan ( $x^2=4,300$ ,  $p=0,231$ ,  $p>0,05$ ) aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Boyut	Grup	n	Sıra Ortalaması	$x^2$	p	Ölçek/Boyut
Destekleyici Olmayan Tepkiler	İlköğretim (a)	57	120,99	9,760	0,021*	a>c*(0,023)
	Ortaöğretim (b)	63	114,63			a>d*(0,019)
	Lisans (c)	80	96,11			b>d*(0,046)
	Lisansüstü (d)	13	75,69			
Destekleyici Tepkiler	İlköğretim (a)	57	109,46	5,147	0,161	-
	Ortaöğretim (b)	63	92,87			
	Lisans (c)	80	116,07			
	Lisansüstü (d)	13	108,88			

\* $p<0,05$

**Tablo 10.** Annelerin Öğrenim Durumlarına Göre Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Tablo 10 incelendiğinde öğrenim durumunun, annelerin Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği'nin Destekleyici Olmayan Tepkiler alt boyutundan ( $x^2=9,760$ ,  $p=0,021$ ,  $p<0,05$ ) aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık meydana getirdiği; Destekleyici Tepkiler alt boyutundan ( $x^2=5,147$ ,  $p=0,161$ ,  $p>0,05$ ) aldıkları puanlar üzerinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık meydana getirmediği görülmüştür. Destekleyici Olmayan Tepkiler alt boyutundaki anlamlı farklılığın hangi grup veya gruplardan kaynaklandığını bulabilmek için yapılacak olan Mann-Whitney U Testi öncesinde Bonferroni Düzeltmesi (0,05/Yapılacak ikili



karşılaştırma testi sayısı) yapılmış ve ikili karşılaştırma testlerinde esas alınacak anlamlılık düzeyi 0,008 olarak belirlenmiştir. Bu noktada farklılaşmanın ilköğretim mezunu anneler ile lisans derecesinde eğitime sahip anneler ( $p=0,023$ ,  $p>0,008$ ), ilköğretim mezunu anneler ile lisansüstü derecesinde eğitime sahip anneler ( $p=0,019$ ,  $p>0,008$ ), ortaöğretim mezunu anneler ile lisansüstü derecesinde eğitime sahip anneler ( $p=0,046$ ,  $p>0,008$ ) arasında olduğu; fakat bu farklılaşmanın anlamlı düzeyde olmadığı saptanmıştır.

		Nazik Olma	Uzak Durma-Çekinme	Birliktelik-İlgili Olma	Empati	Fiziksel Saldırganlık	Destekleyici Olmayan Tepkiler	Destekleyici Tepkiler
Nazik Olma	r	1						
	p							
Uzak Durma-Çekinme	r	-0,425	1					
	p	0,000*						
Birliktelik-İlgili Olma	r	0,624	-0,346	1				
	p	0,000*	0,000*					
Empati	r	0,542	-0,335	0,625	1			
	p	0,000*	0,000*	0,000*				
Fiziksel Saldırganlık	r	-0,767	0,447	-0,512	-0,461	1		
	p	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*			
Destekleyici Olmayan Tepkiler	r	-0,124	0,189	-0,051	-0,113	0,156	1	
	p	0,072	0,006*	0,460	0,100	0,023*		
Destekleyici Tepkiler	r	0,069	0,047	0,251	0,218	-0,024	0,088	1
	p	0,318	0,498	0,000*	0,001*	0,730	0,200	

**Tablo 11.** Annelerin Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği'nden Aldıkları Puanlar ile Çocukların Schaeffer Kardeş Davranışı Değerlendirme Ölçeği'nden Aldıkları Puanlar Arasındaki Spearman Korlasyon Analizi Sonuçları

Tablo 11'e göre Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Davranışları Ölçeği'nin Destekleyici Olmayan Tepkiler boyutu ile Schaeffer Kardeş Davranışı Değerlendirme Ölçeği'nin Nazik Olma alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $r=-0,124$ ;  $p=0,072$ ,  $p>0,05$ ).

Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Davranışları Ölçeği'nin Destekleyici Olmayan Tepkiler boyutu ile Schaeffer Kardeş Davranışı Değerlendirme Ölçeği'nin Uzak Durma-Çekinme alt boyutu arasında pozitif yönde zayıf düzeyde bir ilişki vardır ( $r=0,189$ ;  $p=0,006$ ,  $p<0,05$ ). Annelerin destekleyici olmayan tepkileri arttıkça çocukların kardeşlerine karşı uzak durma-çekinme davranışları artmakta, annelerin destekleyici olmayan tepkileri azaldıkça çocukların kardeşlerine karşı uzak durma-çekinme davranışları azalmaktadır.

Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Davranışları Ölçeği'nin Destekleyici Olmayan Tepkiler boyutu ile Schaeffer Kardeş Davranışı Değerlendirme Ölçeği'nin Birliktelik-İlgili Olma

alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $r=-0,051$ ;  $p=0,460$ ,  $p>0,05$ ).

Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Davranışları Ölçeği'nin Destekleyici Olmayan Tepkiler boyutu ile Schaeffer Kardeş Davranışı Değerlendirme Ölçeği'nin Empati alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $r=-0,113$ ;  $p=0,100$ ,  $p>0,05$ ).

Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Davranışları Ölçeği'nin Destekleyici Olmayan Tepkiler boyutu ile Schaeffer Kardeş Davranışı Değerlendirme Ölçeği'nin Fiziksel Saldırganlık alt boyutu arasında pozitif yönde zayıf düzeyde bir ilişki vardır ( $r=0,156$ ;  $p=0,023$ ,  $p<0,05$ ). Annelerin destekleyici olmayan tepkileri arttıkça çocukların kardeşlerine karşı fiziksel saldırganlık davranışları artmakta, annelerin destekleyici olmayan tepkileri azaldıkça çocukların kardeşlerine karşı fiziksel saldırganlık davranışları azalmaktadır.

Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Davranışları Ölçeği'nin Destekleyici Tepkiler boyutu ile Schaeffer Kardeş Davranışı Değerlendirme Ölçeği'nin Nazik Olma alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $r=0,069$ ;  $p=0,318$ ,  $p>0,05$ ).

Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Davranışları Ölçeği'nin Destekleyici Tepkiler boyutu ile Schaeffer Kardeş Davranışı Değerlendirme Ölçeği'nin Uzak Durma-Çekinme alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $r=0,047$ ;  $p=0,498$ ,  $p>0,05$ ).

Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Davranışları Ölçeği'nin Destekleyici Tepkiler boyutu ile Schaeffer Kardeş Davranışı Değerlendirme Ölçeği'nin Birliktelik-İlgili Olma alt boyutu arasında pozitif yönde zayıf düzeyde bir ilişki vardır ( $r=0,251$ ;  $p=0,000$ ,  $p<0,05$ ). Annelerin destekleyici tepkileri arttıkça çocukların kardeşlerine karşı birliktelik-ilişkili olma davranışları artmakta, annelerin destekleyici tepkileri azaldıkça çocukların kardeşlerine karşı birliktelik-ilişkili olma davranışları azalmaktadır.

Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Davranışları Ölçeği'nin Destekleyici Tepkiler boyutu ile Schaeffer Kardeş Davranışı Değerlendirme Ölçeği'nin Empati boyutu arasında pozitif yönde zayıf düzeyde bir ilişki vardır ( $r=0,218$ ;  $p=0,001$ ,  $p<0,05$ ). Annelerin destekleyici tepkileri arttıkça çocukların kardeşlerine karşı empati yapma davranışları artmakta, annelerin destekleyici tepkileri azaldıkça çocukların kardeşlerine karşı empati yapma davranışları azalmaktadır.

Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Davranışları Ölçeği'nin Destekleyici Tepkiler boyutu ile Schaeffer Kardeş Davranışı Değerlendirme Ölçeği'nin Fiziksel Saldırganlık alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $r=-0,024$ ;  $p=0,730$ ,  $p>0,05$ ).

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Araştırmanın sonucunda, çocukların yaşlarının annelerin Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği'nin Destekleyici Olmayan Tepkiler alt boyutundan ve Destekleyici Tepkiler alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Duygu sosyalleştirme davranışları, ebeveynlerin çocuklarının duygularına göstermiş oldukları tepkilerdir. Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışları, destekleyici veya destekleyici olmayan yönde olabilmektedir. Burada annelerin, çocuklarının özelliklerinden ziyade kendi özelliklerine göre tepkilerde buldukları düşünülmektedir. Bu bağlamda çocukların yaşlarının, annelerin duygu sosyalleştirme davranışlarında etkili olmadığı söylenebilir. Literatürde, söylenenleri destekleyen ve araştırmanın bulgularıyla paralellik gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Blandon'un (2015) yaptığı araştırmanın sonucunda, annelerin destekleyici tepkilerinin çocuğun yaşına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Büyükbiçer (2019), okul öncesi

dönem çocuklarının duygusal zekâ düzeyleri ile annelerinin duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladığı araştırmanın sonucunda, annelerin duygu sosyalleştirme davranışlarının çocuklarının yaşlarına göre farklılaşmadığını saptamıştır. Mutlu (2020), yaptığı araştırmanın sonucunda çocukların yaşlarının annelerin destekleyici tepkilerinde anlamlı farklılıklara yol açmadığını ortaya çıkarmıştır. Araştırmacı, yine aynı çalışmanın sonucunda çocukların yaşlarının annelerin destekleyici olmayan tepkilerinden olan küçümseyici tepkilerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığını, buna karşın cezalandırıcı tepkilerinde anlamlı bir farklılık meydana getirdiğini saptamıştır. Özkan'ın (2015) yaptığı araştırmanın sonucunda da benzer şekilde çocukların yaşlarının annelerin çocuklarının olumsuz duygularına yönelik destekleyici olmayan tepkileri üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmüştür. Bu çalışmaların sonuçlarının aksine bazı araştırmacılar, çocukların yaşlarının ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışları üzerinde etkili olabileceğini belirtmişlerdir (Mirabile, Scaramella, Sohr Preston ve Robison, 2009). Literatürde, çocukların yaşlarının annelerin duygu sosyalleştirme davranışları üzerinde etkili olduğunu ortaya çıkarmış çalışmalar da bulunmaktadır. Nitekim Cassano ve arkadaşlarının (2007) yaptıkları araştırmanın sonucu, ebeveynlerin büyük çocuklara kıyasla küçük çocukların üzüntü ifadelerine karşı daha çok stres tepkileri verdiklerini göstermiştir. Yine aynı araştırmanın bulguları, annelerin çocuklarının yaşlarının artmasıyla birlikte onlara karşı daha çok cesaretlendirici tepkiler verdiklerini göstermiştir. Ayrıca çocukların, yaşlarının artmasıyla birlikte annelerinden gördükleri küçümseme tepkilerinin de arttığı ortaya çıkmıştır. Malatesta ve Haviland (1982), yaptıkları araştırmanın sonucunda ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışlarının üç ay içinde bile değişebileceğini ortaya koymuşlardır. Araştırmacıların yaptıkları çalışmanın sonucunda, altı aylık bebeklere sahip olan annelerin, üç aylık bebekleri olan annelere kıyasla bebeklerine karşı daha fazla yorum yaptıkları ve bebeklerini cesaretlendirici tepkilerle karşıladıkları görülmüştür.

Araştırmanın bulguları, çocukların cinsiyetlerinin annelerin Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği'nin Destekleyici Olmayan Tepkiler alt boyutundan ve Destekleyici Tepkiler alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermiştir. Cinsiyetleri fark etmeksizin her çocuk, anne-babası için değerlidir. Ebeveynler, kendileri için oldukça değerli olan çocuklarının olumsuz duygular yaşamamaları için bazı davranışlarda bulunmaktadırlar. Bu davranışların, çocukların cinsiyetlerinden ziyade ebeveynlerin kişisel özelliklerine ve şartlara göre değişiklik göstereceği düşünülmektedir. Bu noktada, çocukların cinsiyetlerinin annelerinin duygu sosyalleştirme davranışları üzerinde etkili olmadığı söylenebilir. Literatürde, yapılan bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte olan çalışmalar yer almaktadır (Ersay, 2014; Kılıç, 2012; Martin ve Green, 2005; Pala, 2020; Perez, Rivera ve Dunsmore, 2011; van der Pol vd., 2015). İlhan'ın (2017) yaptığı araştırmanın bulguları, annelerin çocuklarının duygularına yönelik gösterdikleri ödül, ceza, ihmal, büyütme ve dikkatini dağıtmak tepkilerinin çocuklarının cinsiyetlerine göre değişmediğini göstermiştir. Kuzu (2019), yaptığı araştırmanın sonucunda çocukların yaşlarının annelerin duygu sosyalleştirme yöntemlerinden olan ödül, cezalandırmak, büyütme, ihmal ve dikkatini dağıtmak tepkilerinde anlamlı bir farklılık meydana getirmediğini saptamıştır. Lunkenheimer vd. (2007), araştırmalarının sonucunda ebeveynlerin kullandıkları olumlu ve olumsuz duygu sosyalleştirme stratejilerinin çocuğun cinsiyetine göre değişmediğini ortaya koymuşlardır. Mutlu (2020), yaptığı araştırmanın sonucunda çocukların cinsiyetlerinin annelerin duygu sosyalleştirme davranışları üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığını ortaya çıkarmıştır. Özkan (2015), annelerin duygu sosyalleştirme davranışları ile çocukların benlik algısı ve sosyal problem çözme becerilerini incelemeyi amaçladığı araştırmanın sonucunda, annelerin çocuklarının olumsuz duygularına karşı

göstermiş oldukları destekleyici tepkilerin çocuğun cinsiyetine göre farklılaşmadığını saptamıştır. Bu sonuçların aksine literatürde, annelerin duygu sosyalleştirme davranışlarının çocuklarının cinsiyetlerine göre farklılaştığını ortaya koymuş olan çalışmalar da bulunmaktadır (Aznar ve Tenenbaum 2015; Cassano vd., 2007; Recepov, 2000; Zaman ve Fivush, 2013; Zeman, Perry Parrish ve Cassano, 2010). Bazı araştırmalarda, annelerin erkek çocuklarına karşı kız çocuklarına kıyasla daha çok destekleyici tepkiler verdikleri görülmüştür (Garside ve Klimes-Dougan, 2002; Hasçuhadar, 2015; Klimes Dougan vd., 2007; Malatesta ve Haviland, 1982). Bazı araştırmaların sonucunda da ebeveynlerin, kız çocuklarına karşı erkek çocuklarına kıyasla daha çok destekleyici tepkiler verdikleri, erkek çocuklarına ise kız çocuklarına kıyasla daha çok destekleyici olmayan tepkilerde buldukları ortaya çıkmıştır (Cassano vd., 2007; Seçer ve Karabulut, 2016; Sperling, 2012). Sonuçların bu denli değişkenlik göstermesi, annelerin duygu sosyalleştirme davranışları üzerinde çocuklarının cinsiyetlerinden ziyade tutumlarının, yetiştirme tarzlarının ve buldukları toplumun kültürünün etkili olduğunu düşündürmektedir.

Araştırmanın sonucunda, çocukların kendileri dâhil kardeş sayılarının annelerin Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği'nin Destekleyici Olmayan Tepkiler alt boyutundan ve Destekleyici Tepkiler alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Aile içindeki çocuk sayısının artması, ebeveynlerin sorumluluklarını artırabilmektedir. Bu sorumluluk, bazı ailelere ağır gelebilmekte ve ebeveynlerin çocuklarına karşı göstermiş oldukları davranışları etkileyebilmektedir. Çok sayıda çocuğun bulunduğu ailelerdeki ebeveynler, çocuklarıyla eskisi kadar ilgilenmeyebilmekte ya da daha az iletişime geçebilmektedirler. Bu durumun, annelerin duygu sosyalleştirme davranışlarından daha çok çocuklarıyla geçirdikleri kaliteli zaman üzerinde etkili olduğu ve duygu sosyalleştirme davranışlarının annelerin çocuklarına verdikleri değere göre şekilleneceği düşünülmektedir. Ayrıca kardeşlerin birbirleriyle ilgilenmelerinin ebeveynlerin üzerindeki yükü azalttığı, böylece kardeş sayısının ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışlarını negatif yönde etkilemediği ve değiştirmedeği söylenebilir. Literatür incelendiğinde bu söylenenleri destekler nitelikte ve araştırmanın bulgularıyla paralellik gösteren sonuçları ortaya çıkarmış olan çalışmaları görmek mümkündür. Fabes ve diğerlerinin (2002) yaptıkları çalışmanın bulguları, aile büyüklüğünün ebeveynlerin duygu tepkilerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmadığını göstermiştir. İlhan'ın (2017) yaptığı araştırmanın sonucunda, annelerin çocuklarının duygularına karşı verdikleri ödül, ceza, büyütmek, ihmal ve dikkatini dağıtmak tepkilerinin çocuk sayısına göre anlamlı bir şekilde fark göstermediği görülmüştür. Kuzu'nun (2019) gerçekleştirdiği araştırmanın sonucunda, ebeveynlerin duygu sosyalleştirme yöntemlerinin sahip olunan çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Özkan (2015) da benzer şekilde araştırmasının sonucunda, çocukların kardeş sayılarının annelerin çocuklarının olumsuz duygularına karşı kullandıkları destekleyici tepkiler üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını saptamıştır. Pala (2020) da araştırmasında, sahip olunan çocuk sayısının annelerin çocuklarına karşı kullandıkları duygu ifadeleri üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığını ortaya koymuştur. Bu çalışmaların sonuçlarından farklı olarak alan yazında, kardeş sayısının annelerin duygu sosyalleştirme davranışları üzerinde anlamlı farklılıklara yol açtığını ortaya koymuş olan çalışmalar da bulunmaktadır. Büyükbiçer'in (2019) yaptığı araştırmanın sonucunda, kardeşi olmayan çocuklara yönelik gösterilen destekleyici tepkilerin kardeşi olan çocuklara kıyasla daha fazla olduğu; kardeşleri olan çocuklara yönelik gösterilen destekleyici olmayan tepkilerin ise tek çocuklara kıyasla daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde O'Neil Woods (2012) da araştırmasının sonucunda, çocukların kardeş sayılarının artmasıyla birlikte annelerin çocuklarına karşı gösterdikleri cezalandırıcı ve küçümseyici tepkilerinin de arttığı görülmüştür. Bu

sonuçlarda, çocuk sayısından ziyade ebeveynlerin çocuklarına karşı vermiş oldukları değerli etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın bulguları, çocukların doğum sıralarının annelerin Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği'nin Destekleyici Olmayan Tepkiler alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık meydana getirdiğini; Destekleyici Tepkiler alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık meydana getirmediğini ortaya çıkarmıştır. Destekleyici Olmayan Tepkiler alt boyutundaki anlamlı farklılığın, ikiz çocuklar ile ilk çocuklar arasında ve ikiz çocuklar ile son çocuklar arasında olduğu görülmüştür. İkiz çocuğa sahip olan annelerin, destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme tepkilerini ilk ve son sırada doğan çocukların annelerine kıyasla daha fazla kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bazı anneler, çoğul gebelikle karşı karşıya kalabilmektedirler. Çoğul gebelik, bir doğumda birden fazla çocuğun dünyaya getirilmesidir. Aynı anda yaşları aynı olan çocukların bakımlarını sağlamak ebeveynler için zorlayıcı olabilmektedir. Bu durum, ebeveynlerin daha çok kaygı duymalarına, sabır eşiklerinin düşmesine, duygusal ve fiziksel olarak yıpranmalarına sebep olabilmektedir. İkiz çocukları olan annelerin çocuklarının duygularına karşı daha çok destekleyici olmayan tepkilerde bulunmalarının bu durumlardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde çocukların doğum sıralarının ebeveynlerin duygu sosyalleştirme tepkileri üzerinde anlamlı farklılıklara yol açmadığını ortaya koymuş olan çalışmaları görmek mümkündür. İlhan (2017), yaptığı araştırmanın sonucunda çocukların doğum sıralarının annelerin çocuklarının duygularına karşı verdikleri ödül, ceza, büyütme, ihmal ve dikkatini dağıtmak tepkileri üzerinde anlamlı farklılıklar yaratmadığını ortaya çıkarmıştır. Özkan (2015), araştırmasının sonucunda annelerin çocuklarının olumsuz duygularına karşı verdikleri destekleyici ve destekleyici olmayan tepkilerinin çocuklarının doğum sıralarına göre değişmediğini saptamıştır. Memet'in (2010) yaptığı çalışmanın bulguları, çocukların doğum sıralarının ebeveynlerin çocuklarını sosyalleştirme hedefleri üzerinde etkili olmadığını göstermiştir. Pala (2020) ise bu araştırmaların bulgularıyla benzer şekilde, annelerin olumlu, boyun eğici ve olumsuz baskın ifadelerinin çocuklarının doğum sıralarına göre değişmediğini ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmalarda çocukların doğum sıraları incelenirken ikiz çocuklar ayrı bir kategoride ele alınmamıştır. Bu durumun, yapılan bu araştırmanın sonuçları ile doğum sırası ele alınırken ikiz kategorisine yer verilmeyen araştırmaların sonuçlarının birbirlerinden farklı olmasına neden olabileceği düşünülmektedir. Bu sonuçlardan farklı olarak O'Neil Woods (2012), araştırması sonucunda annelerin kendisinden daha küçük kardeşi olan çocukların duygularına karşılık daha çok endişe tepkisi gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır. Ayyıldız (2005) da ebeveynlerin ilk çocuklarından daha çok şey beklediklerini, onlara daha çok sorumluluk verdiklerini, bu çocukları daha olgun yetiştirdiklerini ve büyük çocuklara karşı daha fazla kontrol edici tutumda bulduklarını belirtmiştir.

Yapılan analizler, aile durumunun annelerin Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği'nin Destekleyici Olmayan Tepkiler alt boyutundan ve Destekleyici Tepkiler alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermiştir. Eşler arasındaki çatışma hem eşler hem de çocuklar üzerinde etkili olabilmektedir. Nitekim bazı araştırmaların sonuçları da eşler arasındaki çatışmanın çocukları olumsuz yönde etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Grych, Fincham, Jouriles ve McDonald (2000), çocuğun anne-baba çatışması içinde kendini suçlama ve tehdit algılarının artmasıyla birlikte kaygı ve depresyon gibi sorunları yaşama olasılığının da arttığını belirtmişlerdir. Fauber, Forehand, Thomas ve Wierson (1990), yaptıkları araştırmanın sonucunda eşler arasındaki çatışmaların hem eşlerin duygu düzenleme becerilerini hem de çocukların davranış ve uyumlarını olumsuz yönde



etkilediğini saptamışlardır. Jouriles ve arkadaşlarının (1991) çalışmalarının sonucunda, evlilik çatışmasının içinde bulunan çocukların daha fazla içselleştirme sorunları yaşadıkları görülmüştür. Ülkemizde yürütülen bazı çalışmaların sonuçları da çocukların anne-baba çatışmasından dolayı kendilerini suçlamalarının dışsallaştırma sorunlarını artırdığını ortaya çıkarmıştır (Peksaygılı ve Güre, 2008; Sakız, 2011). Güven ve Erden (2017), yaptıkları araştırmanın sonucunda çocuğun anne-baba çatışmasındaki kendini suçlama algısı ile davranış sorunları arasındaki ilişkide annelerin olumsuz duygu sosyalleştirme davranışlarının kısmi aracı rolü olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Anne-babaların, ayrılık sürecinde psikolojik halleri, sabır düzeyleri ve çocuklarına karşı olan tutumları değişebilmektedir. Fakat bu durumun her anne-baba için genelleştirilmesi doğru bir yaklaşım değildir. Bazı ebeveynler, bu süreci çocuklarına yansıtılmama ve bu hassas süreçte çocuklarının zarar görmemelerine dikkat etmektedirler. Bu süreçte ebeveynler, çocuklarına karşı destekleyici olmayan tepkiler gösterebilecekleri gibi tam tersi daha çok destekleyici tepkiler de gösterebilmektedirler. Eşleri ile olan çatışmalarından çocuklarının etkilenmesini istemeyen anne-babalar, bu durumun olumsuz etkilerini çocuklarının duygularına destekleyici tepkiler vererek kapatmaya çalışabilmektedirler. Bazı ebeveynler ise çocuklarının ayrılık durumundan etkilenmemeleri için hiçbir şey olmamış gibi davranabilmektedirler. Nitekim yalnızca bir ebeveynle bile kurulacak olan olumlu ve işlevsel bir ilişkinin, ebeveynlerin riskli tepki, tutum ve özelliklerinin çocuk üzerindeki olumsuz etkilerini azaltabileceğinden bahsedilmektedir (Öztürk ve Uluşahin, 2020). Bu noktada, aile durumundan ziyade ayrılık durumuna karşı bakış açılarının ebeveynlerin duygu sosyalleştirme davranışları üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Yapılan analizlerin sonucunda, yaşın annelerin Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği'nin Destekleyici Olmayan Tepkiler alt boyutundan ve Destekleyici Tepkiler alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ortaya çıkmıştır. Erken yaşta anne-baba olan ebeveynler, çocuklarına karşı daha ilgili olabilmektedirler. Genç ebeveynler, daha enerjik olabilmekte ve çocuklarıyla aktif bir şekilde vakit geçirebilmektedirler. Geç yaşta anne-baba olan ebeveynler ise çocuk yetiştirme konusunda daha tecrübeli ve sabırlı olabilmektedirler. Ya da tam tersi genç yaşta anne-baba olan ebeveynler, tecrübesiz olabilmektedirler. Çocuklarının sorumlulukları, genç ebeveynlere ağır gelebilmektedir. Geç yaşta anne-baba olan ebeveynler de fiziksel olarak yıpranabilmekte ve tükenmişlik yaşayabilmektedirler. Tüm bunlar, ebeveynlerin yaşam tarzlarından, hayata karşı bakış açılarından, çocuklarına verdikleri değerden, kişisel ve çevresel faktörlerden etkilenebilmektedir. Bu bağlamda annelerin duygu sosyalleştirme davranışlarının da yaşlarından ziyade sahip oldukları kişisel özelliklerden ve çevresel faktörlerden etkilenebileceği düşünülmektedir. Alanyazında, annelerin yaşlarının duygu sosyalleştirme davranışları üzerinde etkili olmadığını ortaya koymuş olan çalışmaları görmek mümkündür. Fabes vd. (2002), yaptıkları çalışmanın neticesinde annelerin yaşlarının duygu sosyalleştirme davranışlarında anlamlı bir farklılık meydana getirmediğini ortaya çıkarmışlardır. Kuzu (2019), ebeveynlerin öz yeterlik algılarıyla duygu sosyalleştirme davranışlarını incelediği araştırmasının sonucunda, annelerin duygu sosyalleştirme yöntemlerinin yaşlarına göre anlamlı olarak değişiklik göstermediğini saptamıştır. Benzer şekilde Özkan'ın (2015) yürüttüğü araştırmanın bulguları da annelerin yaşlarının duygu sosyalleştirme tepkilerinden olan destekleyici tepkileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa yol açmadığını göstermiştir. Bu araştırmaların sonuçlarından farklı olarak O'Neil Woods'un (2012) yaptığı çalışmanın sonucunda, annelerin yaşlarının artmasıyla birlikte çocuklarının duygularına karşı göstermiş oldukları ceza tepkilerinin azaldığı ortaya çıkmıştır. Annelerin yaşlarının duygu sosyalleştirme davranışları üzerinde etkili

olduğunu ortaya çıkarmış olan çalışmalarda, annelerin yaşlarından ziyade kişisel özelliklerinin ve çevresel etmenlerin de duygu sosyalleştirme davranışlarında etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın bulguları, öğrenim durumunun annelerin Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Ölçeği'nin Destekleyici Olmayan Tepkiler alt boyutundan ve Destekleyici Tepkiler alt boyutundan aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık meydana getirmediğini göstermiştir. Kişiler, eğitim hayatları boyunca yeni şeyler öğrenmektedirler. Eğitim kademelerinde yükseldikçe kişinin, farklı bakış açılarına sahip ve daha bilgili olacağı düşünülmektedir. Bu durum, ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarına ve çocuklarına karşı sergilemiş oldukları davranışlara yansiyabilmektedir. Yüksek eğitim düzeyine sahip olan ebeveynlerin, düşük eğitim seviyesine sahip olan ebeveynlere kıyasla çocuk yetiştirme konusunda da daha bilgili olmaları beklenmektedir. Fakat ebeveynlerin okudukları bölümlerin çocuk gelişimi ile ilgili olmaması durumunda, eğitim seviyesinin ebeveynlerin çocuk yetiştirme ile ilgili bilgilerinde, çocuklarına karşı olan tutumlarında ve davranışlarında etkili olmayacağı düşünülmektedir. Ayrıca teknolojinin hızlı bir şekilde gelişmesinin ve hemen hemen herkesin internet aracılığıyla bilgi edinebilmesinin de eğitim seviyesinden kaynaklanacak olan bilgi yoksunluğunu bir nebze de olsa azaltacağı söylenebilir. Bu bağlamda annelerin eğitim durumlarının, çocuklarının duygularına karşı göstermiş oldukları duygu sosyalleştirme davranışları üzerinde etkili olmadığı düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde hem bu söylenenleri hem de araştırmanın bulgularını destekleyen çalışmaları görmek mümkündür. Atay (2009), çalışmasının sonucunda eğitim durumunun annelerin duygu sosyalleştirme davranışlarından olan destekleyici tepkileri üzerinde etkili olmadığını ortaya çıkarmıştır. Kılıç (2012), çocukların duyguları anlama becerileri ile annelerin duyguları sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasının sonucunda, annelerin destekleyici tepkileri üzerinde eğitim seviyelerinin etkili olmadığını saptamıştır. Özkan'ın (2015) yürüttüğü çalışmanın sonucunda da benzer şekilde öğrenim durumunun annelerin çocuklarına karşı göstermiş oldukları destekleyici tepkileri üzerinde anlamlı bir farklılık meydana getirmediği görülmüştür. Pala'nın (2020) yaptığı araştırmanın sonucunda da öğrenim durumunun, annelerin çocuklarının olumsuz duygularına karşı sergilemiş oldukları duygu odaklı tepkileri, küçümseyici tepkileri ve çocukların duygu ifadesini cesaretlendirici tepkileri üzerinde etkili olmadığı ortaya çıkmıştır. Literatürde, bu sonuçlardan farklı olarak annelerin eğitim düzeylerinin duygu sosyalleştirme davranışları üzerinde etkili olduğunu ortaya çıkarmış olan araştırmalar da bulunmaktadır. Bu araştırmaların bir çoğunda, eğitim seviyesi yüksek olan annelerin, eğitim seviyesi düşük olan annelere kıyasla çocuklarının olumsuz duygularına karşı daha çok destekleyici tepkiler verirken daha az destekleyici olmayan tepkiler gösterdikleri görülmüştür (Altan Aytun, 2013; Çorapçı, Aksan ve Yağmurlu, 2012; Haşçuhadar, 2015; İlhan, 2017; Mutlu, 2020; Sille, 2016). İlhan İldız ve Seven (2018), annelerin duygu sosyalleştirme davranışları ile çocuklarının bağlanma davranışları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçladıkları araştırmanın sonucunda, annelerin eğitim düzeylerinin azalmasıyla birlikte destekleyici tepkilerden olan problem odaklı tepkilerinin arttığını ve destekleyici olmayan tepkilerden olan cezalandırıcı tepkilerinin ise azaldığını ortaya çıkarmışlardır. Lugo Candelas'ın (2012) yaptığı araştırmanın sonucunda da eğitim düzeylerinin artmasıyla birlikte annelerin çocuklarının duygularına karşı göstermiş oldukları küçümseyici tepkilerinin azaldığı görülmüştür. Hoff, Laursen ve Tardif (2002), eğitim düzeyinin annelerin çocuklarının ihtiyaçlarını karşılama ve onlara karşı sıcaklık gösterme davranışları üzerinde etkili olabileceğine işaret etmektedirler. Ayrıca eğitim durumunun, annelerin çocuklarına karşı göstermiş oldukları tutumlar (demokratik, otoriter, sert vb.) üzerinde de etkili olduğunu ortaya çıkarmış olan çalışmalar bulunmaktadır (Berlin ve Cassidy, 2003; Chen, Liu ve Li, 2000).

Araştırmaların sonuçlarındaki bu farklılıkların, örneklem grubunu oluşturan annelerin yaşadıkları yerlerin kültürel özelliklerinin, kişisel özelliklerinin ve bilgiyi edinmek için teknolojiyi kullanma düzeylerinin farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmanın sonucunda, Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Davranışları Ölçeği'nin Destekleyici Olmayan Tepkiler boyutu ile Schaeffer Kardeş Davranışı Değerlendirme Ölçeği'nin Nazik Olma, Birliktelik-İlgili Olma ve Empati alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olmadığı; Destekleyici Tepkiler boyutu ile Schaeffer Kardeş Davranışı Değerlendirme Ölçeği'nin Uzak Durma-Çekinme ve Fiziksel Saldırganlık alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Annelerin destekleyici olmayan tepkileri arttıkça çocukların kardeşlerine karşı uzak durma-çekinme ve fiziksel saldırganlık davranışları artmakta, annelerin destekleyici olmayan tepkileri azaldıkça çocukların kardeşlerine karşı uzak durma-çekinme ve fiziksel saldırganlık davranışları azalmaktadır. Çocukların Olumsuz Duygularıyla Baş Etme Davranışları Ölçeği'nin Destekleyici Tepkiler boyutu ile Schaeffer Kardeş Davranışı Değerlendirme Ölçeği'nin Nazik Olma, Uzak Durma-Çekinme ve Fiziksel Saldırganlık alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Buna karşın Destekleyici Tepkiler boyutu ile Schaeffer Kardeş Davranışı Değerlendirme Ölçeği'nin Birliktelik-İlgili Olma ve Empati alt boyutları arasında pozitif yönde zayıf düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Annelerin destekleyici tepkileri arttıkça çocukların kardeşlerine karşı birliktelik-İlgili olma ve empati davranışları artmakta, annelerin destekleyici tepkileri azaldıkça çocukların kardeşlerine karşı birliktelik-İlgili olma ve empati davranışları azalmaktadır. Destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme davranışları, çocukların davranış sorunları geliştirmelerine ve duygularını düzenlemelerine yardımcı olacak olan ipuçlarını öğrenmelerine engel olabilmektedir (Güven ve Erden, 2013; McElwin, Halberstadt ve Volling, 2007). Çeşitli araştırmaların sonuçları da anneleri tarafından ihmal edilen ve duyguları görmezden gelinen çocukların daha çok saldırganlık davranışları sergilediklerini (İlhan İyi ve Esen Çoban, 2019), ebeveynleri tarafından duygularına karşı destekleyici tepkiler gören çocukların ise daha fazla iş bölümü yapabildiklerini (McElwain vd., 2007) göstermiştir. Garner, Dansmore ve Southam Gerrow'un (2007) yaptıkları araştırmanın sonucunda da anneleri tarafından duyguların ne olduğu açıklanan çocukların daha az saldırganlık davranışı sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Yine Miller'in (2014) yaptığı çalışmanın bulguları da duygularına karşı destekleyici tepkiler verilen çocukların karşı gelme bozukluğu düzeylerinin, duygularına karşı destekleyici tepkiler verilmeyen çocuklarınkinden düşük olduğunu göstermiştir. Ebeveynlerin destekleyici olmayan duygu sosyalleştirme davranışlarının meydana getirdiği olumsuzluklar sadece çocuğu etkilememektedir. Çocukların duygu düzenleme becerilerinin gelişmemesi, saldırganlık ve karşı gelme davranışlarını sergilemeleri, onların ebeveynleriyle, akranlarıyla ve hatta kardeşleriyle olan ilişkilerini etkileyebilmektedir. Ebeveynleri ile olan ilişkisinde duygularını açıkça ifade edemeyen ve duygularının ebeveynleri tarafından kabul edilmediğini gören çocuk, ebeveynlerine yöneltmediği olumsuz duyguları kardeşine yöneltebilmektedir (Yılmaz, 2021). Bu durumun da kardeş davranışlarını ve ilişkilerini olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Alanyazında hem bu düşünceyi destekler nitelikte olan hem de yapılan bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik gösteren sonuçları ortaya çıkarmış olan çalışmalar yer almaktadır. Davidov ve Grusec (2006), annelerin erkek çocukların olumsuz duygularına yönelik verdikleri tepkilerin çocukların empati becerilerinin ve olumlu sosyal davranışlarının yordayıcısı olduğunu saptamışlardır. Erginoğlu'nun (2015) yaptığı araştırmanın sonucunda, ebeveynlerin çocuklarına karşı sergilemiş oldukları olumsuz tutumların çocukların uyum-davranış sorunları yaşamalarına ve kardeş ilişkilerinin negatif yönde etkilenmesine sebep olduğu ortaya çıkmıştır. Rodop (2015), yaptığı araştırmanın sonucunda çocukların kardeşler

arasında babadan farklılaşmış muamele algılamaları ile uyum problemleri arasında “tehdit algısının” etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Aynı araştırmanın diğer bir bulgusu da anneden algılanan sıcaklık, düşmanlık-saldırganlık ve umursamazlık-ihmalin kardeş ilişkileri üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Scrimgeour, Davis ve Buss’ın (2015) yaptıkları çalışmanın bulguları, annelerin 2 yaşındaki çocuklarına karşı gösterdikleri destekleyici tepkilerden olan problem odaklı tepkilerin, 4 yaşına geldiklerinde çocukların olumlu sosyal davranışlarını artırdığı yönündedir. Yaremych ve Volling (2020), çalışmalarının sonucunda babaların destekleyici olmayan tepkilerinin büyük kardeşlerdeki rekabeti ve kaçınma davranışlarını artırdığını saptamışlardır. Yılmaz’ın (2021) çalışmasının bulguları, ebeveynlerin duygusal sıcaklık tutumu ile olumlu kardeş ilişkileri arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde bir ilişki olduğunu göstermiştir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda annelere, çocuklara, araştırmacılara ve kardeş ilişkilerine katlı sağlaması bakımından aşağıda önerilere yer verilmiştir:

- Annelerin destekleyici duygu sosyalleştirme tepkilerini artırmaya yönelik eğitimler ve seminerler düzenlenebilir.
- Ebeveynlere, çocuklarının kardeş ilişkilerini nasıl destekleyebilecekleri konusunda fikir verecek eğitimler düzenlenebilir.
- Araştırma, anneler ve bu annelerin okul öncesi çocukları ile yürütülmüştür. Benzer konulardaki araştırmalar, babalar ve farklı yaş grubundan çocuklar ile gerçekleştirilebilir.
- Bu araştırma, Erzurum ilinin Palandöken ve Yakutiye ilçelerinde ikamet eden anneler ve bu annelerin çocukları ile gerçekleştirilmiştir. Benzer araştırmalar, farklı il ve ilçelerde yapılabilir.

#### **Kaynakça**

- Ahmetoğlu, E. ve Aral, N. (2008). Schaeffer Kardeş Davranışı Değerlendirme Ölçeğinin Türkçe uyarlaması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 379-388. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49100/626549>
- Aksoy, A. B. ve Yıldırım Berçin, G. (2008). Farklı engel grubundan engelli kardeşe sahip çocukların kardeş ilişkileri ile kardeşlerini kabullenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(3), 751-779. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/T0RrM05UWTI>
- Altan Aytun, Ö., Yagmurlu, B. ve Yavuz, H. M. (2013). Turkish mothers’ coping with children’s negative emotions: A brief report. *Journal of Child And Family Studies*, 22(3), 437-443. <https://doi.org/10.1007/s10826-012-9597-x>
- Atay, Z. S. (2009). *Annelerde duygulanım ve erken çocukluk dönemindeki duygu sosyalleştirme*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Boğaziçi Üniversitesi.
- Ayyıldız, T. (2005). *Zonguldak il merkezinde 0-6 yaş çocuğu olan annelerin çocuk yetiştirme tutumları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karaelmas Üniversitesi.
- Aznar, A. and Tenenbaum, H. R. (2015). Gender and age differences in parent-child emotion talk. *British Journal of Developmental Psychology*, 33(1), 148-155. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12069>
- Berlin, L. J. and Cassidy, J. (2003). Mothers’ self reported control for their preschool children’s emotional expressiveness: A longitudinal study of associations with infant-mother attachment and children’s emotion regulation. *Social Development*, 12(4), 477-495. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00244>

- Blandon, A. Y. (2015). Mothers' and fathers' responses to children's negative emotions: Family and physiological correlates. *Family Relations*, 64(3), 431-445. <https://doi.org/10.1111/fare.12125>
- Buist, K. L., Deković, M. and Prinzie, P. (2013). Sibling relationship quality and psychopathology of children and adolescents: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 33(1), 97-106. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2012.10.007>
- Bursal, M. (2019). *SPSS ile temel veri analizleri*. (2. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Büyükbıçer, E. (2019). *Okul öncesi dönem çocukların duygusal zeka düzeyleri ile annelerinin duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Örnekleme yöntemleri*. <http://w3.balikesir.edu.tr/~msackes/wp/wp-content/uploads/2012/03/BAY-Final-Konulari.pdf>
- Caffaro, J. V. and Caffaro, A. (2005). Treating sibling abuse families. *Aggression and Violent Behaviour*, 10(5), 604-623. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2004.12.001>
- Cassano, M., Perry Parrish, C. and Zeman, J. (2007). Influence of gender on parental socialization of children's sadness regulation. *Social Development*, 16(2), 210-231. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00381.x>
- Ceylan, Ö. (2017). *Anne baba tutumları ile çocuğun sosyalleşme süreci arasındaki ilişki: Okul öncesi örneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Chen, F. M., Lin, H. S. and Li, C.H. (2011). The role of emotion in parent-child relationships: Children's emotionality, maternal meta-emotion, and children's attachment security. *Journal of Child and Family Studies*, 21, 403-410. <https://doi.org/10.1007/s10826-011-9491-y>
- Chen, X., Liu, M. and Li, D. (2000). Parental warmth, control and indulgence and their relations to adjustment in Chinese children: A longitudinal study. *Journal of Family Psychology*, 14(3), 401-419. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.14.3.401>
- Cole, P. M., Martin, S. E. and Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317-333. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00673.x>
- Cox, M. J. and Paley, B. (1997). Families as systems. *Annual Review Of Psychology*, 48(1), 243-267. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.48.1.243>
- Çorapçı, F., Aksan, N. ve Yağmurlu, B. (2012). Socialization of Turkish children's emotions: Do different emotions elicit different responses? *Global Studies of Childhood*, 2, 106-116. <https://doi.org/10.2304/gsch.2012.2.2.106>
- Davidov, M. and Grusec, J. E. (2006). Untangling the links of parental responsiveness to distress and warmth to child outcomes. *Child Development*, 77(1), 44-58. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00855.x>
- Denham, A. S. (2007). Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 11(1), 1-48.
- Denham, S. A. and Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>



- Denham, S. A. and Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. Kluwer Academic/Plenum.
- Denham, S. A., Bassett, H. H. and Wyatt, T. (2007). *The socialization of emotional competence*. In J. E. Grusec and P. D. Hastings (Ed.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 614-637). Guilford Press.
- Eisenberg, N., Cumberland, A. and Spinrad, T. L. (1998). Parental socialization of emotion. *Psychological Inquiry*, 9(4), 241-273. [https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904\\_1](https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_1)
- Eisenberg, N., Losoya, S., Fabes, R. A., Guthrie, I. K., Reiser, M., Murphy, B., Shepard, S. A., Poulin, R. and Padgett, S. J. (2001). Parental socialization of children's dysregulated expression of emotion and externalizing problems. *Journal of Family Psychology*, 15(2), 183-205. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.15.2.183>
- Erginoğlu, E. S. (2015). *Kardeş ilişkileri, anne-baba tutumu, davranış ve uyum problemlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Erkman, F. and Rohner, R. P. (2006). Youths' Perceptions of corporal punishment, parental acceptance, and psychological adjustment in a Turkish metropolis. *Cross-Cultural Research: The Journal of Comparative Social Science*, 40(3), 250-267. <https://doi.org/10.1177/1069397106287924>
- Ersay, E. (2014). Parental socialization of emotion: How mothers respond to their children's emotions in Turkey. *The International Journal of Emotional Education*, 6(1), 33-46.
- Fabes, R. A., Eisenberg, N. and Bernzweig, J. (1990). *Coping with Children's Negative Emotions Scale (CCNES): Description and scoring*. [Unpublished manuscript]. Arizona State University.
- Fabes, R. A., Poulin, R. E., Eisenberg, N. and Madden Derdich (2002). The Coping with Children's Negative Emotions Scale (CCNES): Psychometric properties and relations with children's emotional competence. *Marriage and Family Review*, 34(3-4), 285-310. [https://doi.org/10.1300/J002v34n03\\_05](https://doi.org/10.1300/J002v34n03_05)
- Fauber, R., Forehand, R., Thomas, A. M. and Wierson, M. (1990). A mediational model of the impact of marital conflict on adolescent adjustment in intact and divorced families: The role of disrupted parenting. *Child Development*, 61(4), 1112-1123. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb02845.x>
- Garner, P. W., Dansmore, J. C. and Southam Gerrow, M. (2007). Mother-child conversations about emotions: Linkages to child aggression and prosocial behavior. *Social Development*, 17(2), 259-277. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00424.x>
- Garside, R. and Klimes Dougan, B. (2002). Socialization of discrete negative emotions: Gender differences and links with psychological distress. *Sex Roles*, 47, 115-128. [https://www.academia.edu/18524445/Socialization\\_of\\_discrete\\_negative\\_emotions\\_Gender\\_differences\\_and\\_links\\_with\\_psychological\\_distress](https://www.academia.edu/18524445/Socialization_of_discrete_negative_emotions_Gender_differences_and_links_with_psychological_distress)
- Gottman, J. M., Katz, L. F. and Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 10(3), 243-268. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.10.3.243>
- Grych, J. H., Fincham, F. D., Jouriles, E. N. and McDonald, R. (2000). Interparental conflict and child adjustment: Testing the mediational role of appraisals in the cognitive-contextual

- framework. *Child Development*, 71(6), 1648-1661. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00255>
- Güven, E. ve Erden, G. (2013). Duygu sosyalleştirme bağlamında bir derleme. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 20(2), 119-130. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TVRZNE5EYzVPUT09/duygu-sosyallestirme-baglaminda-bir-derleme>
- Güven, E. ve Erden, G. (2017). Duygu sosyalleştirmenin çocuklarda gözlenen davranış sorunlarına katkısı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 32(79), 18-35. <https://www.psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpd1300443320170000m000015.pdf>
- Hardy, M. S. (2001). Physical aggression and sexual behaviour among siblings: A retrospective study. *Journal of Family Violence*, 16(3), 255-268. <https://doi.org/10.1023/A:1011186215874>
- Hasçuhadar, B. (2015). *Okul öncesi dönemdeki çocuklarda ebeveynlik davranışları, duygu sosyalleştirme, hazı geciktirme, sosyal yeterlilik ve yaratıcılık arasındaki ilişkiler*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Havighurst, S. S., Wilson, K. R., Harley, A. E. and Prior, M. R. (2009). Tuning in to kids: An emotion-focused parenting program-initial findings from a community trial. *Journal of Community Psychology*, 37(8), 1008-1023. <https://doi.org/10.1002/Jcop.20345>
- Hoff, E., Laursen, B. and Tardif, T. (2002). *Socioeconomic status and parenting*. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting Volume 2: Biology and ecology of parenting* (pp. 231-252). Erlbaum.
- İlhan İyi, T. ve Esen Çoban, A. (2019). Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme stratejileri ile çocukların davranış problemleri arasındaki ilişki. *Başkent University Journal of Education*, 6(2), 155-166. <http://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/187/134>
- İlhan, T. (2017). *Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme stratejileri ile çocukların sosyal yetkinlik düzeyleri arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- İlhan Ildız, G. ve Seven, S. (2018). Bazı değişkenlere göre 6 yaş çocuklarının bağlanma ve ebeveynlerinin duygu sosyalleştirme davranışlarının değerlendirilmesi. *VIII. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi*, Manisa, Türkiye.
- Jouriles, E., Murphy, C. M., Farris, A. M., Smith, D. A., Richters, J. and Waters, E. (1991). Marital adjustment, parental disagreements about child rearing, and behavior problems in boys: Increasing the specificity of the marital assessment. *Child Development*, 62(6), 1424-1433. <https://doi.org/10.1111/J.1467-8624.1991.TB01615.X>
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (37. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya Bican, E. ve Sarıtış Atalar, D. (2017). Ana babaların duygu sosyalleştirme uygulamaları ve erken çocukluk döneminde duygusal ve sosyal gelişim. *DTCF Dergisi*, 57(2) 1365-1388. <http://dtcfdergisi.ankara.edu.tr/index.php/dtcf/article/view/2044/3706>
- Kılıç, Ş. (2012). *48-72 aylık çocukların duyguları anlama becerisi ve annelerin duyguları sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.

- Kılıç, Ş. (2014). Ebeveyn duygu sosyalleştirme davranışlarının açıklayıcı bir bağlam içinde daha iyi anlaşılması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 511-521. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eku/issue/5460/74037>
- Kızılalp, C. (2018). *Kardeşi otizmlili olan ve olmayan çocukların kardeş ilişkileri, benlik saygıları ve stresle başa çıkma yolları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Klimes Dougan, B., Brand A. E., Zahn Waxler C., Usher B., Hastings, P. D., Kendziora, K. and Gardside, R. B. (2007). Parental emotion socialization in adolescence: Differences in sex, age and problem status. *Social Development*, 16(2), 326-342. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00387.x>
- Köse, Z. (2019). *Ebeveynlerin duygu sosyalleştirme becerileri ile okul öncesi çocukların duygu düzenleme ve sosyal yetkinlik becerileri arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Kramer, L. (2014). Learning emotional understanding and emotion regulation through sibling interaction. *Early Education and Development*, 25(2), 160-184. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.838824>
- Kuczynski, L. and Lollis, S. (2003). *Four foundations for a dynamic model of parenting*. In J. R. M. Gerris (Ed.), *Dynamics of parenting* (pp. 445-462). Garant.
- Kuzu, B. (2019). *Ebeveynlerin öz yeterlilik algılarıyla duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Üniversitesi.
- Limnili, P. (2014). *Gruplarda kardeş dinamikleri*. N. Keskinöz Bilen (Ed.), *Kardeşi anla(t)mak* (1. Baskı, s. 75-86) içinde. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Lugo Candelas, C. I. (2012). *Culture and the emotion socialization of preschoolers*. [Unpublished Masters Thesis]. University of Massachusetts Amherst.
- Lunkenheimer, E. S., Shields, A. M. and Cortina, K. S. (2007). Parental emotion coaching and dismissing in family interaction. *Social Development*, 16(2), 232-248. <https://doi.org/10.1111/j.14679507.2007.00382.x>
- Malatesta, C. and Haviland, J. M. (1982). Learning display rules: The socialization of emotion expression in infancy. *Child Development*, 53(4), 991-1003. <https://doi.org/10.2307/1129139>
- Martin, R. M. and Green, J. A. (2005) The use of emotion explanations by mothers: Relation to preschoolers' gender and understanding of emotions. *Social Development*, 14(2), 229-249. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2005.00300.x>
- McElwain, N., Halberstadt, A. and Volling, B. (2007) Mother and father-reported reactions to children's negative emotions: Relations to young children's emotional understanding and friendship quality. *Child Development*, 78(5), 1407-1425. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01074.x>
- McHale, S. M., Sloan, J. and Simeonsson, R. J. (1986). Sibling relationships of children with autistic, mentally retarded and nonhandicapped brothers and sisters. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 16(4), 399-413. <https://doi.org/10.1007/BF01531707>
- Memet, N. (2010). *Ebeveynlerin çocuklarına ilişkin sosyalleştirme hedeflerinin, kültürel değer yönelimleri ve eğitim düzeyleri ile çocuğun cinsiyeti ve doğum sırası açılarından incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.

- Mertler, C. A. and Vannatta, R. A. (2005). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation*. (3rd Edition). Pyrczak Publishing.
- Miller, A. L., Volling, B. L. and McElwain, N. L. (2000). Sibling jealousy in a triadic context with mothers and fathers. *Social Development*, 9(4), 433-456. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00137>
- Miller, R. L. (2014). *Parent emotion socialization and treatment outcomes for children with oppositional defiant disorder: The mediating role of emotion regulation*. [Unpublished masters' thesis]. Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Mirabile, S. P., Scaramella, L. V., Sohr Preston, S. L. and Robison, S. D. (2009). Mothers' socialization of emotion regulation: The moderating role of children's negative emotional reactivity. *Child & Youth Care Forum*, 38(1), 19-37. <https://doi.org/10.1007/s10566-008-9063-5>
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S. and Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social development*, 16(2), 361-388. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x>
- Mutlu, Ö. (2020). *Okul öncesi çocukların duygu düzenleme stratejileri ile anne babaların duygu sosyalleştirme yaklaşımları arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Newland, R. and Crnic, K. (2011). Mother-child affect and emotion socialization processes across the late preschool period: Predictions of emerging behaviour problems. *Infant and Child Development*, 20(6), 371-388. <https://doi.org/10.1002/icd.729>
- Noller, P. (2005). Sibling relationships in adolescence: Learning and growing together. *Personal Relationships*, 12(1), 1-12. <https://doi.org/10.1111/j.1350-4126.2005.00099.x>
- O'Neil Woods, S. E. (2012). *Links among maternal emotion socialization, and children's emotional competence and social behaviour*. [Unpublished doctoral dissertation]. University of Windsor.
- Özer, H. (2020). *Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri ile kardeş ilişkilerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Özkan, H. K. (2015). *Annelerin duygu sosyalleştirme davranışları ile çocukların benlik algısı ve sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Öztürk, M. O. ve Uluşahin, A. (2020). *Ruh sağlığı ve bozuklukları*. (16. Baskı). Nobel Tıp Kitapevleri.
- Pala, Ş. (2020) *Annelerin duygu sosyalleştirme davranışları ile çocukların duyguları anlama becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Peksaygılı, M. ve Güre, A. (2008). Eşler arasındaki çatışma ile erken ergenlik dönemindeki çocukların uyum davranışları: Algılanan çatışmanın aracı ve düzenleyici rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 23(61), 43-58. <https://www.psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpd1300443320080000m000136.pdf>
- Perez Rivera, M. B. and Dunsmore, J. C. (2011). Mothers' acculturation and beliefs about emotions, mother-child emotion discourse, and children's emotion understanding in Latino

- families. *Early Education and Development*, 22(2), 324-354. <https://doi.org/10.1080/10409281003702000>
- Ramsden, S. R. and Hubbard, J.A. (2002). Family expressiveness and parental emotional coaching: Their role in children's emotion regulation and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(6), 657-667. <https://doi.org/10.1023/A:1020819915881>
- Recepov, R. (2000). *Algılanan ana-baba davranışları (kültürlerarası bir karşılaştırma)*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Rodop, Ş. (2015). *Çocuklarda kardeş ilişki kalitesi, uyum problemi, çatışma algısı ve ebeveyn kabul-reddi arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Saarni, C., Campos, J. J., Camras, L. A. and Witherington, D. (2006). *Emotional development: Action, communication and social understanding*. In W. Damon and N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: vol 3. social, emotional, and personality development* (6th Edition, pp. 226-299). Wiley.
- Sailor, D. H. (2003). *Supporting children in their home, school and community*. (1st Edition). Pearson Press.
- Sakız, E. (2011). *Evlilik çatışması ve çocuk uyum problemleri arasındaki ilişkide duygusal güvenliğin ve anne kabul-red algısının aracı etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Scrimgeour, M. B., Davis, E. L. and Buss, K. A. (2016). You get what you get and you don't throw a fit!: Emotion socialization and child physiology jointly predict early prosocial development. *Developmental psychology*, 52(1), 102-116. <https://doi.org/10.1037/dev0000071>
- Seçer, Z. (2017). Sosyal olarak yetkin okul öncesi çocukların duygu düzenlemeleri ile annelerinin duygu sosyalleştirme davranışları arasındaki ilişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1435-1452. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/30766/332488>
- Seçer, Z. ve Karabulut, N. (2016). Anne-babaların duygusal sosyalleştirme davranışları ile okul öncesi çocukların sosyal becerilerinin analizi. *Eğitim ve Bilim*, 41(185), 147-165. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.4378>
- Sherman, A. M., Lansford, J. E. and Volling, B. L. (2006). Sibling relationships and best friendships in young adulthood: Warmth, conflict, and well-being. *Personal Relationships*, 13(2), 151-165. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.2006.00110.x>
- Shewark, E. A. and Blandon, A. Y. (2015). Mothers' and fathers' emotion socialization and children's emotion regulation: A within-family model. *Social Development*, 24, 266-284. <https://doi.org/10.1111/sode.12095>
- Sinanmış, N. ve Kolburan, Ş. G. (2019). Kardeşi otizmli olan ve olmayan ergenlerin kardeş ilişkileri ve sosyal kaygı düzeylerinin karşılaştırılması. *Aydın Sağlık Dergisi*, 5(1), 13-50. <https://dergipark.org.tr/en/pub/asder/issue/45815/578318>
- Sille, A. (2016). *Annenin duygusal sosyalizasyonu ile 48-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerisi arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tez]. Maltepe Üniversitesi.
- Sperling, J. (2012). *Emotion socialization in the home*. [Unpublished doctoral dissertation]. University Of California.



- Stocker, C. M., Burwell, R. A. and Briggs, M. L. (2002). Sibling conflict in middle childhood predicts children's adjustment in early adolescence. *Journal of Family Psychology*, 16(1), 50-57. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.16.1.50>
- Stocker, C. M., Lanthier, R. P. and Furman, W. (1997). Sibling relationships in early adulthood. *Journal of Family Psychology*, 11(2), 210-221. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.11.2.210>
- Updegraff J.A., Grant N. and Marshall,G.N. (2005). Predictors of perceived growth following direct exposure to community violence. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(4), 538-560. <https://doi.org/10.1521/jscp.2005.24.4.538>
- van der Pol, L. D., Groeneveld, M. G., van Berkel, S. R., Endendijk, J. J., HallersHaalboom, E. T., Bakermans Kranenburg, M. J. and Mesman, J. (2015). Fathers' and mothers' emotion talk with their girls and boys from toddlerhood to preschool age. *Emotion*, 15(6), 854-864. <https://doi.org/10.1037/emo0000085>
- Whiteman, S. D., Mchale, S. M. and Crouter, A. C. (2007). Competing processes of sibling influence: Observational learning and sibling deidentification. *Social Development*, 16(4), 642-661. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00409.x>
- Yağmurlu, B. ve Altan, Ö. (2010). Maternal socialization and child temperament as predictors of emotion regulation in Turkish preschoolers. *Infant and Child Development*, 19(3), 275-296. <https://doi.org/10.1002/icd.646>
- Yaremych, H. E. and Volling, B. L. (2020). Sibling relationships and mothers' and fathers' emotion socialization practices: A within-family perspective. *Early Child Development and Care*, 190(2), 195-209. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1461095>
- Yeh, H. C. and Lempers, J. D. (2004). Perceived siblings relationship and adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(2), 133-147. <https://doi.org/10.1023/B:JOYO.0000013425.86424.0f>
- Yılmaz, A. (2021). *Algılanan ebeveyn tutumu ile kişilik arasındaki ilişkide çocukluk dönemi kardeş ilişkisinin düzenleyici rolü*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Acıbadem Mehmet Ali Aydınlar Üniversitesi.
- Yiğen, E. (2005). *Zonguldak il merkezinde yuvaya giden 3-6 yaş grubu çocuklarda kardeş kıskançlığının değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Zonguldak Kara Elmas Üniversitesi.
- Zaman, W. and Fivush, R. (2013). Gender differences in elaborative parent-child emotion and play narratives. *Sex Roles: A Journal of Research*, 68(9-10), 591-604. <https://doi.org/10.1007/s11199-013-0270-7>
- Zeman, J., Perry Parish, C. and Cassona, M. (2010). *Parent-child discussions of anger and sadness: The importance of parent and child gender during middle childhood*. In A. Kennedy Root and S. Denham (Ed.), *The role of gender in the socialization of emotion: Key concepts and critical issues. New directions for child and adolescent development* (pp. 65-83). JosseyBass.

**Katkı Oranı Beyanı:** Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

**Çatışma beyanı:** Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişkisi bulunmadığını dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan eder.

**Destek ve teşekkür:** Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.



**Yazar/Author**  
Selahaddin GÖK\*

**Makale Adı/Article Name**

**Memduh Şevket Esendal'ın Doğu Anadolu Gezisi**

*Memduh Şevket Esendal's Tour of Eastern Anatolia*

**ÖZ**

CHP kurulduğu ilk dönemlerden itibaren Türk siyasetinde etkili olmuş bir partidir. İktidarı boyunca toplumsal sorunları tespit etmek, halkın nabzını tutmak ve halkla olan bağını koparmamak adına gözlem, inceleme ve denetleme yapmaya önem vermiştir. Bu amaçla parti yöneticileri ülkenin farklı yerlerine uzun süreli inceleme gezileri düzenlemişlerdir. Yapılan geziler parti teşkilatının olmadığı yerler için sorunların giderilmesinde oldukça önemli olmuştur. Bu kapsamda CHP Genel Sekreteri Memduh Şevket Esendal 7 Eylül 1942 tarihinde Doğu illerine bir geziye çıkmıştır. Bahsedilen gezide amaçlanan hedeflerden bir tanesi parti teşkilatı olmayan illerde bu eksikliği gidererek ülke bütünlüğü içerisinde yer almalarını sağlamaktır. Diğer bir amaç ise yaşanan kuraklık ve süne böceği zararının bölge tarımı üzerindeki etkilerini yerinde tespit etmektir. Böylece izlenecek politikalar konusunda hükümete yardımcı olmaktır. Memduh Şevket Esendal'ın hazırladığı rapor Genel Sekreterlik görevinden ayrılmasından sonra Başkâtip tarafından 14 Haziran 1945 tarihinde dosyaya konulmak üzere teslim alınmıştır. Bu raporda gözlemlerini detaylı bir şekilde anlatan Esendal, bölgenin idari, sosyal, ekonomik demografik, kültürel, etnik ve dilsel yapısı hakkında ayrıntılı bilgiler vermiştir. Yapılan bu çalışmada Memduh Şevket Esendal'ın Doğu Anadolu illerinde tespit ettiği bu sorunlar ele alınarak farklı illere ait görüşleri ortaya koyulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Memduh Şevket Esendal, Genel Sekreter, Rapor, Gezi, Doğu İlleri.

**ABSTRACT**

CHP is a party that has been influential in Turkish politics since its inception. During its management, it gave importance to observation, examination and inspection in order to identify social problems, to keep the pulse of the people and not to break her ties with the people. For this purpose, party leaders organized long-term study tours to different parts of the country. The trips made have been very important in solving the problems for places where there is no party organization. In this context, CHP General Secretary Memduh Şevket Esendal went on a tour to the Eastern provinces on 7 September 1942. One of the aims of the mentioned trip is to make up for this deficiency in the provinces that do not have a party organization and to ensure that they take place within the unity of the country. Another aim is to determine the effects of drought and sunn pest damage on the agriculture of the region in situ. Thus, it is to help the government in the policies to be followed. The report prepared by Memduh Şevket Esendal was received by the Chief Clerk on 14 June 1945 to be included in the file after he left his post as Secretary General. Esendal, who detailed his observations in this report, gave detailed information about the administrative, social, economic, demographic, cultural, ethnic and linguistic structure of the region. In this study, these problems that Memduh Şevket Esendal identified in the Eastern Anatolian provinces were discussed and his views on different provinces were revealed.

**Keywords:** Memduh Şevket Esendal, General Secretary, Report, Travel, Eastern Provinces.

## Giriş

Türkiye II. Dünya Savaşında her ne kadar askeri alanda yaşanan ateşin kıvılcımlarından kendini koruyabilmiş olsa da ekonomik alanda bu kıvılcımlardan kendini koruyamamıştır. Hükümet Ekonomi alanında yaşanan bu olumsuzlukları gidermek adına bir taraftan belirlediği politikalarla çözümler üretmeye çalışırken diğer taraftan da parti ve hükümet yetkilileri bizzat halkın ayağına gitmek suretiyle her alanda yaşanan sorunları yerinde tespit etmek istemiştir. 1940'li yıllarda tüm ülkede hissedilen sıkıntıların yanında Doğu illerinde iki yıl arka arkaya yaşanan kıtlık ve süne böceğinin<sup>1</sup> verdiği zarardan dolayı durum alabildiğine kötüleşmiştir. Bu durum üzerine 1942 yılında CHP Genel Sekreteri Memduh Şevket Esendal, bölgedeki ekonomik sıkıntıları belirlemek ve birçok mahalde olmayan CHP parti örgütünü kurmak için inceleme gezisine çıkmıştır. Esendal, 7 Eylül'de başlatıp 14 Ekim 1942 tarihinde bitirdiği gezisi sırasında karşılaştığı sorunları yerinde çözmeye çalışmakla kalmayacak, gözlemlerini, geziden aldığı notlardan da yararlanmak suretiyle 87 sayfalık bir rapor halinde kaleme almıştır. Memduh Şevket Bey tarafından hazırlanan rapor, 1942 Türkiye'sinde Doğu illerine yönelik bakış açısının siyasetçi kimliği yanında diplomat ve yazar yönü olan bir isim tarafından ortaya konulması açısından da önemli bilgiler içermektedir.<sup>2</sup>

CHP Genel Sekreteri Memduh Şevket Esendal tarafından hazırlanmış olan rapor, her ne kadar 1942 yılında kaleme alınmış olsa da raporun Genel Sekreterliğe teslimi 14 Haziran 1945 tarihinde bu görevden ayrılmasından sonradır. Raporu Esendal'ın yazar olma vasfının da bir sonucu olarak isimler belirtilmek suretiyle detaylı bir gözlem ve değerlendirme söz konusudur. Aktarmada da kimi yerlerde yaşananlar hikâye tarzında tasvir edilmiştir. Rapordeki bilgileri alırken mümkün mertebe ayrıntı olarak gördüğümüz değerlendirmeleri, aşırıya kaçan duygusal ve bireysel düşünceleri ayıklayarak vermeye çalıştık.

### 1- Memduh Şevket Esendal'ın Siyasi Hayatı

Memduh Şevket Esendal, kendi el yazısı ile Başbakanlığa bağlı Matbuat Umum Müdürlüğü'ne (Basın-Yayın ve Enformasyon Genel Müdürlüğü) verdiği bilgilerden 1883<sup>3</sup> yılında İstanbul'da doğduğunu belirtmiştir.<sup>4</sup> Çocukluğunu ve gençliğini Çorlu'da geçirmiştir. 1904 yılında İttihat ve Terakki Cemiyetine girmiş<sup>5</sup> ve meşrutiyetin ilan yılı olan 1908'de Cemiyetin İstanbul teşkilatı Müfettişliğine getirilmiştir. Anadolu'da "millî kalkınma hareketine" katılan Esendal, 1920 yılında Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükümeti'ni Azerbaycan Hükümeti nezdinde siyasî temsilci olarak temsil etmiştir (BCA, 490.1.0.0.385.1629.2, s. 2.). 1925'de Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti'nin İran Büyük Elçiliğini yapmış (Teke ve Eydoğan, 2021: 347-370), 1930'da İstanbul milletvekilliği

<sup>1</sup> Süne, ortalama 1 cm boyunda, renk olarak toprakla uyumlu, yassı vücutlu bir böcektir. Tahılları oluşum aşamasında sapından ayırıp içindeki özsuyu emerek, başak oluşmasını engeller. Zararları ve yapılan mücadele için bkz. (Gökdoğan, 2015: 33-45).

<sup>2</sup> Memduh Şevket Esendal'ın farklı yönleri için bkz. (Gülbay, 2019; Özer, 2019).

<sup>3</sup> Tercüme-i hal belgesinde Memduh Şevket Bey iki farklı doğum tarihi belirtmiştir. Elazığ Milletvekili olarak doğum tarihi 29 Mart 1884 yazılmıştır. Daha sonra Bilecik Milletvekili olarak verilen tercüme-i hal belgelerinde doğum tarihi 1933 olarak gösterilmiştir (TBMM Milletvekili Tercüme-i Hal Mazbataları, Dosya Numaraları: 305/22, 709, 143/8).

<sup>4</sup> Başbakanlığa bağlı Matbuat Umum Müdürlüğü (Basın-Yayın ve Enformasyon Genel Müdürlüğü) tarafından 8 Mayıs 1942 tarih ve 1613-3468 sayılı yazı ile yabancı ülkelerdeki bazı kütüphane, dergi ve gazetelerin Türkiye hakkında çıkarmayı düşündüğü kitap, broşür ve yazılacak makalelere konulmak üzere devlet idarecilerinin biyografilerini istendiği belirtilmiştir. Bu talebin en doğru bir şekilde gerçekleştirilmesi için bizzat devlet idarecilerinden gerekli bilgiler bir fotoğraflarıyla birlikte istenmiştir. Bkz. (BCA, 490.1.0.0.385.1629.2, s. 5).

<sup>5</sup> Türkiye Büyük Millet Meclisi ilk olarak Ankara Ulus'ta İttihat ve Terakki lokali olarak 1915 yılında yapımına başlanan binada eksikliklerinin tamamlanması suretiyle açılmıştır. Memduh Şevket Bey, İttihâd ve Terakki Cemiyeti'nin Ankara Temsilcisi olarak bu binanın inşaatı ile bir süre ilgilenmiştir (TBMM Albümü: 3).

için ismi geçse<sup>6</sup> de Elâzığ'dan milletvekili seçilmiştir.<sup>7</sup> Daha sonra 1933 yılında Afganistan Kâbil Büyük Elçiliğini atanmıştır.<sup>8</sup>

Bilecik Milletvekili Salih Bozok'un 25 Nisan 1941 tarihinde hayatını kaybetmesi üzerine yerine yeni birisinin seçilmesi Türkiye Büyük Millet Meclisinin 2 Mayıs 1941 tarih ve 2993/2181 sayılı yazısı ile bildirilmiştir. Açık olan Ağrı milletvekilliğine emekli Korgeneral Kemal Doğan, Bilecik milletvekilliğine Kâbil Büyük Elçisi Memduh Şevket Esendal, Denizli milletvekilliğine İzmir Belediye Reisi Dr. Behçet Us, Manisa milletvekilliğine emekli Korgeneral Ali Rıza Artunkal ve Mardin milletvekilliğine de eski Burdur Milletvekili Halit Onaran Genel Başkanlık divanınca Parti adayı olarak gösterilmiştir. 19 Ekim 1941 Pazar günü yapılan seçimde de parti adayı olarak ittifakla seçilmişlerdir (Ulus, 18 İlkteşrin 1941; Ulus, 20 İlkteşrin 1941). Bilecik Milletvekili seçilmiş olan Esendal, 6 Mayıs 1942 tarihinde CHP Genel Sekreterliğine getirilmiştir.<sup>9</sup> 1942-1945 yılları arasında CHP Genel Sekreterliği görevini üstlenmiştir. 1945 yılında, Genel Sekreterlik görevinden kendi isteğiyle ayrılmıştır. CHP Genel Başkanı İsmet İnönü Bilecik Milletvekili Memduh Şevket Esendal'ın sağlık nedenlerinden dolayı Genel Sekreterlikten istifa etmesi üzerine Kırklareli Milletvekili Nafi Atuf Kansu'yu bu göreve vekâleten atamıştır.<sup>10</sup> Nafi Atuf Kansu bu göreve getirilmesinden<sup>11</sup> kısa bir süre sonra 31 Ekim 1945 tarihinde de asaleten atanması yapılmıştır.<sup>12</sup>

<sup>6</sup> “Halk Fırkası vilayetlerde yapacağı yeni teşkilat meyanında başlıca vilayetlerde maaşlı memuru mahsuslar bulunduracaktır. Bunlar mahalli teşkilatın faal uzvu olacak, merkezle daimî temasta bulunacaklardır.” Bu kapsamda “Halk Fırkası Umumi Heyeti idare azasından Memduh Şevket Bey şimdilik fırkanın İstanbul teşkilatında çalışacaktır.” Bu amaçla İstanbul'a gelen Memduh Şevket Bey, “Vali Muhiddin Beyi ziyaret etmiştir. Memduh Şevket Bey İstanbul'da C. Halk Fırkası muamelatı ile meşgul olacaktır.” Bkz. (Milliyet, 29 Eylül 1930; Milliyet, 22 Teşrinievvel 1930; Milliyet, 2 Teşrinisani 1930).

<sup>7</sup> “İnhilal eden (boşalan) iki mebusluktan birisine C. H. fırkasının sabık Tahran Büyük Elçimiz Memduh Şevket Beyi namzet göstereceği söyleniyor” (Milliyet, 12 Kânunuevvel 1930); “Memduh Şevket Bey 24 Nisan 1931 yılında yapılacak seçimlerde Elâziz'den aday gösterilmiştir” (Milliyet, 21 Nisan 1931).

<sup>8</sup> (BCA, 490.1.0.0.385.1629.2, s. 2; Milliyet 9 Şubat 1933); 27 Haziran 1933 tarihinde CHP Kâtibumumisi Recep Bey, Kabil Büyük Elçisi olarak atanan Memduh Şevket Bey'e çektiği telgrafta: “Reisicumhur Hazretleri Ankara'dan ayrılmadan yerinize umumi idare heyetinde alınacak arkadaşın muamelesi bitirilebilmek için heyetten mukarrer olan çekilmenizi bugünkü tarihle bir istifaneme ile yazmanızı rica ederim kardeşim” demiştir. (BCA, 490.1.0.0.385.1629.2, s. 10); Memduh Şevket, 27 Haziran 1933 tarihinde Cumhuriyet Halk Fırkası Umumi katipliğine cevaben: “Kabil büyükelçiliğine tayinim dolayısı ile Fırkamız Umumi İdare Heyetindeki vazifemden çekilmekte olduğumu derin saygılarımla arz eylerim Efendim.” yazısını yazmıştır (BCA, 490.1.0.0.385.1629.2, s. 9); Cumhuriyet Halk Fırkası Umumi Kâtibi Recep Bey tarafından 29 Haziran 1933 tarih ve 33476 sayılı yazı ile Memduh Şevket'e yazılan cevap yazısında: “Kâbil Büyük Elçiliğine tayininiz dolayısıyla Umumi idare heyeti azalığından istifa ettiğiniz dair olan mektubunuzu aldım. Söylemekle ve yazmakla bitiremeyeceğim ayrılmak acılarımı, size bir gün daha sıhhatli ve daha şerefli olarak kavuşacağımı umarak tadil edebiliyorum. Bu yazımla bütün umumî idare heyeti arkadaşlarımın duygularına tercüman olduğuma kaniim. Umumi İdare heyetinin mes'uliyet çerçevesi içinde emekle ve gönül sıcaklığı ile geçirdiğimiz çalışma günlerinin hatırası bende daima yüksek takdir duygular ile mahfuz kalacaktır.

Gözlerinizden öper yeni vazifenizde candan muvaffakiyetler dilerim, efendim” demiştir (BCA, 490.1.0.0.385.1629.2, s. 8); Memduh Şevket Bey, 8 Haziranda milletvekilliğinden istifa etmiştir (Milliyet, 9 Haziran 1933); “Kabil Büyük Elçiliğinin tayin edilmesinden dolayı istifa eden Elaziz Milletvekili Memduh Şevket Beyin yerine seçim yapılması için” 12 Haziran 1933 tarih ve 2793/2809 numaralı yazı TBMM tarafından yazılmıştır. Bkz. (BCA, 30.10.0.0.74.490.7). Memduh Şevket Bey, 24 Ekim 1933 tarihinde de Kabil'e hareket etmiştir (Hakimiyeti Milliye, 25 Ekim 1933; Milliyet, 25 Teşrinievvel 1933).

<sup>9</sup> (BCA, 490.1.0.0.385.1629.2, s. 2); CHP Genel Başkanı İsmet İnönü imzası ile gönderilen yazıda “Umumi İdare Heyeti üyesinden bulunan sizi, nizamnamenin 24'üncü maddesine uyararak, Partimizin Genel Sekreterliğine seçtim. Başarılar dilerim” denmiştir. Bkz. (BCA, 490.1.0.0.385.1629.2, s. 6).

<sup>10</sup> “CHP Genel Sekreteri Memduh Şevket Esendal'ın sıhhi durumundan dolayı istifa ettiği hakkındaki haberler tahakkuk etmiştir. Genel Sekreter Vekilliğine Nafi Atuf Kansu getirilmiştir. Bunun tebliğinden evvel Genel Sekreterliğe Mümtaz Ökmen, Saffet Arıkan, yahud Nafi Atuf Kansu'nun getirilecekleri şayiası dolaşmakta idi.” Bkz. (Cumhuriyet, 2 Haziran 1945).

<sup>11</sup> CHP İl İdare Kurulu Başkanlığına 2 Haziran 1945 tarihinde CHP Genel Sekreter Vekili N. Kansu imzasıyla gönderilen yazıda “Partimizin Değişmez Genel Başkanı İnönü'nün yüksek tevaccühleriyle Genel Sekreter Vekilliğine seçilmiş bulunuyorum. Büyük önderimizin emirlerinde bu vazifeyi yaparken Bütün Partili arkadaşlarımızın uyanık ve değerli yardımlarını göreceğimden eminim. Saygı ve sevgilerimi sunarım” (BCA, 490.1.0.0. 5.26.21).

<sup>12</sup> “Cumhuriyet Halk Partisi Değişmez Genel Başkanı yüce Milli Şef İsmet İnönü, Parti Genel Sekreterliğine şimdiye kadar bu görevi vekillikle yapmakta olan Kırklareli Milletvekili Nafi Atuf Kansu'yu seçmişlerdir” (Cumhuriyet, 1 Kasım 1945).

Memduh Şevket Esendal'ın yeni kurulacak bir parti için ismi geçmiştir.<sup>13</sup> 1946 seçimlerinde CHP listesinden Bilecik'ten tekrar aday gösterilmiştir (Cumhuriyet, 19 Temmuz 1946). 1947 yılında Türkiye Hindistan elçisi olarak ismi geçmiştir.<sup>14</sup> Yazar, diplomat ve siyasetçi kimliği ile tanınan Esendal, 16 Mayıs 1952 tarihinde hayatını kaybetmiştir (TBMM Albümü: 454).

## 2- Memduh Şevket Esendal'ın Doğu İllerine Gezisinin Başlaması

CHP Genel Sekreteri Memduh Şevket Esendal'ın yaklaşık beş hafta sürmüş olan gezisi 7 Eylül 1942 tarih pazartesi günü Ankara'dan hareket eden saat 15 treni ile başlamıştır. Esendal, Ankara garından İçişleri Bakanı Recep Peker, Ticaret Bakanı Behçet Uz ile kalabalık bir arkadaş grubu tarafından uğurlanmıştır. Genel Sekreter bu gezisinde gidişte Elâzığ, Muş, Van yolunu takip edecektir. Dönüşte de Bitlis, Siirt, Diyarbakır, Mardin, Urfa ve Gaziantep'e illerine uğrayarak Ankara'ya gelecektir (Ulus, 8 Eylül 1942).

Genel Sekreter Esendal, tren seferlerinin azaltılmasından dolayı yaşanan yolcu yoğunluğundan dolayı yer bulamayacak ancak Münakalât Vekilliği (Ulaştırma Bakanlığı) müsteşarının aracılığı ile Elâzığ'a giden trende yer bulup, binebilmiştir.<sup>15</sup> Elâzığ Yolçatı istasyonuna gece yarısından sonra varan Esendal'ı IV. (Tunceli) Umumi Müfettişliği Başmüşaviri, Vali Hüsnü Uzgören<sup>16</sup> ve memurlar karşılamıştır. IV. Umumi Müfettişi General Abdullah Alpdoğan<sup>17</sup> askeri işler dolayısıyla burada görüşmeyecek ancak gezinin Gaziantep ayağında bir araya gelebileceklerdir (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 73). Esendal, burada incelemelerinin tamamladıktan sonra 13 Eylül 1942 tarihinde Demiryolları İnşaat Müdürü Mühendis Adnan Özyol'un arabası ile Muş'a gitmek için ayrılmıştır.<sup>18</sup> Yolda Bingöl'e uğramıştır. Tek yolu olan Bingöl'ün yolu başında il Valisi ve memurlar karşılamıştır. Burada öğle yemeğini yiyip tek gezilecek yeri olan Halkevinin ziyaret ettikten sonra Dirahini (Genç) istikametinde yollarına devam etmişlerdir. Genç'te bir kahvenin bahçesinde kaymakam ve hükümet memurları ile görüşmüştür. Burada bir saat kadar kaldıktan sonra geceleme için yakınlarda olan demiryolu mühendislerinin kampına gidilmiştir. Ertesi gün sabahleyin Muş'a varmak için tekrar yola çıkmışlardır.<sup>19</sup> Muş'a yakın bir noktada Vali Tefvik Gür<sup>20</sup> karşılamıştır. Doğrudan Halkevinin önüne gidilmiştir. Burada Birinci Umumi

<sup>13</sup> "...Diğer taraftan bu mevzu etrafında yeniden şu haberler verilmektedir. Kurulacağı söylenen yeni parti için ileri sürülen isimler arasında Receb Peker ve Ankara Valisi Nevzad Tandoğan da vardır. Diğer taraftan Memduh Şevket Esendal'ın bu partinin başına geçmek üzere istifa ettiği de söylenmektedir. Başka bir rivayet göre de son bütçe müzakerelerinde tenkitlerde ileri giden milletvekilleri Halk Partisinden ayrılarak kısmen yeni partiyi teşkil edecekler kısmen de Müstakil Grupa iltihak edecekler ve bu grubun kendisinden beklenen vazifeyi daha başarılı bir şekilde yapmasını temin eyleyeceklerdir.

Yeni partinin kurulması için Meclisin dağıtılarak yeniden seçim yapılması üzerinde en az durulan ihtimaldir..." (Cumhuriyet, 2 Haziran 1945).

<sup>14</sup> "Hükümetimizle Hindistan hükümeti arasında karşılıklı olarak büyük elçiler teatisine karar verilmişti. Hindistan Büyük Elçiliğine kimin tayin edileceği henüz kat'i olarak belli olmamakla beraber, Memduh Şevket Esendalın tayin edilmesi düşünüldüğü hakkında bugün bazı söylentiler olmuştur" (Cumhuriyet, 19 Kasım 1947).

<sup>15</sup> CHP Genel Sekreteri Memduh Şevket Esendal, yaşanan yolcu yoğunluğunu kırsal kesimde yaşayan köylü kesiminin ekonomik durumunun iyileşmesinden dolayı eskisine göre daha fazla yolculuk yapmasına bağlayacaktır (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 1).

<sup>16</sup> 1942-1943 yılları arasında Elâzığ Valisi olarak görev yapmıştır.

<sup>17</sup> Hüseyin Abdullah Alpdoğan, Tunceli Valisi ve Komutan, IV. Umumi Müfettişlik görevinden emekli olduktan sonra CHP VII. ve VIII. Dönem Milletvekilliği yapmıştır. Detaylı bilgi için bkz. (Akbulut, 2016).

<sup>18</sup> (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 13); Özel bir arabayla yapılan bu seyahat sırasında Esendal yol boyunca gözlem ve görüşmelerde bulunmuştur. "Külüşkür köprüsünü geçerek Sekirak köyü yanından Palu karşısına ve hizasına düşen ovaya girdik. Buraya yeni göçmen köyleri yapılmış. Bu köylülerle görüştüm ve onları hallerinden hoşnut görüp sevindim. Bu köyler ağaçlanmışlardı. Yerleşmiş oldukları evlerine bakımlarından da belli" (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 14); Esendal gezisi boyunca göçmen köylerine uğramıştır. Buradaki olumlu durum diğer göçmen köyleri için söz konusu değildir. Birçok köy terk edilmiş, boşalmıştır. Bkz. (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 44).

<sup>19</sup> (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 15-17); Burada demiryolları mühendisleri yapılan görüşmelerde en büyük sıkıntılarının demiryolu yapımında çalışacak işçi bulamamaları olduğu vurgulanmıştır. Bölge halkı işi olmazsa bile demiryolları yol yapımında çalışmak istememiştir. İşçi ihtiyacı Rize'den karşılanmıştır.

<sup>20</sup> Tefvik Sırrı Gür Türkiye'nin farklı yerlerinde bucağın müdürlüğü, kaymakamlık, mülkiye müfettişliği görevlerini yapmıştır. Daha sonra sırasıyla Silifke, Elâzığ, Muş, İçel ve Kastamonu gibi illerde valilik yapmıştır. Bkz. (Haykır, 2017: 311-347; [https://tr.wikipedia.org/wiki/Tevfik\\_S%C4%B1rr%C4%B1\\_G%C3%BCr](https://tr.wikipedia.org/wiki/Tevfik_S%C4%B1rr%C4%B1_G%C3%BCr)).



Müfettiş Abidin Özmen, Muş ilinin ileri gelenleri ile ve memurlar tarafından karşılanmıştır (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 19; Ulus, 15 Eylül 1942). Bu aşamadan sonra Esendal, gezisine Abidin Özmen'le birlikte yapacaktır.<sup>21</sup> Muş'ta üç gün boyunca Vali konağında misafir edilmiş, yemeklerini Muş Valisi Tevfik Gür'ün aile sofrasında yemiştir.<sup>22</sup>

Memduh Şevket Esendal, Muş'ta gerekli incelemelerini yaptıktan sonra yolcuğa çıkmasının 15'inci gününde Van'a gitmek için Abidin Özmen'le birlikte buradan bir araba ile yola çıkmışlardır. Bulanık, Malazgirt, Patnos, Erciş ve petrol çıktığı Gürzot köyü,<sup>23</sup> istikametinde 16 Eylül 1942'de saat 20:00'de Muş'tan Van'a gelmişlerdir. Heyet il sınırında Vali ve şehir sınırında ise mintika komutanlığı tarafından karşılanmıştır. Van ilindeki incelemeleri de birkaç gün sürecektir (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 21; Ulus, 21 Eylül 1942). Van merkezi haricinde Adilcevaz, Ahlat, Tatvan ziyaret edilmiştir. Tuğ'da bir gece kaldıktan sonra Nemrut dağı yanından Rehva düzüne çıkıp Abidin Özmen'le birlikte Bitlis'e geçmişlerdir (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 34).

Esendal'ın Bitlis'te incelemelerini tamamlamasından sonra Siirt'e gitmişlerdir. Siirt Valisi ve Jandarma Komutanı gelenleri Baykan ilçesinde karşılamıştır. Buradan Garzan kaymakamlığının taşınacağı Kurtalan istasyonuna gidilerek, gerekli incelemeler yapıp Siirt'e varılmıştır (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 37). Daha sonra Garzan, Beşiri, Meymune ve Bismil üzerinden Diyarbakır'a gidilmiştir (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 41-45). Maden Tetkik ve Aramanın 1937 yılından itibaren Meymune'de başlattığı petrol sahasını da ziyaret etmiştir.<sup>24</sup> Daha sonra yolda Batman çayı üzerindeki demiryolu köprüsü de görülmüştür.<sup>25</sup>

Genel Sekreter Doğu'daki inceleme gezisini 25 Eylül'de Diyarbakır'a gelerek sürdürmüştür. Memduh Şevket Esendal, Birinci Umumi Müfettişi Abidin Özmen ile birlikte akşam vakti geldiği Diyarbakır'da vali, baş müşavir, komutan, belediye ve halkevi başkanlarının da içinde olduğu bir grup tarafından törenle karşılanmıştır. Esendal, şehirde üç gün boyunca Abidin Özmen'in evinde

<sup>21</sup> "Abidin Özmen'in eyi arkadaşlığı ile yalnız olsam göremeyeceğim çok şeyleri gördüm ve böylece yolculuğum da çok rahat ve hoş geçti" (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 19).

<sup>22</sup> Yapılan inceleme gezisinde yemek ve yatacak yer konusu sıkıntı oluşturmuştur. Genel Sekreter Esendal, hem zahmet vermek istememesi hem de gezisinin resmi bir törene dönüştürülmemesi konusundaki hassasiyeti ve yaşadığı rahatsızlığı raporuna yansıtmıştır: "Yatacak yer bulamama korkusu ile gideceğiniz yere siz haber veriyorsunuz. Eğer siz haber vermeseniz valiler, Kaymakamlar saygıda bir eksiklik olmasın diye birbirine haber veriyorlar. Bütün vilayet memurlarını ve halkı yolun kenarına diziyorlar. Biz de inip hepsini selamlıyoruz. Afganistan'da da tıpkı böyledir. İran'da da böyle idi. Ben bu gibi törensel karşılamaların yalnız devlet Reisine yapılmasını doğru buluyorum. Bu bakımdan en ileri yer Urfa'dır. Yatılabilir bir oteli vardır. Vali ve Belediye Reisi karşı çıkar, adamı otele indirirler. Sonra Valiyi ziyaret yapıldığı gün Vali odasında ufak bir kabul resmi yapılır. Memurların ileri gelenleri tanıtılır. Partide halk ile tanışır. Halkevlerinde kültür için çalışanlar ve gençler ile konuşulur. Urfa'da otelde kaldık, yemeğimiz otelin lokantasından yedik, parasını da verdik, biz de rahat etmiş olduk. Başka yerlerde belediye oteli olmadığı için misafirlüğümüz bu rahatlıkla geçmedi" (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 20-21).

<sup>23</sup> Neftin çıktığı yer, köyün 5 km uzağında, dağlar içinde ve yüksektedir. Ruslar tarafından açılıp, günde 150 küçük bidon neft alınan iki kuyu yine Ruslarca betonla kapatılmıştır. Var olan bu iki kuyu açılmaya çalışılmamış, yeni açılan küçük bir galeriden neft alınmıştır. Buradan gelen neft bir havuzda toplanmıştır. Suyu havuzun altında açık bırakılan bir musluktan akıtılmıştır. Üste toplanan neft bir bekçi tarafından alınarak Van Gölü İşletmesine verilmiştir. Esendal, buranın daha verimli kullanılması için bölgedeki görevliler tarafından gerekli girişimlerin yapılmamasını eleştirmiştir. Yapılacak yatırımla çıkarılacak neft oranı artırılabilir, "beş on belki yüz katını buradan çıkarılabilir" diyecektir. "Bakü gibi yerlerde bile neft için açılmış, kova ile nefti çekilir el kuyuları vardır. Van kuyucuları bu işi çok kolay yapabilirler. Beş kilometre boru bu nefti Gürzot köyüne kadar indirir. Orada bir buğulama kazı ile benzin çıkarılır." Memduh Şevket Esendal, burası hakkındaki fikirlerini Ankara'da da dile getirmişse de pek rekabet görmemiştir. Bkz. (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 26-27, 43).

<sup>24</sup> Burada Cevat Eyüp isimli Türk mühendisle birlikte İngiliz, Amerikalı ve Romanyalı olmak üzere üç tane de yabancı mühendis çalışmıştır. "Meymune'de dört kuyu kazılmış. Bunların ikisi neft vermiş. Birinden neft çekiliyor. Biri de temizleniyormuş. Neft çamurlu geliyormuş... bir kuyuda dağın üstünde kızıyorlarmış. Eğer orada çıkarsa çıkacak, çıkmazsa burayı bırakıp başka yere gideceklermiş. Gevşek bir iş. Bu gevşek çalışmada bu adamların haklı gördüm. Bunlar biraz petrol çıkarıp, memleket ihtiyacını karşılamaya çalışmıyor. Bunlar geniş bir maden yatağı arıyorlar. Bunun için de acele etmiyorlar. Ağırda alıyorlar" (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 42).

<sup>25</sup> 500 m uzunluğunda 50'şer metre aralıklı 10 ayaklı büyük bir beton köprüdür. İlk etapta köprü tren ve yayınların geçişi için düşünülmüşse de Abidin Özmen araba girişleri içinde kullanılmasına yönelik girişimlerde bulunmuştur (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 44).

kalmış, incelemelerde bulunup halka görüşmüştür. Ayrıca parti ve Halkevi gibi kurumları da denetlemiştir.<sup>26</sup>

Genel Sekreter Diyarbakır'daki incelemelerini bitirdikten sonra 2 Ekim'de Abidin Özmen'le birlikte Mardin'e gitmiştir (Ulus, 4 Birinciteşrin 1942). Yolda Çınar kazasına uğramışlardır. Mardin'den sonra Kızıltepe, Resulayın, Akçakale ve Harran harabeleri<sup>27</sup> üzerinden Urfa'ya hareket etmişlerdir. Memduh Bey, 3 Ekim'de Urfa'ya geldiği gün Halkevinde gençlerle görüşmüştür. Ertesi günde dilekleri kabul etmiştir. 6 Ekim'e kadar Urfa'da gerekli incelemelerde bulunacak olan Memduh Şevket Bey, aynı gün buradan ayrılarak Abidin Özmen, Urfa Valisi Hasip Koylar (Kayhan)<sup>28</sup> ile Gaziantep'e gitmek için yola çıkmışlardır (Ulus, 5 Birinciteşrin 1942; Cumhuriyet, 5 Birinciteşrin 1942).

Abidin Bey ve yanındakiler yolda Suruç, Birecik, Kargamış ve Nizip'e uğrayarak 7 Ekim'de Antep'e gelmiştir. Genel Sekreter burada parti teşkilatını inceledikten sonra yolculuğunu yine tek başına devam ettirerek Maraş' hareket etmiştir.<sup>29</sup> 10 Ekim'de Maraş'a gelen CHP Genel Sekreteri Memduh Şevket Esendal, Narlı istasyonunda Vali, parti ve Belediye Reisi tarafından karşılanmıştır. Burada parti idarecileri, Halkevi yöneticileri ve halk ile görüşmüştür. Parti ve Halkevi işleri üzerinde gerekli incelemelerde bulunarak şehir planına göre yapılması gereken Halkevi binası yerini ve şehrin görülmeye layık yerlerini gezmiştir. 12 Ekim tarihinde de Ankara trenine binmek için Malatya'ya gitmek üzere Maraş'tan ayrılmıştır (Ulus, 13 Birinciteşrin 1942). Ramazan Bayramının birinci günü akşam üstü Malatya'ya varmıştır. Burada iki gece kalacak olan Esendal, 7 Eylül 1942 tarihinden itibaren başlattığı Doğu illerinde inceleme gezisini tamamlayarak, 14 Ekim'de Ankara'ya dönmüştür. Esendal, Ankara Garında CHP Genel Sekreterliği ileri gelenleri ile dostları tarafından karşılanmıştır (Ulus, 15 Birinciteşrin 1942).

### 3- Memduh Şevket Esendal Tarafından Hazırlanan Rapor

Rapor, bölgeye yönelik önemli tespitler içermiştir. Raporun genelinde bölgede yoksulluk, bakımsızlık, geri kalmışlık ve ekonomik sıkıntılar (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 6, 15, 21-22, 25, 35, 45-46, 49, 54, 66-68), halkın yöneticilere yönelik şikâyet, yolsuzluk ithamları,<sup>30</sup> devlet görevlilerin yetersizliği ve halktan kopukluğu (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 3, 6-7, 11-12, 28-29, 32, 52-55, 75-76), halkın iletişimde genellikle Türkçe dışında diller kullanması (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 15) ve ekinlerin %25 payından<sup>31</sup> duyulan rahatsızlıklar (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 4, 22, 31, 35), tarihi yapıların harap olması ile bunlara gereken önemin gösterilmemesi (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 12-13, 33, 60, 69, 80) ve bölgede özellikle kültürel alanda var olan sorunların Halkevi aracılığıyla çözüleceği anlayışı hakimdir (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 10, 23, 39, 50-51, 56, 62, 78-79, 84-85).

#### 3.1- Gezinin ilk durak yeri: Elâzığ

Gelişme ve büyümeye Cumhuriyet döneminden itibaren başlamış olan Elâzığ, Memduh Şevket Esendal'ın Doğu Anadolu bölgesine yönelik gezisinin ilk ayağını oluşturmuştur (Karakaş, 1999: 129-154). Yaşanılan kuraklıktan dolayı şehrin kendi tahılı yetmeyecek dışardan ürün getirilmesine ihtiyaç duyulmuştur. Esendal, bu kapsamda bölgedeki gezisi sırasında sorunları

<sup>26</sup> (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 45-46; Ulus, 26 Eylül 1942; Ulus, 28 Eylül 1942; Cumhuriyet, 28 Eylül 1942).

<sup>27</sup> "Geniş bir kale ve saraylar ve şehir yıkıntısı. Yerinde düzgün sıralarla yapılmış, damları kubbeli arap kulübelerinden ilksel bir arap köyü. Saraylar içinde atlı jandarmalar ahırlar yapmışlar" (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 60).

<sup>28</sup> Hasip Kayhan, Urfa Valiliğine 21 Eylül 1942 tarihinde atanmıştır. Buradaki görevi ise 3 Haziran 1943 tarihinde bitmiştir. Urfa valiliğinden Mülkiye Başmüfettişliğine atanmıştır (<http://www.sanliurfa.gov.tr/ilimizde-gorev-yapmis-valilerimiz>).

<sup>29</sup> (Ulus, 8 Birinciteşrin 1942; BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 64); Abidin Özmen'le Muş'ta başlayan birliktelik Gaziantep'te son bulmuştur. Yapılan masraflar ortak bir şekilde paylaşılmıştır. (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 76).

<sup>30</sup> Şikâyet ve yolsuzluklar için bkz. (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 7, 11, 12, 18, 25, 26, 30, 46, 56-57).

<sup>31</sup> 15 Temmuz 1942 tarih ve 2/18365 numaralı Kararname ile yürürlüğe giren 366 sayılı Kararla "elli tona kadar üretimde bulunan üreticiler %25; elli tondan yüz tona kadar üretimde bulunan üreticiler ilk elli ton için %25, elli tondan yüz tona kadar olan kısım için %35; yüz tondan fazla üretim gerçekleştiren üreticiler ise elli tona kadar olan kısım için %25, elli tondan yüz tona kadar olan kısım için %35 ve yüz tondan fazla olan kısım için %50 oranındaki ürünlerini devlete satmak zorunda olup, geri kalan miktarlar üzerinde serbestçe tasarrufta bulunabilmekteydi." Geniş bilgi için bkz. (Taylan, 2011: 79-80).

öğrenmek adına Elâzığ'da bulunan yetkililere sorduğu sorulara tatmin edici cevap alamamıştır. Dahası iase konuları konuşularken Elâzığ idari işlerine Tunceli ve Genel Müfettişlik erkanının müdahil olduğunu görmüştür. Diğer yandan Elazığ'da tespit edilen diğer bir yanlışlıkta Tunceli'de görevli memurların bu ilde ikamet etmesidir. Bu yanlış uygulamayı Birinci Umumi Müfettiş General Alpdoğan nezdinde gündeme getirmiştir (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 4).

Elâzığ'da CHP teşkilatının kurulması talebi dilendirilmiştir (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 83). Ayrıca burada Belediye Reisliğini basamak olarak kullanıp milletvekili olmayı arzulayanlardan dolayı siyasi çekişmeler had safhaya ulaşmıştır. Bu şahıslar: Yeni yetişen gençlerden Belediye Reisi Kemal Şedele, Avukat Fahri Karakaya, Harput Müftüsünün oğlu Hurrem İbrahim Tali ve Noter Hüseyin Baykara'dır. Eskiler zümresinden de Hacıkaya Duman, Kış oğlu Hasan, Bulutlu Halil'dir (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 7-9). Elazığ'da bir de bu kesimlerin dışında Halkevinde çalışma yaratılış ve kabiliyetine sahip genç memurlardan oluşan bir kesim vardır ki Genel Sekreter özellikle bu konuyla ilgilenmiştir. “Yurdumuz her köşesinden hazırlanıyor, Yeni bir medeniyet oluşturacağız” demek suretiyle onların Halkevi çalışmalarını daha ileri noktalara götürmeleri için motive etmeye çalışmıştır (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 10). Bir de Elâzığ'ın bürokrasisini oluşturan Umumi Müfettişlik Müşavir ve çalışanları, Tunceli ve Elâzığ Vali ve memurlarıdır. Esendal'ın kendi gözlemlerinden ve General Alpdoğan'ın söylemlerinden bu kesimin idari olarak pek iç açıcı bir performanslarının olmadığı tespitini yapmıştır. Zaten bu durumdan dolayı General Alpdoğan “yalnız çalışıyorum” cümlesini kullanmıştır (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 11). Raporda verilen bilgiler, asayiş konusunda sorunlar yaşanan bir bölgede görev yapan kadrolarda donanımlı insan faktörünün arzulananda nokta olmadığı göstermesi açısından önemlidir.

Bu sıkıntıların yanında tarihi eserler bakımından zengin olan Harput bölgesinde bulunan başlıca tarihi yapılar olan Ulu Cami, Sere Hatun Cami ve Kırkcaayak mescidi'nin iyi bir durumda olmadığını tespit etmiştir. Esendal, bu aşamada bu yapılar için yapılabilecek olan şeyin “üstlerini çamur ile sıvatıp kubbelerini düşmekten kurtarmak, içlerindeki pisliği süpürtüp kapılarını kapatmaktır” (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 13).

### 3.2- Tunceli

Türkiye Cumhuriyeti, Osmanlı döneminden farklı olarak Dersim (Tunceli) de merkezi otoriteyi hâkim kılıp, asayiş temin etmeye çalışmıştır. İsyancıların yaşandığı (Doğan, 2012: 157-169), tam anlamıyla asayişin sağlanamadığı Tunceli bölgesinde 1937-1938 yıllarındaki askeri harekatten sonra asayiş sağlanmış, silahlar toplanmış, yasak bölgeler nüfustan arındırılmıştır.<sup>32</sup> Ancak bunun dışında fazla bir şey yapılamamıştır. Memduh Şevket Esendal yetkililerden aldığı bilgilerden Tunceli'de 7 yeni köprü yapılmıştır. Okul sayısı 19'dan 64'e çıkarılmıştır.<sup>33</sup> Tunceli kız çocukları Elazığ'da okutulmaya başlanmıştır (Gök, 2019: 150-153). IV. (Tunceli) Umumi Müfettişi Abidin Özmen Tunceli bölgesindeki yer isimleri başta olmak üzere Türk olduğunu kanıtlamaya yönelik bir faaliyetin içerisinde olmuştur. Fakat bölgedeki Kürt kimliğini ortadan kaldırmaya yönelik yoğun çalışmalarda sahip olduğu kadro en zayıf yönlerinden birini teşkil etmiştir.<sup>34</sup>

Genel Sekreter gözlemlerinden ziyade yapılan bilgilendirmelerden yola çıkarak Tunceli bölgesi hakkında şu değerlendirmelerde bulunmuştur: Bölge toprak, otlak ve iklim açısından pek olumlu

<sup>32</sup> Tunceli Bölgesine yapılan harekatten sonra yaşanan gelişmeler ve yapılan düzenlemeler için bkz. (Gök, 2019: 108-114, 143-147, 195-198, 399-404); Bölgede kurulan IV. Umumi Müfettişlik için bkz. (Toparlak, 2013: 1-198; Akbulut, 2020: 39-58).

<sup>33</sup> Raporun 74'üncü sayfasında bizzat Alpdoğan'ın ifadelerinden verilen bilgilerde rakamlarda değişiklik vardır: “General Tunceli işlerini anlatarak burada yapılması istenilen işlerden asayiş işlerinin yoluna konulmuş olduğunu ve kültür işlerini de eskiden 19 okul varken bugün 63 okula çıkarıldığını, 12 köprü ve birtakım kışlalar yapılmış olduğunu anlattı” (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 74).

<sup>34</sup> Genel Sekreter Memduh Şevket Esendal, bu durumu şu şekilde ortaya koymuştur: “General'in sözleri olabilir ki doğrudur. Yahut doğru olan yerleri de vardır. Yalnız bu doğru sözleri söylemiş olmakla Tunceli halkının Türkleşeceklerine inanılmayacağı pek açıktır. General, sözler üzerinde, kendi yaptığı yakıştırmalara ve kendince verdiği anlamlara çok önem veriyor gibi görünüyor. Paşanın müsteşarları ve görüştüğü adamlar onun söylediği şeylere yerine göre değer verebilecek adamlar değiller. ‘General ile görüştünüz mü? Size de ilâl, idgam yaptı mı?’ diye akıllarınca alay ediyorlar” (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 5).

imkânlarla sahip olmadığından bölge halkı “ara sıra vurgun vurup haydutluk etmeleri beklenebilirdi ki onlar da bunu yapmışlardır.” Tunceli’de yapılan temizlik, yolların, köprülerin, kırsal halk üzerinde olumlu bir etki bırakmışsa da yapılanlar inançlarından kurtarılmaları ve yaşam şartlarının düzeltilmesi için yeterli değildir. “Tunceli’ne vilayet gitmeli, sonra da bu adamları bir iş işlemeye alıştırmak için uğraşılmalıdır.” Ayrıca bölgedeki halkın Cumhuriyet ideolojisi doğrultusunda yönlendirmenin daha kolay olacağını Esendal belirtmiştir. “Tunceliler ile Hatay’ın Alevileri başkalarından daha çabuk Türkleşeceklerdir. Güçlük bunları Türkleştirmekten çok, bunların Türklüklerini halkımıza tanıttı aktarmaktır...” Bu konuda da “Partimiz ve Halkevlerimiz uyanık durarak bu yanlış fikirlerin silinmesine yardım etmelidir.” (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 5-7) demiştir.

Tunceli’de görev yapan başta kaymakam olmak üzere devlet görevlilerin usulsüz hareket ettiklerine dair bölgede yoğun bir dedikodu olduğu belirtilmiştir (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 7).

### 3.3- Muş

Eski Milli Eğitim Bakanı Saffet Arıkan’ın söylediklerinin etkisinde kalarak bölgeye gelen Memduh Şevket Esendal, Türkiye’nin en büyük ovalarından biri olan Muş ovasına yönelik olarak beklentilerinden fazlasıyla karşılaşmıştır (Sönmez, 2014: 5-33). Fakat aynı olumlu düşünceleri Muş şehrinin konumu için dillendirmemiştir. Muş şehri, ovanın kurulabilecek en kötü yerinde kurulmuştur. Geleceği parlak olan Muş ovasındaki yapılanmada şehrin konumunun dikkate alınmadan birtakım adımların atılması gerektiğini savunmuştur. “Yarınki plânda bugünkü Muş şehri hiç de göze çarpmayacak bir yer olacaktır” (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 17-18).

Muş ovasının doğu tarafında kalan Bulanık, Malazgirt ve Patnos taraflarında var olan köyler Türkiye’nin neredeyse en geri kalmış köyleridir. “İran ve Afgan içinde bile bu kadar geri ve pis köyler görülmez. Göçebeler bunlardan çok ileri ve temizdir.” Bulanıkta geçerken Halkevinin bahçesinde halkla bir araya gelmişlerdir. Halkın talepleri iki noktada toplanmıştır.

1- Ekinlerin olmaması yüzünden alınacak olan %25’lik kısmın alınmaması,  
2-İran’dan göçüp gelenler, kendilerine yer verilmemesi ve kütüklere kayıtlarının yapılmamasından şikayetçi olmalarıdır (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1., s. 21).

Muş ve Tunceli’den batı bölgelerine yerleştirilmiş olan kesimlerin topraklarına yönelik sıkıntılar devam etmiştir. Bu insanlara gittikleri yerde toprak verilmemiştir. Geride bıraktıkları toprakları da “kayıtsızlık ve miras işleri karışıklığı” yüzünden arzulanan kişilere ve varislere verilememiştir (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1., s. 23).

Bölgedeki “gençleri Türklüğe yaklaştırmak, buralardaki mekteplerde ve Halkevlerimizde dil kurslarına daha geniş yer verebilecek bir tertibe” ihtiyaç duyulmuştur. “Buraları gezecek, burada çalışan gençlerle görüşecek, onlara direktif ve ideal verecek arkadaşlarımız yoktur” demek suretiyle yapılan çalışmaların yetersizliğini dillendirmiştir. Halkevi müfettişi olarak dolaşan görevliler hesap müfettişliğinden başka bir iş yapmamışlardır. Yapılması gereken bu kısır döngünün kırılmasıdır. “Uzak yerlerde çalışan arkadaşlara bizim verebileceğimiz umut, iman ve ateşin faydalarını Hükümetimde görecektir” (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 23).

Genel Sekreter Esendal, Muş Valisi Tevfik Gür hakkında bir takım olumsuz değerlendirmeler var olsa da çalışkanlığını ve yeni bir şeyler yapma iradesini takdir etmiştir.<sup>35</sup> Muş yetmişmiş eleman açısından çorak yerlerden biridir (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 21).

<sup>35</sup> Esendal, Muş Valisi Tevfik Gür’ün şehirde yaptığı hizmetleri saydıktan sonra “Bizde iki türlü memur göze çarpıyor. Bunlardan biri: tirenin yürüten, gemiyi götüren, bankayı işleten yolu ve köprüyü yapan iş memurlarıdır. Ötekiler de bürolar memurlarıdır. Oturur, aldığımız aylıklarının vergilerinin yüzdelerini ve buna benzer işleri yapmağa uğraşır, yaptıkları işin değersizliğini de bilirler. Bu adamların iş görenleri kıskanmaları da pek tabiidir... Elâzığ Halkevinin de bu Tevfik Gür yapmış. Eğer bana sorulursa, çok paralar vererek yaptırdığımız Adana Halkevinden daha çok kullanışlı ve işe elverişli, dışı da ondan daha güzeldir” (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 18-19).



### 3.4- Van

Doğu Anadolu bölgesinin Yukarı Murat-Van bölümündeki Van gölü kapalı havzasında yer alan Van, Cumhuriyet döneminde il olmuştur. Memduh Şevket Esendal, Van gölünü görünce etkilenmiştir.<sup>36</sup> Gölün üzerinde bıraktığı olumlu etkiyi şu cümlelerle ifade etmiştir. “Bugünkü gibi kimsesiz duruşu ile dahi bu göl güzeldir. Yarın kıyıları şenlenip ağaçlanıp insanı artınca, bütün buralar güzellikte, zenginlikte Ege ve Marmara kıyılarından aşağı kalmayacağını bugünden kestirmek güç değildir” (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 28). Van Gölü İşletmesi bölge için önemlidir. Fakat buradaki işlerin yoluna konulabilmesi için Umum Müdür yetkileri verilmelidir. Ancak Esendal Ankara'ya dönüp Denizyolları yetkilileri ile görüştüğünden sonra Van Gölü İşletmesinin bunlar için pek fazla bir mana ifade etmediğini anlamıştır (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 33-34). Memduh Şevket Esendal, gelecekte Van şehir merkezine çevre kaza ve köylerden demiryollarının gelmesiyle birlikte büyük bir göçün olacağını belirtmiştir. Bunun sonucunda var olan Van yerli unsurları etkisini kaybedecektir. Bu durum bir anlamda Van şehrinin Kürt istilasına uğraması demektir (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 31).

Esendal, Van'da gezdiği yerlerin etkisinde kalmıştır. “Batı Anadolu'da bile bu kadar güzel yerler çok değildir” diyerek buraların biraz bakımsız kaldığını ancak insan elinin yeniden değmesiyle canlanacağını, şenleneceğini ifade etmiştir (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 32).

O günlerde Van Valisi Dilaver Argun<sup>37</sup> ile Abidin Özmen arasında var olan uyumsuzluk da yaşanan sorunlardan bir tanesidir. Ayrıca Van Halkevini de idare eden Emniyet Müdürünün raporlara konu olan gereksiz harcamaları da olumsuzluk yaşanmasına neden olmuştur. Memduh Şevket Bey, Van Halkevi idaresini Vanlı genç bir öğretmen olan Reşat Türksöy'a vermiştir (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 30).

### 3.5- Bitlis

Bitlis, Doğu Anadolu Bölgesinde Yukarı Fırat ve Van bölümündedir. İlin sahip olduğu alan Van Gölü kuzeyinden başlayarak Güneydoğu Toroslara kadar uzanmaktadır (Tuncel: 101-110). Memduh Şevket Esendal, Bitlis'e yapılan bilgilendirmelerin etkisi ile olumlu düşüncelerle gelse de hayal kırıklığına uğramıştır. Bitlis'in dağların yüksek olan bir yerinde veya ovada olmaması hayal kırıklığının ana kaynağıdır. “Dar boğazın çukurları, sırtları arasında” konumlanmış olmasını eleştirmiştir. Fakat evlerin dağınık bir şekilde, bahçeler içinde olması güzel bir köy havası vermesinden dolayı hoşuna gitmiştir. Bitlis'te kalınan sürede imkânsızlıklardan dolayı elverişli olmasa da Esendal, Vali konağında Abidin Özmen ise Halkevinde konuk edilmiştir. Genel Sekreterin Bitlis'in yarınlara yönelik hayali Bitlis deresi boyunca her adımda bir duvar çekilip elektrik kaynağı elde edilmesidir (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 36).

### 3.6- Siirt

Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin Dicle bölümünde yer alan Siirt doğuda Şırnak ve Van, kuzeyde Batman ve Bitlis, batıda Batman ve güneyde Şırnak ve Mardin illeri ile çevrilidir (Alkan, 2017: 53-88). Siirt'i “bir Arap şehrine” benzeten Memduh Şevket, şehrin yollarının yapılmış, temizlenmiş ve parke döşenmiş olmasından dolayı beğenmiştir. Belediyede verilen akşam yemeğine sadece memurlar katılmış, yerli halk doğru düzgün “Türkçe konuşmadığından” katılmak istememiştir. Siirt Halkevinde çalışanların sayısı yok denecek kadar azdır. Fakat “bozuk bir Arapçanın” konuşulduğu bu kentte tüm imkansızlıklara rağmen Halkevinin yapacağı en önemli hizmetin Türkçeyi öğretmek olacağı Esendal tarafından vurgulanmıştır.

<sup>36</sup> “Van gölü, Doğu Anadolu'nun “Yukarı Murat-Van Bölümü”nde yer alır. Gölün yüksekliği 1.646 m., yüzölçümü 3.713 km<sup>2</sup>'dir. En derin yeri güney bölümünde 100 m., en uzun yeri Tatvan-Arnis arası 130 km., en kısa genişliği İskele Burnu-İririn arası 13 km., en uzun genişliği Adilcevaz-Gevaş arası 60 km. dir.” Bkz. (Demirtaş, 2021: 5).

<sup>37</sup> Abdullah Dilaver Ergun kronolojik olarak; Bulancak Nahiye Müdürü, Tirebolu Borçka, Şavşat, Vakfıkebir ve Kuşadası Kaymakamı, Ticaret Bakanlığında Yerli, Ecnebi Şirketler Müdürü, İzmir ve Adana Umuru Hukukiyeye Müdürlükleri, İçişlerin Bakanlığında Mahalli İdareler Şube Müdürü, Ankara Vali Yardımcılığı, sırasıyla Van, Erzincan, Muğla ve Aydın Valisi, Dâhiliye Vekâleti Vilayetler İdaresi Umum Müdürü, Tetkik Kurulu Başkanı ve Müsteşarı, XI. Dönem DP Muğla Milletvekili yapmıştır (TBMM Albümü: 724).



Siirt ve Mardin bölgesinde su kıyılarında kavak yetiştiriciliği yaygın olarak yapılmıştır. Daha önceden kavakların satışı Bağdat'a yapılırken ödeme güçlüklerinden dolayı bundan vaaz geçilmiştir (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 38-39).

### 3.7- Diyarbakır

Memduh Şevket Esendal'ın Diyarbakır'da halk ve idarecilerle yaptığı görüşme ve incelemeler sunucundaki şikâyetler ve işleyişte aksayan konuları raporunda şu şekilde ifade etmiştir:

1- Bölgede yaşanan kuraklık ve süne böceği zararından dolayı yemeklik ve tohumluk buğday konusunda yaşanan sıkıntılar.

2- Siyasi çekişme ve beklentilerden dolayı belediye başkanının görevden alınmasına yönelik yoğun talepler.

3- Diyarbakır'ın, Doğu bölgesine yönelik var olan olumsuz bakış açısı kapsamında değerlendirilmesi Elâzığ'da olduğu gibi burada da bir rahatsızlık doğurmuştur.

4- Yaşadıkları yerlerden alınarak batı bölgelerine yerleştirilenlere yönelik sağlıklı bir işleyişin sağlanamamasından dolayı mağduriyetler yaşanmıştır. Bu işleyişin yapılacak kanuni düzenlemelerle, mağduriyetleri ortadan kaldıracak şekilde uygulanması gerekmiştir (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 46-47).

5- Bölgede göçmen ve yerleşik olmayan unsurların iskânı konusunda genel manada sorunlar yaşanmıştır. Var olan birimlerin iş yükü fazla olduğundan bu işle ilgilenememiştir. Yerleştirme işi ile ilgilenebilecek komisyonlara ihtiyaç duyulmuştur.

6- Şehir merkezinin 'pis', iç mahallelerin bakımsızlığı (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 48).

7- Demiryolunun gelmesiyle birlikte Diyarbakır şehir merkezine çevre yerleşim yerlerinden göç olmuştur. Bunun etkisi ile merkezde Kürtçe daha çok duyulur olmaya başlamıştır. Piyasadaki arz talep durumundan dolayı şehirliler arasında da Kürtçe konuşuma yaygınlaşmıştır. Bu konuda Halkevlerine önemli işler düşmekte, çalışmalarını bu alanda yoğunlaştırılması gerekmiştir.<sup>38</sup>

8- Diyarbakır'daki Halkevinin güzel binası, hususi idareye taksitle ödenmek üzere satılmıştır. Satış bedelinin merkezden gönderilecek parayla birleştirilerek yeni bir Halkevi binası yapılmasına karar verilmiştir. Film gösterimi için de hususi idare sineması kiralanmış, Halkevi küçük bir eve taşınmıştır. Esendal, bu duruma tepki göstermiş, binanın geri alınması için girişimlerin hemen başlatmasını istemiştir (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 50-51).

### 3.8- Mardin

Fırat ve Dicle nehirleri arasında Mezopotamya bölgesinde, bir dağın üstünde konumlanmış olan Mardin şehri, Yukarı Mezopotamya'nın en eski yerleşim yerlerinden biridir (İdarecinin Sesi, 2013: 107-120).

Memduh Şevket Esendal, Mardin Valisi Raşit Demirtaş'tan,<sup>39</sup> her ne kadar Abidin Özmen tarafından daha yolda olumlu cümleler duysa da "gittiği yerde hükümet nüfuzunu tesis edebilir" bir devlet görevlisi olarak tanıtılmış olsa da pek hoşnut kalmamıştır. Bunun nedeni yaptığı görüşmelerden Mardin Valisinin vatandaşa şiddet kullandığını öğrenmesidir. Esendal, iyilik yaptığını sanarak hareket eden bu tip devlet görevlilerinin yani "halkı dayakla adam etmek fikrinde olan kamçılı kaymakamlar, mutasarrıfların" eski kalıntıların yadigarı olduğunu söylemiştir. Ayrıca Mardin Valisinin, şehir için önemli çalışmalar gerçekleştiren Belediye Reisi

<sup>38</sup> "Avrupa'nın çok kısırlaşmış olan edebiyat ve güzel sanatlarını taklide uğraşıp bocalayan güzel sanat işlerimiz ve heyecanını bulamayan muhitsiz ve münakaşasız dil çalışmalarımız Halkevlerimizde oldukça geniş bir muhit bulacak ve yeni çalışmalar kazanacaktır. Ülkemizde konuşulan diller, oldukları yerde sayarken Türk dili büyük adımlar atmış olur" (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 50).

<sup>39</sup> Raşit Demirtaş, 1927 yılında Siyasal Bilgiler Okulundan mezun oldu. Datça, Fethiye, Şemdinli ve Sarıhan kaymakamlıkları, Diyarbakır Emniyet Müdürlüğü ve Mülkiye Müfettişliği yaptı. 1942-1943 Mardin, 1943-1944 Niğde, 1944-1946 Kayseri, 1946-1947 Elâzığ ve 1950-1951 yılları arasında da Çorum Valilikleri yapmıştır ([https://tr.wikipedia.org/wiki/Ra%C5%9Fit\\_Demirta%C5%9F](https://tr.wikipedia.org/wiki/Ra%C5%9Fit_Demirta%C5%9F)).

Dr. Aziz'e yönelik komploların içerisinde olmasını da eleştirmiştir (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 54-55).

Mardin'de her ne kadar "sicilli Türk aileler" var olsa da şehir Arap kültürüne çok daha yakındır. Buradaki devlet görevlilerinin bu yapıyı değiştirecek ne bilinci ne de bir iletişimi vardır. Burada da Türkçeyi öğretilmede Halkevinde büyü işler düşmektedir (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1., s. 56).

İttihat Terakki'nin İstanbul sorumlu kâtiplerinden olup Kızıltepe Kaymakamlığını yürüten şahsın daha sonra sınır işleri hakkında Esendal'a mektupla verdiği bilgiler önemlidir. Sınır birlik komutanları polisler karşı kötü davranmıştır. Komutanlar subayların yolsuzluklarını teşvik edecek şekilde hareket etmiştir. Görevliler yerli tüccarla kaçakçılık konusunda birlikte hareket etmiştir. Suriye sınırında Fransa kaçakçılığı teşvik ederken Türkiye tarafı olarak gerekli tedbirler alınmamıştır. "Bir aralık hükümetimiz bizim tarafımızdan da tedbir alınmasını düşünmüş, birtakım tedbirler alınmış ise de sonunda casusluk ve kaçakçılığın ileri gitmesinden çekinerek adım adım gene eski haline dönmüş imiş" (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 57).

Cizre'nin batısından Urfa'ya kadar uzanan geniş ovayı gören Esendal şu sözleri söylemiştir:

"Bu ova gelecekte yurdumuzun en kalabalık, en bayındır yerlerinden biri olacaktır... Bu ovada su kolayca bulunacaktır. Sıcaktır. Toprak her türlü ekine elverişlidir. Burada baştanbaşa bağlar, bahçeler sıralanıp uzanabilir... Buraları doldurmak için gençlerimizi... Buralarda yeni bir yaşayışın başlaması bugün hukuk okuluna girmek için çırpınan ve bize yurtlar açtıran ve sonunda büro memurları olup faydasız işlerle uğraşan bir sürü gençleri kendisine çekecektir" (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 57-58).

### 3.9- Urfa

Bereketli topraklarıyla önemli yolların kavşak noktasında yer alıp tarihi oldukça eskilere, 11000 yıllık bir tarihe sahip olan Urfa, tarihin ilk zamanlarından kalan Harran gibi harabeleri ile tarihi yapı açısından zengindir (Şahinalp, 2006: 105-127).

Memduh Şevket Esendal, yapılacak az bir masrafla Urfa gibi yerlerde bulunan tarihi yapıların ziyarete açılabilir bir hale getirilebileceğini belirtmiştir.<sup>40</sup>

Urfa'ya bağlı köylerin çoğu Arap asıllı ağalarının malı sayılmıştır. Halep pazarının da etkisiyle Arap köyleri Urfa Türklerini Araplaştırmıştır. Urfa çevresindeki Arap köylerinin çoğu Urfa ağalarınındır. Bu köylüler kendi dillerini beylerine ve çarşı esnafına öğretmişlerdir. Türkçenin konuşulması ve öğretilmesinde bir zafiyet söz konusudur. Bu durumu ortadan kaldırmada ön planda olması gereken Halkevi görevini yerine getirememiştir. Esendal, Halkevi başkanını görevden alarak, inhisarlarda çalışan bir genci bu göreve getirmiştir (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 62). "Biraz çalışma, biraz yardım ile bu Urfa'nın eski, sazlı, sözlü, şiirli bir şehir olacağı" umulmuştur (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 64).

Elâzığ'da dillendirilen talep Urfa'da da dillendirilmiş CHP il teşkilatının kurulması istenmiştir.<sup>41</sup> Ayrıca Urfa'da emniyeti tarafından durumu şüpheli görülenler için "fiş" usulü uygulaması vardır (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 60-61).

Urfa'nın Suruç ilçesinde daha çok Kürtçe ve Arapça konuşulmaktadır. Halkevi Reisi Dr. Muammer Güner'in teşebbüsleri sonucu Esendal, burada Halkevi binasının yapılması sözünü verecek, işlemleri başlatacaktır. Suruç'ta geçim sıkıntısı olmayıp ürünlerde %25 sorunsuz bir şekilde alınmıştır (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 65-66).

<sup>40</sup> "Bu eski eserleri, biz bir aralık belediyelere vermişiz. Belediyeler de bu eserleri söktüp taşlarını satmaya kalkışmışlar. Urfa kalesinin içi gezilmez bir taş ocağına dönmüş. Eski Malatya'da da yol yapanlar eski imaretleri, medreseleri söktüp taşlarını yola kırdırılmış, dökmüşler. Kâhta'da bulunan, benim ancak resimlerini gördüğüm büyük eserleri köyler bozup kırıyorlarmış" (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 60).

<sup>41</sup> (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 83); Memduh Şevket Esendal, ziyaret ettiği yerlerde parti teşkilatı kurulması taleplerinin gelmemesini veya fazla taraftar bulmamasını şu şekilde değerlendirmiştir: "Partiye karşı kayıtsızlıktan yahut Parti teşkilatının faydasız olduğuna inanıştan değil, parti teşkilatının açılacağını ummadıklarından ileri gelmiştir. Başka vilayetlerimizde de eğer biraz umutları olsaydı, bizden parti kurmamızı isteyecek, hiç olmazsa politika isteklileri bulunurdu sanırım" (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 84).

Birecik'te Türkiye'nin II. Dünya Savaşı'na girmemiş olmasına rağmen, çekilen ekonomik sıkıntıları protesto eden halk ile görüşmüştür. "Birecik Suruç gibi değildir. Yoksulu çoktur" (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1., s. 68).

### 3.10- Gaziantep

Gaziantep, tüm yönlerden gelen ticaret yolu üzerinde olup Suriye'den Türkiye'ye geçişte ilk kapılardan biri olması nedeniyle de stratejik öneme sahiptir. Türkiye Cumhuriyeti kurulunca Gaziantep Millî Mücadelenin yaralarını kısa bir sürede sarmış, halkının çalışkanlığı ve devletin imkânları ile kısa sürede gelişme yoluna girmiştir (Özlü, 2017: 330-342). Memduh Şevket Esenal, Gaziantep'te yaptığı görüşme ve gözlemler sonucundaki kanaatleri kendi sahip olduğu bilgileri doğrultusunda raporunda şu şekilde ifade etmiştir:

1- Esenal, siyasi çekişmelerin en belirgin bir şekilde kendisini gösterdiği bölge illerinden bir tanesinin Gaziantep olduğunu belirtmiştir. Şehirde halk politik tarafgirlik açısından ikiye bölünmüştür. Ayrılık Millî Mücadeledeki hareket tarzından kaynaklanmıştır. Fransız işgalinde birtakım kimseler hiç düşünmede mücadeleye atılırken bir kısmı ise güçlü bir devlete karşı mücadeleyi sonuçsuz görerek savunma fikrine muhalefet etmişlerdir. "Parti merkezinde saklı bir mektupta" Gaziantep Milletvekili olan Asım Aksoy'un bu tür gayretlerine yönelik bilgiler bulunmaktadır.<sup>42</sup> Millî Mücadelenin başarıya ulaşmasından sonra

"Fransızlara yamanmak istemiş olan bu akıllı ve okumuşlar takımı, biz münevveriz diye ortaya çıkmaya başlamışlar ve savaşta silahla karşı durmuş olanları bilgisizlik ile çürütmeye başlamışlardır. Silahla karşı durmuş olanlar da biraz yüz bulunca hepsi birer derebeyi olmak ister yaradılıştaki adamlar olduklarından yaptıkları hizmetin faydasını görememişler; Gaziantep'te belediye ve bizim Parti işleri kendilerinin münevver olduklarını söyleyen kimselerin eline geçmiştir."

Bu sonucun ortaya çıkmasında Ali Kılıç'ın<sup>43</sup> bir sebepten dolayı diğer gruba kızıp "Münevver" kesime parti teşkilatını teslim etmesi de etkili olmuştur. "Münevver" kesimin önde gelen isimleri; Dr. Mecit Barlas, Asaf Erkılıç, Nafi Erkılıç, Mahmut Ersoy, Asım Aksoy, Cemil Aliveli, Dr. Hamit Uras, Hacı Ahmet Dâi, Naci Dâi ve Emin Mazlum'dur. Bunlara karşı olup Millî Mücadeleyi destekleyenler ise Hüseyin İnco ve Enver Koçak'tır. Bir de bu iki grubun dışında gençlerden oluşan bir kesim vardır (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 70-71).

2- Gaziantep bir dokuma şehri olmuştur. Bir tarafta dokuma fabrikası sahipleri diğer tarafta da bunlardan ayrılarak kooperatifleşmek suretiyle kendi işletmelerini açan işçiler vardır. İki taraf arasında işleme tabi tutulacak iplik üzerinde bir mücadele söz konusudur.

3- Gaziantep'te var olan Memleket ile Amerika Hastaneleri arasında bir mücadele vardır (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 71-72).

4- Gaziantep'te CHP teşkilatı ile Halkevi'nin eski bir Fransız Katolik kilise ile kilisenin evi olan bir yapıda kısıtlı imkânlarla hizmet vermesini Memduh Şevket Esenal tarafından eleştirilmiştir (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 73).

<sup>42</sup> Ömer Asım Aksoy'un Gaziantep'teki parti içi mücadele, var olan yönetimi devirmek için yürütülen faaliyetler, çıkarılan dedikodular, vaatler hakkında hazırladığı seçim bölgesine yönelik raporu 24 Kânunusani 1940 tarihinde CHP Genel Sekreterliğine sunmuştur. "...Bilhassa Gaziantep'te Parti ve belediye teşkilatında çalışmakta olan zevat aleyhinde birtakım eşhas tarafından dedikodular yapılmakta ve bu suretle halk arasında bir ahenksizlik sokulmaktadır.

Her şeyden evvel şunu söylemek lâzımdır ki Gaziantep'te parti ve belediye teşkilatında çalışmakta olan zevat umumiyetle dirayetli, bilgili ve nezih kimselerdir. Memleket gençliğini ve münevverliğini temsil ettikleri gibi ticaret, ziraat ve sanat hayatının temiz ve şuurulu elemanları da onlar arasındadır. Bunlarla muarazaya girişenler ise esbak fırka mutemedi İnconun oğlu Hüseyin ile mutemetlik zamanındaki arkadaşlarıdır. Bunlar zahiren bir takım iddialar dermeyan ediyorlar. Mahiyetleri, doğruluk dereceleri ve dinlemeye layık olup olmadıkları izahtan müstağni olan ve hepsi makamı âlilerince malum bulunan bu iddialar eğer bir samimiyet ve hüsnüniyet mahsulü olsa hoş da görülebilir. Fakat işin içyüzü başkadır. Bu zevat vatani bir duygu ile hasbi olarak bu muarazaya girişmiş değillerdir. Maksat, şimdiki teşekküllerde çalışan değerli zevatı işten uzaklaştırmak ve bu işin elebaşısı olan İnconun oğlu Hüseyin'in fırka mutemetliği zamanındaki şahsi otoriteyi iade etmektir..." bkz. (BCA. 490.01.0.0.612.125.3, s. 7-9).

<sup>43</sup> I. Dünya Savaşı'nda 1. Ordu 1. Alayı Subayı, Çanakkale Savaşları Gazisi, Kafkas İslam Ordusu Komutan Yaveri, Maraş ve Antep bölgesi Kuvayı Milliye Komutanı, I. II. III. IV ve V. Dönem Gaziantep milletvekili, Ankara İstiklâl Mahkemesi Üyesi, Türkiye İş Bankası Kurucu ve Yönetim Kurulu Üyesi. Bkz. (TBMM Albümü: 260); Millî mücadeledeki faaliyetleri için bkz. (Güllü, 2017: 490-507).

5- Gaziantep'e bağlı Nizip bakımlı, ferahlık veren bir yer. Sarıca taştan yapılmış evleri temiz olup bağ ve bahçeleri vardır. Nizip'ten Antep'e kadar olan yolun yarısı Esendal'ın hayalindeki Türkiye'nin standartlarına yakın olup, güzel bir şekilde yapılmıştır (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 69-70).

### 3.11- Maraş

I. Dünya Savaşı ve arkasından Millî Mücadele yıllarında savaşın Anadolu'da ortaya çıkardığı tahribattan en fazla etkilenen Maraş şehrinde olumsuzlukların etkisi uzun süre devam etmiştir. Ayrıca Cumhuriyet Dönemi'nde devletin tercihleri ve imkanların sınırlı oluşu Maraş'ın diğer yerlere göre geri bırakmıştır. Dönemin şartlarında kaynak yetersizliği, ekonomik krizler ve II. Dünya Savaşı şartları yatırımların önündeki en büyük engellerdi (Köse, 2021: 377-398).

Memduh Şevket Esendal, son durağı olarak geldiği Maraş'ta Halkevini denetleyecek ve çalışmalarından memnun kalmayacaktır. Maraş Halkevi, Esendal'ın gezisi boyunca diğer illerde denetlediği Halkevleri içerisinde en az faaliyet gösterendir. Maraş şehri Esendal üzerinde genel manada olumlu bir hava bırakmamıştır. Kapalı bir yapısı vardır. "Maraş'ta yerli kadınların ileri gelenleri çarşafalarını çıkarmışlarsa da sokağa şemsiyesiz çıkmıyor ve bu şemsiyelerle kendilerini örtüyorlar." Derebeylikten kalma ağalık etkisini az da olsa devam ettirmekte, fırsat kollamaktadır. Yetişmiş insan yok denecek kadar azdır. Halkevinde olduğu gibi parti il teşkilatında da arzulanan çalışma yoktur. Esendal, Maraş Valisi Kudrettin (Kudret) Kantoğlu'nu da ziyaret edilen valiler içerisinde "en sessiz ve yavaşı" olarak görmüştür. Maraş bir pirinç ekim yeridir. Buradan pirinçleri alıp İstanbul'a götürüp istediği fiyata satan Çanakçı ve ortağı olan İlya adındaki Yahudi'yi Ticaret Bakanlığı'na bildirerek "vurgunculuk ve rüşvet kokan" bu olayın incelenmesi için bir müfettiş görevlendirilmesini sağlamıştır (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 77-78).

Maraş'ta yaşanan anlaşmazlık ve çekememezliğin boyutu adam öldürmeye kadar uzanmıştır. Memduh Şevket Bey, Maraş'ta var olan olumsuzlukların güçlü bir Halkevi teşkilatının meydana getirilerek gerçekleştirileceği faaliyetlerle ortadan kaldırılabilceğini, kapalı yapının ancak bu şekilde açılabilceğini savunmuştur (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 78).

### 3.12- Malatya

Memduh Şevket Esendal, Doğu Anadolu'daki gezisini bitirip, dönerken Malatya ara istasyon görevi görecektir, Ankara trenine buradan binecektir. Bayramın birinci günü akşam üstü gelip, kısa bir süre kalacak olsa da şehirde bir takım yerleri ziyaret etme imkânı bulmuştur. Malatya da yapılan su kanallarının hesapsız yapıldığına yönelik şikâyetler söz konusudur. Planlamada elektrik üretimi düşünülmemiştir. Eski Malatya tamamen bir yıkıntıya dönüşmüştür. En büyük payda Malatya-Elâzığ yolu yapılırken tarihi yapıların taşlarını yıkarak yol yapımında kullanan müttehitlere aittir (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 79-80).

Memduh Şevket Bey, gezisinin sonunda ziyaret ettiği iller için genel bir değerlendirmede bulunurken bu illerin görüntüde değil gerçek manada ülkede "bir yama olarak durduğunu" belirtmiştir. Bu il merkezlerinde yaşayan bir kısım aileler ev içinde Türkçe konuşsa da dışarda Kürtçe veya Arapça konuşmak zorunda kalmıştır. İl merkezlerinden uzaklaştıkça Türkçe kullanım dili olarak kullanılmamaktadır. Birçok kaza merkezinde bile ilkokul yoktur. Sadece Ahlat, Erciş ve Bismil kazaları farklı bir görüntü çizmiştir. Bundan dolayı da Doğu illerinde parti teşkilatından ziyade Halkevleri teşkilatına önem verilmesi ve imkanlarının artırılması gerektiğini savunmuştur. Fakat Diyarbakır, Elâzığ, Urfa, Bitlis ve Van illeri ile "ev dili Türkçe" olan kazalarda parti teşkilatının açılması "az da olsa faydalı" olacaktır (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 84-85).

### 3.13- Bölgede Görevli Yöneticilere Yönelik Eleştiriler

Esendal, devlet görevlilerini bölgeye karşı önyargılı olmaları ve kendilerini bölgenin şartlarına adapte etmeyip, gelişim konusunda gerekli gayreti göstermemelerinden dolayı eleştirmiştir. Raporunda bu durumu şöyle anlatmıştır:

"Yazık ki bu uçmaktan bir bucak olan bu yerler şark diye bir ad takılıp bu yurdun en kötü yeri tanılmış. Buralara gidecek memurları bir ürperme alıyor. Korku içinde, bezginlik içinde buralara

gidiyor, birkaç yıl oralarda kalıp kendilerini orta Anadolu'ya, ki daha çirkin ve elverişsizdir, dar atıyorlar. Oralar şenlenecek mi, kimler şenlendirecek, hiç düşünmüyorlar. Memur ve subaylarımız için, buraları hoşça bir duruma getirirse, onlar da yurdu şenlendirecekler mi? Bu bir sorgudur. Bana öyle geldi ki memurlarımız buraların tez günlerde ileri gidebileceğinden umutsuzluğa düşmüşlerdir. Büyük memurlarımız da memur ve subayların Şarkta kalmaları gün ve ay ve saatlerini düzeltmek için çalışıp durur, bunun için büyük projeler hazırlamakla uğraşırlar.

Adları Kaymakamlık yahut vilayet konulmuş olan bu yerlerde oturan memurlarımız da Ankara'dakiler gibi giyiniyor ve o tutum ile çalışmak istiyorlar. Buraların bugünkü şartlarına göre giyinmiş, iş arkasında koşan ve halkı da koşturan bir tek memur gördüm ise o da Muş Valisi olan Tevfik Gürdür. Başkalarını hep kalem efendisi olarak gördüm. Ne yapacaklarını, nasıl yapacaklarını bilseler, içlerine bir yapıcılık ateşi, bir görenek düşse, burada gördüğüm genç adamların da çalışıp birer iş yapmak isteyecekleri yüzlerinden okunanlar var. Bizim bugünkü bir türemiz odur ki, söylesem, benim yukarıda yazdığım sözleri, çok arkadaşlarımız Hayâlât diye adlandırır ve beni ancak hatır için dinler, arkamdan kim bilir neler derler. Benim gördüğüm valiler kendilerini saydırmak için ağır durur, çok konuşmaz, kendi memuru olan adamlarla bile candan bir konuşma yapmazlar? Memurlar bunlardan emirden başka bir şey, bir gayret bir ateş alamazlar. Bu tutumdan eski terbiyenin izleri de vardır" (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 28-29).

Ancak yapılacaklar konusunda ümitsiz olan Esendal, durumu

"Hiçbir şey yapamam. Hiç kimse bir şey yapamaz. Bu yanımdaki, karşımdaki adamların hiç birisi, bu yeniden dirilecek aşkı ve deliliğini taşıyorlar. Buna ancak, büyük Şefimin kutlu eli değerse bu yerler yeniden yaşaracak... Sonsuz ateşle içimden Şefimin yardımını yüreğime istemişim, geçmiş yüzyıllarda bir müridin pirini yardıma çağırışından farksızdır" (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 32.) diye rapor etmiştir.

### 3.14- Umumi Müfettişliğe Bakış

Memduh Şevket Esendal, Bölgede bulunan iki Umumi Müfettişliğin başında bulunan iki komutan Abidin Özmen ve Abdullah Alpdoğan için yaptığı değerlendirmede:

"Her ikisi de iyi adamlar olarak tanınmaktadırlar... Kendilerini saydırırlar. Geniş kültürlü kimseler oldukları söylenemez. Alışılmış ve pratik işler dışında kalan her şey, her düşünce Abidin Özmen'e göre, faydalı bir düşünce olamaz. Bu iki adamımızın ikisinin de en başlıca eksiklikleri çok emeli olmaları ve adam yetiştirememeleridir" (BCA.490.01.0.0.571.2274.1, s. 75-76).

Esendal, çözüm olarak Umumi Müfettişliği çok faydalı ve her açıdan verimli bir devlet kurumu olarak görmüştür. Abidin Özmen yapılacak değişikliklerle bir teftiş işi verilmesi ve Umumi Valiliğe andıran yetkilerinin ortadan kaldırmasını savunsa da var olan yapının muhafaza edilmesinden yanadır. Umumi Müfettişliklerin sadece bir idari yapı olmayıp bir "terbiye müessesesi, ideal verici bir kurum" olması gerektiğini savunmuştur. Bu kurumların başına doğru müfettişler seçilip atanırsa daha verimli çalışacaktır. Memduh Şevket Esendal, Umumi Müfettişlerden sadece General Alpdoğan ve Abdin Özmen'i gördüğünü, ikisin de iyi ve doğru insanlar olduğunu belirtmiştir. Fakat "her ikisi de yanlarındaki müşavirleri işletip çalıştıracak ve düşündürüp söyleştirip istifade edecek kimseler değillerdir. Birer eski vali gibi çalışır, işlerini yürütmek isterler. Bildiklerini, ellerinden geleni yapıyorlar" (BCA. 490.01.0.0.571.2274.1, s. 52-53).

### Sonuç

II. Dünya Savaşı'nın Türkiye üzerindeki olumsuz etkileri her alanda devam ederken üst üste yaşanan kıtlık ve süne afeti Doğu bölgesinde durumu daha sıkıntılı hale getirmiştir. 1942-1945 yılları arasında CHP Genel Sekreterliği yapan Memduh Şevket Esendal kıtlığın etkilerini bizzat yerinde görmek ve parti teşkilatı olmayan illerde gerekli çalışmaları yapmak amacı ile 7 Eylül 1942 tarihinde başlatıp 14 Ekim 1942 tarihinde bitirdiği bir inceleme gezisine çıkmıştır. Bu seyahat Doğu'daki birçok ili kapsamı açısından önemlidir. Elazığ'da başlayıp Malatya'da biten bu gezi sonunda Esendal tarafından bizzat hazırlanan rapor gezilen iller hakkında önemli bilgiler vermiştir. Rapor gezinin yapıldığı yerlerin parti örgüt yapısı, parti mensuplarının ilişkileri, bölgede Türkçe'nin yaygınlaşması için atılması gereken adımlar, idari yapının işleyişi, toplumun ihtiyacı, talep ve şikâyetleri, sosyal, ekonomik ve kültürel yapı, yerel bürokrasinin durumu, toplumsal dönüşümün sağlanmasında yapılması gerekenler konusunda önemli bilgiler içermiştir.



Ayrıca rapordan dönemin idarecilerinin ideolojik duruşunu, farklı etnik unsurlara bakış açılarını, toplumda kullanılan Türkçe dışındaki dillerin etkisini kırmaya yönelik yapılması gerekenler ve hareket tarzının ne olması gerektiğine yönelik bilgiler de yer almıştır.

Raporun ana çerçevesini; bölgede var olan yoksulluk, bakımsızlık, geri kalmışlık, yerel yöneticilere yönelik şikâyet, yolsuzluk ithamları, devlet görevlilerin yetersizliği ve halktan kopukluğu, yerel ölçekte ekonomik sıkıntılar, halkın iletişimde çoğunlukla Türkçe dışında diller kullanması, ekinlerden alınan %25 paydan duyulan rahatsızlıklar, tarihi yapıların harap olması ve bunlara gereken önemin gösterilmemesine yönelik bilgiler çizmiştir. Rapor aynı zamanda bölgede bu sorunlara birinci derecede çözüm üretecek Halkevleri, Umumi Müfettişlikler, belediye ve valilik gibi kurumlardan beklenen çalışmaların yapılabilmesi için ne yapılması gerektiği sorusu da cevaplandırılmıştır.

Memduh Bey tarafından hazırlanan rapor, gezilen yerlere yönelik dile getirilen olumsuzlukları ortadan kaldıracak ve arzulanan çalışmaları yürütecek olan devlet görevlilerinin beklentileri karşılamaktan uzak olduğunu göstermiştir. Raporda istisnalar dışında görevlilerin bu vizyon ve çalışma azminden uzak olduğu belirtilmiştir.

Rapor, gezinin yapıldığı yerlerde yaşanan sorunları o günün şartlarında açık yüreklilikle ortaya koyması açısından da önemlidir.

## **Kaynakça**

### **1. Arşiv Kaynakları**

#### **1.1. T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Cumhuriyet Arşivi (BCA)**

BCA, Fon No: 30.10.0.0, Kutu No: 74, Dosya No: 490, Sıra No: 7.

BCA, Fon No: 490.1.0.0, Kutu No: 385, Dosya No: 1629, Sıra No: 2.

BCA, Fon No: 490.1.0.0, Kutu No: 5, Dosya No: 26, Sıra No: 21.

BCA, Fon No: 490.01.0.0, Kutu No: 571, Dosya No: 2274, Sıra No: 1.

BCA, Fon No: 490.01.0.0, Kutu No: 612, Dosya No: 125, Sıra No: 3.

### **2. Süreli Yayınlar**

*Cumhuriyet* (2 Haziran 1945-19 Kasım 1945).

*Hakimiyeti Milliye* (25 Ekim 1933).

*Milliyet* (29 Eylül 1930-25 Teşrinievvel 1933).

*Ulus* (8 Eylül 1942-15 Birinciteşrin 1942).

### **3. Kitap ve Makaleler**

Akman, Ş. T. ve Akman, İ. S. (2011). II. Dünya Savaşı Yıllarında Türkiye’de Hububat Üretiminin Vergilendirilmesi, *Hacettepe Hukuk Fak. Dergisi.*, 1(2), 73–91.

Akbulut, A. (2016). *Türk Siyasal Hayatında Hüseyin Abdullah Alpdoğan*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü.

Akbulut, A. (2020). IV. Umumi Müfettişliğin Kurulması ve Dersim İsyanlarına Giden Süreç, *Anasay*, (12), 39-58, DOI: 10.33404/anasay.690729.

Alkan, A. (2017). Siirt İlinin Nüfus Gelişimi, Yapısı ve Dağılışı, *Doğu Coğrafya Dergisi*, (37), 53-82.

- Demirtaş, B. (2021). *Atatürk Dönemi Cumhuriyet Hükümetlerinin Doğu ve Güneydoğu Anadolu Politikaları (Askeri, İktisadi, İdari ve Adli) (1923-1938)*, İksad Yayınevi.
- Doğan, T. (2012). Arşiv Belgelerine Göre 1937-1938 Dersim İsyanı, *History Studies*, 4(1), 157-169.
- Gülbay, T. (2008). *Memduh Şevket Esendal'ın Toplumsal ve Siyasal Görüşleri*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi ve Siyaset Bilimi.
- Güllü, R. E. (2017). Millî Mücadele'de Güney Cephesinde Kılıç Ali Bey'in Faaliyetleri, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(2), 490-507.
- Gök, S. (2019). *Cumhuriyet Halk Partisi İktidarında Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da İskân Politikaları (1923-1950)*, Efe Akademi Yayınevi.
- Gökdoğan, A. (2015). Türkiye'de Süne ile Mücadelenin Tarihsel Gelişimi *Dört Öge*, (7), 33-45.
- Haykar, Y. (2017). Tek Parti Dönemi Valilerinden Tefvik Sırrı Gür ve Elâzığ Valiliği, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 311-347.
- Karakaş, E. (1999). Elazığ Şehrinin Gelişmesi, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 129-154.
- Köse, R. (2021). Cumhuriyet Dönemi'nde Maraş'ın Bazı Sosyal Sorunları ve Çözüm Yolları (1939-1950), *Belgi Dergisi*, (22), 377-398.
- Mardin Özel Dosya, (2013), *İdarecinin Sesi*, (154), 107-120.
- Özer, Ç. (2019). *Edebiyat Sosyolojisi Açısından Memduh Şevket Esendal'ın Hikayelerinde Toplumsal Meseleler*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Kültür Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Özlu, Z. Y. (2017). Gaziantep'in 1923-1938 Yılları Arasında Ekonomik ve Bayındırlık Alanındaki Faaliyetleri, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(51), 330-342.
- Sönmez, M. E. (2014). Muş Ovası'nın Tarımsal Potansiyeli ve Arazi Kullanımı Arasındaki İlişkiler, *Makalelerle Muş Kitabı*, (5-33.), Muş Alparslan Üniversitesi Yayınları.
- Şahinalp, M. S. (2006). Şanlıurfa Şehri'nin Kuruluşuna Etki Eden Etmenler, *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 4(1), 105-127.
- Teke, C. ve Eydoğan, E. (1921). Memduh Şevket Bey'in Tahran Büyükelçiliği Dönemi Türkiye-İran İlişkileri (1925-1930), *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 0 (72), 347-370. DOI: 10.14222/Turkiyat4517.
- Toparlak, B. (2013). *Dördüncü Umumi Müfettişlik: Kurulması, Çalışmaları ve Kaldırılması*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Tuncel, M. Bitlis Şehri, 101-110. [http://tucaum.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/280/2015/08/cadata4\\_7.pdf](http://tucaum.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/280/2015/08/cadata4_7.pdf)

#### 4. İnternet Kaynakları

TBMM Albümü 1920-2010, [https://www5.tbmm.gov.tr/TBMM\\_Album/Cilt1-4.pdf](https://www5.tbmm.gov.tr/TBMM_Album/Cilt1-4.pdf) adresinden 14.02.2022 tarihinde alınmıştır.

TBMM, Milletvekilleri Tercüme-i Hal Mazbataları, <https://www5.tbmm.gov.tr/develop/owa/mazbatalar.sonu> adresinden 02.09.2022 tarihinde alınmıştır.

[https://tr.wikipedia.org/wiki/Tevfik\\_S%C4%B1rr%C4%B1\\_G%C3%BCr](https://tr.wikipedia.org/wiki/Tevfik_S%C4%B1rr%C4%B1_G%C3%BCr) adresinden 17.02.2022 tarihinde alınmıştır.

[https://tr.wikipedia.org/wiki/Ra%C5%9Fit\\_Demirta%C5%9F](https://tr.wikipedia.org/wiki/Ra%C5%9Fit_Demirta%C5%9F) adresinden 23.02.2022 tarihinde alınmıştır.

[file:///C:/Users/Acer/Downloads/201002164\\_c1%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Acer/Downloads/201002164_c1%20(1).pdf) adresinden 14.02.2022 tarihinde alınmıştır.

<http://www.sanliurfa.gov.tr/ilimizde-gorev-yapmis-valilerimiz> adresinden 14.02.2022 tarihinde alınmıştır.

**Çatışma beyanı:** Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişkisi bulunmadığını dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan eder.

**Destek ve teşekkür:** Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.



**Yazar/Author**

Hakan KAYA\*

**Makale Adı/Article Name**

**Osmanlı Serhaddinde Dirlik Tevcihine Etki Eden Faktörler  
(1585-1600 Tarihli Revan Tımar Ruznamçe Defterlerine Göre)**

*Factors Affecting Dirlik Grant in the Ottoman Frontier (According to 1585-1600  
Timar Ruznamçe Registers)*

**ÖZ**

Osmanlı, İran serhaddinde hem sınırı korumaya çalışmış, hem de ekonomik olarak hazineden herhangi bir masraf yapılmadan askeri güçlerin istihdamını sağlamıştır. Dirlikler özellikle savaşlarda yararlık gösteren ve üst rütbeli devlet adamlarının tavsiye ettiği kişilere tevcih edilmekteydi. Bunun yanı sıra bölgede bulunan yerel beylere de dirlik verilmekteydi. Verilen dirlikler (has, zeamet ve tımar) yoğunluklu olarak tımarlardan meydana gelmekle birlikte zeametlerin de bu dirlikler arasında önemli yer tuttuğu bilinmektedir. Bu araştırmada özellikle Osmanlı Devleti'nin 16. yüzyılın son çeyreğinde Kafkaslara yaptığı seferler sonrasında Revan'da yapılan dirlik tevcihlerinin önemi hakkında olacaktır. Bahsedilen dönemde dirlik tevcihlerinin mahiyeti, taşıdığı önem ve bölgenin şenlendirilmesinde sağlamış olduğu katkı ortaya konulacaktır. Dirlik tevcihleri yapılırken göz önünde bulundurulmuş kriterlerin neler olduğu, tevcih edilen dirliklerin has, zeamet ve akçe değerleri ne kadar olduğu, dirlik tasarruf eden kişilerin dirlik statülerinde herhangi bir değişimin olup olmadığı, dirlik sahiplerinin terakki alıp almadıkları gibi temel konular üzerinde durulacaktır. Ayrıca Osmanlı serhaddinde tevcih edilen bu dirliklerin Osmanlı ekonomisine etkisi ve Osmanlı-Safevi savaşlarında Osmanlı için herhangi bir katkısının olup olmadığı meselesi üzerinde de durularak bunun analizi yapılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Osmanlı, Revan, sınır, tımar, tevcih, ekonomi, belirleyici faktör

**ABSTRACT**

The Ottomans tried to protect the border both on the Iranian frontier and provided the employment of military forces without getting any expense from the treasury in terms of financially. In particular, the dirliks were given to people who were useful in wars and recommended by high-ranking statesmen. Besides, the dirliks were also assigned to the local lords in the region. Although the dirliks given (has, zeamet and timar) consist mainly of fiefs, it is seen that the zeamets occupy an important place in those dirliks. In this research, the importance of the dirliks grant in Revan after the Ottoman Empire's campaigns to the Caucasus in the last quarter of the 16th century will be discussed. The nature of the dirliks' incentives, their importance, and their contribution to the welfare of the region within the mentioned period will be revealed. It will be discussed based on basic issues such as what kind of criteria were taken into grant while grant the dirliks, the specific ratio and values of has, zeamet and timar, whether there occurred any change in the status of the people benefiting from the dirliks, and whether the timars owners received any promotion. In addition, an analysis will be carried out by focusing on the issue of the grant dirliks in Ottoman border, their contribution to the Ottoman economy, and whether they had any impact on the Ottoman-Safavid wars

**Keywords:** Ottoman, Revan, border, timar (fief), grant, economy, determinant

## Giriş

Osmanlı Devleti, Yavuz Sultan Selim'den (1512-1520) itibaren Revan'a yönelik faaliyetlerde bulunmuştur. Kanuni Sultan Süleyman (1520-1566) döneminde, 1549 ile 1554 yılları arasında Revan'a saldırılar gerçekleştirerek şehri yağmalamıştır (Aydın, 2008: 26). III. Murad'ın (1574-1595) saltanatı döneminde Safevi Devleti'nin tahta kimin geçeceğine dair belirsizlik içinde olması büyük mücadelelerin yaşanmasına neden olmuş, 1574 yılında Şah Tahmasb'ın hastalanması üzerine taht kavgasında büyük rekabet meydana gelmiştir. En büyük şehzade Muhammed Hüdabende'nin âmâ olması dolayısıyla saltanat mücadelesi Ustaclu ümerası ile Gürcüler tarafından desteklenen Haydar Mirza ve Türkmen aşiretlerin desteklediği İsmail arasında olmuştur (Şahin Allahverdi, 2016: 83). 1576'da Şah Tahmasb hastalığının epey ilerlemesi sonucu vefat etmiştir. Onun yerine oğlu Haydar Mirza geçmiş, ancak Haydar Mirza'nın Ustaclu taifesi tarafından katledilmesi nedeniyle saltanatı uzun sürmemiştir (İskender Bey Münşi-yi Türkmen, 2019: 139-140, 217).

İran'da mirzalar arasında vuku bulan taht mücadelesi Osmanlı Devleti'nin Serhad bölgesini kontrolü altına alması üzerinde etkili olmuştur. 1578 yılında karşılıklı sınır saldırıları ile başlayan Osmanlı-Safevi savaşı 1590 yılına kadar devam etmiş; Osmanlı Devleti, uzun ve yıpratıcı savaşın zor koşullarına rağmen birçok yeri ilhak etmiştir (Küpeli, 2014: 45; Gelibolulu Mustafa Ali, 2019; Rahimi-zade İbrahim Çavuş, 2010). Osmanlı, 1578 yılından itibaren Kafkasya'ya büyük bir sefer düzenlemiş ve sınır bölgesinin emniyetini sağlamak amacıyla bazı önlemler almıştır. Bu bağlamda Osmanlı, İran üzerine düzenlediği seferlerde önemli üs konumunda olan Kars Kalesi'ni tahkim etmek için beylerbeyi ve kadılara emirler göndermiştir. 1579'da Osmanlı ordusu Erzurum'da toplandıktan sonra Kars'a hareket etmiştir. Osmanlı Devleti'nin bu seferi Safeviler üzerinde büyük bir endişeye neden olmuştur. Bundan dolayı Safeviler sulh görüşmeleri için yoğun çabalar göstermiştir. (Kütükoğlu, 1993: 75-79).

Serhad'da toplanan Osmanlı kuvvetlerinin büyüklüğünün farkında olan Tokmak Han, Revan'a yapılacak saldırıları engellemek amacıyla sulha dair oyalama politikasını devam ettirmiştir. Nihayetinde 30.000'den fazla Osmanlı ordusu, Revan ve çevresinde büyük bir taarruz gerçekleştirmiş, Tokmak Han'ın ve babası Şahkulu Sultan'ın altın ve çinilerle süslü sarayını ve Revan'ın çarşısını tahrip etmiştir (Gelibolulu Mustafa Ali, 2014: 305-306). 1583 yılında Revan'ı ele geçiren Ferhat Paşa, inşa ettiği sekiz kuleli iç kale ile kırk üç kuleli dış kale ve 400 arşın uzunluğundaki kale surlarının yanı sıra kervansaray, cami ve hamam gibi yapılar inşa ettirmiştir. Ayrıca kale tahkimi yapıldıktan sonra kaleye elli üç adet top yerleştirmiştir (Gelibolulu, 2019: 1048-1049; Kırzioğlu, 1998: 346).

Osmanlı Devleti, Revan'da idari bir düzen kurduktan sonra Ekrad ile Rumeli kuvvetlerini, Kızılbaş ve Kazak taifelerinin takibi için görevlendirdi (Kütükoğlu, 1993: 138). 1584'te Osmanlı'nın saldırılarına dayanamayan Tokmak Han, Revan'dan ayrılmak zorunda kalarak Nahçıvan'a yerleşti. Ferhad Paşa, Tokmak Han'ın toparlanmasına engel olmak için Bitlis Hâkimi Şerefhan Bitlisi'yi Nahçıvan üzerine gönderdi (Kütükoğlu, 1993: 139-140). Ayrıca 1585 yılında Özdemir-oğlu Osman Paşa ise Tebriz üzerine görevlendirilmesi sonucu İran topraklarının bir kısmı Osmanlı hakimiyetine girdi. Bu çerçevede 1586-88 yılları arasında Nahçıvan, Ordubad, Kapan, Zengezor, Gence gibi yerler Osmanlı hâkimiyetine geçti (Kırzioğlu, 1998: 356-373). 997/1588-89 yılında Revan Beylerbeyi Hızır Paşa'nın Nahçıvan'ı ele geçirdiği, bu başarılı sefer neticesinde Nahçıvan Osmanlı hâkimiyetini tanımak zorunda kaldı. Osmanlı, Köşk-i Bılban'da sağlam bir kale inşa etmesine rağmen Özbekler dört ay sonra kaleyi ele geçirerek kalede bulunan Türk ve Tacikleri kılıçtan geçirdi (Şerefhan Bitlisi, 2011: 247).



1590 yılında Safeviler ile imzalanan Ferhat Paşa Antlaşması'na göre Tebriz, Karabağ, Gence, Şirvan, Gürcistan, Nihavend, Luristan ve Şehrizor şehirleri Osmanlı Devleti'nin hâkimiyetine girdi (Küpeli, 2014: 46). Nahçıvan ve Revan gibi yerler ilhak edildikten sonra Osmanlı kanunu gereği bu bölgeler tahrir tabi tutuldu (Faroqhi, 2011: 93-103). Osmanlı şehirde kontrolü sağladıktan sonra burada mufassal bir tahrir uyguladığı anlaşılmaktadır. Hazırlanan tahrir defterinde Revan Eyaleti'nin sancakları, nahiyeleri ve köyleri ayrıntılı olarak gösterilmektedir (BOA, TD, Defter No. 633). 1590 tarihli tahrir defterinin geniş bir kanunnamesi (on bir varak) olup, Revan'ın sosyo-ekonomik yapısı ile ilgili ayrıntılı bilgiler sunduğunu söylemek mümkündür (BOA, TD, Defter No. 633: 3-7).

Osmanlı, Revan'da tahrir uygulanmakla birlikte eyalet teşkilatlanması düzenlenmeye başladı. Osmanlı Devleti, Revan'da tahrir sistemini uygulayarak hem şehri mamur hale getirmeyi, hem de şehirde kalıcı olarak kalmayı amaçlıyordu. Ancak bu dönemde Osmanlı-Safevi arasında meydana gelen mücadelede Revan'da büyük bir yıkım meydana getirmiştir. 999/1590'da Revan Eyaleti beş kaza ve yirmi yedi nahiyeden meydana gelmekteydi. Revan merkez kazası da toplam 10 nahiyeden oluşmakla birlikte bütün köyler vergileri ve hasılları ile birlikte kaydedildiği görülmektedir (Babacan, 2015: 664-665).

Revan'ın 999/1590 tarihli ve 633 numaralı Mufassal Tarir Defteri'ne göre nahiyeleri şunlardır: Revân, Kerpi, Gârni, Vadi, Aralık, Talin, Armavi/Ermevi, Aylık(?), Abaran, Şarabhâne, Ağca Kale, Nahçıvân, Mevâzi Hatun, Melek Arslanlu, Karabağ, Dereşam, Dereşahbuz, Bazarçayı, Şerür/Serur, Zâr, Zebin, Alanca, Sisyan, Ordubâd, Azadserlet/Azadherlet (?), Şorlot/Şorlut, Deredurgun/Dereturgun nahiyeleridir (BOA, TD, Defter No. 633, 2-14). 16. yüzyılın son çeyreğinde yapılan düzenleme ile birlikte yukarıda zikredilen sancaklar dışında bir çok sancak (Bayezid, Eleşkird, Diyadin, Şelve, Urut, İskender Kalesi gibi) Revan Eyaleti'ne dahil edilmiştir (BOA, DFE. RZ. d, Defter No. 167, 187, 206, 220, 223, 2151). Ancak Revan Mufassal Tahrir Defterlerinde Bayezid ve tevabihasına dair kayıtlar yer almamaktadır.

Bu çalışmada Tahrir, Tımar Ruznamçe, Mühimme defterleri ve Cevdet Tımar gibi arşiv fonlarından yararlanılmıştır. Tımar tevcihleri ile ilgili ayrıntıları, tevcih nedenleri ve akçe değerlerini bu defterlerde görmek mümkündür.

### **1. Revanda Yapılan Tımar Tevcihleri Hakkında**

Yeni fethedilen bir ülke veya bölgede tahrir yapıldıktan sonra o yerin gelir kaynağı ayrıntılı olarak saptanarak deftere kaydedilirdi. Askeri sınıf mensupları, özellikle söz konusu toprakların fethine katılan sipahiler arasında paylaşırlardı. Bunlar genelde tımar almamış veya Osmanlı sancaklarında tımarlarından azledilmiş kişilerdi (İnalçık, 2009: 175). Bu bağlamda Osmanlı-İran sınırında askerlerin toprak tasarrufu elde etmeye çalışmaları üzerinde şu faktörlerin etkili olduğu anlaşılmıştır:

- Seferlere katılan kişilerin maddi bir kazanç elde etmek istemeleri
- Tasarruf ettiği tımarını zeamete dönüştürmek istemeleri
- Terfi almaya çalışmaları
- Askeri başarılarla kendini kanıtlamaya çalışmaları

Bu bağlamda yukarıdaki hususlarla ilgili çok sayıda arşiv kaydının olduğunu söyleyebiliriz. Örneğin, Revan gönüllülerinden olup, on altıncı bölükten olan ve günlük 17 akçe ulufe alan Ali oğlu Selman'ın Kafkas seferlerinde, Nahçıvan'ın Göri Kalesi'ne zahire nakliyesi hizmetinde, Genç Kalesi'nin inşasında ve Safevilerle yapılan savaşlarda büyük yararlılıklar sağladığı ifade edilmiştir. Bu hizmetlerinden dolayı Selman belli miktarda terakki alarak kendisine 15.833 akçeli

tımar tevcih edilmiştir (BOA, MAD. d, Defter No. 15271: 154-155). Bu çerçevede sınır bölgelerinde bulunan askeri kuvvetler arasında “gönüllülerin” önemli bir yer tuttuğu ve Osmanlı ordusu içerisinde oranlarının fazla olduğu söylenebilir (Özbaran, 2017: 240-260). Serhad bölgesine yapılan askeri seferler sonrasında dağıtılan dirlikler ve terakkiler savaşa katılan askerler üzerinde önemli motivasyon sağladığını ifade etmek mümkündür. Bu çerçevede seferlere gönüllü olarak katılanlara tımar tevcihi yapıldığı gibi zeametler de verilmiştir (BOA, MAD. d. Defter No. 17670: 680-698).

Osmanlı ordusunun temel birlikleri arasında gelirlerini tımarlardan sağlayan sipahilerin yanı sıra ulufeli askerler de önemli yer tutmaktaydı. Gerek sayılarının artması, gerekse Osmanlı maliyesinin ekonomik sıkıntılar dolayısıyla zamanla kale erlerinin ücretlerinin ödenmesi konusunda genellikle engeller meydana gelmekteydi. Bundan ötürü söz konusu görevlilerin ücretlerinin gedik tımarlardan ödenmeye başlanması gittikçe yaygınlaştı. 16. yüzyılın başlarında ulufeli askerlerinin üçte birinin ücretleri gedik tımarlardan ödenmekteydi (David, 1999: 87).

Buradan hareketle Osmanlı Devleti, Revan Eyaleti’nde iltizam (Genç, 2000: 154-158) sistemini uyguladığı bilinmekle birlikte Revan defterdarının merkezi yönetime gönderdiği arzualde iltizam uygulamasının Revan’ın harabına sebep olacağını ifade etmiştir. Gönderilen Hatt-ı Hümayun ile iltizamın kaldırılarak kasabaların, köylerin ve mezraların 80.000 akçe olan dirliklerin havvas-ı hümayuna kaydedilmesi, geriye kalan dirliklerin ise Revan vilayetinde ulufeye mutasarrıf olan, bilfiil hizmetlerinin başında olanlara tımar olarak verilmesi emredilmiştir. Bu bağlamda tımar tevcihi yapılanlardan biri de 8.000 akçeye mutasarrıf olan Yusuf oğlu Abdullah idi (BOA, MAD. d., Defter No. 2151: 5-6). Yine diğer bir örnekte ise 1003/1595 tarihinde Sesyan/Sisyan nahiyesine tabi otuz birinci bölükte günlük 18 akçeye mutasarrıf olan Mehmed oğlu Allahkulu’ya 12.000 akçe değerinde tımar verilmiştir (BOA, MAD. d., Defter No. 167: 51).

Revan Eyaleti’ne bağlı Vadi nahiyesinde askeri görevliler tımar talebinde bulunmuş ve bu kişilere tımar tevcihi yapılmıştır. Askerler, Havas-ı Hümayun statüsünde olmayan ve boş olan tımarlara talip olmuş, merkezi yönetim tımar talebinde bulunan kişilere bu türden tımarların verilmesini emretmiştir. Nahçıvan kullarından Çerağbe köyüne tabi ikinci bölükte 15 akçe ulufeye mutasarrıf olan Hamid adlı kişi tımar talebinde bulunmuş, kendisine Vadi nahiyesinde 996/1584 tarihinde 10.000 akçe tımar tevcihi yapılmıştır (BOA, MAD. d., Defter No. 15271: 175). 995/1587 tarihli başka bir arşiv kaydında Görli/Göni nahiyesinde günlük 23 akçe ulufeye mutasarrıf olan Pir Mehmed kendisi tımar talebinde bulunmuş, talebi üzerine kendisine 15.333 akçelik tımarı tevcihi yapılmış, 996/1588 tarihinde ise tecdid-i berat almıştır (BOA, MAD. d., Defter No. 129: 16). Çünkü tımar işleten kişilerin padişah değişikliklerinde işlettikleri tımarlar için tecdid-i berat almak zorundaydılar.

Tımar tevcihleri sadece askeri kesimden olan kişilere yapılmamış, aynı zamanda yerel beylerinin aile üyelerine de tımar verilmiştir. Örneğin 996/1588 yılında Revan Eyaleti’ne bağlı Bayezid sancakbeyi Şahsuvar Bey’in oğlu Ali’ye tımar tevcihi yapılmış, Nahçıvan Kalesi’nde göstermiş olduğu hizmetten dolayı Ali Bey Aruç nahiyesinde toplam 10.000 akçelik tımar almıştır (BOA, MAD. d., Defter No. 129: 18). Revan Eyaleti’ne bağlı farklı sancaklarda 3.000 ile 15.000 akçe değerinde çok sayıda tımar Havvas-ı Hümayuna dahil edilmediği, bu dirliklerin askeri rütbe olarak derecesi düşük olan kimselere ya da yerel beylerin akrabalarına verildiği anlaşılmaktadır (BOA, MAD. d., Defter No. 15271: 181-208). Burada seferde gösterilen gayret, savaşta gösterilen kahramanlık ve devlete olan hizmetler tımar tevcihinde önemli faktörlerdir. 991/1583 tarihli bir kayıta Bosna valisi Ferhad Paşa’ya gönderilen beratta Hürrem adında bir şahsın Revan Kalesi’nin

binası için 210 deve yükü taş getirmekle büyük bir hizmet yaptığı belirtilmiştir. Padişah bu hizmetinin karşılığı olarak şahsa 3.000 akçelik tımar tevcih etmiştir (BOA, C.TZ: 155/7743). 993/1585 tarihli başka bir vesikada Çıldır Beylerbeyi Hüsrev Paşa'nın arzıyla Revan'da su yolunda önemli hizmetlerde bulunan Behram adlı kişiye 3.000 akçelik tımar tevcihi yapılmıştır (BOA, A. DVNSMHM.d., Defter No. 56: 9).

Bunun yanı sıra bazen de tımar sahibi olan şahıs sefere gitmesi dolayısıyla daha önce tasarruf ettiği tımarı boş kalmaktaydı. Sefer dolayısıyla boş kalan tımar başkasına tevcih edilmekteydi. Tımarsız kalan kişi de görev yaptığı yerde tımar talebinde bulunuyordu. Örneğin 1007/1598 tarihinde İskender Kalesi'nde İbrahim adlı şahıs Gürcistan Seferi'ne katılmış, ancak daha önce tasarruf ettiği tımarı başkasına tevcih edilmiştir. Tımarsız kalan İbrahim görevli gittiği yerde tımar talebinde bulunmuş ve kendisine burada 15.000 akçelik tımar tevcihi yapılmıştır (BOA, MAD. d., Defter No. 15271: 7). Özetle Revan'a bağlı yerlerde tımar tevcihleri doğrudan doğruya askerlik yapan kişilere, yerel nüfuzlu aileden olanlara ve Osmanlı sefer lojistiğine destek veren kişilere yapılmıştır.

## 2. Revan'da Zeamet Tevcihlerinde Etki Eden Faktörler

Osmanlı Devleti'nin dirlik tevcihinde bazı hususları göz önünde bulundurduğu ve dirliklerin devlet kademesindeki yöneticilerin derecelerine göre verildiği bilinmektedir. Öncelikle beylerbeyi, sancakbeyi, çeribaşı, alaybeyi ve zaimler dirlik almaktaydı. Saray erkânı, yeniçeri, sipahi bölüklerinin yüksek rütbeli zabıtları ve diğer mensuplarının terfilerinin yapılabilmesi ve yeni yetişen kişilere yer sağlanması için "sancağa çıkmak" adeti vardı (Barkan, 1979: 314). Sancağa çıkan veya Osmanlı-İran seferlerine katılan kişilerin zeamet almasında bazı etkenler önemli rol oynamaktaydı. Bu etkenler aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

- Savaşa katılan kişinin göstermiş olduğu cesaret
- Sınır güvenliğini sağlanmasındaki başarılar
- Sefer veya savaş esnasında orduya lojistik destek sağlamadaki yetenek
- Harap olan yerleşim yerlerinin imar edilmek istenmesi
- Savaşta düşmana verdiği zarar ve savaş sonrasında elde ettiği esirler
- Sınır bölgelerindeki kalelerin tahkiminde gösterdiği hizmetler
- Devletin resmi memurlarının müteferrika, çavuş, katip gibi ünvanlara sahip olmaları

Konu ile ilgili dirlik tevcihlerinin dağıtım gerekçeleri tımar ruznamçe kayıtlarında görmek mümkündür. Mesela 997/1589 yılında Halık oğlu Mehmed'e Abaran nahiyesinde dirlik tevcihi ilgili kayıta şu bilgilere yer verilmiştir:

*"Sâbık muma ileyh için Revan Beylerbeyisi Mehmed Paşa kulları mektup gönderup Halik oğulları darende-i Fermân-ı Hümayun Mehmed için Kızılbaş bed ma'aşdan yüz miktarı hane ile beru canibe itaat ve inkiyad idüp ehl-i İslâm'a ziyade hidmet itmiştir deyu bildirmek mezid-i teminatımda istizadan 20.000 akçe zeamete emir alup..."*

Mehmed adlı kişi 2.000 akçe de terakki almış ve toplam 22.000 akçe zeamete sahip olmuştur. Zeamet tevcihinin gerekçesinde "*ibtida-i serhaddan bu ana dek vaki olan hidmetlerde gereği gibi yoldaşlıkta bulunup*" ifadesiyle dirlik tevcihinde devlete karşı yapılan hizmetin önemli bir faktör olduğunu göstermektedir (BOA, MAD. d., Defter No. 129: 14). Verilen terakki miktarlarının dirliğin cinsine, gösterilen yararlılık ve kişinin unvanı gibi faktörlere göre değişmekteydi (Erdoğan Özünlü, 2010: 238-244). Örneğin Sisyan/Sesyan sancağında Dergah-ı Ali Çavuşlarından Mustafa adlı kişinin 42.000 akçe tasarruf ettiği anlaşılmaktadır. Mustafa'ya dirlik tevcihinin gerekçesi Nahçıvan ve Gence kalelerinin tamirinde yaptığı hizmetler olarak

gösterilmiştir (BOA, MAD. d., Defter No. 15271: 179). Başka bir arşiv kaydında Ahmed Çavuş'a Kadrik? nahiyesinde 41.999, Sisyan/Sesyan sancağında Katip Mehmed'e 42.000 akçe zeamet verilmiştir (BOA, MAD. d., Defter No, 15271: 152, 163). Zeametın tevcih gerekçelerinde kişilerin Revan'ın sair yerlerinde yaptıkları hizmetler olarak gösterilmiştir. Bu örneklerde görüldüğü üzere akçe değeri yüksek zeametlerin tevcih edilmesinde kişinin sahip olduğu rütbenin etkisi söz konusu olmuştur.

Askeri zümre dışında olan kimselerin tımar almaları pek kolay değildi. Bu kişilerin dirlik elde etmeleri seferlere giderek veya hudut boylarındaki askeri harekâta "kale fethinde bayrak dikmek", "yarar diller (esirler) ele getürmek ve başlar kesüb defaetle yararlılığı ve dilaverliği görölmek" gibi büyük başarılarla bağılıydı (Barkan, 1979: 315-316). Bu bağlamda Pasin sancağında 7.000 akçelik tımar işleten Selim adlı tımarlı sipahi işlettiği tımandan mazul olmuş, Revan Kalesi'nin yapımında lazım olan kireç ve keresteyi temin etme gibi çeşitli hizmetlerde bulunmaları için 1584-1589 tarihleri arasında ilave tımarlar almıştır. Revan Kalesi haricinde Tebriz, Göri, Tomanis gibi farklı kalelerde göstermiş olduğu yararlılıktan ötürü kendisine toplam 30.500 akçelik zeamet tevcihi yapılmıştır (BOA, MAD. d., Defter No. 129: 15).

Başka bir kayıтта da Katib Mustafa 20.000 akçelik zeameti işletmekte olduğu anlaşılmaktadır. Safevilerle yapılan muharebede başlar kesip yoldaşlık ettiğinden dolayı kendisine terakki verilmiştir. İskender Kalesi'nde bulunan Mahmud adlı kişinin ölmesi üzerine 9.333 akçelik tımarı boş kalmıştır. Mahmud'un tımarından 5.000 akçelik hissesi Kâtip Mustafa'ya terakki olarak verilmiş, Mustafa'nın zeameti 25.000 akçe tutarında olmuştur (BOA, MAD. d., Defter No. 206: 392). Revan Eyaleti'nin Nahçıvan sancağında günlük 28 akçe ulufe alan İsmail'e yüksek miktarda bir zeametın verildiği görölmektedir. İsmail Tiflis harbinde zahire sevkinde ve Semuh? Muharebesinde görev almış, Göri/Garni Kalesi'nin yapımında ve sair külli hizmetlerinden dolayı İsmail'e Elegez köyünden 15.000, Dere Elbak? 5.000 akçe, teknil tımarlarla birlikte toplam 34.000 akçelik bir zeamet verilmiştir (BOA, MAD. d., Defter No. 129: 17).

Tımar tevcihlerinde olduğu gibi zeamet tevcihlerinde de kişinin sınır boyunda göstermiş olduğu yararlılık ve gayretinin terakkiler üzerinde etkili olduğunu diğere örneklerden de teyit etmek mümkündür. Örneğın, 9 Ramazan 997/22 Temmuz 1589 tarihli zeamet tevcihine dair bir kayıтта 23.000 akçelik tımarın verilmesinin gerekçeleri açıklanmıştır. Cafer Abdullah'ın üç seneden beri Revan sınırında büyük hizmetlerinin olması ve Arut Kalesi'nin fethinde önemli hizmetler yapmasından dolayı kendisine 20.000 akçelik bir zeametın tevcihi yapılmıştır. Arut, Nahçıvan ve Zengezor nahiyelerindeki köylerin boş olması, bu köylerde pek kimsenin torağı işletmemeleri ve buradaki köylerin şenlendirilmesi nedeniyle Cefer Abdullah'a terakki verilmesi istenmiştir. Yukarıda ifade edilen hizmetlerinden dolayı kendisine 3.000 akçe terakki olmak üzere toplam 23.000 akçelik zeameti için berat verilmiştir (BOA, MAD. d., Defter No. 17670: 683). Bu bağlamda terakkilerin seferlerde başarıyı devam ettirme, sınırı koruma ve aynı zamanda askeri istihdamı sağlamada önemli bir faktör olduğu anlaşılmaktadır.

Başka bir kayıтта Revan Eyaleti'nden Vadi livasında dergah-ı âli çavuşlarından Pervane adlı şahsa Serhad sınırında zeamet ile birlikte terakki verilmesinde bazı nedenler etkili olmuştur. Hafid sancağı beyi Hasan Bey, Pervane adlı görevlinin Deruzi/Diruzi muharebesinde yoldaşlık yaptığını belirtmiştir. Bu seferde Pervane'nin Deruzi/Dürzi? taifesinin halklarından geldiği, Revan Kalesi'nin binasında hizmet ettiği, Tiflis'te yapılan muharebelerde yoldaşlıkta bulunduğu dile getirilmiştir. Ayrıca Anadolu Beylerbeyi Rıdvan Bey tezkire göndererek Şam'da 24.000 akçeye mutasarrıf olan Abdullah oğlu Pervane'in Revan Kalesi için 200 yük taş götürerek büyük hizmetlere vesile olduğunu belirtmiştir. Bu hizmetlerinden dolayı kendisine 4.000 akçe terakki

verilmiştir. Ayrıca Şam veziri Sinan Paşa, Pervane'nin ele geçirdiği esirler ve gösterdiği dilaverlikten dolayı kendisine terakki verilmesi için arzda bulunmuştur. Pervane Osmanlı-İran sınırının sair yerlerinde göstermiş olduğu yararlıktan dolayı başka terakkiler alarak toplam 39.000 akçe zeamete mutasarrıf olmuştur (BOA, MAD. d., Defter No. 17670: 685-687).

Yukarıdaki kayıtlarda görüldüğü üzere belirtilen hizmetler yüksek miktarda terakkinin alınmasında etkili olmuştur. Burada gerek devletin tımar tevcihi bulunması gerekse askeri kesimin tımar, zeamet veya terakki alması faktörünün çift yönlü olduğunu söyleyebiliriz. Yani devlet sınırının korunması, harap olan arazinin işletilmesi, nakit para harcamadan askeri istihdamı sağlama gibi faktörlerden dolayı dirlik veya terakki tevcihini yapmıştır. Askeri kesim seferlerde gösterdiği yararlılık, yoldaşlık ve kahramanlık gibi durumlar dirlik veya terakki almayı başarmıştır. Bu bağlamda Osmanlı Serhaddinde sefere katılan askerlere savaş dolayısıyla *hali (boş) ve harap* olan yerlerin tımar veya zeamet olarak tevcih edildiği görülmektedir. Örneğin 1003/1595 tarihli belgede Şark seferinin başından sonuna kadar seferde yararlılık gösteren Mustafa'ya Revan'ın Surur nahiyesinde harap olan köylerden 20.000 akçe dirlik tevcihi yapılmıştır (BOA, DFE.RZ.d., Defter No. 2250: 47).

Seferlerde gösterilen yararlılık dirlik tevcihlerinde önemli faktör olduğunu yukarıdaki arşiv örnekleri çerçevesinde izah edilmiştir. Örneğin Rum ilinde 6.666 akçelik tımarı işleten Veli adlı şahıs gönüllü olarak Revan Seferi'ne katılmıştır. Seferde gösterdiği hizmetlerden ve seferde çok sayıda "başlar kestiğinden" dolayı kendisine terakki verilmiştir. Revan'da yaptığı hizmetler dışında Tiflis'te sair görevlerde bulunduğu da ifade edilmiştir. Luri Beylerbeyi Ali Paşa da mektup göndererek Veli'nin Luri sınırında külli hizmetlerde bulunması nedeniyle kendisine terakki verilmesini arz etmiştir. Aynı şekilde Kars Beylerbeyi de mektup göndererek şahsın şark seferlerinde defaten dilaverliğini gösterdiğini beyan etmiştir. Veli bey için gönderilen arzlar sonucu Halep, Şam ve Trablusşam'daki dirlikler tebdil edilerek Bayezid mirlivası Abdulaziz beyden tahvil ve terakkilerle birlikte kendisine 26.365 akçe zeamet verilmiştir (BOA, MAD. d., Defter No. 17670: 693-694).

999/1590 tarihli bir arşiv kaydında Erzurum gönüllerinden Mustafa adlı kişi günlük 12 akçe ulufe almaktaydı. Osmanlı Devleti'nin Kafkasya'ya düzenlediği seferlerde görevli olan Mustafa muharebelerde yoldaşlık ettiği ifade edilmiştir. Ayrıca Revan muhafazasında bulunduğu ve bundan dolayı kendisine 12.000 akçe tımar ve 2.000 akçe terakki toplam 14.000 akçe tımar tevcih edilmiştir (BOA, MAD. d., Defter No. 15271: 156). Kendi isteğiyle Revan muhafazasında kalan Mustafa Erzurum'daki tımarının yerine Nahçıvan'da zeamet verilmesini rica etmiştir. Mustafa'ya zeamet tevcihinin yapıldığı kayda bakıldığında tımarının zeamete dönüşmesinin gerekçesi açıklanmıştır. Yarar biri olarak ifade edilen Mustafa; Osmanlı-İran harplerinde yoldaşlık ettiği, bunun yanı sıra Revan'ın fethinden beri muhafaza hizmeti ve sair yerlerdeki yoldaşlığı dolayısıyla 6.000 akçe terakki kaydının Nahçıvan'a tebdil edilmesi ricasında bulunmuştur. Daha önce 3.000 akçe terakkisinin Nahçıvan'a tebdil edildiği, yarar ve müstahak biri olarak ifade edilen Mustafa'ya yapılan terakkiler ile toplam 24.000 akçe zeamete mutasarrıf olmuştur (BOA, MAD. d., Defter No. 15271: 155-156). Belgede Mustafa'nın tımarının zeamete dönüşmesinin nedeni kişinin sınır bölgesinde göstermiş olduğu hizmetlerin etkisinin olduğu anlaşılmaktadır.

Osmanlı Devleti, savaşta gösterilen yararlılık dışında başka gerekçelerle de dirlik tevcihinde bulunmuştur. İki devlet arasında meydan gelen savaşlarda Sünni mezhepten olan kimselerin Osmanlı tarafına geçmesi söz konusu olmuş ve gelenlere dirlik verilmiştir. Mir Şerif'in nesli itibari ile pak ve müşerref ve ehl-i sünnet mezhebinden olduğu, Kızılbaşların Obaş vilayetinden



ikamet ettiği ifade edilmiştir. Ancak Osmanlı-Safevi mücadelesi sonrasında Safevilerin baskılarından köyünü terk etmek zorunda kalmış ve Osmanlı topraklarına göç etmiştir. Daha önce işletmiş olduğu toprağa dair beratını kaybetmiştir. Bundan dolayı 998/1590 tarihinde Revan Eyaleti'nin Göri nahiyesinde Mir Şerif'e 20.000 akçelik bir zeamet tevcih edilmiştir (BOA, MAD. d., Defter No. 129: 16). Buradaki kayıta da dirlik tevcihinde mezhepsel ve Osmanlı-İran hakimiyet mücadelesi faktörlerinin etkili olduğunu söyleyebiliriz.

Yukarıda ifade edildiği üzere dirlik askerlerin görevleri karşılığında verildiği gibi bir tür maaş ya da emeklilik olarak saray ve hükümet görevlilerine de tevcih edilmekteydi. Çavuş, müteferrika, kâtip, şakird, defter emini ve reisülküttap gibi üst düzey devlet adamları da tımar veya zeamet almaktaydılar (Erdoğan, 2006: 180). Revan Eyaleti'ne bağlı Urut sancağında Dergâh-ı Ali müteferrikalarından Süleyman'a büyük bir zeamet tevcih edildiği görülmektedir. 998/1590 tarihinde Müteferrika Süleyman'a 57.000 akçe zeamet tevcih edilmiş, 999/1590'da ise ber vech-i tekmil ile zeameti 74.000 akçeye çıkarılmıştır. Yüksek miktarda zeamet tevcih edilmesinde Göri Kalesi'ne hazine ve zahire ulaştırması ve sair yerler için zahire tedariki için gösterdiği gayret ve çaba gerekçe olarak belirtilmiştir (BOA, MAD. d., Defter No. 15271: 253).

Başka bir kayıta Hazine-i Amire'nin Revan defterdarı Mehmed'in kethüdası Yakup, Ocan karyesinde 20.000 akçelik zeameti işletmiş, ancak daha sonra zeametinden feragat etmiştir. Sonraki yıllarda gösterdiği yararlıktan dolayı kendisine 40.000 akçe zeamet hükm-ü şerif ile tevcih edilmiştir. Ancak merkezi yönetimden gelen beratı başkasının eline geçmiş olmasından yapılan tashih sonucu zeametın Yakup'a ait olduğu anlaşılmış ve 40.000 akçelik zeamet tekrar ber tahvil ile Yakup'a tevcih edilmiştir (BOA, MAD. d., Defter No. 15271: 259).

Van Eyaleti'nde otuz birinci bölükte 34 akçe ulufe ile görevli olan Süleyman adlı kişiye tevcih edilen zeametın gerekçelerinin yukarıdaki tevcihlerle benzerlik gösterdiğini söyleyebiliriz. Van Beylerbeyi Hüsrev Paşa bir mektup göndererek Süleyman'ın Van'ın Serhaddinde, Nahçıvan ve sair yerlerde hizmet ettiğini dile getirmiştir. Sınır bölgesinde yaptığı hizmetler karşılığında kendisine terakkiler verilmiştir (BOA, MAD. d., Defter No. 17670: 695-696). Süleyman'ın Van'da 35.000 akçe zeamet işlettiği, Van sınırında ve Nahçıvan Kalesi'nde gösterdiği yararlılık sonucu kendisinin 3.000 akçe terakki ile birlikte toplam 38.000 akçe zeameti hak ettiği belirtilmiştir. Van'daki zeameti ile Nahçıvan zeameti değiştirilerek Süleyman'a 38.000 akçe zeamet beratı verilmiştir (BOA, MAD. d., Defter No. 17670: 695-696).

Terakkiler sadece seferlerde gösterilen başarılar sonucu verilmiyordu, aynı zamanda padişah değişikliklerinde de terakkiler elde edilmekteydi. Tımar terakkilerin miktarı 3.000 ile 6.000 akçeden fazla olurken, zeamet terakkileri 20.000 akçeden fazla olabilmekteydi (Erdoğan Öznlü, 2010: 239-242). Katib Mehmed Nahçıvan'a tabi Sesyan nahiyesinde çeşitli terakkiler alarak büyük bir zeamet elde etmiştir. Katib Mehmed 999/1591'de Sisyan/Sesyan nahiyesinin farklı köylerden toplam 20.000 akçe zeamet almıştır (BOA, MAD. d., Defter No. 15271: 151). Bunun yanı sıra Katib Mehmed Tebriz seferinde göstermiş olduğu hizmetten dolayı Van Beylerbeyi Hüsrev Paşa'nın ilamı ile 7.000 akçe, Göri'de göstermiş olduğu yararlıktan dolayı da 2.000 akçe terakki alarak toplam 29.000 akçe zeamete mutasarrıf olmuştur. Ancak daha sonra bu zeametten mazul olunarak kendisine daha yüksek bir zeamet tevcih edilmiştir (BOA, MAD. d., Defter No. 15271: 152). Katib Mehmed farklı tarihlerde aldığı terakkiler sonucu toplam 42.000 akçe zeamet elde etmiştir. Ancak bazı köylerin harap olması dolayısıyla 9.000 akçe noksan olmuş, zeameti ber vech-i tekmil ile 42.000 akçeye tamamlanmıştır (BOA, MAD. d., Defter No. 15271: 151).

Savaşta gösterilen yararlılık dışında vefat sonucu boş kalan tımar ve zeametlerin "ehil ve müstahak" kişilere tevcih edileceğine dair kayıtlara ulaşılmıştır. Örneğin Nahçıvan sancağında

Ruc? oğlu Ahmed'in vefatı nedeniyle tasarruf ettiği 22.000 akçelik zeameti boş kalmıştır. Revan ilhakı sonrasında Luri Kalesi ve Ordubad'da göstermiş olduğu yararlılıklar göz önünde bulundurularak 999/1591 tarihinde 22.000 akçelik mahlul (boş) kalan zeamet Mehmed'e tevcih edilmiştir (BOA, MAD. d., Defter No. 15271: 157). Başka bir arşiv kaydında Nahçıvan alaybeyi Bekir'in Ordubad'da yapılan savaşta büyük bir yoldaşlık ve dilaverlik gösterdiği ifade edilmiştir. Alaybeyi Bekir dirlik talebinde bulunması dolayısıyla kendisine 27.333 akçelik zeamet tevcihi yapılmıştır (BOA, MAD. d., Defter No. 15271: 174).

Mustafa, Bayezid sancağının Aruç nahiyesinin Gökçeköç Ahmed köyü ve nahiye'nin başka köylerinde 21.000 akçelik zeameti tasarruf etmekteydi. Gence seferine katıldığından dolayı zeameti mahlul (boş) kalmıştır. Diyarbekir Beylerbeyi Cafer Paşa, Amid müteferrikalarından günlük 40 akçe ulufe alan Mustafa'nın yararlı biri olduğunu ifade etmiş, 995/1587 tarihinde Gökçeköç Ahmed, Kazlıgöl, Haçviran, Ceblikent ve İncesu gibi köylerden toplam 26.666 akçe zeamet ber vech-i tekmil ile Mustafa'ya tevcih edilmiştir. Berat kaydının ise 998/1590 yılında deftere kaydedildiği görülmektedir (BOA, MAD. d., Defter No. 15271: 175). Kayıtlarda görüldüğu üzere sınır kalelerinin güvenliğini sağlama, sınırı kalelerinin ilhakından sonra yapılan ikmal ve tamirlerinde görev alma, sefer dönemlerinde orduya katılarak askeri başarılar kazanma gibi faktörler tımar sahiplerinin tımarlarının artırılmasına veya tımarlarının zeametlere dönüştürülmesine neden olmuştur

Veziriazam gibi büyük devlet görevlilerinin adamlarına da yüksek miktarda zeamet tevcihinin yapıldığını görmekteyiz. 4 Cemaziyelevvel 1003/15 Ocak 1595 tarihli bir ruznamçe kaydında Vezir Ferhad Paşa'nın matbahcısı Abdullah oğlu Ali Karlılı sancağında 50.000 akçe zeamete mutasarrıf olduğu belirtilmiştir. Muhtemelen sefer dolayısıyla Osmanlı Serhaddinde bulunan Ali mutasarrıf olduğu zeameti boş kalmıştır. Ancak bu dönemde Revan'a bağlı Eleşkird sancağının Gölet nahiyesinde 32.000 akçe zeamet tasarruf eden Abdi Bey oğlu Ahmed vefat etmesi üzerine zeameti boş kalmıştır. Ahmed Bey'in zeameti iki kişiye verilmiş, 12.000 akçesi birine 20.000 akçe zeameti de Ali Bey'e tevcih edilmiştir. 20.000 akçe zeametine ilave olarak 30.000 akçe daha verilerek 50.000 zeamete sahip olmuştur (BOA, DFE.RZ.d, Defter No. 2250:31). Zeamet tevcihlerinde üst düzey devlet görevlilerinin hizmetinde bulunmak veya onların adamı olmak zeamet elde etmede önemli bir faktör olduğu anlaşılmaktadır.

Maliyeden Müdevver kayıtlarında Revan'daki dirlik tevcihlerinin cinsi ile ilgili ayrıntılı bilgilere rastlamak mümkündür. Bu konuda 17670 numaralı Maliyeden Müdevver Defteri örnek olarak verilebilir. Defterde Revan Eyaleti'ndeki dirliklerin tevcih nedenleri, cinsleri ve akçe değerleri ile ilgili bilgilere ulaşılmıştır. (BOA, MAD. d., Defter No. 17670: 677-698) Defter 997/1589 tarihli olup defterde Revan ile ilgili 27 dirlik tevcihi kayıtlıdır. Bu dirliklerin 13 tanesi zeamet 14 tanesinin de tımar olduğu anlaşılmıştır. Bu defter taramasında Revan Eyaleti'ne bağlı sancak, nahiye ve köylerdeki tımarlar 9.000 ile 19.000, zeametler ise 20.000 ile 40.000 akçe değeri arasında olduğu görülmüştür. Defterde herhangi bir has kaydı tevcihine rastlanmamıştır.

Sancak/Nahiye	Dirlik Cinsi	Şahıs	Tevcih Nedeni	Akçe Değeri
Ordubad	Zeamet	Osman	Savaşlarda yararlılık, kale tamiri	20.000
Ordubad	Zeamet	İbrahim	Savaşta yoldaşlık, ölüm dolayısıyla zeametın boş olması, sınırda gösterdiği hizmetler	29.000
Ağca Kale	Zeamet	Hüseyin	Zeametın boş olması, sınır bölgesinde olan hizmetler	40.000
Göri	Zeamet	Süleyman	Fetihlerde bulunma, Göri/Garni Kalesi'nin yapımında bulunma, yoldaşlık	34.000
Revan	Tımar	Kubad	Tımarın boş olması	17.000
Eleşkird	Tımar	Kulu	Muharebede cesaretlik gösterme	15.000
Arut(d)	Zeamet	Cafer	Üç yıldan beri Osmanlı-İran sınırında görev yapması, Arut, Ağca Kale, Ordubad, kalelerinin fethinde bulunma, tevcih edilen yerlerin hali ve harap olması	23.000
Elegez	Zeamet	Enes	Savaşta baş getirmesi, yararlılık göstermesi	27.000
Masiri	Tımar	Davud	Savaşta yararlılık	13.333
Vadi	Zeamet	Pervane	Dürzi taifesinin (Şam) hakkından gelmesi, yoldaşlık, Revan Kalesi'nin yapımında gösterdiği hizmet, savaş sırasında Tiflis'e hazine ulaştırmadaki başarısı, Revan Kalesi için 200 yük taş götürmesi	36.000
Kekeberd	Zeamet	Hüseyin	Tokmak Muharebesi'nde baş kesmesi ve savaşta yoldaşlık etmesi	35.000
Maancık	Tımar	Mehmed	Arut Kalesi fethinde gösterdiği yararlılık	16.500
Mevaazi Hatun	Tımar	Ömer	Revan sınırında yaptığı hizmetler	9.000
Ordubad	Tımar	İsmail	Muharebelerdeki hizmeti	
Şuregil	Tımar	Veli	Nahçıvan Kalesi'ndeki hizmeti	15.333
Kapan	Zeamet	Efendi	Şecaat sahibi olması ve yararlılığı	21.000
Kapan	Zeamet	Emin	Cesaretli oluşu	21.000
Maancık	Tımar	Mehmed	Savaşlara katılması	12.000
Bayezid Kalesi	Zeamet	Veli	Revan Seferi'ne gönüllü katılması, sınır bölgesindeki hizmetleri	26.365
Arut	Tımar	Miri	Revan sınırındaki hizmetleri	14.000
Arut	Zeamet	Süleyman	Serhad sınırındaki hizmetleri, İran'dan elli adamla Osmanlı tarafına geçmesi, kabiliyetli olması	38.000
Kapan	Tımar	Ahmed	Nahçıvan Kalesi'nin tamirinde ve Ordubad fethinde bulunması	18.666
Sesyan/Sisyan	Zeamet	Mustafa	Nahçıvan Kalesi'nin tamirinde ve savaşlarda bulunması	34.266

**Tablo. 1 Maliyeden Müdevver Defteri'nde Revan Eyaleti'nin Dirlik Tevcihleri** (BOA, MAD. d., Defter No. 17670: 677-698)

### 3. Revan’da Has Tevcihleri

Metin Kunt, kul olan vüzeranın akrabalarının ve çocuklarının önce dergâh-ı ali müteferrikası olarak ya da taşra idaresinde zaim, tımar defterdarı, tımar kethüdası gibi görevler alarak sancakbeyliğine getirildiğini ifade etmektedir (Kunt, 1978: 67-68). Bu noktada Kunt’un ifade ettiği hususu destekleyecek çok sayıda kayıt bulmak mümkündür. Örneğin 999/1591’de daha önce Diyarbekir kethüdası olan Bayezid Bey’e 200.000 akçe değerindeki Revan’a bağlı Şelve sancağı hassı tevcih edilmiştir (BOA, MAD. d., Defter No. 15271: 209-210). Burada Bayezid Bey’in önce Diyarbekir Eyaleti’nin kethüdası ve eyalet valisinin yakın adamı olması onun Şelve sancakbeyliğine atanmasında etkili olmuştur. Burada görüldüğü üzere üst düzey devlet görevlisine yakın olma faktörü has alma üzerinde etkili olmuştur.

Şelve sancakbeyinin has gelirleri köylerden ve çeşitli mahsullerden alınan vergilerden meydana geldiği, ancak bey hassı gelirlerinin yarısından fazlasını mahsulattan alınan vergilerinden oluştuğu görülmektedir. Bu minvalde sancağın gelirlerinin arasında boyahanenin, memlehanın (tuzla), yaylak ve ağnam (koyun) vergilerinin önemli yer tuttuğu anlaşılmaktadır. Ayrıca bad-ı heva cinsinden olan vergiler de sancak gelirleri arasında yer almaktaydı. Kâtip sancak gelirlerinin toplamını 200.000 akçe olarak verirken, bizim hesaplamamızda ise 217.800 akçe olarak çıkmaktadır (BOA, MAD. d., Defter No. 15271: 209-210).

Şelve sancakbeyinin yanı sıra Diyadin sancakbeyine ait has tevcih kaydı mevcuttur. Erzurum Beylerbeyi Hızır Paşa merkezi yönetime mektup göndererek Kapan Kalesi muhasarası sırasında Diyadin sancakbeyi Hamid Bey’in “kopuş anında varup kaleyi halas ettiğini” ifade etmiştir. Hamid Paşa’nın bu hizmeti dışında başka kahramanlıklar da gösterdiğini, Nahçıvan Kalesi’nin tamirinde ve sair yerlerde devlete hizmetlerde bulunduğunu dile getirmiştir. Osmanlı-Safevi arasında meydana gelen savaşlarda askeri zümreden olanlar dirlik aldığı gibi yerel beylerin de terakki almaları ve savaşlarda gösterilen başarılar sonrasında aldıkları dirlikler onlar için önemli bir motivasyon kaynağı oluşturmuştur (BOA, MAD. d., Defter No., 15271: 248-249).

Başka bir arşiv kaydında Revan’a bağlı Eleşkird sancağında Kılıç Bey, 43.000 akçe zeamet tasarruf ettiği anlaşılmıştır. Dergâh-ı âli müteferrikalarından olan Kılıç Bey’in Revan eski beylerbeyi Hasan Paşa’nın adamı olması dolayısıyla zeamet dirliğinden has dirliğine geçmesi üzerinde etkili olmuştur. Dünbülli Nazır Bey; Selman Abad, Çaldıran, Elend ve Süleyman Seram nahiyelerinin bağlı olduğu ve 200.000 akçe tutarında bir hassa sahip olan Sökmen Abad sancağını yönetmiştir. Dünbülli Nazır Bey’in vefatı üzerine Hasan Paşa, sancak hassasının Kılıç Bey’e verilmesi için merkeze bir arzuhal göndermiştir. Adı geçen nahiyelerin ber vech-i *yurtluk-ocaklık* olarak yönetildiği, Nazır Bey’in vefatı dolayısıyla sancak dahilinde bulunan nahiyelerin mahlul kaldığını belirtmiştir. 996/1588 bahsedilen nahiyelerin Kılıç Bey’e zabt ve tasarruf için emr-i şerif gönderilmiştir. Muharrem 997/Aralık 1588 tarihinde Nazır Bey’den tahvil olan sancak hassı Kılıç Bey’e aynı şekilde *yurtluk-ocaklık* olarak tevcih edilmiştir (BOA, MAD. d., Defter No. 15271: 154).

Revan tımar ruznamçe kayıtlarına bakıldığında bazen büyük meblağda olan has tevcihlerine de rastlanmaktadır. 14 Ramazan 998/17 Temmuz 1590 tarihli kayıtta Revan mirmiranlığa atanan Hasan Paşa’nın çok yüksek miktarda has aldığını görmekteyiz. Hasan Paşa daha önce arşiv belgesinin ifadesiyle Tiflis Beylerbeyliği’ne sekiz kere yüz bin (800.000) akçe ile mutasarrıf olmuştur. Bu hastan ma’zul olan Hasan Paşa aynı zamanda Nahçıvan muhafızlığı görevini yürütmüştür. 996/1588’de daha önce mutasarrıf olduğu hasılların bedeli ile Revan Beylerbeyliği kendisine tevcih edilmiştir. Cesaret, kahramanlık, sınırı muhafazası görevini yürütmesi ve sınırda

sair yerleri ele geçirmesi gibi devlete önemli hizmetler sağladığı ifade edilmiştir. Bundan ötürü kendisine 100.000 akçe terakki tevcih edilmiştir (BOA, MAD. d., Defter No. 129: 26-27). Hasan Paşa'nın Revan Beylerbeyliği atanması ile birlikte daha önce eyaletin beylerbeyi olan Cafer/Hızır Paşa'nın hasıllarının Hasan Paşa'ya geçtiği belirtilmiştir (BOA, MAD. d., Defter No. 129: 27). Hasan Paşa'nın gelir kalemlerinin Revan merkez ve eyalete bağlı Nahçıvan ile Vadi nahiyelerinin köylerinden ve arusane, ağnam, bad-ı heva, bac-ı bazar, boyahane gibi farklı türden vergilerden oluştuğu anlaşılmıştır (BOA, MAD. d., Defter No. 129: 26).

### Sonuç

Osmanlı Devleti, 1514'te Safevilere karşı kazandığı savaş sonrası İran sınırında 16. yüzyıl boyunca sürekli olarak savaş halinde olmuştur. Yüzyıl boyunca Osmanlılar, her ne kadar Safeviler ile yaptığı savaşları kazanmışsa da sınır boylarındaki şehirlerin iki devlet arasında uzun bir süre el değiştirdiği ve bu şehirlerde büyük yıkım meydana geldiği görülmüştür. Osmanlı, 1578 yılından itibaren İran sınırında yapmış olduğu kapsamlı seferlerde Safevilere ait birçok şehrin Osmanlı hâkimiyetine geçmesini sağlamıştır. Osmanlı'nın 1583 yılında ilhak ettiği yerlerden biri de Revan şehri idi. Osmanlı ilhak ettiği bu yerlerde klasik Osmanlı sancaklarda olduğu gibi tahrir yaptırarak Osmanlı coğrafyasında gittikçe zayıflayan tımar sistemini İran sınırında uygulamaya çalışmıştır.

Osmanlı Devleti için merkezi konumda olan Revan Eyaleti, devletin Safeviler üzerine yapacağı seferlerde adeta bir üs haline gelmiştir. Devlet Revan'ı idari birimlere ayırarak buralarda tımar sistemini uygulamış ve dirlik tevcihinde bulunmuştur. Tevcih edilen dirlikler; askerler veya orduda görev alan kişilerin sefere katılması üzerinde önemli bir motivasyon kaynağı olmuştur. Öncelikli olarak Osmanlı Devleti'nin sınır boyunda yapılan seferlerde başarılı olmaya çalışması, sınır bölgesinde hâkimiyetin çalışılması ile teşvik edici ve maddi gelir getiren dirliklerin tevcih edilmesi arasında paralellik olduğunu söyleyebiliriz. Devlet, bölgeyi şenlendirmek amacıyla da buralarda tımar sistemini etkin kullanmaya çalışmıştır. Bundan dolayı bazı dirliklerde tevcih edilen hali ve harap olan yerlerin imar edilmesi ve şenlendirilmesi şart koşulmuştur. Tevcih edilen tımarların yanı sıra zeametlerin büyük bir oran teşkil ettiğini söyleyebiliriz. Tımarlar ulufeli askerlere ve yerel beylerin akrabalarına tevcih edilirken, zeametler ise daha çok üst rütbeli devlet görevlileri olarak ifade edilebilecek çavuş, müteferrika, kâtip, şakird, defter emini ve reisülküttaplara tahsis edilmiştir. Bunun yanı sıra yurtluk-ocaklıkla yönetilmiş olup Revan'a bağlı Sökmen Abad, Şelve, Eleşkird ve Diyadin, sancaklarının yerel beylerine has toprakları da tevcih edilmiştir.

Osmanlı Revan'da tımar uygulamasının yanı sıra bir dönem iltizam sistemi uygulamış, ancak Revan defterdarları iltizam uygulamasından istenilen ekonomik beklentinin elde edilmediğini belirtmişlerdir. İltizam sisteminin uygulanması devam edildiği takdirde Revan ekonomisinin kötü etkileneyeceği belirtmişlerdir. Bundan dolayı zeamet değeri yüksek olan dirliklerin Havvas-ı Hümayuna, pek elverişli olmayan yerlerin ise tımar olarak tevcih edilmesi emredilmiştir. Bu çerçevede Osmanlı Devleti, İran sınırında ilhak ettiği yerleri, savaş veya göç dolayısıyla *hali ve harab* yerler, de imar etmeye çalıştığını görmekteyiz. Osmanlı bu yerleri şenlendirmekle de sınırdaki kalıcı olmayı hedeflediğini söyleyebiliriz. Çünkü Osmanlı-İran arasında yüzyıla yakın bir süre devam eden mücadele sınırdaki kalıcı olmayı gerektirmekteydi.

Bu dönemde Osmanlı Devleti'nde meydana gelen sosyal ve siyasal olaylar tımar sisteminin bozulmasına sebep olurken, İran sınırında devletin yeni yerleri ilhak etmesi ve ilhak ettiği yerlerde tımar sistemini etkin olarak kullanması sınır bölgelerinde bulunan askeri kesim üzerinde ekonomik anlamda olumlu etki meydana getirmiştir. Bu dönemde imparatorluk sınırları içerisinde



tımarların azalmasına karşılık taşrada tımar almak isteyen askeri ve yerel görevlilerin tımar talepleri gittikçe artmıştır. Osmanlı 16. yüzyılın son çeyreğinde İran üzerine düzenlemiş olduğu seferlerde çok sayıda şehri ilhak etmiş, dirlik tevcihi büyük olanaklar elde etmiştir. Bu bağlamda dirlik tevcihleri, Osmanlı-İran sınırının korumasını sağlamıştır. Dirliklerin gerekçelerinden biri de bazı görevlilerin birkaç sene beri Osmanlı-İran sınırında görev yapmaları olarak belirtilmiştir.

## Kaynakça

### Arşiv Kaynakları

Abdurrahman Şeref. (2011). *Özdemir-oğlu Osman Paşa*. V. Günay, (Haz.), Ege Üniversitesi Yayınları.

BOA, *Mühimme Defteri* [A. DVNSMHM.d.]. Defter No. 56: 9.

BOA, *Cevdet Tımar* [ C.TZ. ] 155/7743.

BOA, *Tımar Ruznamçe* [DFE. RZ. d. ]. Defter No. 167, 206, 2151.  
<https://www.devletarsivleri.gov.tr/>

BOA, *Maliyeden Müdevver* [MAD. d. ]. Defter No. 129, 15271, 15272, 17670.  
<https://www.devletarsivleri.gov.tr/>

BOA, *Tahrir Defteri* [TD ]. Defter No. 633. <https://www.devletarsivleri.gov.tr/>

Gelibolulu Mustafa Ali. (2019). *Kühü'l Ahbar*. A. Çavuşoğlu, (Haz.), Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Gelibolulu Mustafa Ali. (2014). *Nusret-nâme*. H. M. Eravcı, (Haz.), Türk Tarih Kurumu Yayınları.

İskender Bey Münşi-yi Türkmen. (2019). *Tarih-i Alem-Ara-yı Abbasi*. (1. Baskı), (A. Genceli, Çev.), İ. Aka, Yayına (Haz.). C. I, 1-2-3. Kısımlar, Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Rahimi-zade İbrahim Çavuş Harimi. (2010). *Kitab-ı Gencine-i Fethi Gence*, G. Karaağaç-A. Eskikurt (Haz.), Çamlıca Yayınları.

Şerefhan Bitlisi. (2011). *Şerefname (Osmanlı-İran Tarihi*, C. II, (O. Aslanoğlu, Çev.), Nubihar Yayınları.

Tarih-i Osman Paşa. (2001). *Özdemir-oğlu Osman Paşanın Kafkasya Fetihleri (H. 986-988/M. 1578-1580) ve Tebriz Fethi (H. 993/M. 1585)*. Y. Zeyrek, (Haz.), Kültür Bakanlığı Yayınları.

### Araştırma Kaynakları

Allahverdi, R. Ş. (2016). *Kafkasya Fatih Özdemiroğlu Osman Paşa*. Çamlıca Yayınevi.

Aydın, M. (2008). Revan. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (C. 35, ss. 26-29). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Babacan, H. (2015). 1590 Tarihinde Revan'ın Sosyal ve Ekonomik Yapısı. *Yeni Türkiye*, Kafkaslar Özel Sayısı (VIII), 78, 662-679.

Barkan, Ö. L. (1979) .Tımar. *İslam Ansiklopedisi*. (C. 12/I, 286-233), Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi.

David, G. (1999). *Osmanlı Macaristan'ında Toplum, Ekonomi ve Yönetim: 16. Yüzyılda Simontornya Sancağı*. (H. Ortaç, Çev.). Tarih Vakfı Yurt Yayınları.

- Erdoğan (Özünü), E. (2006). Tımar Tevcih Sebepleri Üzerine Bir Kaynak Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi (OTAM)*, 19 (19), 175-187. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/114091>.
- Erdoğan Özünü, E. (2010). Osmanlı Ordusunda Bir Motivasyon ve Terfi Kaynağı: “Terakki” Tevcihi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi (The Journal of International Social Research)*, 3 (11), 238-44. <https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/osmanli-ordusunda-bir-motivasyon-ve-terfi-kayna-terakki-tevcihi-a-source-of-motivation-and-promotion-the-otoman-army-tera.pdf>.
- Faroqhi, S. (2011). *Osmanlı Tarihi Nasıl İncelenir*. (4. Baskı). (Z. Altok, Çev.). Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Genç, M. (2000). İltizam. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (C. 22, ss. 154-158). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- İnalcık, H. (2009). *Osmanlı İmparatorluğu'nun Ekonomik ve Sosyal Tarihi*. C. I (1300-1600), (H. Berktaş, Çev.), H. İnalcık-D. Quataert (Ed.), (3. Baskı). Eren Yayıncılık.
- Kırzioğlu, M. F. (1998). *Osmanlılar'ın Kafkas-Elleri'ni Fethi (1451-1590)*. (2. Baskı). Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Kunt, M. (1978). *Sancaktan Eyalete 1550-1650 Arasında Osmanlı Ümerası ve İl İdaresi*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Küpeli, Ö. (2014). *Osmanlı Safevi Münasebetleri (1612-1639)*. Yeditepe Yayınevi.
- Kütükoğlu, B. (1993). Osmanlı-İran Münasebetleri (1578-1612). İstanbul Fatih Cemiyeti.
- Orhonlu, C. – Göyünç, N. (1997). Has. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (C. 16, ss. 268-270). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Öz, M. (2000). Tahrir Defterlerinde Sayısal Veriler. *Osmanlı Devleti'nde Bilgi ve İstatistik*, (H. İnalcık-Ş. Pamuk (Der.)). (1. Baskı, s. 15-32). T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü.
- Özbaran, S. (2017). *Yemen'den Basra'ya Sınırdaki Osmanlı*. (6. Baskı). Kitapyayınevi.
- Çatışma beyanı:** Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişkisi bulunmadığını dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan eder.
- Destek ve teşekkür:** Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.



**Yazarlar/Authors**

Nafiye Bilge KOÇAK TÜMER \* Ebru Hasibe TANJU ASLIŞEN\*\*

**Makale Adı/Article Name**

**Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi\*\*\***

*Investigation of Preschool Teachers' Attitudes Towards Children's Literature*

**ÖZ**

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubu, COVID-19 pandemi sürecinde araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için kolay ulaşılabilir durum örneklemeyle belirlenmiştir. Araştırmanın verileri Karagül (2020) tarafından geliştirilen "Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeği" ile toplanmış ve öğretmenlerin ölçekten aldıkları puanlar yaş, cinsiyet, öğrenim durumu ve mesleki kıdem değişkenleri açısından incelenmiştir. Dijital ortama aktarılan ölçek, yaşanan pandemi sürecinden dolayı okul öncesi öğretmenlerine sosyal medya araçları kullanılarak ulaştırılmıştır. Okul öncesi öğretmenlerinden elde edilen veriler SPSS programı ile analiz edilmiştir. İstatistiksel analizlerde kullanılan Mann Withney U ve Kruskal Wallis testlerinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarına ilişkin ölçek puanlarının yüksek olduğu bulunmuştur. Yaş değişkeninin okul öncesi öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik ölçek puanlarını etkilemediği, mesleki kıdem ve öğrenim düzeyi değişkenlerinin ise okul öncesi öğretmenlerin çocuk edebiyatına yönelik olarak ölçek puanlarını olumlu yönde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, okul öncesi öğretmenlerinin edebi türlere etkinliklerinde yer verme durumları, etkinlik incelemesi yapılarak tarama yöntemiyle incelenip alana katkı sağlayabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Çocuk edebiyatı, Okul öncesi, Okul öncesi öğretmenleri, Çocuk edebiyatı tutumları

**ABSTRACT**

This study aims to examine the attitudes of preschool teachers towards children's literature. The study group was determined with convenience sampling to carry out the study during the COVID-19 pandemic process and data were collected with "Attitude Scale towards Children's Literature" developed by Karagül (2020) and the scores of teachers from the scale were analyzed in terms of the variables of age, gender, educational status and length of service. The scale was delivered to preschool teachers by transferring to digital media and using social media tools during the pandemic process. The obtained data were analyzed with SPSS program. When the results obtained from Mann Withney U and Kruskal Wallis tests were examined, it was found that preschool teachers had high attitudes towards children's literature. It was concluded that the variables of length of service and level of education affected their attitudes positively. In line with the results obtained from the research, the pre-school teachers' use of literary genres in their activities can be examined by the scanning method by making an activity analysis and contribute to the field.

**Keywords:** Children's literature, Preschool, Preschool teachers, Child literature attitudes

\* Öğretim Görevlisi Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Polatlı Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu/ Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, kocakbilge@gmail.com ORCID: 0000-0002-8288-6655

\* Doç Dr, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Polatlı Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu/ Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, ebru.aslisen@hbv.edu.tr ORCID: 0000-0003-3306-2438

\*\*\* Bu makale için Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Etik Komisyonunun 11.08.2021 tarih ve E-11054618-302.08.01-37291 sayılı izni ile etik kurul izni alınmıştır.

## Giriş

Çocuk edebiyatı, çocukluk dönemi felsefi düşüncenin merkezinde yer alan Aydınlanma Çağı felsefesine dayanmaktadır ve bu düşünce sistemi çocuk edebiyatının ortaya çıkışına katkı sağlamıştır (Tüfekçi Can, 2014). Tarihsel süreçte çocuğun değer kazanması ve yetiştikten farklı gelişim gösterdiği gerçeğinin ortaya çıkması ile gelişmeye başlayan, çocuklar için ve çocuklara yönelik oluşturulan, büyüme ve gelişme dönemlerinde hayal güçlerini, duygu, düşünce ve duyarlılıklarını geliştirmeyi, zevk almalarını sağlarken eğlendirmeyi de amaçlayan çocuk edebiyatı metinlerinin hazırlanmasında özellikle dil ve anlamsal farklılıkların göz önünde bulundurulması (Akyüz, 2021; Neydim, 2020), kullanılan dil, konu, içerik ve anlatım yönünden çocukların seviyelerine uygun olması önem taşımaktadır (Şirin, 2016). Bu farklılıktan yola çıkarak çocukların gelişimlerine bütüncül bir şekilde katkı sağlayan, çocuk edebiyatı kavramının farklı ve benzer içeriklere sahip birçok tanımı bulunmaktadır (Şimşek, 2007). Çocuk edebiyatı, erken çocukluk ve ergenlik dönemindeki bireylerin ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlanan, dil ve anlama düzeylerine uygun, duygu ve düşüncelerini görsel ve yazılı olarak destekleyen, sanatsal nitelikteki ürünler olarak tanımlanabilmektedir (Huck, Kiefer, Hepler ve Hickman, 2004; Oğuzkan, 2013; Sever, 2013). Tüfekçi Can'a (2014) göre, çocukluk çağındaki bireylerin sosyal-duygusal, bilişsel ve dil gelişimleri dikkate alınarak, ilgi ve yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı olan, yazıldığı dönemin ve kültürün değerlerini aktaran, farkındalık yaratan ve son olarak güçlü bir estetik duygu oluşumunu destekleyen edebi bir tür olarak nitelendirilen çocuk edebiyatı için Mallan (2017), okuyucuya farklı yollardan zevk, düşünme ve duygusal katılım imkânı veren ve başlı başına dinamik olan bir varlık tanımını yapmıştır. Gönen (2013) ise çocuk edebiyatını, çocukların ruhsal ve eğitsel ihtiyacını karşılarken zevk alarak da okudukları, gelişim özellikleri dikkate alınarak hazırlanmış ders ve oyun kitabı dışındaki edebiyat ürünleri olarak ifade etmiştir. Bazı araştırmacılar, on dokuzuncu yüzyıla kadar yazılan çocuk edebiyatı eserlerinin bilgi ve ahlak temelli olduğunu, sonraki zamanlarda üretilen edebi türlerin ise bilgi ve ahlakın yanında çocuğa haz vermesi gerektiğini savunmuşlardır (Tüfekçi Can, 2014; Yalçın ve Aytaş, 2012). Başlıca amacı çocuklara estetik kültür kazandırıp duygu eğitimi vermek olan çocuk edebiyatının, çocukluk çağındaki bireyin estetik farkındalık kazanmasının ve eğitici bir bakış açısı geliştirmesinin yanı sıra keyifli vakit geçirirken eğlenmesini sağlaması gibi amaçları da mevcuttur (Göz, 2015; Sarıyüce, 2012).

Çocuk edebiyatında çocuğa görelilik, çocuk gerçekliği ve çocuk bakışı ilkeleri dikkate alınarak, sunulan her bir edebi türün hassasiyetle incelenmesi oldukça önemlidir. Demirel'e (2010) göre çocuğa görelilik, çocuğun düşlerine hitap eden, rahat okuyabileceği, okurken zevk alacağı dile sahip olan, bu doğrultuda bir anlatım içeren, konularını çocuğun anlayabileceği konulardan seçen ve çocuğun duygu, düşünce açısından destekleyen, kurgu ve olayları karmaşık olmayan dikkati dağıtacak düzeyde ayrıntılara yer vermeyen demektir (Akt: Ulutaş, 2017). Çocukların gerçekmiş gibi alımlamalarına karşın, nesnel olmayan alımlama farklarının yakalamaları ise çocuk gerçekliği olarak tanımlanmaktadır (Dilidüzgün, 1996). Bu iki kavram, çocuğun yaşadığı çevreyle, yaşı ve okuma ilgisiyle ve hatta çocuk kitabının yazarı ve çizerinin tutumuyla ilişkilidir (Şirin, 2016). Çocuğun baktığı yerden bakabilen ve onun gördüklerini görebilen yazar için önemli olan düşünce, çocuk dili ile doğallık, içtenlik ve yalınlığı kullanarak söylemde bulunabilmektir. Çocuk akli ile düşünebilmek, mantığı ile sorgulayabilmek, bakış açısı ile algılayabilmek "Çocuğun dili ile söylemek" i ifade etmektedir (Taşdelen, 2005). Çocuğa görelilik, çocuk gerçekliği ve çocuk bakışı, sosyal ve kültürel açıdan çocukluğa ve çocuğa bakış ile şekillenmekte ve hatta değişime uğramaktadır (Şirin, 2016).

Çocuk edebiyatının temel işlevleri incelendiğinde erken çocukluktan itibaren okuma alışkanlığı kazandıran, kitap okumayı sevdiren, çocukların iç dünyalarını ve dış dünyayı tanımalarına imkân veren, kişilik gelişimlerini destekleyen, olgun bir hayal gücü fırsatı sunan, farklı bakış açıları kazandıran, estetik düşünce ve yaratıcılıklarını geliştiren özelliklerle karşılaşmaktadır (Balta, 2019). Felski'ye göre, yeni bir sınıflamayla ele alınan çocuk edebiyatı işlevlerinin “tanıma, büyüleme, bilgilendirme, şaşırtma” başlıklarında incelenebilir. Kaminski 'ye (2009) göre çocuk edebiyatı günümüzde büyük titizlik ve ustalık gerektiren, fayda sağlama ve zevk verme görevleri arasında eşit düzeyde etkiye sahip, gerçeklik içerisinde yol gösterici ve gerçeğe ayna tutan unsurlara sahiptir.

Çocukların yaşamlarında, gelişme ve öğrenme süreçlerinde oldukça önemli bir yere sahip olan ve çocuk edebiyatının temel taşıyıcısı olarak kabul edilen çocuk kitapları (Şirin, 2016), 0-6 yaş çocuklarının gelişimlerine katkıda bulunmakta ve bireylerin okumayı öğrendikten sonra da zevkle okumak için kazanmaları gereken bir beceri olan okuma alışkanlığını edinmelerinde önemini yitirmeyen bir araç görevini üstlenmektedir (Uzuner-Yurt, 2012; Tanju, 2010). Yazılı eserlerden zevk almak ve bu eserleri anlamak, nitelikli eserlerle etkileşime girerek ve bu becerilerle ilgili inşa edilen stratejiler sayesinde gerçekleşmektedir (Neuman ve Roskos, 2007). Bu nedenle çocukların ev ve okul ortamında nitelikli eserlerle karşılaşmaları büyük önem taşımaktadır (Gönen ve Veziroğlu, 2013). Bu nitelikli eserler çocuğa estetik bakış açısı kazandırırken, özgür ve yaratıcı bir birey olabilmesinde de yarar sağlamaktadır. Çocuğun bu eserlerle okul öncesi dönemden başlayarak tanışabilmesi genel olarak çocuğun dilsel, bilişsel, duyuşsal, toplumsal ve sosyal gelişimini desteklemekte, model olma yoluyla eğitici bir işlev üstlenmektedir. Bireyin kendi yaşamı ile sınırlı olan deneyimlerini, karakterlerin yaşadığı olaylar sayesinde çeşitlendirerek çocuğun farklı yaşam durumlarına tanıklık etmesine imkân sağlayan çocuk kitapları sayesinde çocuk, bu vasıtayla farklı karakterlerin, duygu ve düşüncelerinin farkına varabilmektedir. Ayrıca resimler ve sözcüklerle anlatılanları belleğinde canlandırmasına yardımcı olan çocuk kitapları, çocuğun kendi hayatı dışındaki yaşamları fark ederek dünyayı tanımaya ve anlamaya fırsat sunmakta, ana dili ile etkileşime giren çocuk, sanatsal ve estetik yönden de uyaran alabilmektedir (Arıcı, 2016; Atılğan, 2021, Karagül, 2019; Sevgisunar, 2017; Şirin, 2016). Çocuk edebiyatında yer alan öykülerin dil ve resimlendirme açılarından sanatsal olmaları, toplumsal cinsiyet eşitliğine önem vermeleri ve etik açıdan ayrımcılık içermemeleri de önem arz eden diğer hususlardır. Bu nedenle dil ve resimlendirme açısından belirtilen nitelikleri taşıyan eserlerin tercih edilerek çocuklara sunulması gerekmektedir (Fullerton vd, 2018). Çocuklarla tanıştırılan kitapların onların gelişim düzeylerine uygun; dili, konusu, kurgusu ve dış yapı özelliklerinin nitelikli olması hassasiyet taşıyan bir diğer husustur. Dolayısıyla çocuklara gelişimsel yönden destek veren, düşünme, dil gelişimlerine katkı sağlayan, üslup, anlatım, konu, biçim gibi özellikler açısından tutarlı olan, sanatsal algı oluşturmayı destekleyen ve türüne özgü nitelikler taşıyan, ideolojik ifadelerden arınmış ve öğretici olan çocuk kitaplarının hedef kitleye sunulması oldukça önemlidir (Dedeoğlu-Orhan, 2019).

Çocuğun bu çok yönlü gelişimini destekleyen edebi ürünlerin başında gelen çocuk kitaplarının hedef kitlesi ise erken çocukluk ve ergenlik dönemini kapsamaktadır (Çevik ve Müldür, 2019; Lukens, Smith ve Coffel, 2013; Sever, 2013). Çocukların okuma kültürü edinmelerinde büyük bir etkiye sahip olan ebeveynlerin, okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının çocuklara nitelikli kitaplar sunma sorumluluğunu taşıdıkları düşünüldüğünde, çocuk kitapları genelinde çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının bilinmesi, konuyu önemli bir noktaya getirmektedir (Çevik ve Müldür, 2019; Karagül, 2020). Gay ve Airasian (2000) tutumu obje, fikir ve gruplara



karşı olan kabul edici ya da reddedici olma eğilimimiz, onlara karşı olan olumlu ya da olumsuz düşüncelerimiz olarak tanımlamaktadır. Alan yazın incelendiğinde tutum kelimesinin benzer şekillerde tanımlarının yapıldığı görülmektedir (Aydın, 2002; Budak, 2005; Bilgin, 1985; İpek ve Bayraktar, 2004; Papanastasiou, 2002). Üç grupta analiz edilen tutumlar, fikir ve önermeleri içeren bilişsel yön, fikirlere eşlik eden duyuşsal yön ve davranış için hazır olmayı içeren davranışsal yön olarak tanımlanmaktadır. Birbiriyle etkileşimde olan bu öğelerin birinde gerçekleşen değişim diğer öğeleri de etkilemektedir (Baysal ve Tekarslan, 1996; Gagne, 1985, İnceoğlu, 1993). Tek bir yaşantıyla hızlı bir şekilde değişebilen ya da çok sayıda yaşantı ile yavaş yavaş değişen tutumlar olabilmektedir (Türkmen, 2007; Şentürk, 2015). Tutumların temelleri genelde çocuklukta oluşmakta ve tutum değişikliği en çok çevremizdeki kişilerden etkilenmektedir (Arslan, 2006; Kağıtçıbaşı ve Üskül, 2006, Pekdoğan ve Korkmaz, 2017). Çocuk edebiyatına yönelik olarak çocukların olumlu tutum geliştirmeleri için model aldıkları ve davranışlarını şekillendirdikleri yetişkinler, ebeveyn ve öğretmenlerdir. Bu nedenle özellikle formal eğitim yuvası olan okullarda uygun model olması gereken öğretmenlerin çocuk edebiyatına yönelik olumlu tutumlar sergilemeleri önemlidir (Kozikoğlu, 2018; Taşkın Can, Cantürk Günhan ve Öngel Erdal, 2006). Okul öncesi öğretmenleri tarafından özel olarak seçilen edebi metinler, bazı basit kuralların öğretilmesine yardımcı olmakta, olumlu davranış ve değerlerin kazandırılmasında kullanılmakta (Bulut, 2018), farklı içeriklerde okunan kitaplar sayesinde çocuklar, yeni bilgiler edinmenin yanı sıra çevreye ve yaşadıkları topluma dair farklılıkları ve çeşitlilikleri öğrenme fırsatı yakalayabilmektedirler (Wiseman, 2011). Dil etkinliklerinde temel araç olarak tercih edilen çocuk edebiyatı ürünleri, erken okuryazarlık becerilerinin ve okuma alışkanlığının da temelini oluşturmaktadır. Bu açıdan bakıldığında özellikle okul öncesi öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının önemi bir kez daha gözler önüne serilmektedir (Sönmez, Durmaz, Topçam ve Çetinkaya, 2021). Çocukların bütüncül gelişimlerini destekleyen çocuk edebiyatı ürünleriyle tanışmalarında, edebi eserlere olan ilgilerinin oluşmasında ve desteklenmesinde, estetik değerlerin çocuk edebiyatı aracılığıyla kazandırılmasında çevrelerindeki yetişkinlere büyük görevler düşmekte, okul öncesi öğretmenleri de bu konuda aldıkları yüksek eğitimlerle bilinçli bir rol model olma ve rehberlik sağlama görevlerini üstlenmektedirler. Dolayısıyla çocukların edebiyata ilgilerini uyandıracak yetişkinlerin model olarak edebiyata ve edebi türlere karşı olumlu tutuma sahip olmaları yadsınamaz bir gerçekliktir. Bu gerçeklikten yola çıkılarak yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

### **1.Araştırmanın Modeli**

Bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarını çeşitli değişkenlere göre inceleyen, nicel araştırma yöntemlerinden genel tarama modelinde, betimsel bir araştırmadır. Bağımsız değişken ya da faktörler üzerinde manipülasyonun olmadığı (Büyüköztürk, 2014: 2) geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olan haliyle betimlemeyi hedefleyen araştırma yaklaşımı tarama modelidir. Sayısal olarak geniş katılımcıların oluşturduğu evrende, evren hakkında genel bir kanıya sahip olmak için bu katılımcılardan oluşan bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama, genel tarama modeli olarak bilinmektedir (Karasar, 2020). Genellikle araştırma grubunun yaşı, cinsiyeti, sosyo-ekonomik durumu, öğrenim düzeyi, kıdem yılı vb. demografik özellikleri ile bir olguya ilişkin mevcut fikir, düşünce, tutum, performansları tekil olarak ya da bazı faktörlerle ilişkileri bakımından betimlenir (Büyüköztürk,

2014; Mazlum ve Atalay Mazlum, 2017). Dolayısıyla bu çalışmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumları, kendi koşulları içinde, mevcut haliyle, bir değişiklik yapılmadan belirlenmekte ve bu durumda genel tarama modeli kullanılmaktadır.

## 2.Örneklem

Araştırmanın evrenini okul öncesi öğretmenliği ve meslek yüksek okulu çocuk gelişimi bölümlerinden mezun olan ve Türkiye’de farklı kurum ve illerde görev yapan okul öncesi öğretmenleri, örneklemini ise 192 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. COVID-19 pandemi sürecinde şartları göz önüne alındığında, kolay ulaşılabilir durum örneklemiyle çalışma grubu belirlenmiştir. Uygun şartlara sahip, istekli ve gönüllü olan katılımcıların araştırmaya dâhil edilmesi, kolay ulaşılabilir örneklemin amacıdır (Creswell, 2005). Örneklemin belirlenmesinde kullanılacak yöntem seçildikten sonra belirtilen özelliklere sahip katılımcılarla çalışılmış, okul öncesi öğretmenlerin çocuk edebiyatına yönelik tutumları hakkında güvenilir bilgilerin edinilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda katılım için gönüllü ve istekli olan, kullanılan veri toplama aracını online platformda doldurabilen okul öncesi öğretmenleri çalışma grubunu oluşturmuştur. Yaş grupları incelendiğinde 36 yaş ve üstü öğretmenlerin %51,56 ile (N= 99) ilk sırada yer aldığı ve bunu sırasıyla %30,73 ile 31-35 yaş (N= 59), %9,38 ile 20-25 yaş (N= 18) ve %8,33 ile 26-30 yaş (N= 16) grubunun izlediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bakıldığında ilk sırada %43,75 ile 11-15 yıl kıdeme sahip katılımcıların (N= 84) olduğu, bunu %23,44 ile 16 yıl ve üzeri (N=45), %17,19 ile 0-5 yıl (N= 33) ve %15,62 ile 6-10 yıl kıdeme sahip (N= 30) katılımcıların takip ettiği bulunmuştur. Öğrenim düzeyleri açısından incelendiğinde ise okul öncesi öğretmenlerinin %76,56’sının (N=147) lisans, %13,02’sinin (N= 25) lisansüstü ve %10,42’sinin (N= 20) ön lisans mezunu oldukları görülmüştür.

## 3.Veritoplama Araçları

Araştırmanın verileri Karagül (2020) tarafından geliştirilen ve güvenilirliği 0,88 olarak bulunan “Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Beşli likert tipi ölçek, 26 madde ve 3 faktörden oluşan bir yapıya sahiptir. Ölçeğin farkında olma alt boyutu 12, değer verme alt boyutu 6, kabullenme alt boyutu 8 maddeden oluşmakta, ölçek maddelerinin 18’i olumlu, 8’i olumsuz ifade içermektedir. “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Katılmıyorum”, “Hiç Katılmıyorum” seçeneklerini içeren ölçeğin olumlu ifadeleri 5-4-3-2-1, olumsuz ifadeleri ise 1-2-3-4-5 biçiminde puanlanmaktadır. Bu şekilde farkında olma alt boyutunda en yüksek 60, en düşük 12 puan; değer verme alt boyutunda da en yüksek 30, en düşük 6 puan alınabilmektedir. Ölçeğin kabullenme alt boyutunun tüm maddeleri ters yönde puanlanmakta ve bu alt boyuttan en yüksek 40, en düşük 8 puan toplanabilmektedir. Alt boyutlarının güvenilirlik değerleri incelendiğinde, farkında olma alt boyutunun 0,85, değer verme alt boyutunun 0,83, kabullenme alt boyutunun ise 0,75 güvenilirlik katsayısına sahip olduğu görülmüştür. Araştırmada ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin yaş, kıdem ve mezuniyetlerine ilişkin bilgilerinin yer aldığı “Demografik Bilgi Formu”na da yer verilmiştir.

## 4.Verilerin Toplanması

Çalışmada öncelikli olarak araştırmanın amacına ulaşması için katılımcılara yöneltilen demografik bilgileri içeren sorular ile kullanılacak ölçek belirlenmiş, yazarlardan gerekli kullanım izinleri alındıktan sonra ölçek, dijital ortama aktarılarak araştırmacıların sosyal medya hesaplarından paylaşılmıştır. Katılımcılara araştırmanın gönüllülük esasına dayalı olduğu ve katılımcıların çalışmada kodlanacağı belirtilmiştir. Araştırmanın objektifliği için katılımcılardan anket sorularına içten ve samimi cevaplar vermeleri istenmiştir. Bu aşamada veri toplama araçları dijital ortamda on gün süreyle açık tutulmuş ve süre sonunda veri toplama işlemi tamamlanmıştır.

## 5.Verilerin Analizi

Araştırmada istatistiksel analiz için yapılacak olan testlere, verilerin normallik varsayımları kontrol edildikten sonra karar verilmiş, elde edilen sonuçların normal dağılması nonparametrik testlerin yapılması için bir etken olmuştur. Kruskal Wallis Testi ikiden fazla bağımsız örneklemin yer alması sebebiyle tercih edilmiş, istatistiksel anlamlılığın çıkması durumunda ise neden kaynaklandığını tespit etmek amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde araştırma verilerinin SPSS for Windows 20.0 paket programında analiz edilmesiyle elde edilen sonuçlarına yer verilmiş, normallik varsayımlarının kontrolü ardından Kruskal Wallis Testi ve Mann Whitney U testleri kullanılarak analiz edilen veriler sunulmuştur. Tablo 1’de örnekleme yer alan okul öncesi öğretmenlerin çocuk edebiyatına yönelik tutum puanları verilmiştir.

Puan	f	%	$\bar{x}$
99 puan ve daha az	20	10,4	
100-110 arası	47	24,5	
111-120 arası	81	42,2	113,17
121-130 arası	44	22,9	
Toplam	192	100,0	

**Tablo 1.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Puanları

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalamasının 113,17 saptandığı görülmektedir. Katılımcıların %89,6’sının çocuk edebiyatına yönelik tutum ölçeğinden 100 ve üzerinde puan almış oldukları bulunmuştur. Buna göre, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin büyük bir bölümünün çocuk edebiyatına yönelik olumlu tutuma, %10,4’ünün ise çocuk edebiyatına yönelik orta düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.

Yaş	n	Sıra Ort.	Sd	$\chi^2$	p
20-25	18	88,58	3	4,355	,226
26-30	16	107,00			
31-35	59	106,92			
36+	99	90,04			

**Tablo 2.** Okul Öncesi Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

Tablo 2’de okul öncesi öğretmenlerinin “Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeği”nden aldıkları toplam puanların öğretmenlerin yaş gruplarına göre Kruskal Wallis analizi sonuçları verilmiştir. Buna göre, 26-30 yaş aralığındaki (N=16) öğretmenlerin sıra ortalamasının 107,00, 31-35 yaş aralığındaki (N=59) öğretmenlerin sıra ortalamasının 106,92 ile birbirlerini oldukça yakın oldukları görülmüştür. 36 yaş ve üzerindeki (N=99) öğretmenlerin sıra ortalamasının 90,04,

20-25 yaş arasındaki öğretmenlerin (N=18) sıra ortalamasının ise 88,58 olduğu tespit edilmiş ve çocuk edebiyatına yönelik tutumların yaş değişkenine göre anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Yaş	n	Sıra Ort.	Sd	$\chi^2$	p
Farkında olma			3	5,425	.143
20-25	18	91,44			
26-30	16	110,69			
31-35	59	107,31			
36+	99	88,68			
Değer verme			3	2,543	.468
20-25	18	94,53			
26-30	16	101,38			
31-35	59	105,03			
36+	99	90,99			
Kabullenme			3	1,687	.640
20-25	18	88,39			
26-30	16	102,50			
31-35	59	102,82			
36+	99	93,24			

**Tablo 3.** Okul Öncesi Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

Tablo 3’de okul öncesi öğretmenlerin yaş değişkenine göre, çocuk edebiyatına yönelik tutum ölçeğinin farkında olma, değer verme ve kabullenme alt boyutlarından aldıkları puanların Kruskal Wallis analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Buna göre çocuk edebiyatına yönelik tutum ölçeği farkında olma alt boyutunun okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis analizi sonucunda yaş gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $\chi^2 = (sd=3, n=192) 5,425; p>05$ ). Benzer şekilde değer verme alt boyutu ile kabullenme alt boyutu Kruskal Wallis analizi sonuçları incelendiğinde değer verme alt boyutunda ( $\chi^2 = (sd=3, n=192) 2,543; p>05$ ) ve kabullenme alt boyutunda ( $\chi^2 = (sd=3, n=192) 1,687; p>05$ ) yaş gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Kıdem yıl aralığı	n	Sıra Ort.	Sd	$\chi^2$	p	Anlamlı fark
Farkında Olma			3	8,709	.033*	
0-5 yıl <sup>1</sup>	33	86,27				2 - 1
6-10 yıl <sup>2</sup>	30	123,15				2 - 3

11-15 yıl <sup>3</sup>	84	94,01			2 - 4
16+ yıl <sup>4</sup>	45	90,89			
Değer Verme			3	6,790	.079
0-5 yıl	33	95,44			
6-10 yıl	30	120,07			
11-15 yıl	84	89,88			
16+ yıl	45	93,92			
Kabullenme			3	2,022	.568
0-5 yıl	33	91,62			
6-10 yıl	30	109,30			
11-15 yıl	84	94,08			
16+ yıl	45	96,07			

**Tablo 4.** Okul Öncesi Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

Tablo 4'te okul öncesi öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre, çocuk edebiyatına yönelik tutum ölçeğinin farkında olma, değer verme ve kabullenme alt boyutlarından aldıkları puanların Kruskal Wallis analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Buna göre çocuk edebiyatına yönelik tutum ölçeği farkında olma alt boyutunun okul öncesi öğretmenlerinin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis analiz sonucunda çalışma yıllarının sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2 = (sd=3, n=192) 8,709; p < .05$ ). Bu işlemin ardından belirlenen anlamlı farklılığın hangi mesleki kıdem yılından kaynaklandığını saptamak üzere Mann Whitney U testi yapılmış, farklılığın 6-10 yıl kıdeme sahip katılımcıların lehine gerçekleştiği belirlenmiştir. Analizlerin sonucunda 0-5 yıl ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin anlamlılık düzeyleri ( $U = 301,000, p = 0,007$ ), 11-15 yıl ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin anlamlılık düzeyi ( $U = 871,500, p = 0,012$ ) ve 16+ yıl ile 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin anlamlılık düzeyleri ( $U = 458,000, p = 0,018$ ) saptanmıştır. Buna karşın değer verme alt boyutu ile kabullenme alt boyutu Kruskal Wallis analiz sonuçları incelendiğinde değer verme alt boyutunda ( $\chi^2 = (sd=3, n=192) 6,790; p > .05$ ) ve kabullenme alt boyutunda ( $\chi^2 = (sd=3, n=192) 2,022; p > .05$ ) mesleki kıdem gruplarının sıralamalar ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Öğrenim Düzeyi	n	Sıra Ort.	Sd	$\chi^2$	p	Anlamlı fark
Ön lisans <sup>1</sup>	20	63,90	2	8,088	.018*	1 - 3
Lisans <sup>2</sup>	147	99,19				1 - 2
Lisansüstü <sup>3</sup>	25	106,74				

**Tablo 5.** Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeğinden Aldıkları Toplam Puanların Kruskal Wallis Analizi Sonuçları



Tablo 5 incelendiğinde lisansüstü mezunlarının sıra ortalamalarının 106,74, lisans mezunlarının sıra ortalamalarının 99,19 ve son olarak ön lisans mezunlarının sıra ortalamalarının 63,90 olduğu belirlenmiş, buna göre okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim düzeyleri göz önüne alındığında çocuk edebiyatına yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $\chi^2= (sd=2, n=192) 8,088; p<.05$ ). Daha sonra anlamlı farklılığın hangi öğrenim düzeyinden kaynaklandığını saptamak üzere yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, ön lisans-lisansüstü ( $U= 138,500, p=0,011$ ) mezunu öğretmenlerin puanları arasında lisans üstü mezunu öğretmenlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılığın olduğu belirlenmiştir. Ön lisans-lisans ( $U=929,500, p=0,008$ ) mezunu öğretmenlerin puanları arasındaki anlamlı farklılığın ise lisans mezunu öğretmenlerin lehine olduğu tespit edilmiştir.

Öğrenim Düzeyi	n	Sıra Ort.	Sd	$\chi^2$	p	Anlamlı fark
Farkında Olma			2	9,520	.009*	1 - 3
Ön lisans <sup>1</sup>	20	68,65				2 - 3
Lisans <sup>2</sup>	147	96,31				1 - 2
Lisansüstü <sup>3</sup>	25	119,88				
Değer Verme			2	6,488	.039*	1 - 3
Ön lisans <sup>1</sup>	20	71,38				2 - 3
Lisans <sup>2</sup>	147	97,05				1 - 2
Lisansüstü <sup>3</sup>	25	113,34				
Kabullenme			2	4,766	.092	
Ön lisans	20	72,28				
Lisans	147	100,54				
Lisansüstü	25	92,12				

**Tablo 6.** Okul Öncesi Öğretmenlerin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre Çocuk Edebiyatına Yönelik Tutum Ölçeği Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

Tablo 6’de okul öncesi öğretmenlerin öğrenim düzeyi değişkenine göre, çocuk edebiyatına yönelik tutum ölçeğinin farkında olma, değer verme ve kabullenme alt boyutlarından aldıkları puanların Kruskal Wallis analizi sonuçlarına yer verilmiştir. Buna göre çocuk edebiyatına yönelik tutum ölçeği farkında olma alt boyutunun okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis analiz sonucunda öğrenim düzeylerinin sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2= (sd=2, n=192) 9,520; p<.05$ ). Bu işlemin ardından belirlenen anlamlı farklılığın hangi öğrenim düzeyinden kaynaklandığını saptamak üzere Mann Whitney U testi yapılmış, farkında olma alt boyutundaki farkın, lisans üstü-ön lisans ( $U=119,500, p= 0 ,003$ ) ve lisans üstü-lisans ( $U= 1383,500, p= 0,048$ ) mezunu öğretmenler arasında, lisans üstü mezunu öğretmenlerin lehine olduğu belirlenmiştir. Ön lisans-lisans ( $U=1043,500, p= 0,035$ ) mezunu öğretmenler arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın lisans mezunu öğretmenlerin lehine olduğu bulunmuştur.

Çocuk edebiyatına yönelik tutum ölçeği değer verme alt boyutunun okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis analiz sonucunda öğrenim düzeylerinin sıralamalar ortalamaları arasındaki fark da istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $\chi^2= (sd=2, n=192) 6,488; p<.05$ ). Farkın hangi öğrenim düzeyleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U testi analizi sonucunda istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın, ön lisans-lisans üstü ( $U= 146,000, p= 0,017$ ) düzeyde mezuniyete sahip öğretmenlerden lisans üstü mezunlarının lehine olduğu belirlenmiştir. Lisans-lisans üstü ( $U= 1520,500, p= 0,165$ ) mezunu öğretmenler arasında ise yine lisans üstü mezuniyete sahip öğretmenlerin lehine olacak şekilde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Son olarak, ön lisans-lisans ( $U= 1071,500, p= 0,048$ ) mezunu öğretmenler arasında ise lisans mezunlarının lehine anlamlı farklılığın olduğu saptanmıştır.

Buna karşılık okul öncesi öğretmenlerin çocuk edebiyatına yönelik tutum ölçeği kabullenme alt boyutundan aldıkları puanlar ile öğrenim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ( $\chi^2= (sd=2, n=192) 4.766; p>.05$ ).

### **Tartışma ve Sonuç**

Çocukların yaşlarına, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak ortaya çıkarılan edebi ürünler, onların başta dil gelişimleri olmak üzere, bilişsel, sosyal-duygusal ve hatta toplumsal olarak gelişimlerini önemli ölçüde destekleyen etkili uyarıcılardan biridir. Erken okuryazarlık becerilerinin kazanılmasından, farklılıklara saygı duymaya, olumlu davranış ve değerlerin edinilmesinden, hayal güçleri ve yaratıcılıklarının desteklenmesine kadar geniş bir yelpazede “tanıma, büyüleme, bilgilendirme, şaşırtma” işlevlerine sahip bu eserlerin çocuklara sunulmasında özel bir görev üstlenen ebeveynler ile öğretmenlerin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının bilinmesi büyük önem taşımaktadır. Çocukları, nitelikli edebi ürünlerle buluşturma sorumluluğu taşıyan yetişkinlerin, bu sorumluluğu bilinçli bir şekilde gerçekleştirebilmelerinde, çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının etkili olduğu düşünülmektedir. Ebeveynlerinden sonra ilk tanıştığı yetişkinler olan okul öncesi öğretmenlerinin de çocuklara sundukları nitelikli edebi eserleri tercih etmelerinde, uygulamalarla bütünleştirmelerinde ve olumlu geri dönütler alabilmelerinde çocuk edebiyatına yönelik tutumları önemlidir. Bu amaçla gerçekleştirilen çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunun çocuk edebiyatına yönelik tutum puanlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında çocuk edebiyatına yönelik yapılan çok sayıda çalışma mevcuttur. Bunların büyük bir kısmı Türkçe öğretmenleri ve öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiş (Alan, 2020; Bağcı, 2007; Çer, 2020; Hasırcı, 2017; Kurt ve Arslan, 2017; Yakar, Yılmaz ve Arslan, 2016), bir kısmı da sınıf öğretmenlerini çalışma grubuna dahil etmiştir (Büyükkavas Kuran ve Ersözlü, 2009; Çevik ve Müldür, 2019; Kuran ve Ersözlü, 2009). Çalışmaların genelinde çocuk edebiyatına yönelik tutumların yüksek bulunduğu ve bu açıdan çalışmamızı destekler nitelikte olduğu ifade edilebilir.

Katılımcıların cinsiyet dağılımlarının homojen olmaması nedeniyle okul öncesi öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik tutum puanları cinsiyet açısından ayrıca analiz edilmemiştir. Ancak Bağcı (2007) çalışmasında Türkçe öğretmen adaylarının çocuk edebiyatına yönelik tutumlarını incelemiş ve cinsiyet değişkeninin tutumlar üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının istatistiksel açıdan anlamlı bulunduğu bir araştırma da mevcuttur (Sönmez vd, 2021). Çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkenine göre çocuk edebiyatına yönelik tutum puanlarının toplamında ve hatta üç alt boyutunda da istatistiksel açıdan anlamlılık saptanmamıştır. Yapılan alan yazın taramasında konuyla ilgili bulgulara da rastlanmamıştır. Bu

durum, konuyla ilgili olarak ileride gerçekleştirilmesi planlanan çalışmalarda göz önüne alınması gerekliliğini ortaya koyan bir sonuç olarak değerlendirilmektedir.

Çalışma grubuna dahil edilen okul öncesi öğretmenlerin mesleki kıdem yıllarının çocuk edebiyatına yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir fark oluşturduğu tespit edilmiş, bu durumun 6-10 yıllık mesleki tecrübeye sahip okul öncesi öğretmenlerinden kaynaklandığı belirlenmiştir. Çocuk edebiyatına yönelik farkındalık düzeyinin belirlendiği “farkında olma” alt boyutunda da benzer bir sonuç elde edilmiştir. Mesleki anlamda öğretmenlerin tecrübe kazanmaya başladıkları ilk yıllar ile tükenmişlik düzeylerinde kısmi artışların yaşanmaya başladığı yıllar arasında kalan bu devrede, mesleki yeterlilik ve yetkinlik ile nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerinin tercih edilmesinin ve bunların çocuklarla buluşturulmasının önemi açısından farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu ve buna ilişkin olarak bu alt boyutta anlamlı bir fark ortaya koydukları düşünülmektedir. Sönmez ve arkadaşları (2021) tarafından yapılan bir çalışmada sınıf öğretmenlerinin kabullenme alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmuş ve bu farkın 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerden kaynaklandığı belirlenmiştir. Alan (2020) Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada da adayların çocuk edebiyatının farkında olduğu, bu amaçla bilinç geliştirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Geleceğin öğretmenlerinin yetişkin edebiyatı ile çocuk edebiyatının farklılıklarının bilincinde olması nitelikli eserlerin seçilmesi ve kullanılmasında önemli bir göstergedir. Anjana ve Prema (2019) okul öncesi öğretmenlerin edebiyata yönelik bilgi ve inanışlarını inceledikleri bir araştırmada, öğretmenlerin deneyimlerinin edebiyata ilişkin inanış ve bilgileri üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Charlisle ve arkadaşları (2009) da öğretmenlerin meslekte çalışma süreleri ile dil öğretmeye ilişkin becerileri arasında anlamlı bir ilişki saptamamıştır. Büyükkavas Kuran ve Ersözlü (2009) de sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında, öğretmenlerin çocuk edebiyatı ürünlerinin eğitimdeki yerinin farkında olduklarını ve önemli gördüklerini belirtmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarıyla ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu konuda yapılan ilk çalışma olması nedeniyle elde edilen bulgunun önemli olduğu ve gelecekte yapılması planlanan çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerin öğrenim düzeyleri açısından çocuk edebiyatına yönelik tutumları incelendiğinde, lisansüstü ve lisans mezunu öğretmenlerin ön lisans mezunu öğretmenlere göre çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu bulunmuş, farkında olma ve değer verme alt boyutlarında da lisansüstü ve lisans mezunlarının lehine olacak şekilde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Şüphesiz ki öğretmenlik mesleğine hazırlık süreci özveri ve çaba gerektirmekte, alanla ilgili detaylı bilgilerin içselleştirilmesi zaman almaktadır. Dolayısıyla iki yıllık ön lisans mezunu öğretmenlerin çocuk edebiyatına ilişkin bilgi, birikim ve tutumlarının, lisans ve hatta lisans üstü mezunu öğretmenlerin donanımlarından daha düşük olması kabul edilebilir bir durumdur. Bir diğer deyişle, çocuk edebiyatına yönelik tutumlar açısından lisans üstü öğrenime sahip öğretmenlerin, farkında olma ve değer verme alt boyutlarında lisans ve ön lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek bir farkındalığa sahip olmaları ve edebi eserlere daha üst düzeyde değer vermeleri, aldıkları eğitimin daha yüksek boyutta olmasıyla ilişkilendirilebilir. Benzer bir durum lisans-ön lisans mezunu öğretmenler arasında da saptanmış, lisans mezunları lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla eğitim kademeleri yükseldikçe alanla ilgili bilgilerin detaylandırılması ve derinleşmesi söz konusu olmakta, bu da öğretmenlerin mesleki açıdan olgunlaşmalarıyla birlikte çocuk edebiyatına ilişkin farkındalıklarını arttırmakta ve verdikleri değeri yükseltmektedir. Diğer bir deyişle okul öncesi öğretmenlerinin öğrenim düzeyleri arttıkça çocuk edebiyatına yönelik tutumlarında da bir artış olduğu söylenebilir. Alan

yazın incelendiğinde çalışmanın bulgularıyla ilişkili araştırmalara yer verilmediği görülmüştür. Buna karşın Kimmy (2017) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin edebiyat ve okuma yazma farkındalığı alanındaki bilgi ve öz yeterliliklerinin öğretmen eğitimleriyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Schachter ve arkadaşlarının (2016) okul öncesi öğretmenlerin bilgi, inanç, eğitim düzeyleri, mesleki kıdemleri ile çocukların dil ve edebiyat öğrenme fırsatları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmasında ise dil ve okuma yazma eğitimi ile öğretmenlerin öğrenim düzeyleri arasında pozitif, mesleki kıdemleri arasında negatif bir ilişki tespit edilmiştir. Benzer çalışmaların sonuçlarının, araştırmanın bulgularını destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Gelişimin ve değişimin hızla yaşandığı dönemlerden biri olan okul öncesinde çocukların, nitelikli edebi eserlerle karşılaştırılmaları bütünsel gelişimleri açısından büyük önem arz etmektedir (Özcan ve Tanju Aslışen, 2021). Alan yazın incelendiğinde, farklı alanlardaki öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı eserleriyle ilgili yeterli düzeyde nitelikli bilgiye sahip olmadıkları sonucunu paylaşan birçok çalışma olduğu görülmektedir (Hasırcı, 2017; Temizkan, 2011; Turan ve Ulutaş, 2016; Uçgun, 2010). Birkaç çalışmada ise öğretmen adaylarının edebi eserlerde daha ziyade dış yapı unsurlarını göz önüne aldıkları vurgulanmakta (Aktaş, Stebler, Uzuner Yurt, 2016; Öztürk Samur, 2012; Turan, Gönen ve Aydos, 2016), iç yapı unsurları ve resimlendirme özellikleri hakkında daha az bilgi sahibi oldukları belirtilmektedir. Gönen ve arkadaşları (2016) ise çalışmalarında, okul öncesi öğretmenlerinde bulunması gereken özel alan yeterliklerine dikkat çekmiş, çocukların hızlı bir şekilde geliştiği okul öncesi dönemde öğretmenlere büyük görev düştüğünü belirterek, edebi eserlerin sayıca arttığı ve erişimin kolaylaştığı bu dönemde, iç-dış yapı unsurları açısından nitelikli kitapların tercih edilmesinin, edebi eserlerin farkında olunmasının, bunlara değer verilmesinin ve çocukların bütünsel gelişimlerini destekleyen bir araç olarak kabul edilmesinin önemini vurgulamışlardır.

Yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerin çocuk edebiyatına yönelik tutumları yüksek olarak tespit edilmiştir. Bu doğrultuda okul öncesi öğretmenlerin hangi konularda çocuk kitaplarına ihtiyaç duydukları, daha çok hangi tür çocuk kitaplarını kullandıkları hususunda yapılacak çalışmalar alana kazandırılabilir. Araştırmanın verileri Covid-19 pandemi şartlarında online ortamda, oluşturulan anket formu üzerinden toplanmış olanlarla sınırlıdır. Bu konuda okul öncesi öğretmenleri ile görüşme tekniği kullanılarak nitel araştırmalar yapılabilir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin edebi türlere etkinliklerinde yer verme durumları, etkinlik incelemesi yapılarak tarama yöntemiyle incelenip alana katkı sağlayabilir. Çocukların eğitiminde etkin yetişkinler olarak öğretmenlerle yapılan çalışmaların yanı sıra evde ilk rol modelleri olan ebeveynlerin çocuk edebiyatına ilişkin tutum ve görüşlerinin incelendiği çalışmalar, "okulda aile eğitimleri kapsamında çocuk edebiyatına ilişkin çalışmalara yer verilmeli mi?" sorusuna cevap aranmak amacıyla gerçekleştirilebilir. Her açıdan gelişmek, ilerlemek, yükselmek, başarmak için okumak, okumak için edebi eserlerle buluşmak, bu karşılaşmayı sağlayacak ebeveynler ve öğretmenlerle çocuk ve kitap bağlamında çalışmak ve bu çalışmaları genişletmek, geleceğimizin garantisi olacaktır.

### **Kaynakça**

Aktaş, E., Stebler, M. Z. ve Uzuner Yurt, S. (2014). Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının çocuk ve gençlik edebiyatı ile ilgili farkındalık düzeyleri (s. 8-18). I. Uluslararası Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, sunulmuş bildiri, İstanbul: Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yazarları Birliği. <http://www.cocukvegenc.net/turk-dili-ve-edebiyati-ogretmen-adaylarinin-cocuk-ve-genclik-edebiyati-ile-ilgili-farkindalik-duzeyleri/> Erişim tarihi: 02.02.2022

- Akyüz, E. (2021). Türkçe öğretimi açısından çocuk edebiyatı. F. Temizyürek ve T. Türkben. (Ed.) *Türkçe öğretimine genel bir bakış* içinde (s.415-433). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alan, Y. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına yönelik görüşleri. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 135-147.
- Anjana, A. V., & Prema, K. S. RA (2019). Emergent literacy: Knowledge and belief of preschool teachers in kerala. *Language in India*, 19(7), 29-42.
- Arıcı, A. F. (2016). *Çocuk edebiyatı ve kültürü*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arslan, A. (2006). Bilgisayar destekli eğitim yapmaya ilişkin tutum ölçeği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2); 24-33.
- Atılğan, A. (2021). Çocuk edebiyatı yapıtlarının çocuğun sanat eğitimi sürecine katkıları bağlamında bir inceleme (Leo Lionni Örneği). *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 4(1), 80-111. Doi no:10.47935/ceded.902763
- Aydın, O. (2002). Davranış üzerine sosyal etkiler. E. Özkalp (Ed.). *Davranış bilimlerine giriş* (s. 261- 278) içinde. Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Bağcı, H. (2007). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına ve çocuk edebiyatı dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Milli eğitim dergisi*, (174), 116-134.
- Balta, E. E. (2019). Çocuk edebiyatı üzerine yapılmış lisansüstü çalışmaların içerik analizi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 2528-9527.
- Baysal, A. C. ve Tekarslan, E. (1996). *Davranış bilimleri*. Avcıol Basım Yayın
- Bilgin, N. (1985). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. Sistem Yayıncılık.
- Budak, S. (2005). *Psikoloji sözlüğü*. Bilim ve Sanat Yayınları.
- Bulut, S. (2018). Okulöncesi dönem öğretmenlerinin çocuk edebiyatı yapıtlarını seçme ölçütü olarak yazınsal karakterlere yükledikleri anlam. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 714-729.
- Büyükkavas Kuran, Ş. ve Ersözlü, Z. N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-17.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Deneyisel desenler: Öntest-sontest, kontrol grubu, desen ve veri analizi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Charlisle, J. F, Correnti R., Phelps, G., & Zeng, J. (2009). Exploration of the contribution of teachers' knowledge about reading to their students' improvement in reading. *Read Writ*, 22:457-486 <http://dx.doi.org/10.1007/s11145-009-9165-y>
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (Second Edition.bs.)*. Pearson Education, Inc.
- Çer, E. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarının tasarım, içerik ve eğitsel özelliklerine yönelik yeterliklerinin incelenmesi. *Journal of Language Education and Research*, 6(1), 168-186. DOI: <https://doi.org/10.31464/jlere.611644>
- Çevik, A. ve Müldür, M. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı farkındalığı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 1942-1956. DOI: <https://doi.org/10.17755/esosder.564082>
- Dedeoğlu-Orhan, B. (2019). *Çocuk edebiyatında estetik ölçütlerin belirlenmesi ve bir çocuk edebiyatı kitabının estetik ölçütler açısından değerlendirilmesi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Demirel, Ş. (2010). Çocuk, çocuğun gelişim özellikleri, ihtiyaçları ve ilgi alanları. Demirel, Ş. (Ed.), *Edebî metinlerle çocuk edebiyatı* içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.



- Dilidüzgün, S. (1996). *Çağdaş çocuk yazını*, Yapı Kredi Yayınları.
- Fullerton, S. K., Schafer, G. J., Hubbard, K., McClure, E. L., Salley, L., & Ross, R. (2018). Considering quality and diversity: An analysis of read-aloud recommendations and rationales from children's literature experts. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 24(1), 76-95.
- Gagne, R. M. (1985). *The Conditions of Learning*, New York: Holt, Rinehart&Winston.
- Gay, L.R., Airasian, P. (2000). *Educational Research*. Upper Saddle River.
- Gay, L.R., Airasian, P. (2000). *Educational Research*. Upper Saddle River.
- Gönen, M. (2013). Cumhuriyet öncesi ve cumhuriyet döneminde okul öncesi çocuk edebiyatı. M. Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı* (ss. 15-31) içinde. Eğiten Kitap.
- Gönen, M., Karakuş, H., Uysal, H. Kehçi, A., Ulutaş, Z. ve Kahve, Ö. (2016). Resimli çocuk kitaplarının içerik ve resimleme özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(4); 724-735.
- Gönen, M. ve Veziroğlu, M. (2013). Çocuk edebiyatının genel hedefleri. M. Gönen (Ed.), *Çocuk edebiyatı* (ss. 1-11) içinde. Eğiten Kitap.
- Göz, B. (2015). Kendilik değerini koruma bağlamında çocuk edebiyatı eserlerinin kullanımı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(40), 486-493.
- Hasırcı, S. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla analizi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(51), 717-728. DOI:10.17719/jisr.2017.1808
- Huck, C., Kiefer, B., Hepler, S., & Hickman, J. (2004). *Children's literature (8th Ed.)*. McGraw-Hill.
- İnceoğlu, M. (1993). *Tutum, algı, iletişim*. V Yayınları
- İpek, C., ve Bayraktar, Ş. (2004). Aday öğretmenlerin fen bilimleri ve sosyal bilimlere bakışları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 35-50.
- Kağıtçıbaşı, Ç., ve Üskül, A. (2006). *Yeni insan ve insanlar: sosyal psikolojiye giriş*. Evrim Yayınevi
- Kaminski, W. (2009). *Çocuk ve gençlik edebiyatına giriş* (Çev.: Y. Baş), Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları
- Karagül, S. (2019) Çocuk edebiyatının temel işlevleri: Felski'nin yaklaşımı doğrultusunda bir değerlendirme. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 334-351.
- Karagül, S. (2020). Çocuk Edebiyatı'na yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi-ÇEDED*, 3(2), 203-226. DOI: 10.47935/ceded.836154.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (35.bs.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kimmy, M. (2017). *Preschool teachers' views of literacy instruction*. Doctoral Thesis. Walden University, Pennsylvania.
- Kozikoğlu, İ. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2698-2720.
- Kuran, Ş. B. ve Ersözlü, Z. N. (2009). Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 1-17.

- Kurt, E. ve Arslan, N. (2017). Türkçe öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı eserlerine yönelik görüşleri: Odak grup görüşmesi. *International Journal of Language Academy*, 5(3), 348-357.
- Lukens, R. J., Smith, J. J., & Coffel, C. M. (2013). *A critical handbook of children's literature*. Pearson Education Inc.
- Mallan, K. (2017). *Children's literature in education*. <http://education.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-e-9780190264093-e-157>. (Erişim Tarihi: 27.07.2021).
- Mazlum, M. M. ve Atalay Mazlum, A. (2017). Sosyal bilimlerde araştırma yönteminin belirlenmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 4(4), 1-21.
- Neuman, S. B., & Roskos, K. (2007). *Nurturing knowledge: Building a foundation for school success by linking early literacy to math, science, art and social studies*. Scholastic.
- Neydim, N. (2020). *Çocuk edebiyatı*. İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi Lisans Programı Ders Notları.
- Oğuzkan, F. (2013). *Çocuk edebiyatı*. Anı Yayıncılık.
- Özcan, M. ve Tanju Aslışen, E.H. (2021). Resimli çocuk kitapları ve bilişsel gelişim. E. H. Tanju Aslışen, (Ed.), *Bilişsel gelişim* (1. Baskı, s. 279-312) içinde . Eğiten Kitap. ISBN: 978-625-7348-71-3
- Öztürk Samur, A. (2012). Okulöncesi öğretmen adaylarının nitelikli çocuk edebiyatı eserlerini seçebilme yetkinlikleri. 3. *Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu* (05- 07 Ekim 2011), Bildiriler ve Atölye Çalışmaları. Ankara Üniversitesi Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları, 4, 219-228.
- Papanastasiou, C. (2002). School, teaching and family influence on student attitudes toward science: based on TIMSS data for cyprus. *Studies in Educational Evaluation*, 28, 71-86.
- Pekdoğan, S. ve Korkmaz, H. İ. (2017). Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarına verilen değerler eğitimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 59-72.
- Sarıyüce, H. L. (2012). *Türk çocuk ve gençlik edebiyatı ansiklopedisi* 1. Nar Yayınları
- Schachter, R. E., Spear, F. C., Piasta, B.S., Justice M. L., & Logan, E.R.J. (2016). Early childhood educators' knowledge, beliefs, education, experiences, and children's language-and literacy-learning opportunities: What is the connection? *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 281-294.10.1016/j.ecresq.2016.01.008
- Sever, S. (2013). *Çocuk ve edebiyat*. Tudem Yayınları.
- Sevgisunar, M. K. (2017). Günümüzde çocuk edebiyatı ve gerçeklik. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*. 15 (60), 10-24.
- Sönmez, M., Durmaz, M., Topçam, A. B. ve Çetinkaya, F. Ç. (2021). Sınıf öğretmenlerinin çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 531-542.
- Şentürk, Z. (2015). *Müzik öğretmenlerinin bireysel profil özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi (Malatya İl Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi.
- Şimşek, T. (2007). *Çocuk edebiyatı*. Suna Yayınları.
- Şirin, M. R. (2016). Edebiyat ve çocuk edebiyatı, edebiyatın amacı ve işlevi. *Türk Dili Dergisi*, CX (780), 12-31.

- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 6(21), 30-39. ISSN: 1303-0256
- Taşdelen, V. (2005). Çocuğu anlayan edebiyat. *Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, Ağustos-Eylül, 104-105.
- Taşkın Can, B., Cantürk Günhan, B., ve Öngel Erdal, S. (2005). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen derslerinde matematiğin kullanımına yönelik özyeterlik inançlarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 47-52.
- Temizkan, M. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk kitaplarında bulunması gereken özellikleri algılama durumları. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 339-357.
- Turan, F., Gönen, M. ve Aydos, E. H. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının resimli öykü kitaplarını seçme konusunda yeterlik düzeyleri ve kendi yeterliklerine ilişkin algılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 400-422.
- Turan, F. ve Ulutaş, İ. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki resimli öykü kitaplarının özellikleri ile öğretmenlerin bu kitapları kullanma durumlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 21-45.
- Tüfekçi Can, D. (2014). *Çocuk edebiyatına giriş*. Eğitim Yayınevi.
- Türkmen, L. (2007). The influences of elementary science teaching method courses on a Turkish teachers college elementary education major students' attitudes towards science and science teaching. *Journal of Baltic Science Education*, 6(1), 66-77.
- Uçgun, D. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı dersi ve çocuk edebiyatı ürünlerine ilişkin tutumları*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda sunulan bildiri, (ss. 472-477). Fırat Üniversitesi.
- Ulutaş, A. (2017). Okul öncesi dönem çocuk kitaplarındaki resimlerin çocuğa göreliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 602-610.
- Uzuner-Yurt, S. (2012). Çocuk yayınları. T. Şimşek. (Ed.), *Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı* (s. 71-80) içinde. Grafiker Yayınları.
- Wiseman, A. (2011). Interactive read alouds: Teachers and students constructing knowledge and literacy together. *Early Childhood Education Journal*, 38(6), 431-438.
- Yakar, Y., M. Yılmaz, O. ve Arslan, M. A. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının edebiyat ve çocuk edebiyatı kavramlarına ilişkin algıları. *Journal of Language and Literature Education*, (17), 95-105. DOI:10.12973/jlle.11.303
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2012). *Çocuk edebiyatı*. Akçağ Yayınları.

#### **Katkı Oranı Beyanı**

Bu makaleye birinci yazar %60, ikinci yazar %40 oranında katkı sağlamıştır.

**Çatışma beyanı:** Makalenin yazarları, bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişkileri bulunmadığını dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan ederler.

**Destek ve teşekkür:** Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.



<https://dergipark.org.tr/tr/pub/igdirsosbilder>

# Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi

E-ISSN: 2147-6152

Yıl 11, Sayı 31, Ekim 2022

[Araştırma Makalesi] **Atf/Citation:** Pür, E. (2022). "Kastamonu Milletvekilleri ve TBMM'deki Faaliyetleri (1961-1980)", *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (31): s. 195-219. **Gönderim Tarihi:**02.06.2022 **Kabul ve Yayın Tarihi:** 21.09.2022-29.10.2022 **DOI:** 10.54600/igdirsosbilder.1125459



**Yazar**

Emine PÜR\*

## Makale Adı/Article Name

### **Kastamonu Milletvekilleri ve TBMM'deki Faaliyetleri (1961-1980)**

*Kastamonu Legislators and Activities in the Grand National Assembly of Turkey (1961-1980)*

#### **ÖZ**

Türkiye'de ilk askeri darbe 27 Mayıs 1960'ta, ikincisi 12 Eylül 1980'de gerçekleşmiştir. Yapılan bu darbelerde Türk Silahlı Kuvvetleri ülke yönetimine el koymuş, TBMM kapatılmış ve demokrasi bir süreliğine kesintiye uğramıştır. 1961-1980 yılları arasında TBMM, Millet Meclisi ve Cumhuriyet Senatosu olmak üzere çift meclisli olarak faaliyet göstermiştir. Bu çalışmada 1961-1980 yılları arasında yapılan genel seçimler, Kastamonu milletvekillerinin özgeçmişleri ve meclis faaliyetleri ele alınmıştır. Belirtilen dönem içerisinde 5 genel seçim yapılmış ve yapılan seçimlerde Nispi Temsil Sistemi'nin 3 değişik biçimi uygulanmıştır. TBMM'de 1961-1980 yılları arasında Kastamonu'yu toplam 31 milletvekili temsil etmiştir. Kastamonu'dan Sabri Keskin 4 dönem, Osman Zeki Oktay, İsmail Hakkı Yılanlıoğlu, Muzaffer Akdoğanlı, Hasan Tosyalı, Vecdi İlhan ve Sabri Tıgılı 2 dönem, diğerleri ise tek dönem milletvekili seçilmiştir. Kastamonu milletvekilleri Meclis'te çeşitli komisyonlarda görev almışlar ve toplam 681 faaliyette bulunmuşlardır. Kastamonu milletvekilleri içerisinde Meclis'te en faal olanları ise İsmail Hakkı Yılanlıoğlu, Hasan Tosyalı ve Adil Toközlü'dür. Araştırmanın ana kaynağını Kastamonu milletvekillerinin hal tercümeleleri ve seçim mazbataları, Kastamonu'da çıkan yerel gazeteler, Millet Meclisi Tutanak Dergileri ve konu ile ilgili TBMM yayınları oluşturmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Kastamonu, Seçimler, Milletvekilleri, TBMM, Meclis Faaliyetleri.

#### **ABSTRACT**

The first military coup occurred in Turkey on May 27, 1960, and the second on September 12, 1980. In these coups, the Turkish Armed Forces seized the administration of the country, the Turkish Grand National Assembly was closed and democracy was interrupted for a while. Between 1961-1980, it operated as a bicameral, including the Grand National Assembly of Turkey, the National Assembly and the Senate of the Republic. In this study, the general elections for the National Assembly, the biographies of the Kastamonu legislators and the Parliamentary activities for the period between 1961-1980 were discussed. During the specified period, 5 general elections were held for the National Assembly and 3 different forms of the Proportional Representation System were applied in these elections. Between 1961 and 1980, a total of 31 legislators represented Kastamonu in the Grand National Assembly of Turkey. Sabri Keskin from Kastamonu was elected for 4 terms, Osman Zeki Oktay, Ismail Hakkı Yılanlıoğlu, Muzaffer Akdoğanlı, Hasan Tosyalı, Vecdi İlhan and Sabri Tıgılı for 2 terms, and the others for one term. Kastamonu legislators took part in various commissions in the Assembly and carried out a total of 681 activities. Among the Kastamonu legislators, İsmail Hakkı Yılanlıoğlu, Adil Toközlü and Hasan Tosyalı were the most active ones in the Assembly. The main source of the study was the translations of the state of Kastamonu legislators, election records, the local newspapers published in Kastamonu, the National Assembly Record Journals and the Grand National Assembly of Turkey publications on the subject.

**Keywords:** Kastamonu, Elections, Legislators, the Grand National Assembly of Turkey, Parliamentary Activities.

## Giriş

14 Mayıs 1950 Pazar günü yapılan genel seçim 5545 sayılı Milletvekili Seçim Kanunu'na göre yapılmış ve seçime katılım oranı % 89,3 oranında gerçekleşmiştir. Seçimler sonucunda Demokrat Parti (DP) oyların % 53,34'ünü almış ve Meclis'teki toplam 487 sandalyenin 408'ini kazanarak tek başına iktidara gelmiştir (Öztürk, 1999: 8). DP daha sonra 1954 ve 1957 seçimlerini de kazanarak 1960'a kadar iktidarda kalmıştır.

27 Mayıs 1960 sabahı Türk Silahlı Kuvvetleri, radyoda yayınladıkları bir bildiriyle ülke yönetimine el koymuştur (Doğaner, 1996: 41-43). 27 Mayıs darbesiyle TBMM kapatılmış ve demokrasi bir süreliğine kesintiye uğramıştır (Uyar, 2020: 87). Cumhurbaşkanı, başbakan, meclis başkanı, bakanlar, DP milletvekilleri ve bürokratlar tutuklanarak hapsedilmiştir (Ağır, 2018: 6). Yapılan yargılanma sonucunda Dışişleri Bakanı Fatin Rüştü Zorlu, Maliye Bakanı Hasan Polatkan ve Başbakan Adnan Menderes İmralı Adası'nda idam edilmiştir (Kırkpınar ve Çakmak, 2020: 245-251). 29 Eylül 1960'ta Ankara 4. Asliye Hukuk Mahkemesi tarafından DP'nin kapatılması kararı alınmıştır (Akay, 2021: 26).

Darbe sonrasında Türk Silahlı Kuvvetleri'ne bağlı 38 subaydan oluşan Milli Birlik Komitesi ülke yönetimini eline almıştır (Börklüoğlu, 2017: 12). Milli Birlik Komitesi tarafından yeni anayasayı hazırlamak ve seçim kanunu yapmak amacıyla Kurucu Meclis oluşturulmuştur. Milli Birlik Komitesi ve Temsilciler Meclisi'nden oluşan Kurucu Meclis, 6 Ocak 1961'de açılmıştır (Doğaner, 1996: 77-91). Kurucu Meclis'e Temsilciler Meclisi kanadından Kastamonu İli Temsilcisi olarak Adil Toközlü seçilmiştir (Seyitdanlıoğlu, 2017: 429; Doğrusöz, 30 Aralık 1960,1).

Kurucu Meclis'in hazırlamış olduğu Anayasa 9 Temmuz 1961'de halk oylamasına sunulurken kabul edilmiştir. 1961 Anayasası ile çift meclisli sisteme geçilmiştir. TBMM, Millet Meclisi ve Cumhuriyet Senatosu'ndan oluşturulmuştur. Kurucu Meclis'in hazırlamış olduğu 25 Mayıs 1961 tarih ve 306 sayılı Milletvekili Seçim Kanunu'na göre Liste Usulü Çoğunluk Sistemi terk edilerek Nispi Temsil Sistemi'ne geçilmiştir. 1961 yılı ve sonrasında yapılan bütün seçimlerde Nispi Temsil Sistemi'nin değişik biçimleri uygulanmıştır. Türkiye'de çift meclisli sistem 1961'den 1980'e kadar devam etmiştir. 12 Eylül 1980 darbesinin ardından 1982 Anayasası kabul edilmiş ve yeniden tek meclisli sisteme dönmüştür (Tuncer, 2003: 11-112).

### 1. TBMM Seçimleri ve Kastamonu Milletvekilleri

Türkiye'de 1961-1980 yılları arasında 5 genel seçim yapılmıştır. Bu seçimlerin tarihi ve kapsadığı dönem aşağıdaki tabloda verilmiştir.

TBMM	Seçim Tarihi	Dönem Sonu
XII. Dönem	15 Ekim 1961	10 Ekim 1965
XIII. Dönem	10 Ekim 1965	12 Ekim 1969
XIV. Dönem	12 Ekim 1969	14 Ekim 1973
XV. Dönem	14 Ekim 1973	5 Haziran 1977
XVI. Dönem	5 Haziran 1977	12 Eylül 1980

**Tablo 1:** TBMM Seçim Tarihleri (1961-1980)

**Kaynak:** (TBMM Albümü, Cilt:2, 2010: XI).

**1.1.TBMM XII. Dönem Seçimi:** 15 Ekim 1961 Pazar günü yapılan genel seçimde Çevre Barajlı d'Hondt Seçim Sistemi kullanılmış ve 25 Mayıs 1961 tarih ve 306 sayılı Milletvekili Seçimi Kanunu uygulanmıştır. Türkiye'deki kayıtlı 12.925.395 seçmenden 10.522.716'sı sandıklara giderek oy kullanmıştır. Geçerli oy sayısı 10.138.035'tir. Seçime katılım oranı % 81,4'tür. 4 siyasi parti seçime katılmış ve Meclis'e giren siyasi partilerden Adalet Partisi (AP) oyların % 34,8'ini,



Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) % 36,7'sini, Cumhuriyetçi Köylü Millet Partisi (CKMP) % 14'ünü ve Yeni Türkiye Partisi (YTP) % 13,7'sini almıştır. 450 sandalyeli Meclis'te CHP 173, AP 158, YTP 65 ve CKMP 54 milletvekili ile temsil edilmiştir. Seçim sonucunda Türkiye'de ilk kez koalisyon hükümeti kurulmuştur (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2012: XIII-25).

Kastamonu'da ise 220.208 kayıtlı seçmenden 178.505'i oy kullanmış ve seçime katılım oranı % 81,1'dir. Geçerli oy sayısı 173.344'tür. Milletvekili sayısı 7'dir (TÜİK, 2012: 62). 1961 seçimlerinde siyasi partilerin Kastamonu'dan aldığı oyların dağılımı ve çıkardığı milletvekili sayısı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Siyasi Partiler	Alınan Oy Sayısı	Oy Oranı	Milletvekili Sayısı
YTP	59.903	34,6	3
CHP	53.131	30,6	2
CKMP	44.185	25,5	2
AP	16.125	9,3	-

**Tablo 2:** TBMM XII. Dönem Kastamonu Seçim Sonuçları

**Kaynak:** (TÜİK, 2012: 62).

1961 seçimlerinde Kastamonu'da 4 siyasi parti seçime katılmış ve bu ilden 7 milletvekili seçilmiştir. Seçimde en çok oyu YTP, en düşük oyu ise AP almıştır. Kastamonu'da YTP 3, CHP ve CKMP ikiye milletvekili çıkartırken AP milletvekili çıkartamamıştır.

Seçim sonucunda YTP'den Osman Zeki Oktay, İhsan Şeref Dura ve Sabri Keskin; CHP'den Avni Doğan ve Ali Özdikmenli; CKMP'den İsmail Hakkı Yılanlıoğlu ve Fethi Doğançay milletvekili seçilmiştir (Doğrusöz, 17 Ekim 1961, 1).

**1.2.TBMM XIII. Dönem Seçimi:** 10 Ekim 1965 Pazar günü yapılan seçime 6 siyasi parti katılmış ve bu seçimde Milli Bakiye Seçim Sistemi uygulanmıştır. 1965 seçimlerinde kayıtlı 13.679.753 seçmenden 9.748.678'i oy kullanmış ve seçime katılım oranı % 71,3'tür. Geçerli oy sayısı 9.307.563'tür. Meclis'e giren siyasi partilerden AP oyların % 52,9'unu, CHP % 28,7'sini, Millet Partisi (MP) % 6,3'ünü, YTP % 3,7'sini, Türkiye İşçi Partisi (TİP) % 3,0'ını, CKMP % 2,2'sini ve Bağımsızlar % 3,2'sini almıştır. 450 sandalyeli Meclis'te AP 240, CHP 134, MP 31, YTP 19, TİP 14, CKMP 11 ve Bağımsızlar 1 milletvekili ile temsil edilmiştir (TÜİK, 2012: 4-25).

Kastamonu'da ise kayıtlı 222.489 seçmenden 157.658'i sandık başına giderek oy kullanmıştır. Geçerli oy sayısı 147.572'dir. Seçime katılım oranı % 70,9 ile Türkiye ortalamasının altındadır. Milletvekili sayısı bir önceki dönemle aynı olup 7'dir (TÜİK, 2012: 62).

Siyasi Partiler	Alınan Oy Sayısı	Oy Oranı	Milletvekili Sayısı
AP	90.738	61,5	4
CHP	29.315	19,9	1
MP	14.385	9,7	1
CKMP	7.466	5,1	1
YTP	4.888	3,3	-
Bağımsız	780	0,5	-

**Tablo 3:** TBMM XIII. Dönem Kastamonu Seçim Sonuçları

**Kaynak:** (TÜİK, 2012: 62).

1965 seçimlerinde Kastamonu'da 5 siyasi parti ile birlikte bağımsız adaylar seçime katılmıştır. Seçimde en yüksek oyu AP alırken en düşük oyu bağımsız adaylar almıştır. Seçim sonucunda AP'den Sabri Keskin, Ahmet Şevket Bohça, Muzaffer Akdoğanlı ve Osman Zeki Oktay; CHP'den Adil Toközlü milletvekili seçilmiştir (Doğrusöz, 11 Ekim 1965, 1). 1965 seçimleri sonrasında Yüksek Seçim Kurulu (YSK) Kastamonu'dan 2 milletvekilini milli bakiyeden

seçmiştir. YSK'nın milli bakiyeden seçtiği ilk milletvekili MP listesinin ilk sırasında bulunan ve barajı aşamamış olan Adil Aydın'dır (Doğrusöz, 15 Ekim 1965, 1). İkincisi ise CKMP listesinden İsmail Hakkı Yılanlıoğlu'dur (Doğrusöz, 21 Ekim 1965, 1).

**1.3.TBMM XIV. Dönem Seçimi:** 12 Ekim 1969 Pazar günü yapılan milletvekili seçiminde Barajsız d'Hondt Seçim Sistemi uygulanmıştır. 1969 seçimlerinde kayıtlı 14.788.552 seçmenden 9.516.035'i sandıklara giderek oy kullanmıştır. Seçime katılım oranı % 64,3'tür. Geçerli oy sayısı 9.086.296'dır. 8 siyasi parti seçime katılmıştır. Meclis'e giren siyasi partilerden AP oyların % 46,6'sını, CHP % 27,4'ünü, Cumhuriyetçi Güven Partisi (CGP) % 6,6'sını, MP % 3,2'sini, Milliyetçi Hareket Partisi (MHP) % 3'ünü, Türkiye Birlik Partisi (TBP) % 2,8'ini, TİP % 2,7'sini, YTP % 2,2'sini ve Bağımsızlar % 5,6'sını almıştır. 450 sandalyeli Meclis'te AP 256, CHP 143, CGP 15, Bağımsızlar 13, TBP 8, MP 6, YTP 6, TİP 2 ve MHP 1 milletvekili ile temsil edilmiştir (TÜİK, 2012: 4-25).

Kastamonu'da ise kayıtlı 219.144 seçmenden 138.033'ü sandık başına giderek oy kullanmıştır. Geçerli oy sayısı 130.208'dir. Seçime katılım oranı % 63'de kalmış ve bu oran Türkiye ortalamasında olduğu gibi oldukça düşüktür. Bir önceki dönem 7 olan milletvekili sayısı bu dönem 6'ya düşmüştür (TÜİK, 2012: 62).

Siyasi Partiler	Alınan Oy Sayısı	Oy Oranı	Milletvekili Sayısı
AP	65.805	50,5	4
CHP	29.520	22,7	1
CGP	16.685	12,8	1
MP	7.354	5,6	-
MHP	6.696	5,2	-
TİP	3.177	2,4	-
Bağımsız	971	0,8	-

**Tablo 4:** TBMM XIV. Dönem Kastamonu Seçim Sonuçları

**Kaynak:** (TÜİK, 2012: 62).

1969 seçimlerinde Kastamonu'da 6 siyasi parti ile birlikte bağımsız adaylar seçime katılmıştır. Seçimde AP 4, CHP ve CGP birer milletvekili çıkartmıştır. Seçim sonucunda AP'den Sabri Keskin, Mustafa Topcular, Orhan Deniz ve Muzaffer Akdoğanlı; CGP'den Hasan Tosyalı ve CHP'den Mehmet Seydibeyoğlu milletvekili seçilmiştir (Doğrusöz, 14 Ekim 1969, 1).

**1.4.TBMM XV. Dönem Seçimi:** 14 Ekim 1973 Pazar günü yapılan milletvekili seçiminde Barajsız d'Hondt Seçim Sistemi uygulanmıştır. 1973 seçimlerinde kayıtlı 16.798.164 seçmenden 11.223.843'ü oy kullanmış ve seçime katılım oranı % 66,8'dir. Geçerli oy sayısı 10.723.658'dir. 8 siyasi parti seçime katılmıştır. Meclis'e giren siyasi partilerden CHP oyların % 33,3'ünü, AP % 29,8'ini, Demokratik Parti % 11,9'unu, Millî Selamet Partisi (MSP) % 11,8'ini, CGP % 5,3'ünü, MHP % 3,4'ünü, Bağımsızlar % 2,8'ini, TBP % 1,1'ini ve MP % 0,6'sını almıştır. 450 sandalyeli Meclis'te CHP 185, AP 149, MSP 48, Demokratik Parti 45, CGP 13, Bağımsızlar 6, MHP 3 ve TBP 1 milletvekili ile temsil edilmiştir (TÜİK, 2012: 4-25).

Kastamonu'da ise kayıtlı 285.894 seçmenden 142.467'si sandıklara giderek oy kullanmıştır. Geçerli oy sayısı 134.835'tir. Seçime katılım oranı % 49,8 ile oldukça düşüktür. Milletvekili sayısı ise bir önceki dönemle aynı olup 6'dır (TÜİK, 2012:62).

Siyasi Partiler	Alınan Oy Sayısı	Oy Oranı	Milletvekili Sayısı
AP	52.540	39	3
CHP	28.922	21,4	2
CGP	18.755	13,9	1

Demokratik Parti	14.101	10,5	-
MHP	9.144	6,8	-
MSP	8.101	6	-
MP	3.272	2,4	-

**Tablo 5:** TBMM XV. Dönem Kastamonu Seçim Sonuçları**Kaynak:** (TÜİK, 2012: 62).

1973 seçimlerinde Kastamonu'da 7 siyasi parti seçime katılmıştır. Seçimde en çok oyu AP alırken en düşük oyu MP almıştır. Seçim sonucunda AP'den Mehdi Keskin, Sabri Keskin ve Hilmi Öztürk; CHP'den Vecdi İlhan ve Sabri Tıgılı; CGP'den Hasan Tosyalı milletvekili seçilmiştir (TBMM Albümü, Cilt:2, 2010: 999-1000).

**1.5.TBMM XVI. Dönem Seçimi:** 5 Haziran 1977 Pazar günü yapılan milletvekili seçiminde kayıtlı 21.207.303 seçmenden 15.358.210'u oy kullanmış ve seçime katılım oranı % 72,4'tür. Geçerli oy sayısı 14.827.172'dir. Seçimlerde Barajsız d'Hondt Seçim Sistemi uygulanmış ve 8 siyasi parti seçime katılmıştır. Meclis'e giren siyasi partilerden CHP oyların % 41,4'ünü, AP % 36,9'unu, MSP % 8,6'sını, MHP % 6,4'ünü, Bağımsızlar % 2,5'ini, CGP % 1,9'unu, Demokratik Parti % 1,8'ini, TBP % 0,4'ünü ve TİP % 0,1'ini almıştır. 450 sandalyeli Meclis'te CHP 213, AP 189, MSP 24, MHP 16, Bağımsızlar 4, CGP 3 ve Demokratik Parti 1 milletvekili ile temsil edilmiştir (TÜİK, 2012: 4-25).

Kastamonu'da ise kayıtlı 241.385 seçmenden 178.418'i sandık başına giderek oy kullanmıştır. Geçerli oy sayısı 172.184'tür. Seçime katılım oranı % 73,9 ile Türkiye ortalamasının üzerindedir. Bir önceki dönem 6 olan milletvekili sayısı bu dönem 5'e düşmüştür (TÜİK, 2012: 62).

Siyasi Partiler	Alınan Oy Sayısı	Oy Oranı	Milletvekili Sayısı
AP	80.748	46,9	3
CHP	52.614	30,6	2
MHP	13.277	7,7	-
CGP	8.549	5	-
MSP	7.748	4,5	-
Demokratik Parti	4.000	2,3	-

**Tablo 6:** TBMM XVI. Dönem Kastamonu Seçim Sonuçları**Kaynak:** (TÜİK, 2012: 62).

1977 seçimlerinde Kastamonu'da 6 siyasi parti seçime katılmıştır. Seçimde en çok oyu AP alırken en düşük oyu Demokratik Parti almıştır. Seçim sonucunda AP'den Hilmi Dura, Fethi Acar ve Ali Nihat Karol; CHP'den Vecdi İlhan ve Sabri Tıgılı milletvekili seçilmiştir (Kastamonu, 8 Haziran 1977, 1). 1961-1980 yılları arasında Kastamonu'da yapılan genel seçimlerde seçilen milletvekili sayısı şu şekildedir.

Genel Seçimler	YTP	CHP	CKMP	AP	MP	CGP
XII. Dönem Seçimi	3	2	2	-	-	-
XIII. Dönem Seçimi	-	1	1	4	1	-
XIV. Dönem Seçimi	-	1	-	4	-	1
XV. Dönem Seçimi	-	2	-	3	-	1
XVI. Dönem Seçimi	-	2	-	3	-	-
Toplam	3	8	3	14	1	2

**Tablo 7:** 1961-1980 Yılları Arasında Kastamonu'dan Seçilen Milletvekili Sayısı

TBMM'de Kastamonu'yu XII. ve XIII. Dönem 7, XIV. ve XV. Dönem 6, XVI. Dönem 5 milletvekili temsil etmiştir. Seçim dönemlerine bakıldığında Kastamonu'nun çıkardığı milletvekili sayısı git gide düşmüştür. Kastamonu'da yapılan genel seçimlere YTP, CHP, CKMP,

AP, MP, MHP, TİP, CGP, MSP, Demokratik Parti ve bağımsız adaylar katılmıştır. Seçimlere katılan bu siyasi partilerden MHP, TİP, MSP ve Demokratik Parti milletvekili çıkartamamış ve bağımsız adaylar milletvekili seçilememiştir. 5 seçim döneminde Kastamonu'dan toplam 31 milletvekili seçilmiştir. Milletvekillerinden 14'ü AP'den, 8'i CHP'den, 3'ü YTP'den, 3'ü CKMP'den, 2'si CGP'den ve 1'i MP'den seçilmiştir. Kastamonu'daki seçimlerde en çok AP ve CHP, en az MP ve CGP milletvekili çıkartmıştır. YTP ve CKMP'nin çıkardığı milletvekili sayısı ise eşittir.

## **2.Kastamonu Milletvekillerinin Özgeçmişleri**

TBMM'de Kastamonu şehrini XII. ve XVI. Dönem arasında toplam 31 milletvekili temsil etmiştir.

### **2.1.XII. Dönem Kastamonu Milletvekilleri (1961-1965)**

TBMM'de XII. Dönem Kastamonu'yu Ali Özdikmenli, Avni Doğan, Sabri Keskin, Fethi Doğançay, İhsan Şeref Dura, İsmail Hakkı Yılanlıoğlu ve Osman Zeki Oktay olmak üzere 7 milletvekili temsil etmiştir. Milletvekillerinin kısa özgeçmişleri aşağıda verilmiştir.

**2.1.1.Ali Özdikmenli:** 1 Haziran 1924 tarihinde Tosya'da doğmuştur. Annesinin adı Behiye, babasının adı Ahmet Kemal'dir. İlkokul, ortaokul ve liseyi Kastamonu'da tamamlamıştır. Evli ve üç çocuk babasıdır. 1948 yılında Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi'nden mezun olmuştur. 1949 yılında avukatlık stajını yapmıştır. 1950 yılında askerlik görevini yerine getirmiştir. 1950'den 1961'e kadar avukatlık yapmıştır. XII. Dönem Kastamonu'dan milletvekili seçilmiştir. 18 Ekim 1961 tarihli seçim tutanağı ile 25 Ekim 1961'de Meclis'e katılmıştır (TBMM Arşivi, Ali Özdikmenli'nin Hal Tercümesi Kâğıdı ve Seçim Mazbatası, Sicil Dosya No (SDN):264). Yasama etkinliği XII. Dönemle sınırlı kalan Ali Özdikmenli, 18 Haziran 1993'te vefat etmiştir (TBMM Albümü, Cilt:2, 2010: 805).

**2.1.2.Avni Doğan:** 1892 yılında Yozgat'ta doğmuştur. Annesinin adı Zehra, babasının adı Hayrullah'tır. Arapça, Farsça ve Fransızca bilmektedir. Evli olup üç çocuğu vardır (TBMM Arşivi, Avni Doğan'ın Hal Tercümesi Kâğıdı, SDN:259; TBMM Albümü, Cilt:2, 2010: 805). 1913 yılında Mülkiye Mektebi'nden mezun olmuştur (Eski, 2000: 159).

1913-1920 yılları arasında Sadaret Tahrirat Kalemi Hülefağı, Sadaret Mühimme Hülefağı, İhtiyat Zabıt Namzetliği, İhtiyat Mülâzımı Saniliği, Ereğli ve Boğazlıyan Kazası Kaymakamlığında bulunmuştur. 1921 yılında seferberliğe katılmıştır (Arslan, 2013: 119). Şark İstiklal Mahkemesi üyesi olarak görev yapmıştır (TBMM Albümü, Cilt:2, 2010: 805).

II. Dönem Bozok, III., IV., V. ve IX. Dönem Yozgat, VI. ve VII. Dönem Çankırı, XI. Dönem Ankara'dan milletvekili seçilmiştir. Kurucu Meclis Ankara ili temsilcisidir (TBMM Albümü, Cilt:2, 2010: 805). XII. Dönem Kastamonu'dan milletvekili seçilmiştir. 18 Ekim 1961 tarihli seçim tutanağı ile 25 Ekim 1961'de Meclis'e katılmıştır (TBMM Arşivi, Avni Doğan'ın Hal Tercümesi Kâğıdı ve Seçim Mazbatası, SDN:259).

1936-1940 yılları arasında Kastamonu Valiliği, 1940-1941 yılları arasında Samsun Valiliği, 1943-1946 yılları arasında Birinci Umumi Müfettişlik ve 1948-1950 yılları arasında Ankara Valiliği görevinde bulunmuştur. 1950'de emekli olmuştur (Eski, 2000: 159). 26. Hükümette Devlet Bakanı olarak görev yapmıştır (Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin Kuruluşundan Günümüze Hükümetler, 1998: 233). Anıları ve gözlemlerini derlediği Kurtuluş-Kuruluş ve Sonrası adlı kitabını 1964'te yayımlamıştır (Eski, 2000: 160). 14 Haziran 1965'te vefat etmiştir (Milliyet, 15 Haziran 1965, 1; TBMM Albümü, Cilt:2, 2010: 805).

**2.1.3.Sabri Keskin:** 1926 yılında Kastamonu'nun Daday ilçesinde doğmuştur. Annesinin adı Ulviye, babasının adı Ahmet Rıza'dır. Az düzey Almanca bilmektedir. Evli ve iki çocuğu vardır. İlkokul, ortaokul ve liseyi Kastamonu'da tamamlamıştır. 1948 yılında İstanbul Hukuk Fakültesi'nden mezun olmuştur. 1949 yılında Kastamonu'da avukatlık yapmıştır. Ardından yedek subay olarak Ankara Garnizon Mahkemesi'nde askeri adli yargıç olarak askerlik görevini yapmıştır. 1950 yılında terhis olduktan sonra Daday Orman İşletmesi avukatı olarak iki sene kadar çalıştıktan sonra istifa etmiştir. Milletvekili seçilene kadar Kastamonu'da serbest avukatlık yapmış ve çiftçilikle meşgul olmuştur (TBMM Arşivi, Sabri Keskin'in Hal Tercümesi Kâğıdı, SDN:262).

1955-1960 yılları arasında Kastamonu Belediye Meclis Üyesi olarak görev yapmıştır. XII. Dönem Kastamonu'dan milletvekili seçilmiştir. 18 Ekim 1961 tarihli seçim tutanağı ile 25 Ekim 1961'de Meclis'e katılmıştır (TBMM Arşivi, Sabri Keskin'in Hal Tercümesi Kâğıdı ve Seçim Mazbatası, SDN:262). XIII., XIV., XV., XVII. ve XVIII. Dönem genel seçimlerinde Kastamonu'dan milletvekili seçilmiştir (Çınar, 2012: 1955; Bağce, Cilt:3, 2012: 2010). Millet Meclisi Başkanlık Divanı Kâtip Üyeliği ve TC Merkez Bankası Denetleme Kurulu Üyeliği yapmıştır (Çınar, 2012: 1955; Bağce, Cilt:3, 2012: 2010; TBMM Albümü, Cilt:2, 2010: 805). 16 Mayıs 2021'de vefat etmiştir.

**2.1.4.Fethi Doğançay:** 1923'te Ankara'da doğmuştur. Babasının adı Ali, annesinin adı Hasibe'dir. İngilizce, Almanca ve Sırpça bilmektedir. Evli ve iki çocuğu vardır. 1943 yılında Harp Okulu'ndan mezun olmuş ve 1953 yılına kadar orduda kalmıştır. 1953'te orduda yüzbaşı rütbesinde iken istifa etmiştir. Ardından milletvekili seçilene kadar inşaat müteahhitliği yapmıştır (TBMM Arşivi, Fethi Doğançay'ın Hal Tercümesi Kâğıdı, SDN:260).

XII. Dönem Kastamonu'dan milletvekili seçilmiştir. 18 Ekim 1961 tarihli seçim tutanağı ile 25 Ekim 1961'de Meclis'e katılmıştır (TBMM Arşivi, Fethi Doğançay'ın Hal Tercümesi Kâğıdı ve Seçim Mazbatası, SDN:260). Yasama etkinliği XII. Dönemle sınırlı kalan Fethi Doğançay, 6 Kasım 1997'de vefat etmiştir (TBMM Albümü, Cilt:2, 2010: 805).

**2.1.5.İhsan Şeref Dura:** 1901'de Bursa'da doğmuştur. Babasının adı Ferhat, annesinin adı Kaya'dır. Az düzey İngilizce ve Fransızca bilmektedir. Evli olup çocuğu yoktur. İlk ve orta tahsilinin ardından Kuleli Askeri Lisesi'ni bitirmiştir. 1920 yılında İstiklâl Harbi'ne katılmıştır. 1926 yılında Harp Okulu'nu bitirdikten sonra Fransa'ya tahsile gönderilmiştir. Fransa'da Yüksek Teknik Okulu'nu bitirdikten sonra yurda dönmüştür. 1934'te İstanbul Hukuk Fakültesi'ni bitirmiştir. Muhtelif kıta hizmetlerinde ve Fen Tatbikat Okulu'nda öğretmenlik yapmıştır. Albaylığa kadar yükselmiştir (TBMM Arşivi, İhsan Şeref Dura'nın Hal Tercümesi Kâğıdı, SDN:261).

1949 yılında Harita Umum Müdür Muavinliğine, 1950 yılında Harita Umum Müdürlüğüne tayin edilmiştir. Korgeneralliğe kadar terfi etmiştir. 1960 yılında emekli olmuştur. Birçok NATO ve Birleşmiş Milletler toplantılarına katılmıştır. Siyasal Bilgiler Fakültesi Şehircilik Enstitüsü, Milletlerarası Geodezi Birliği Konseyi ve Alman Fotometri Cemiyeti'nin asli üyesidir. XII. Dönem seçimlerinde YTP listesinden Kastamonu milletvekili seçilmiştir. 18 Ekim 1961 tarihli seçim tutanağı ile 25 Ekim 1961'de Meclis'e katılmıştır (TBMM Arşivi, İhsan Şeref Dura'nın Hal Tercümesi Kâğıdı ve Seçim Mazbatası, SDN:261). 27. Hükümette Ulaştırma Bakanı olarak görev yapmıştır. 27 Ağustos 1984'te vefat etmiştir (TBMM Albümü, Cilt:2, 2010: 805).

**2.1.6.İsmail Hakkı Yılanlıoğlu:** 7 Kasım 1918'de Kastamonu'da doğmuştur. Annesinin adı Ayşe, babasının adı Ahmet Necip'tir. İlkokul ve ortaokulu Kastamonu'da tamamlamıştır. 1922 yılında Eskişehir Lisesi'nden mezun olmuştur. Aynı yıl Ankara Veteriner Fakültesi askeri kısmına



başlamış ve 1942 yılında mezun olmuştur. Bir yıl İstanbul Askeri Veteriner Fakültesi'nde staj gördükten sonra orduya katılmıştır. 1942 yılında Fahriye Baltacı ile evlenmiş ve dört çocuk babasıdır. 1960 yılında Konya Astsubay Okulu fizik ve kimya öğretmenliği görevinde iken Kıdemli Binbaşlıktan emekliye ayrılmıştır (Acar, 2016: 21-23).

XII. Dönem Kastamonu'dan milletvekili seçilmiş ve 18 Ekim 1961'de seçim tutanağını alarak Meclis'e katılmıştır (TBMM Arşivi, İsmail Hakkı Yılanlıoğlu'nun Hal Tercümesi Kâğıdı ve Seçim Mazbatası, SDN:265). XIII. Dönem Kastamonu'dan tekrar milletvekili seçilmiştir. Çeşitli dernek, kurul ve vakfın başkanlığı ve üyeliğini yapmıştır. Ayrıca MHP Genel Başkan Yardımcılığı, CKMP Genel Sekreterliği, Grup Başkan Vekilliği ve Genel Başkan Yardımcılığı'nda bulunmuştur (Acar, 2016: 23-25). Almanca bilmektedir. Hayatı boyunca öğretmenlik, tüccarlık, çiftçilik, şairlik, muharrirlik, veteriner hekimlik ve milletvekilliği gibi pek çok alanda çalışmıştır. 6 Temmuz 1992'de vefat etmiştir (Acar, 2016: 23-26; TBMM Albümü, Cilt:2, 2010: 806).

**2.1.7.Osman Zeki Oktay:** 1922 yılında Çatalzeytin Hamidiye'de doğmuştur (TBMM Albümü, Cilt: 2, 805). Annesinin adı Serfinaze, babasının adı Necip Ruşen'dir. Evli olup iki çocuğu vardır. İstanbul Hukuk Mektebi'ni yarıda bırakmıştır. 1948 yılında askerlik görevini yerine getirmiştir (TBMM Arşivi, Osman Zeki Oktay'ın Hal Tercümesi Kâğıdı, SDN:263).

1952-1954 yılları arasında Türkiye Kızılay Cemiyeti Mülteciler Misafirhanesi Müdürlüğü, 1955-1957 yılları arasında Kastamonu Belediye Başkanlığı, 1957-1960 yılları arasında Kastamonu İl Daimi Encümen Azalığı ve Belediye Meclis Azalığında bulunmuştur. XII. Dönem seçimlerinde YTP listesinden Kastamonu milletvekili seçilmiştir. 18 Ekim 1961 tarihli seçim tutanağı ile 25 Ekim 1961'de Meclis'e katılmıştır (TBMM Arşivi, Osman Zeki Oktay'ın Hal Tercümesi Kâğıdı ve Seçim Mazbatası, SDN:263). XIII. Dönem Kastamonu'dan tekrar milletvekili seçilmiştir (Çınar, 2012: 1956). 22 Mart 1992'de vefat etmiştir (TBMM Albümü, Cilt:2, 2010: 805).

## **2.2.XIII. Dönem Kastamonu Milletvekilleri (1965-1969)**

TBMM'de XIII. Dönem Kastamonu'yu Adil Aydın, Adil Toközlü, Ahmet Şevket Bohça, Muzaffer Akdoğanlı, Sabri Keskin, İsmail Hakkı Yılanlıoğlu ve Osman Zeki Oktay olmak üzere 7 milletvekili temsil etmiştir. Milletvekillerinin kısa özgeçmişleri aşağıda verilmiştir.

**2.2.1.Adil Aydın:** 1928 yılında Devrekâni Akmescit köyünde doğmuştur. Annesinin adı Fatma, babasının adı Sadık'tır. İlkokul mezunudur. 1948 yılında askerlik hizmetini er olarak yapmıştır. Evli ve iki çocuk babasıdır. Serbest olarak çalışmış ve müteahhitlik yapmıştır. XIII. Dönem Kastamonu'dan milletvekili seçilmiş ve 14 Ekim 1965 tarihli seçim tutanağı ile 22 Ekim 1965'te Meclis'e katılmıştır (TBMM Arşivi, Adil Aydın'ın Hal Tercümesi Kâğıdı ve Seçim Mazbatası, SDN:592). 10 Ekim 2009'da vefat etmiştir (TBMM Albümü, Cilt:2, 2010: 869).

**2.2.2.Adil Toközlü:** 1900'de Kastamonu'da doğmuştur. Babasının adı Sadık, annesinin adı İsmet'tir. Biraz Fransızca bilmektedir. Evli olup iki çocuğu vardır. Maliye ve hukuk öğrenimi görmüştür. 5. Depo Alayı'nda ve İkinci Ordu emrinde Milli Mücadele'ye katılmış ve İstiklâl Madalyası ile ödüllendirilmiştir. Kastamonu'da uzun yıllar muhtelif dairelerde memur olarak çalışmıştır (TBMM Arşivi, Adil Toközlü'nün Hal Tercümesi Kâğıdı, SDN:594).

1926 yılından sonra Ankara'da Maliye Bakanlığı Hesabat Müdür Muavinliği, Murakıplığı, Muhasebat Umum Müdürlüğü, Isparta Defterdarlığı, Jandarma Genel Komutanlığı Muhasebe Müdürlüğü, Bayındırlık Bakanlığı Muhasebe Müdürlüğü ve Orman Genel Müdürlüğü gibi görevlerde bulunmuştur. 1948 ara seçimlerinde Kastamonu'dan milletvekili seçilmiştir. Kurucu Meclis Kastamonu ili temsilcisidir. Hayır Cemiyetleri, Halk evleri ve Çocuk Esirgeme Kurumu

teşkilatında yararlı olmaya çalışmıştır. XIII. Dönem Kastamonu'dan milletvekili seçilmiş ve 12 Ekim 1965'te seçim tutanağını almıştır (TBMM Arşivi, Adil Toközlü'nün Hal Tercümesi Kâğıdı ve Seçim Mazbatası, SDN:594). 19 Şubat 1975'te vefat etmiştir (TBMM Albümü, Cilt:2, 2010: 870).

**2.2.3.Ahmet Şevket Bohça:** 5 Ekim 1920'de Tosya'da doğmuştur (TBMM Arşivi, Ahmet Şevket Bohça'nın Hal Tercümesi Kâğıdı, SDN:593). Babasının adı Mehmet, annesinin adı Afife'dir (TBMM Albümü, Cilt:2, 2010: 870). İlkokulu Araç'ta, ortaokul ve liseyi Kastamonu'da tamamlamıştır. 1945 yılında İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi'nden mezun olmuştur. 1945-1948 yılları arasında Kars Lisesi'nde, 1948-1950 yılları arasında Elazığ Lisesi'nde, 1950-1965 yılları arasında Ankara Atatürk Lisesi'nde edebiyat öğretmenliği yapmıştır. XIII. Dönem Kastamonu'dan milletvekili seçilmiş ve 12 Ekim 1965'te seçim tutanağını almıştır (TBMM Arşivi, Ahmet Şevket Bohça'nın Hal Tercümesi Kâğıdı ve Seçim Mazbatası, SDN:593).

Çeşitli dergi ve gazetelerde yazı yazmıştır. Neşesiz Dünya ve Köpük adlı eserleri vardır. Evli ve iki çocuk babasıdır (TBMM Arşivi, Ahmet Şevket Bohça'nın Hal Tercümesi Kâğıdı, SDN:593). Gazi Eğitim Enstitüsü Türkçe Bölümü Şefliğinden emekli olmuştur (Çınar, 2012: 1954). Almanca bilmektedir. 26 Şubat 1988'de vefat etmiştir (TBMM Albümü, Cilt:2, 2010: 870).

**2.2.4.Muzaffer Akdoğanlı:** 1922'de Kastamonu'da doğmuştur. Annesinin adı Fatma Pakize, babasının adı Faik'tir. Almanca bilmektedir. Evli olup iki çocuğu vardır. İlkokul, ortaokul ve liseyi Kastamonu'da tamamlamıştır. Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi'nden mezun olmuştur. Askerliğini Yedek Subay Okulu'nda askeri adli yargıç olarak yapmıştır. Yargıtay'da bir müddet çalıştıktan sonra 1948 yılında serbest avukatlık yapmaya başlamıştır. Ayrıca PTT Genel Müdürlüğü ve Hazine'de sözleşmeli olarak avukatlık yapmıştır. 1948-1949 yıllarında Kastamonu'da "Dikkat" gazetesinin neşriyatını bilfiil idare etmiş ve başmakalelerini kaleme almıştır. Demokrat Parti İl Başkanlığı ve Belediye Meclis Üyeliği yapmıştır. XI. Dönem Kastamonu'dan milletvekili seçilmiştir (TBMM Arşivi, Muzaffer Akdoğanlı'nın Hal Tercümesi Kâğıdı, SDN:591).

Milletvekilliği sona erince Türkiye Odalar Birliği Genel Sekreter Yardımcılığı ve avukatlık yapmıştır (TBMM Albümü, Cilt:2, 869; Çınar, 2012: 1952). XIII. Dönem Kastamonu'dan milletvekili seçilmiş ve 12 Ekim 1965'te seçim tutanağını almıştır (TBMM Arşivi, Muzaffer Akdoğanlı'nın Hal Tercümesi Kâğıdı ve Seçim Mazbatası, SDN:591). XIV. Dönem Kastamonu'dan tekrar milletvekili seçilmiştir. 1 Şubat 2003'te vefat etmiştir (TBMM Albümü, Cilt:2, 2010: 869).

**2.2.5.Sabri Keskin:** Sabri Bey XII. Dönem Kastamonu milletvekilliği yaptığı için özgeçmişi yukarıda belirtilmiştir. XIII. Dönem Kastamonu'dan tekrar milletvekili seçilmiş ve 12 Ekim 1965'te seçim tutanağını almıştır (TBMM Arşivi, Sabri Keskin'in Hal Tercümesi Kâğıdı ve Seçim Mazbatası, SDN:262).

**2.2.6.İsmail Hakkı Yılanhoğlu:** İsmail Hakkı Bey XII. Dönem Kastamonu milletvekilliği yaptığı için özgeçmişi yukarıda belirtilmiştir. XIII. Dönem seçimlerinde 7.466 oy alarak Kastamonu'dan tekrar milletvekili seçilmiştir. 19 Ekim 1965 tarihli seçim tutanağı ile 22 Ekim 1965'te Meclis'e katılmıştır (TBMM Arşivi, İsmail Hakkı Yılanhoğlu'nun Hal Tercümesi Kâğıdı ve Seçim Mazbatası, SDN:265).

**2.2.7.Osman Zeki Oktay:** Osman Zeki Bey XII. Dönem Kastamonu milletvekilliği yaptığı için özgeçmişi yukarıda belirtilmiştir. XIII. Dönem Kastamonu'dan tekrar milletvekili seçilmiş ve 12

Ekim 1965'te seçim tutanağını almıştır (TBMM Arşivi, Osman Zeki Oktay'ın Hal Tercümesi Kâğıdı ve Seçim Mazbatası, SDN:263).

### **2.3. XIV. Dönem Kastamonu Milletvekilleri (1969-1973)**

TBMM'de XIV. Dönem Kastamonu'yu Mehmet Seydibeyoğlu, Muzaffer Akdoğanlı, Mustafa Kemal Topcular, Sabri Keskin, Hasan Tosyalı ve Orhan Deniz olmak üzere 6 milletvekili temsil etmiştir. Milletvekillerinin kısa özgeçmişleri aşağıda verilmiştir.

**2.3.1.Mehmet Seydibeyoğlu:** 1924 yılında Kastamonu ilinin Daday ilçesinde doğmuştur. Babasının adı Hüseyin, annesinin adı Nebiye'dir. Almanca bilmektedir. Evli ve dört çocuğu vardır. İlkokul, ortaokul ve liseyi Kastamonu'da tamamlamıştır. 1948 yılında Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi'nden mezun olmuştur. Askerliğini Erzurum'da 3. Ordu ve 9. Kolordu refakatinde askeri adli hâkim olarak yapmıştır. 1950 yılında Kastamonu Barosu'na kayıtlı olarak avukatlık yapmaya başlamıştır. Senelerce CHP teşkilatında Daday İlçe Başkanlığında bulunmuştur. 1963-1968 yılları arasında Kastamonu İl Daimi Encümen üyeliği ve İl Genel Meclisi üyeliği, 1965-1969 yılları arasında CHP Kastamonu İl Başkanlığı yapmıştır (TBMM Arşivi, Mehmet Seydibeyoğlu'nun Hal Tercümesi Kâğıdı, SDN:844). Ayrıca Kızılay, Halkevi ve Türk Hava Kurumu İlçe Başkanlığında bulunmuştur (Çoker, 1999: 576).

XIV. Dönem Kastamonu'dan milletvekili seçilmiş ve 13 Ekim 1969'da seçim tutanağını almıştır (TBMM Arşivi, Mehmet Seydibeyoğlu'nun Hal Tercümesi Kâğıdı ve Seçim Mazbatası, SDN:844). Dönem sonunda Meclis'ten ayrılarak Kastamonu'da parti ve mesleki faaliyetlerine devam etmiştir. 1977-1980 yılları arasında Cumhuriyet Senatosu Kastamonu üyeliğinde bulunmuştur. Ardından Ankara'da bir süre avukatlık yapmış ve 13 Mayıs 1987'de barodaki kaydını sildirek mesleki hayatını sonlandırmıştır. 21 Haziran 1997'de vefat etmiştir (Çoker, 1999: 576).

**2.3.2.Muzaffer Akdoğanlı:** Muzaffer Bey XIII. Dönem Kastamonu milletvekilliği yaptığı için özgeçmişi yukarıda belirtilmiştir. XIV. Dönem Kastamonu'dan tekrar milletvekili seçilmiş ve 13 Ekim 1969'da seçim tutanağını almıştır (TBMM Arşivi, Muzaffer Akdoğanlı'nın Hal Tercümesi Kâğıdı ve Seçim Mazbatası, SDN:591).

**2.3.3.Mustafa Kemal Topcular:** 1 Nisan 1920'de Taşköprü'de doğmuştur. Babasının adı Ahmet, annesinin adı Şerife'dir. Evli ve üç çocuk babasıdır. İlkokulu Taşköprü'de, ortaokul ve liseyi Kastamonu'da tamamlamıştır. 1944'te Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi'ni bitirmiştir. Yüksek Ziraat Mühendisidir. 22 Mayıs 1944'te Türkiye Şeker Fabrikaları A.Ş. mühendisi olarak çalışmaya başlamıştır. Ziraat Bölge Şefi, Ziraat Bölge Fen Memuru ve Ziraat Müdürü olarak çalışmıştır. Son olarak Kutahya, Kayseri ve Turhal Şeker Fabrikalarında müdür olarak görev yapmıştır. XIV. Dönem AP listesinden Kastamonu milletvekili seçilmiştir. 13 Ekim 1969 tarihli seçim tutanağı ile 22 Ekim 1969'da Meclis'e katılmıştır (TBMM Arşivi, Mustafa Kemal Topcular'ın Hal Tercümesi Kâğıdı ve Seçim Mazbatası, SDN:845). 18 Şubat 1994'te vefat etmiştir (TBMM Albümü, Cilt:2, 2010: 934).

**2.3.4.Sabri Keskin:** Sabri Bey XII. Dönem Kastamonu milletvekilliği yaptığı için özgeçmişi yukarıda belirtilmiştir. XIV. Dönem Kastamonu'dan tekrar milletvekili seçilmiş ve 13 Ekim 1969'da seçim tutanağını almıştır (TBMM Arşivi, Sabri Keskin'in Hal Tercümesi Kâğıdı ve Seçim Mazbatası, SDN:262).

**2.3.5.Hasan Tosyalı:** 1917 yılında Tosya'nın Ermelik köyünde doğmuştur. Babasının adı Hasan, annesinin adı Asiye'dir. İngilizce, Almanca, Fransızca ve Rusça bilmektedir. Evlidir. İlkokulu Tosya'da ortaokulu Kastamonu'da tamamlamıştır. Ankara Kara Harp Okulu, Fransa NATO

Akademisi, Berlin Yüksek Mühendislik Okulu, Türkiye Hava Harp Akademisi ve İngiliz İmparatorluk Hava Akademisi'ni bitirmiştir (TBMM Arşivi, Hasan Tosyalı'nın Hal Tercümesi Kâğıdı, SDN:846).

İtalya, Pakistan, Norveç, Fransa, Yunanistan, Rusya, İngiltere ve Almanya Ateşemiliterliği, Harp Akademilerinde öğretmenlik, Jet Üs Hareket ve Tayyare Filo Komutanlığı yapmıştır. 27 Mayıs 1960'tan sonra Jet Pilotu Kurmay Albay olarak emekli edilmiştir. Emekli olduktan sonra çiftçilik yapmıştır. XIV. Dönem seçimlerinde 17.000 oy alarak Kastamonu'dan milletvekili seçilmiştir. 13 Ekim 1969 tarihli seçim tutanağı ile 15 Ekim 1969'da Meclis'e katılmıştır (TBMM Arşivi, Hasan Tosyalı'nın Hal Tercümesi Kâğıdı ve Seçim Mazbatası, SDN:846). CGP Genel Sekreter Yardımcılığı'nda bulunmuştur. 13 Mart 1989'da vefat etmiştir (Bağce, Cilt:3, 2012: 2014).

**2.3.6.Orhan Deniz:** 1916 yılında İstanbul'da doğmuştur. Babasının adı Mustafa Galip, annesinin adı Fatma Vesamet'tir. 1937'de Almanya'ya gitmiş ve 1943'te Yüksek Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi'ni bitirerek yurda dönmüştür. Ardından Millî Eğitim Bakanlığı Beden Terbiyesi Genel Müdürlüğü İnşaat Müdürü, Mimari Bürosu Mühendisi ve Sümerbank'ta 10 yıl Kara Yolları Genel Müdürlüğü Kontrol ve Tesisler Şefi olarak çalışmıştır. 1958-1959 yılları arasında Bayındırlık Bakanlığı Demiryolları ve Limanlar Dairesi Tesisler Fen Heyeti Müdürlüğü yapmıştır (TBMM Arşivi, Orhan Deniz'in Hal Tercümesi Kâğıdı, SDN:843).

1959 yılında Ankara Belediyesi İmar Müdürü olarak tayin edilmiş ve bu vazifesinden 9 Eylül 1966'da istifa etmiştir. XIV. Dönem Kastamonu'dan milletvekili seçilmiştir. 13 Ekim 1969'da seçim tutanağını almış ve aynı ay içerisinde Meclis'e katılmıştır. Az düzey Fransızca ve iyi derecede Almanca bilmektedir. Evli olup çocuğu yoktur (TBMM Arşivi, Orhan Deniz'in Hal Tercümesi Kâğıdı ve Seçim Mazbatası, SDN:843). 9 Ocak 1987'de vefat etmiştir (TBMM Albümü, Cilt:2, 2010: 933).

#### **2.4.XV. Dönem Kastamonu Milletvekilleri (1973-1977)**

TBMM'de XV. Dönem Kastamonu'yu Sabri Keskin, Sabri Tıǧlı, Mehdi Keskin, Vecdi İlhan, Hasan Tosyalı ve Hilmi Öztürk olmak üzere 6 milletvekili temsil etmiştir. Milletvekillerinin kısa özgeçmişleri aşağıda verilmiştir.

**2.4.1.Sabri Keskin:** Sabri Bey XII. Dönem Kastamonu milletvekilliği yaptığı için özgeçmişini yukarıda belirtilmiştir. XV. Dönem Kastamonu'dan tekrar milletvekili seçilmiş ve 16 Ekim 1973'te seçim tutanağını almıştır (TBMM Arşivi, Sabri Keskin'in Hal Tercümesi Kâğıdı ve Seçim Mazbatası, SDN:262).

**2.4.2.Sabri Tıǧlı:** 23 Nisan 1926'da Kastamonu Abana'da doğmuştur. Annesinin adı Şahinaz, babasının adı Ahmet'tir. İlkokulu Abana'da okuduktan sonra İstanbul'a yerleşmiştir. Hem çalışmış hem de gece okuluna devam ederek makine teknisyeni olmuştur. Evli ve iki çocuk babasıdır. 1947 yılında Tekstil İş Kolunda sendikacılığa başlamıştır. Türkiye Millî Gençlik Teşkilatı Genel Yönetim Kurulu ve Kurucu Üyeliği, Abana'yı Kalkındırma ve Turizm Derneği Genel Başkanlığı, Teksif Federasyonu Genel Sekreterliği ve Kuruculuğu, Tekstil İşçileri Sendikası Genel Başkan Vekilliği, Türk-İş Konfederasyonu Genel Yönetim Kurulu ve Kurucu Üyeliği'nde bulunmuştur. XV. Dönem seçimlerinde CHP listesinden Kastamonu milletvekili seçilmiş ve 16 Ekim 1973'te seçim tutanağını almıştır. 15 Ekim 1973'te Meclis'e katılmıştır (TBMM Arşivi, Sabri Tıǧlı'nın Hal Tercümesi Kâğıdı ve Seçim Mazbatası, SDN:1116). XVI. Dönem Kastamonu'dan tekrar milletvekili seçilmiştir (TBMM Albümü, Cilt:2, 2010: 1064). 4 Haziran 2013'te İstanbul'da vefat etmiştir (Kastamonu Sözcü, 5 Haziran 2013, 2).

**2.4.3.Mehdi Keskin:** 1938 yılında Devrekâni’de doğmuştur. Babasının adı Ahmet, annesinin adı Safiye’dir. İlkokul, ortaokul ve lise tahsilini Kastamonu’da tamamladıktan sonra İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi’nden mezun olmuştur. Evli ve üç çocuk babasıdır. Askerliğini adli subay olarak yaptıktan sonra 1964 yılında Kastamonu’da serbest avukatlık yapmaya başlamıştır. 1968-1973 yılları arasında Kastamonu İl Daimi Encümen ve İl Genel Meclisi Üyesi olarak görev yapmıştır. XV. Dönem seçimlerinde AP listesinden Kastamonu milletvekili seçilmiştir. 16 Ekim 1973 tarihli seçim tutanağı ile 24 Ekim 1973’te Meclis’e katılmıştır (TBMM Arşivi, Mehdi Keskin’in Hal Tercümesi Kâğıdı ve Seçim Mazbatası, SDN:1114).

Millet Meclisi Başkanlık Divanı Kâtip Üyesi olarak görev yapmıştır (TBMM Albümü, Cilt:2, 2010: 999). Dönem sonunda milletvekilliği sona erince Kastamonu’da avukatlık ve Baro Başkanlığı yapmıştır (Bağce, Cilt:3, 2012: 2011). 10 Nisan 2021’de vefat etmiştir (Kastamonu Sözcü, 12 Nisan 2021, 2).

**2.4.4.Vecdi İlhan:** 1924’te Kastamonu’da doğmuştur. Annesinin adı Aliye, babasının adı Osman’dır. Fransızca bilmektedir. Evli ve dört çocuğu vardır. 1950’de Eczacılık Fakültesi’ni bitirmiştir. Serbest Eczacı ve Ecza Deposu sahibidir. 1951’de Kastamonu’da CHP’ye kayıt olmuştur. Dört yıl CHP Merkez İlçe Başkanlığı ve 1961-1972 yılları arasında muhtelif aralıklarla CHP İl Başkanı olarak görev yapmıştır. XV. Dönem Kastamonu’dan milletvekili seçilmiştir. 16 Ekim 1973 tarihli seçim tutanağı ile 25 Ekim 1973’te Meclis’e katılmıştır (TBMM Arşivi, Vecdi İlhan’ın Hal Tercümesi Kâğıdı ve Seçim Mazbatası, SDN:1113).

XVI. Dönem Kastamonu’dan tekrar milletvekili seçilmiştir (TBMM Albümü, Cilt:2, 2010: 1064). 40. Hükümette Orman Bakanı, 42. Hükümette Orman, İçişleri, İmar ve İskân Bakanı (vekâleten) olarak görev yapmıştır (Türkiye Büyük Millet Meclisi’nin Kuruluşu’ndan Günümüze Hükümetler, 1998: 371-389). 15 Mart 2011’de vefat etmiştir (Nasrullah, 17 Mart 2011, 1; Kastamonu, 18 Mart 2011, 1).

**2.4.5.Hasan Tosyalı:** Hasan Bey XIV. Dönem Kastamonu milletvekilliği yaptığı için özgeçmişini yukarıda belirtilmiştir. XV. Dönem seçimlerinde 19.800 oy alarak Kastamonu’dan milletvekili seçilmiştir. 16 Ekim 1973 tarihli seçim tutanağı ile 24 Ekim 1973’te Meclis’e katılmıştır (TBMM Arşivi, Hasan Tosyalı’nın Hal Tercümesi Kâğıdı ve Seçim Mazbatası, SDN:846).

**2.4.6.Hilmi Öztürk:** 1923 yılında Kastamonu, Azdavay/Kabacı köyünde doğmuştur. Annesinin adı Cemile, babasının adı Emin’dir. Almanca bilmektedir. Evli ve iki çocuğu vardır. İlk ve orta tahsilini Kastamonu’da tamamlamıştır. 1946 yılında Siyasal Bilgiler Okulu İdari Şubesi’nden mezun olmuştur. 29 Temmuz 1946’da Kastamonu Maiyet Memurluğuna tayin edilmiştir. Devrekâni, İnebolu ve Taşköprü Kaymakam Vekili olarak görev yapmıştır. Azdavay, Cide, Pazar ve Ayancık Kaymakamlığında bulunmuştur (TBMM Arşivi, Hilmi Öztürk’ün Hal Tercümesi Kâğıdı, SDN:1115).

1951-1952 yılları arasında Polatlı Topçu Okulu’nda yedek subay olarak askerlik hizmetini yerine getirmiştir. 1957’de Mülkiye Müfettişi, 1965’te Isparta Valisi ve 1971’de Merkez Valisi olarak atanmıştır. XV. Dönem Kastamonu’dan milletvekili seçilmiştir. 16 Ekim 1973 tarihli seçim tutanağı ile 24 Ekim 1973’te Meclis’e katılmıştır (TBMM Arşivi, Hilmi Öztürk’ün Hal Tercümesi Kâğıdı ve Seçim Mazbatası, SDN:1115). 1 Ocak 2003’te vefat etmiştir (TBMM Albümü, Cilt:2, 2010: 999).

## **2.5. XVI. Dönem Kastamonu Milletvekilleri (1977-1980)**



TBMM'de XVI. Dönem Kastamonu'yu Ali Nihat Karol, Hilmi Dura, Fethi Acar, Sabri Tıgılı ve Vecdi İlhan olmak üzere 5 milletvekili temsil etmiştir. Milletvekillerinin kısa özgeçmişleri aşağıda verilmiştir.

**2.5.1.Ali Nihat Karol:** 1925 yılında Kastamonu, Bozkurt/ İlişi köyünde doğmuştur. Babasının adı Rasim, annesinin adı Müzeyyen'dir. İngilizce bilmektedir. Evli ve bir çocuğu vardır. 1953 yılında Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi'nden mezun olmuştur. 1954-1956 yılları arasında yedek subay olarak askerliğini yapmıştır. Tarım Bakanlığı Topraksu Genel Müdürlüğü'nde Baş Mühendis, Şube Müdürü, Genel Müdür Muavini ve Daire Başkanı olarak görev yapmıştır. 1959-1961 yılları arasında ABD'de Zirai Makineler ve Zirai Sulama üzerine ihtisas yapmıştır (TBMM Arşivi, Ali Nihat Karol'un Hal Tercümesi Kâğıdı, SDN:1354).

1975 yılında Köy İşleri Bakanlığı Toprak İskân Müdürü olarak tayin edilmiştir. XVI. Dönem seçimlerinde 28.000 oy alarak Kastamonu'dan milletvekili seçilmiştir. 7 Haziran 1977 tarihli seçim tutanağı ile 13 Haziran 1977'de Meclis'e katılmıştır (TBMM Arşivi, Ali Nihat Karol'un Hal Tercümesi Kâğıdı ve Seçim Mazbatası, SDN:1354). 20 Nisan 2006'da vefat etmiştir (TBMM Albümü, Cilt:2, 2010: 1064; Arslan, 2012: 1558).

**2.5.2.Hilmi Dura:** 1914'te Taşköprü'de doğmuştur. Babasının adı Sabri, annesinin adı Gülsüme'dir. İlkokulu Taşköprü'de, ortaokulu Kastamonu Lisesi'nde tamamlamıştır. 1937'de İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi'nden mezun olmuştur. Askerlik hizmetini yedek subay olarak yerine getirmiştir. 1938'de Kastamonu Hâkim namzetliğine tayin edilmiştir. 1939-1952 yılları arasında Zonguldak, Boyabat, Mecitözü ve Kulp'ta Hukuk Hâkimliği ve Savcılık, 1952-1954 yılları arasında Bayındırlık Bakanlığı 2. Hukuk Müşavirliği görevlerinde bulunmuştur. X. ve XI. Dönem seçimlerinde Kastamonu'dan milletvekili seçilmiştir (TBMM Arşivi, Hilmi Dura'nın Hal Tercümesi Kâğıdı, SDN:1353).

27 Mayıs 1960'tan sonra Yassıada'da müebbet ağır hapse mahkûm edilmiştir. 7 Ekim 1964'te cezaevinden çıkmıştır. 1964-1968 yılları arasında Kastamonu'da serbest avukatlık yapmıştır. 1968-1974 yılları arasında Türk Hava Yollarında Müşavirlik ve Personel ve Sosyal İşler Müdürlüğü, 1975-1977 yılları arasında Kıbrıs Türk Hava Yolları Genel Müdürlüğünde Part-time olarak Müşavirlik ve Personel ve Sosyal İşler Müdürlüğü görevinde bulunmuştur. XVI. Dönem seçimlerinde AP listesinden Kastamonu milletvekili seçilmiştir. 7 Haziran 1977'de seçim tutanağını almıştır (TBMM Arşivi, Hilmi Dura'nın Hal Tercümesi Kâğıdı ve Seçim Mazbatası, SDN:1353). Evli ve iki çocuğu vardır. 6 Temmuz 2004'te vefat etmiştir (TBMM Albümü, Cilt:2, 2010: 1064; Arslan, 2012: 1556).

**2.5.3.Fethi Acar:** 1942 yılında Kastamonu ilinin Araç ilçesinde doğmuştur. Annesinin adı Fevkiye, babasının adı Şemsettin'dir. İngilizce bilmektedir. Evli olup iki çocuğu vardır. İlk ve orta tahsilini Araç ve Kastamonu'da tamamlamıştır. 1960 yılında Karabük Demir Çelik İşletmelerine girerek bir yıl işçi bir yıl da memur olarak çalışmıştır (TBMM Arşivi, Fethi Acar'ın Hal Tercümesi Kâğıdı, SDN:1352).

1966 yılında Yıldız Teknik Üniversitesi İnşaat Fakültesi'nden mezun olduktan sonra Kastamonu'da Karayolları 15. Bölge Müdürlüğü'nde göreve başlamıştır. Şantiye Şef Yardımcılığı, Şantiye Şefliği, Yapım ve Köprü Şefliği görevlerinde bulunmuştur. 1973-1975 yılları arasında askerlik hizmetini yerine getirmiştir. Askerlik sonrası Kastamonu'da Karayolları 15. Bölge Müdürlüğü'nde Keşif ve Şartname Fen Heyeti Müdürü, Baş Mühendis ve Müdür Yardımcısı olarak görev yapmıştır. XVI. Dönem seçimlerinde AP listesinden Kastamonu milletvekili seçilmiştir. 7 Haziran 1977 tarihli seçim tutanağı ile 13 Haziran 1977'de Meclis'e

katılmıştır (TBMM Arşivi, Fethi Acar'ın Hal Tercümesi Kâğıdı ve Seçim Mazbatası, SDN:1352). XX. Dönem Kastamonu'dan tekrar milletvekili seçilmiştir (Arslan, 2012: 1554).

**2.5.4.Sabri Tıǧlı:** Sabri Bey XV. Dönem Kastamonu milletvekilliği yaptığı için özgeçmişini yukarıda belirtilmiştir. XVI. Dönem seçimlerinde 53.000 oy alarak Kastamonu'dan milletvekili seçilmiştir. 7 Haziran 1977 tarihli seçim tutanağı ile 13 Haziran 1977'de Meclis'e katılmıştır (TBMM Arşivi, Sabri Tıǧlı'nın Hal Tercümesi Kâğıdı ve Seçim Mazbatası, SDN:1116).

**2.5.5.Vecdi İlhan:** Vecdi Bey XV. Dönem Kastamonu milletvekilliği yaptığı için özgeçmişini yukarıda belirtilmiştir. XVI. Dönem seçimlerinde 1.286 oy alarak Kastamonu'dan milletvekili seçilmiştir. 7 Haziran 1977 tarihli seçim tutanağı ile 13 Haziran 1977'de Meclis'e katılmıştır (TBMM Arşivi, Vecdi İlhan'ın Hal Tercümesi Kâğıdı ve Seçim Mazbatası, SDN:1113).

### 3.Kastamonu Milletvekillerinin Meclis'teki Faaliyetleri

**3.1.XII. Dönem Kastamonu Milletvekilleri (1961-1965):** XII. Dönem Kastamonu milletvekillerinin Meclis faaliyetleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Milletvekilinin Adı Soyadı	Konuşma	Kanun Teklifi	Önerge	Yazılı Soru Önergesi	Sözlü Soru Önergesi	Toplam
Ali Özdikmenli	8	5	1	16	-	30
Avni Doǧan	8	-	-	-	-	8
Sabri Keskin	23	3	-	1	-	27
Fethi Doǧançay	7	2	-	-	-	9
İhsan Şeref Dura	10	1	-	3	-	14
İ. Hakkı Yılanlıoǧlu	54	10	3	1	4	72
Osman Zeki Oktay	4	-	1	-	-	5

**Tablo 8:** XII. Dönem Kastamonu Milletvekillerinin Meclis Faaliyetleri

**Kaynak:** (www5.tbmm.gov.tr, Millet Meclisi 1. (XII) Döneme Ait Tutanak Dergileri).

4 yıllık süre içerisinde milletvekillerinin toplam faaliyet sayısı 165'tir. Bunlardan 114'ü konuşma, 21'i kanun teklifi, 5'i önerge, 21'i yazılı ve 4'ü sözlü soru önergesidir. Milletvekilleri içerisinde en aktifi İsmail Hakkı Yılanlıoǧlu'dur. En az faaliyette bulunan ise Osman Zeki Oktay'dır.

**3.1.1.Ali Özdikmenli:** Hukukçu olması nedeniyle Meclis'te Anayasa ve Ticaret Komisyonlarında görev almıştır (Millet Meclisi Tutanak Dergisi, Dönem:1, Cilt:1, Birleşim:10, 15.11.1961, 78-80). Genel Kurul'da 8 konuşması, 1 önergesi, 5 kanun teklifi ve 16 yazılı soru önergesi vardır.

Konuşmalarının bazıları şunlardır: Kastamonu'nun Araç ilçesi Taşpınar ve Mergüzer karakollarında vatandaşların dövüldüğünün doğru olup olmadığı, Kastamonu Orman İşletmesi Teşkilatında yapılan nakil ve tayinler, Cide-Kastamonu yolunun karayollarına bağlanmasının düşünülüp düşünülmediği, Kastamonu'da Devrekâni ilçesi ortaokulu ile Ankara'da Ayrancı ortaokulunun öğretmen ve öğrenci mevcutları ve Çatalzeytin ile Abana-Bozkurt ve İnebolu arasında evrak ve mektupların nasıl nakledildiği hakkındadır (www5.tbmm.gov.tr, Millet Meclisi 1. (XII) Döneme Ait Tutanak Dergileri).

Kanun teklifleri: Abana kazasının kurulması, 3204 sayılı Orman Genel Müdürlüğü Teşkilat Kanunu'na bir madde eklenmesi, Hukuk Usulü Muhakemeleri Kanunu'nun 61. maddesinin son fıkrasının değiştirilmesi ve silah taşıyan ve bulunduranların affına dair kanunun yürürlükten kaldırılması hakkındadır (www5.tbmm.gov.tr, Millet Meclisi 1. (XII) Döneme Ait Tutanak Dergileri).

Yazılı soru önergelerinin bazıları şunlardır: Kastamonu ve çevresi karayollarının yapımı ve durumu, Kastamonu-Ankara ve Kastamonu-Çankırı arasındaki yolun düzeltilmesi hususunda ne

düşünüldüğü, Kastamonu'nun sahil ilçelerinde fındık yetiştirilmesi için TC Ziraat Bankası'na yardım yapılması hususu, Kastamonu'da yapılacak olan kapalı spor salonu için konulan ödeneğin gönderilip gönderilmediği, Küre ilçesinde işletilmekte olan Pirit Madeni Müdürlüğünün İnebolu'ya naklinin düşünülüp düşünülmediği, Kastamonu ilinin Abana köyünün ilçe olması hususunun düşünülüp düşünülmediği, İnebolu ilçesine lise açılması imkânı, kuraklık sebebiyle geçinmekte zorlanan Kastamonu halkına vâdeli olarak veya hibe yoluyla yardım yapılması hususu ve Kastamonu Verem Hastanesi'ndeki doktor durumu ve tedavi olan hasta miktarı hakkındadır (www5.tbmm.gov.tr, Millet Meclisi 1. (XII) Döneme Ait Tutanak Dergileri).

**3.1.2. Avni Doğan:** Dönem içinde İçişleri Komisyonu'nda görev almıştır (Millet Meclisi Tutanak Dergisi, Dönem:1, Cilt:9, Birleşim:2, 7.11.1962, 31). Genel Kurul'da çeşitli konularda 8 konuşması vardır. Bunlardan bazıları: Diyanet İşleri Başkanlığı bütçesi, meclis dışındaki meşruiyet harici iktidar aradığına dair ihbarın dikkate alınarak yetkili makamlar tarafından bir soruşturma yapılıp yapılmadığına dair soru önergesi, 1962 yılı Vakıflar Genel Müdürlüğü Karma Bütçe Komisyonu raporu ve Bütçe Kanunu tasarısı hakkındadır (www5.tbmm.gov.tr, Millet Meclisi 1. (XII) Döneme Ait Tutanak Dergileri).

**3.1.3. Sabri Keskin:** Meclis'te Dilekçe Komisyonu'nda çalışmıştır (Millet Meclisi Tutanak Dergisi, Dönem:1, Cilt:1, Birleşim:10, 15.11.1961, 79). Ayrıca Plan Komisyonu'nda görev almıştır (Millet Meclisi Tutanak Dergisi, Dönem:1, Cilt:9, Birleşim:2, 7.11.1962, 30). Genel Kurul'da 23 konuşması, 3 kanun teklifi ve 1 yazılı soru önergesi vardır.

Konuşmalarının bazıları şunlardır: Karayollarınca Kastamonu-Cide arasındaki devlet yolunun kış mücadelesine tabi tutulan yollar arasına alınması, kuraklık sebebiyle ektiği tohumu dahi elde edememiş olan Kastamonu ili ve ilçelerindeki vatandaşlara buğday dağıtılması, 1964 yılı Ulaştırma Bakanlığı bütçesi, 1962 yılı Milli Eğitim Bakanlığı bütçesi, Taşköprü ilçesi Karmaçık köyü doğumlu Hüseyin Akça'nın ölüm cezasına çarptırılması, gösteri yürüyüşü ve toplantı hürriyeti hakkındaki kanun tasarısı ile ilgilidir (www5.tbmm.gov.tr, Millet Meclisi 1. (XII) Döneme Ait Tutanak Dergileri).

Kanun teklifleri: Çiftçi ve köylülerin TC Ziraat Bankası'na olan bazı borçlarının taksitlendirilmesi ve 6831 Sayılı Orman Kanunu'nun geçici 1. maddesinin kaldırılması hakkındadır (www5.tbmm.gov.tr, Millet Meclisi 1. (XII) Döneme Ait Tutanak Dergileri).

Yazılı soru önergesi: Kastamonu Belediyesi Elektrik Santrali makinistinin emniyetçe nezarete alınmış olup olmadığı hakkındadır (Millet Meclisi Tutanak Dergisi, Dönem:1, Cilt:5, Birleşim:91, 23.05.1962, 373).

**3.1.4. Fethi Doğançay:** Meclis'te İmar ve İskân Komisyonu'nda çalışmıştır (Millet Meclisi Tutanak Dergisi, Dönem:1, Cilt:1, Birleşim:10, 15.11.1961, 85). Genel Kurul'da 2 kanun teklifi ve 7 konuşması vardır.

Kanun teklifleri: Orta tahsil mekteplerinde yardımcı muallim çalıştırılması hakkındaki kanuna geçici bir madde eklenmesi, kuvvet, kolordu, ordu, tümen komutanları, amiraller, generaller ve Genel Kurmay Başkanına tahsis edilecek lojmanlar hakkındadır (www5.tbmm.gov.tr, Millet Meclisi 1. (XII) Döneme Ait Tutanak Dergileri).

Konuşmalarından bazıları: Birleşik Amerika Devletleri Başkanı John F. Kenedy'nin cinayeti, Türk-Yunan münasebetleri ve bu iki devlet arasında yürürlüğe konmuş bütün anlaşmaların incelenmesi, 1964 yılı İmar ve İskân Bakanlığı bütçesi, Kıbrıs'taki Türk topluluğunun uğramış olduğu can kayıpları ve yaşanan kanlı olaylar karşısında hükümetin aldığı siyasi önlemler ve

Kıbrıs olayları hakkında bir araştırma yapılması için Meclis Araştırma Komisyonu oluşturulması hakkındadır (www5.tbmm.gov.tr, Millet Meclisi 1. (XII) Döneme Ait Tutanak Dergileri).

**3.1.5.İhsan Şeref Dura:** Dönem içerisinde Dışişleri ve Milli Savunma Komisyonlarında çalışmıştır (Millet Meclisi Tutanak Dergisi, Dönem:1, Cilt:9, Birleşim:2, 7.11.1962, 32-34). Genel Kurul'da 10 konuşması, 1 kanun teklifi ve 3 yazılı soru önergesi vardır.

Konuşmalarının bazıları şunlardır: Tapulama kanun tasarısı, 1963 yılı Dışişleri Bakanlığı bütçesi, 1962 yılı Tapu ve Kadastro Genel Müdürlüğü bütçesi, 1965 yılı Karma Bütçe Komisyonu Raporu ve Bütçe Kanunu tasarısı hakkındadır (www5.tbmm.gov.tr, Millet Meclisi 1. (XII) Döneme Ait Tutanak Dergileri).

Kanun teklifi: Tasarruf bonolarının vergi borç ve cezalarıyla hükümetçe tespit edilecek diğer gerekli işlerde para karşılığı kabul edilmesine dairdir (Millet Meclisi Tutanak Dergisi, Dönem:1, Cilt:36, Birleşim:59, 17.2.1965, 199).

Yazılı soru önergeleri: Etibank'ın Bandırma'da bir sülfürik asit fabrikası kuracağı hakkındaki gazete haberlerinin doğru olup olmadığı, 1962 yılı programına ait Kastamonu ilinin su işleri, yol bakımı ve onarımının ne kadarının yapıldığı ve İkinci Beş Yıllık Planda Kastamonu'da bir çimento fabrikasının düşünülüp düşünülmediği hakkındadır (www5.tbmm.gov.tr, Millet Meclisi 1. (XII) Döneme Ait Tutanak Dergileri).

**3.1.6.İsmail Hakkı Yılanlıoğlu:** Dönem boyunca Milli Savunma ve Tarım Komisyonlarında çalışmıştır (Millet Meclisi Tutanak Dergisi, Dönem:1, Cilt:9, Birleşim:2, 7.11.1962, 34-37). Genel Kurul'da 54 konuşması, 3 önergesi, 10 kanun teklifi, 1 yazılı ve 4 sözlü soru önergesi vardır.

Konuşmalarının bazıları şunlardır: Diyanet İşleri Başkanlığı, Milli Eğitim ve Tarım Bakanlığı, TBMM ve Diyanet İşleri Başkanlığı bütçesi, Turizm ve Tanıtma Bakanlığı, tapulama ve özel öğretim kurumları kanunu tasarısı hakkındadır (www5.tbmm.gov.tr, Millet Meclisi 1. (XII) Döneme Ait Tutanak Dergileri).

Önergeleri: 5434 sayılı TC Emekli Sandığı Kanunu'nun 65. maddesine bir fıkra eklenmesine dair kanun teklifinin geri verilmesi, 6273 sayılı İlkokul Öğretmenleri İntibak Kanunu'nun bütün öğretmenlere tatbik edilip edilmediğine dair sorusunu geri istediği ve Diyanet İşleri teşkilat kanun tasarısı ve tekliflerinin önceliği, görüşme ve zaman sırası hakkındadır (www5.tbmm.gov.tr, Millet Meclisi 1. (XII) Döneme Ait Tutanak Dergileri).

Kanun teklifleri: 5434 sayılı TC Emekli Sandığı Kanunu'nun 65. maddesine bir fıkra eklenmesi, devlet memuru aylıklarının tevhit ve teadülüne dair olan 3656 sayılı kanuna bazı maddeler eklenmesi ve bu kanunun bazı maddelerinin değiştirilmesi, 3530 Sayılı Beden Terbiyesi Kanunu'nun 19. maddesinin (C) fıkrası ve 6972 Sayılı Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkındaki Kanunun 8. maddesinin değiştirilmesi hakkındadır (www5.tbmm.gov.tr, Millet Meclisi 1. (XII) Döneme Ait Tutanak Dergileri).

Sözlü ve yazılı soru önergeleri: Türkiye'deki Nurculuk meselesinin mahiyetine ve Risale-i Nur Külliyyatı adıyla yayımlanan eserlerin yasak edilip edilmediği, radyolarda telif konuşma ve eserlerin beher dakikası için ne kadar ücret ödendiği ve Ağustos-Eylül 1961 ayları içinde İstanbul radyosundan naklen yayımlanan gayrimeşru iktisaplar ile ilgili yayınlar hakkındadır (www5.tbmm.gov.tr, Millet Meclisi 1. (XII) Döneme Ait Tutanak Dergileri).

**3.1.7.Osman Zeki Oktay:** Dönem içinde İmar ve İskân Komisyonu'nda görev yapmıştır (Millet Meclisi Tutanak Dergisi, Dönem:1, Cilt:9, Birleşim:2, 7.11.1962, 37). Genel Kurul'da 4 konuşması ve 1 önergesi vardır. Konuşmaları: Kastamonu Şeker Fabrikası'nın inşası, İstatistik

Genel Müdürlüğü bütçesi, 1963 yılı Başbakanlık ve Devlet İstatistik Enstitüsü bütçesi ile ilgilidir (www5.tbmm.gov.tr, Millet Meclisi 1. (XII) Döneme Ait Tutanak Dergileri). Önergesi: Hürriyet Meydanı'nın satışında usulsüzlük bulunup bulunmadığına dair sözlü sorusunu geri aldığı hakkındadır (Millet Meclisi Tutanak Dergisi, Dönem:1, Cilt:11, Birleşim:40, 457).

**3.2.XIII. Dönem Kastamonu Milletvekilleri (1965-1969):** XIII. Dönem Kastamonu milletvekillerinin Meclis faaliyetleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Milletvekilinin Adı Soyadı	Konuşma	Kanun Teklifi	Önerge	Yazılı Soru Önergesi	Sözlü Soru Önergesi	Toplam
Adil Aydın	1	-	-	9	-	10
Adil Toközlü	15	4	-	23	-	42
Ahmet Şevket Bohça	5	-	-	-	-	5
Muzaffer Akdoğanlı	-	-	-	-	-	-
Sabri Keskin	5	6	-	-	-	11
İ. Hakkı Yılanlıoğlu	32	3	1	3	-	39
Osman Zeki Oktay	2	1	-	-	-	3

**Tablo 9:** XIII. Dönem Kastamonu Milletvekillerinin Meclis Faaliyetleri

**Kaynak:** (www5.tbmm.gov.tr, Millet Meclisi 2. (XIII) Döneme Ait Tutanak Dergileri).

4 yıllık süre içerisinde milletvekillerinin toplam faaliyeti 110'dur. Bunlardan 60'ı konuşma, 14'ü kanun teklifi, 1'i önerge ve 35'i yazılı soru önergesidir. Dönem içerisinde sözlü soru önergesi veren olmamıştır. Milletvekilleri içerisinde en aktif olanları Adil Toközlü ve İsmail Hakkı Yılanlıoğlu'dur. Dönem içerisinde faaliyeti olmayan tek milletvekili ise Muzaffer Akdoğanlı'dır.

**3.2.1.Muzaffer Akdoğanlı:** Dönem içinde Tarım, Turizm ve Tanıtma, Meclis Hesaplarını İnceleme, Milli Savunma ve Dilekçe Karma Komisyonlarında çalışmıştır (Çınar, 2012: 405-479). Genel Kurul'da sözlü ya da yazılı herhangi bir faaliyeti bulunmamaktadır.

**3.2.2.Adil Aydın:** Meclis'te Enerji ve Tabii Kaynaklar, Turizm ve Tanıtma, Meclis Kitaplık, Ulaştırma, Bayındırlık ve Ticaret Komisyonlarında görev yapmıştır (Çınar, 2012: 409-510). Genel Kurul'da 1 konuşması ve 9 yazılı soru önergesi vardır.

Konuşması: 1968 yılı Ulaştırma Bakanlığı bütçesi hakkındadır (Millet Meclisi Tutanak Dergisi, Dönem:2, Cilt:25, Birleşim:45, 19.2.1968, 347).

Yazılı soru önergeleri: Kendir üretiminin değerlendirilmesi ve daha verimli bir hale getirilmesi için ne gibi tedbirlerin düşünüldüğü, Kastamonu ili Devrekâni ilçesi Etçiler köyünde silahlı kişiler tarafından Zinet Demir Kaya'nın evinin basıldığı ve dağa kaçırıldığına doğru olup olmadığı, Kastamonu'da çiftçinin ve köylünün daha elverişli kredi imkânına kavuşması için ne düşünüldüğü, orman suçlularının zarar mahiyetindeki tazminatlarının affı hususunda ne düşünüldüğü, hangi köy ve ilçelerin Çatalağzı Kastamonu elektrik hattından yararlanacağı ve Kastamonu'da hangi yatırımların ve işlerin 1966 yılı planına alındığı hakkındadır (www5.tbmm.gov.tr, Millet Meclisi 2. (XIII) Döneme Ait Tutanak Dergileri).

**3.2.3.Ahmet Şevket Bohça:** Dönem boyunca Milli Eğitim ve İçişleri Komisyonlarında çalışmıştır (Çınar, 2012: 396-455). Genel Kurul'da 5 konuşması vardır. Konuşmalarının bazıları şunlardır: Bozkurt ve Abana adlarıyla iki ilçenin kurulması hakkındaki kanun tasarısı, 506 sayılı Sosyal Sigortalar Kanunu'nun bazı illerde yanlış uygulanması ve bilhassa çıraklarında işçi sayılmasının iktisadi gelişme ve iş hayatını olumsuz etkilemesi ve gecekondu kanunu tasarısı hakkındadır (www5.tbmm.gov.tr, Millet Meclisi 2. (XIII) Döneme Ait Tutanak Dergileri).



**3.2.4.Sabri Keskin:** Adalet, Enerji ve Tabii Kaynaklar ve Tarım Komisyonlarında görev yapmıştır (Çınar, 2012: 386-467). Genel Kurul'da 5 konuşması ve 6 kanun teklifi vardır.

Konuşmaları: 6831 sayılı Orman Kanunu'na geçici bir madde eklenmesine dair kanun teklifi, Orman Kanunu tasarısı, 1969 yılı Bayındırlık Bakanlığı bütçesi, bazı ceza ve suçların affedilmesi ile ilgili Adalet Komisyonu raporu ve kanun tasarısı ile ilgili teklifler hakkındadır (www5.tbmm.gov.tr, Millet Meclisi 2. (XIII) Döneme Ait Tutanak Dergileri).

Kanun teklifleri: Kastamonu'ya bağlı Bozkurt adıyla bir ilçe kurulması, 6831 sayılı Orman Kanununa geçici bir madde eklenmesi ve bu kanunun geçici 1. maddesinin kaldırılması, çiftçi ve köylülerin TC Ziraat Bankası'na olan bazı borçlarının taksitlendirilmesi hakkındadır (www5.tbmm.gov.tr, Millet Meclisi 2. (XIII) Döneme Ait Tutanak Dergileri).

**3.2.5.Osman Zeki Oktay:** Dönem içerisinde İçişleri, Ulaştırma, İmar ve İskân Komisyonlarında görev almıştır (Çınar, 2012: 390-433). Genel Kurul'da 2 konuşması ve 1 kanun teklifi vardır.

Konuşmaları: 1969 yılı İmar ve İskân Bakanlığı bütçesi, bazı ilaç firmalarına bazı hekimlerin ortak olmasının halk sağlığı üzerindeki olumsuz etkileri ve bu hususta hükümetin kanuni ve idari önlemler alması gerektiği hakkındadır (www5.tbmm.gov.tr, Millet Meclisi 2. (XIII) Döneme Ait Tutanak Dergileri). Kanun teklifi: Kastamonu iline bağlı Araç ilçesi Boyalı bucağında Boyalı adıyla bir ilçe kurulması hakkındadır (Millet Meclisi Tutanak Dergisi, Dönem:2, Cilt:17, Birleşim:103, 17.5.1967, 197).

**3.2.6.Adil Toközlü:** Meclis'te Sayıştay, Sanayi, KİT ve Maliye Komisyonlarında görev yapmıştır (Çınar, 2012: 380-496). Genel Kurul'da 15 konuşması, 4 kanun teklifi ve 23 yazılı soru önergesi vardır.

Konuşmalarının bazıları şunlardır: 1968 yılı Sayıştay Başkanlığı bütçesi, Sayıştay Kanunu teklifi, 1967 yılı Tekel Genel Müdürlüğü ve 1968 yılı İstanbul Üniversitesi Bütçe Kanununa bağlı cetvellerde değişiklik yapılması, 1967 yılı Sayıştay Başkanlığı bütçesi ve bütçe kanunu tasarısı hakkındadır (www5.tbmm.gov.tr, Millet Meclisi 2. (XIII) Döneme Ait Tutanak Dergileri).

Kanun teklifleri: 1. Dünya Savaşı'na katılan 1306 doğumlu İsmailoğlu Mehmet Oran'a vatani hizmet tertibinden maaş bağlanması ve tasarruf bonolarının da hazine tahvilleri gibi teminat olarak kabulü ve 5434 sayılı TC Emekli Sandığı Kanunu'na geçici bir madde eklenmesi ve bu kanunun bazı maddelerinin değiştirilmesi hakkındadır (www5.tbmm.gov.tr, Millet Meclisi 2. (XIII) Döneme Ait Tutanak Dergileri).

Yazılı soru önergelerinin bazıları şunlardır: Abana'da bir askerlik şubesi ve Ziraat Bankası'nın açılması, Kastamonu'ya yeni bir cezaevi inşa edilmesi ve mevcut adalet binası koridorunun genişletilmesi, Kastamonu'da Sosyal Sigortalar Kurumu'nca bir poliklinik açılması, Kastamonu'ya bağlı Araç, Abana ve İnebolu'daki sağlık tesislerinin doktor, operatör, ebe ve sağlık memuru ihtiyacı, Kastamonu'nun Küre ilçesinin bir cip ve tedavi evi ihtiyacı, her yıl Kastamonu'da üç beş bin kişinin büyük illere göç etmesine neden olan işsizliğin giderilmesi konusunda ne düşünüldüğü, İnebolu'ya uğramakta olan Karadeniz sürat postasının yaz tarifesinden çıkarılmasının sebebi, Kastamonu'nun iktisadi olarak gelişmesinde etkili olan kendirin ilkel usullerle ekimi, üretimi, liflerinin çıkarılması ve değerlendirilmesi üzerinde durulup durulmadığı, İnebolu ve Çatalzeytin ilçelerindeki liselerin öğretmen ihtiyaçlarının ne zaman karşılanacağı, Kastamonu ilinin Azdavay-Ağlı- Ecevit yolunun karayollarınca 1966 yılı içerisinde yapılması için ne gibi tedbirler alındığı hakkındadır (www5.tbmm.gov.tr, Millet Meclisi 2. (XIII) Döneme Ait Tutanak Dergileri).

**3.2.7.İsmail Hakkı Yılanhoğlu:** Dönem boyunca Tarım ve KİT Komisyonlarında çalışmıştır (Çınar, 2012: 405-411). Genel Kurul'da 32 konuşması, 3 yazılı soru önergesi, 3 kanun teklifi ve 1 önergesi vardır.

Konuşmalarının bazıları şunlardır: Birleşmiş Milletler Asamblesinde Kıbrıs davası için son alınan karar ile Türk umumi efkârının Kıbrıs davasının geçirmiş olduğu safhalar üzerinde genel görüşme açılması, TSK personel kanunu tasarısı, Kastamonu iline bağlı Bozkurt ve Abana adları ile iki ilçe kurulması, TBMM üyelerinin seçimlerinde uygulanacak hükümler hakkında kanun tasarısı, 24 Asya, Afrika Devletinin Kıbrıs konusunda Birleşmiş Milletlere bir rapor verip vermediği hakkındadır (www5.tbmm.gov.tr, Millet Meclisi 2. (XIII) Döneme Ait Tutanak Dergileri).

Yazılı soru önergeleri: Türkiye - Tahran Büyükelçisinin makam arabasından Türkiye yazısının sildirdiğinin doğru olup olmadığı ve Kastamonu'nun Taşköprü ilçesine bağlı Urgancı ve Samanlıören köylerinin sulama işi hakkındadır (www5.tbmm.gov.tr, Millet Meclisi 2. (XIII) Döneme Ait Tutanak Dergileri).

Kanun teklifleri: İstiklal Madalyası taşıyanlara aylık ücret bağlanması, Ankara Sıkıyönetim Komutanlığı Askeri Mahkemesi'nce mahkûm edilen 67 eski Kara Harp Okulu öğrencisinin affı ve 6972 sayılı korunmaya muhtaç çocuklar hakkındaki kanunda değişiklik yapılması hakkındadır (www5.tbmm.gov.tr, Millet Meclisi 2. (XIII) Döneme Ait Tutanak Dergileri).

Önergesi: Meydana gelen nehir faciasında hayatını kaybedenler için Pakistan milletinin acılarının paylaşıldığını bildiren bir telgraf çekilmesi hakkındadır (Millet Meclisi Tutanak Dergisi, Dönem:2, Cilt:2, Birleşim:40, 2.2.1966, 508).

**3.3.XIV. Dönem Kastamonu Milletvekilleri (1969-1973):** XIV. Dönem Kastamonu milletvekillerinin Meclis faaliyetleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Milletvekilinin Adı Soyadı	Konuşma	Kanun Teklifi	Önerge	Yazılı Soru Önergesi	Sözlü Soru Önergesi	Toplam
Mehmet Seydibeyoğlu	17	-	-	2	1	20
Muzaffer Akdoğanlı	1	-	-	-	-	1
M. Kemal Topcular	3	-	-	-	-	3
Sabri Keskin	20	-	-	-	-	20
Hasan Tosyalı	173	-	-	-	-	173
Orhan Deniz	3	-	-	-	-	3

**Tablo 10:** XIV. Dönem Kastamonu Milletvekillerinin Meclis Faaliyetleri

**Kaynak:** (www5.tbmm.gov.tr, Millet Meclisi 3. (XIV) Döneme Ait Tutanak Dergileri).

4 yıllık süre içerisinde milletvekillerinin toplam faaliyeti 220'dir. Bunlardan 217'si konuşma, 2'si yazılı ve 1'i sözlü soru önergesidir. Dönem içerisinde milletvekillerinin kanun teklifi ve önergesi yoktur. Milletvekilleri içerisinde en çok faaliyeti olan Hasan Tosyalı, en az faaliyeti olan Muzaffer Akdoğanlı'dır.

**3.3.1.Mehmet Seydibeyoğlu:** Meclis'te Bayındırlık, Orman ve Anayasa Komisyonlarında çalışmıştır (www5.tbmm.gov.tr, Millet Meclisi 3. (XIV) Döneme Ait Tutanak Dergileri). Genel Kurul'da 17 konuşması, 1 sözlü ve 2 yazılı soru önergesi vardır.

Konuşmalarının bazıları şunlardır: Kastamonu ilinin ekonomik ve sosyal sorunları, Kastamonu ilçelerinde büyük zarara sebep olan dolu ve sel felaketi, Kastamonu bölgesinin yol sorunu ve hal tarzları, toprak ve tarım reformu kanunu tasarısı, bıçaklar ve ateşli silahlar hakkındaki kanunun bazı maddelerinin değiştirilmesine dair kanun teklifleri ve tasarıları, 1973 yılı Diyanet İşleri

Başkanlığı, Gümrük ve Tekel, Danıştay ve Orman Bakanlığı bütçesi hakkındadır (www5.tbmm.gov.tr, Millet Meclisi 3. (XIV) Döneme Ait Tutanak Dergileri).

Yazılı ve sözlü soru önergeleri: Kastamonu'da bir kâğıt fabrikasının kurulup kurulmayacağı ve Kastamonu'da yapılacak olan hastanenin inşaatına başlanıp başlanmayacağı hakkındadır (www5.tbmm.gov.tr, Millet Meclisi 3. (XIV) Döneme Ait Tutanak Dergileri).

**3.3.2.Muzaffer Akdoğanlı:** Dönem içerisinde Milli Savunma ve Orman Komisyonlarında görev almıştır (Millet Meclisi Tutanak Dergisi, Dönem:3, Cilt:9, Birleşim:18, 8.12.1970, 152-158). Genel Kurul'da 1972 yılı Sayıştay Başkanlığı bütçesi ile ilgili 1 konuşması vardır (Millet Meclisi Tutanak Dergisi, Dönem:3, Cilt:21, Birleşim:41, 17.2.1972, 158).

**3.3.3.Mustafa Kemal Topcular:** Dönem içerisinde Sanayi ve Meclis Hesaplarını İnceleme Komisyonlarında görev almıştır (Millet Meclisi Tutanak Dergisi, Dönem:3, Cilt:9, Birleşim:18, 8.12.1970, 151-153). Ayrıca Araştırma Komisyonu'nda çalışmıştır (Millet Meclisi Tutanak Dergisi, Dönem:3, Cilt:19, Birleşim:19, 22.12.1971, 578).

Genel Kurul'da Tarım ve İçişleri Bakanlarının sığır vebasında gerekli ve etkili tedbirleri almadığı iddiası, 1972 yılı bütçe kanunu tasarısı ve Türk ekonomisinde Meksika buğdayının oluşturduğu etkileri saptamak amacıyla bir meclis araştırması yapılması hakkında 3 konuşması vardır (www5.tbmm.gov.tr, Millet Meclisi 3. (XIV) Döneme Ait Tutanak Dergileri).

**3.3.4.Sabri Keskin:** Dönem boyunca Anayasa ve Orman Komisyonlarında görev yapmıştır (Millet Meclisi Tutanak Dergisi, Dönem:3, Cilt:9, Birleşim:18, 8.12.1970, 157-158). Genel Kurul'da 20 konuşması vardır.

Konuşma konularının bazıları şunlardır: Emlâk Vergisi ve 1970 yılı Bütçe kanunu tasarısı, Başkanlık Divanı seçimi, İçişleri Bakanlığı bütçesi, çiftçilerin Tarım Kredi Kooperatifi ve TC Ziraat Bankası'na olan borçlarının taksitlendirilmesi hakkındadır (www5.tbmm.gov.tr, Millet Meclisi 3. (XIV) Döneme Ait Tutanak Dergileri).

**3.3.5.Hasan Tosyalı:** Dönem içinde Plan Komisyonu üyesi olarak görev yapmıştır (Millet Meclisi Tutanak Dergisi, Dönem:3, Cilt:9, Birleşim:18, 8.12.1970, 159). Ayrıca Meclis Araştırma Komisyonu'nda çalışmıştır (Millet Meclisi Tutanak Dergisi, Dönem:3, Cilt:19, Birleşim:19, 22.12.1971, 578).

Genel Kurul'da çeşitli konularda 173 konuşması vardır. Konuşmalarının bazıları şunlardır: 1973 yılında Kastamonu'da yapılması düşünülen okullar, Kastamonu'da vuku bulan dolu afeti, köylerin acil ve önemli sorunları, Kastamonu ilinin karayollarının durumu ve Kastamonu'ya girmeyen fenni gübre konuları, Kastamonu sağlık tesisleri ve yapılacak olan Sosyal Sigortalar Hastanesi, Araç ilçesinde vukua gelen yangın ve halkın istekleri, Kastamonu'ya bir kâğıt fabrikası yapılmasının zarureti, Kastamonu'nun ihtiyaç ve sıkıntılarına ve önlemlerini Üçüncü Beş Yıllık Plana ve 1971 yılı bütçe programına alınması hakkındadır. Diğer konuşmalarının büyük çoğunluğu bakanlık bütçeleri ve kanun tasarıları hakkındadır (www5.tbmm.gov.tr, Millet Meclisi 3. (XIV) Döneme Ait Tutanak Dergileri).

**3.3.6.Orhan Deniz:** Dönem içinde Dışişleri, İmar ve İskân Komisyonlarında çalışmıştır (Millet Meclisi Tutanak Dergisi, Dönem:3, Cilt:9, Birleşim: 18, 8.12.1970, 155-156). Genel Kurul'da Bayındırlık, İmar ve İskân Bakanlığı bütçesi ile ilgili 3 konuşması vardır (www5.tbmm.gov.tr, Millet Meclisi 3. (XIV) Döneme Ait Tutanak Dergileri).

**3.4.XV. Dönem Kastamonu Milletvekilleri (1973-1977):** XV. Dönem Kastamonu milletvekillerinin Meclis faaliyetleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Milletvekilinin Adı Soyadı	Konuşma	Kanun Teklifi	Önerge	Yazılı Soru Önergesi	Sözlü Soru Önergesi	Toplam
Sabri Keskin	-	-	-	-	-	-
Sabri Tıǧlı	19	-	-	4	-	23
Mehdi Keskin	17	-	-	1	1	19
Vecdi İlhan	4	-	-	-	-	4
Hasan Tosyalı	105	-	-	-	1	106
Hilmi Öztürk	4	-	-	-	-	4

Tablo 11: XV. Dönem Kastamonu Milletvekillerinin Meclis Faaliyetleri

**Kaynak:** (www5.tbmm.gov.tr, Millet Meclisi 4. (XV) Döneme Ait Tutanak Dergileri).

4 yıllık süre içerisinde milletvekillerinin toplam faaliyeti 156'dır. Bunlardan 149'u konuşma, 5'i yazılı ve 2'si sözlü soru önergesidir. Dönem içerisinde milletvekillerinin kanun teklifi ve önergesi bulunmamaktadır. Milletvekilleri içerisinde en çok faaliyeti olan Hasan Tosyalı'dır. Faaliyeti olmayan tek milletvekili ise Sabri Keskin'dir.

**3.4.1.Sabri Keskin:** Dönem boyunca Adalet Komisyonu'nda görev almıştır (Bağce, Cilt:1, 2012: 11). Genel Kurul'da sözlü ya da yazılı bir faaliyeti bulunmamaktadır.

**3.4.2.Sabri Tıǧlı:** Meclis'te Sağlık ve Sosyal İşler Komisyonu'nda çalışmıştır (Bağce, Cilt:1, 2012: 33). Genel Kurul'da 19 konuşması ve 4 yazılı soru önergesi vardır.

Konuşmalarının bazıları şunlardır: 1977 yılı Devlet Planlama Teşkilatı, Sayıştay Başkanlığı, Maliye ve Çalışma Bakanlığı bütçesi, köye götürülen hizmetlerden alınan katılma paylarının kaldırılması, muhtarların 1479 sayılı (BAĞ-KUR) kanunu kapsamına alınması, köy ve mahalle muhtarlarına ödenek verilmesi hakkındadır (www5.tbmm.gov.tr, Millet Meclisi 4. (XV) Döneme Ait Tutanak Dergileri).

Yazılı soru önergeleri: Vakıflara ait konut ve işyeri kiralari, Kastamonu ilinde yapılan öğretmen tayin ve nakilleriyle öğretmen açığı, Kastamonu Orman Başmüdürlüğünde yapılan personel değişikliği ve motorlu araçların lastik darlığı hakkındadır (www5.tbmm.gov.tr, Millet Meclisi 4. (XV) Döneme Ait Tutanak Dergileri).

**3.4.3.Mehdi Keskin:** Dönem içerisinde TBMM Başkanlık Divanı Üyesi olarak görev yapmıştır (Bağce, Cilt:3, 2012: 2011). Genel Kurul'da 17 konuşması, 1 sözlü ve 1 yazılı soru önergesi vardır. Konuşmalarının bazıları şunlardır: Kastamonu ili ve ilçelerinde acil olarak ihtiyaç duyulan buğday ve arpa tohumluğu, Kastamonu'da Sosyal Sigortalar Kurumu şubesinin açılması, Kastamonu'da bulunan vakıf mallar, 1975 yılı Bütçe Kanunu tasarısı, 1974 yılı Dışişleri Bakanlığı bütçesi ve orman muhafaza memurları hakkındadır (www5.tbmm.gov.tr, Millet Meclisi 4. (XV) Döneme Ait Tutanak Dergileri).

Yazılı ve sözlü soru önergesi: Köylerin ilçelerle olan telefon bağlantısı hakkındadır (Millet Meclisi Tutanak Dergisi, Dönem:4, Cilt:8, Birleşim:38, 12.2.1975, 574).

**3.4.4.Vecdi İlhan:** Meclis'te Sağlık ve Sosyal İşler Komisyonu'nda çalışmıştır (Bağce, Cilt:1, 2012: 33). Genel Kurul'da 1975 yılı Milli Savunma Bakanlığı ve 1976 yılı Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı bütçesi, Kastamonu ilinin çeşitli sorunları ve 854 sayılı Deniz İş Kanunu'nun 20. maddesinin değiştirilmesi hakkındaki kanun tasarısı ile ilgili 4 konuşması vardır (www5.tbmm.gov.tr, Millet Meclisi 4. (XV) Döneme Ait Tutanak Dergileri).

**3.4.5.Hasan Tosyalı:** Millet Meclisi Başkanlık Divanı İdare Amirliği ve Kâtip Üyeliği görevlerinde bulunmuştur (TBMM Albümü, Cilt:2, 2010: 1000). Dönem içinde Sanayi ve Teknoloji ve Ticaret

Komisyonu, Plan Komisyonu ve Tarım, Orman ve Köyişleri Komisyonunda çalışmıştır (Bağce, Cilt:1, 2012: 31-38). Genel Kurul'da 105 konuşması ve 1 sözlü soru önergesi vardır.

Konuşmalarından bazıları şunlardır: Kastamonu'da entegre kağıt sanayi kurulması, orman köylerinin dert ve ihtiyaçları, yatırımların geri kalmış bölgelere yöneltilmesi ve orman kesim ücretleri, gübre fiyatlarının arttırılmış olmasının meydana getirdiği mahzurlar, Köyişleri Bakanlığı'na tahsis edilen ödeneğin öncelikle "geri kalmış il ve ilçe" olarak ilan edilmiş olan bölgelerin altyapı hizmetleriyle temel ihtiyaçlarına yöneltilmesi hakkındadır. Diğer konuşmalarının büyük çoğunluğu bakanlık bütçeleri, kanun teklifi ve tasarıları ile ilgilidir (www5.tbmm.gov.tr, Millet Meclisi 4. (XV) Döneme Ait Tutanak Dergileri).

Sözlü soru önergesi: Kapatılmış bulunan askerlik şubelerinin yeniden açılması hakkındadır (Millet Meclisi Tutanak Dergisi, Dönem:4, Cilt:7, Birleşim:24, 9.1.1975, 488).

**3.4.6.Hilmi Öztürk:** Dönem içinde İçişleri ve Adalet Komisyonlarında görev yapmıştır (Bağce, Cilt:1, 2012: 20-49 ). Genel Kurul'da 1974 yılı Toprak ve Tarım Reformu Müsteşarlığı Bütçe Kanunu tasarısı, 1976 yılı Kültür Bakanlığı bütçesi, 1975 yılı Danıştay Başkanlığı bütçesi ve bazı ceza ve suçların Cumhuriyet'in 50. yılı nedeniyle affedilmesi hakkında 4 konuşması vardır (www5.tbmm.gov.tr, Millet Meclisi 4. (XV) Döneme Ait Tutanak Dergileri).

**3.5.XVI. Dönem Kastamonu Milletvekilleri (1977-1980):** XVI. Dönem Kastamonu milletvekillerinin Meclis faaliyetleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Milletvekilinin Adı Soyadı	Konuşma	Kanun Teklifi	Önerge	Yazılı Soru Önergesi	Sözlü Soru Önergesi	Toplam
Ali Nihat Karol	2	-	-	-	-	2
Hilmi Dura	1	-	-	4	-	5
Fethi Acar	3	-	-	5	-	8
Sabri Tıgılı	6	-	-	7	-	13
Vecdi İlhan	2	-	-	-	-	2

**Tablo 12:** XVI. Dönem Kastamonu Milletvekillerinin Meclis Faaliyetleri

**Kaynak:** (www5.tbmm.gov.tr, Millet Meclisi 5. (XVI) Döneme Ait Tutanak Dergileri).

4 yıllık süre içerisinde milletvekillerinin toplam faaliyet sayısı 30'dur. Bunlardan 14'ü konuşma, 16'sı yazılı soru önergesidir. Dönem içerisinde milletvekillerinin kanun teklifi, önergesi ve sözlü soru önergesi bulunmamaktadır. Bu dönem milletvekillerinin faaliyetleri oldukça azdır. Diğer dönemlerle karşılaştırıldığında milletvekillerinin en az faaliyetinin olduğu dönemdir.

**3.5.1.Ali Nihat Karol:** Dönem boyunca Tarım, Orman ve Köy İşleri, Araştırma ve Adalet Komisyonlarında görev yapmıştır. Genel Kurul'da TSK Personel Kanunu ve küçük çiftçilerin defter tutma ve bilanço hazırlama konularına dair 2 konuşması vardır (www5.tbmm.gov.tr, Millet Meclisi 5. (XVI) Döneme Ait Tutanak Dergileri).

**3.5.2.Hilmi Dura:** Meclis'te Adalet, Karma ve Kitaplık Karma Komisyonlarında çalışmıştır. Genel Kurul'da 1980 yılı Adalet Bakanlığı bütçesine dair 1 konuşması; Cide Mahkemesince verilen beraat kararı, Kastamonu Eğitim Enstitüsü ve Kız Öğretmen Okulu öğrencilerinin CHP il binasına götürülmesi ve Cide Lisesinde bazı öğretmenlerin kanunsuz işi bırakma eylemine katıldıklarına dair 4 yazılı soru önergesi vardır (www5.tbmm.gov.tr, Millet Meclisi 5. (XVI) Döneme Ait Tutanak Dergileri).

**3.5.3.Fethi Acar:** Dönem içerisinde Bayındırlık, İmar, Ulaştırma, Araştırma, Karma ve Turizm Komisyonlarında görev almıştır (www5.tbmm.gov.tr, Millet Meclisi 5. (XVI) Döneme Ait Tutanak Dergileri). Genel Kurul'da 3 konuşması ve 5 yazılı soru önergesi vardır.



Konuşmaları: 1978 yılı Ulaştırma Bakanlığı bütçesi, 1979 yılı Bayındırlık Bakanlığı bütçesi, bazı bakanların yakınları ile Artvin Milletvekili Hasan Ekici ve 10 arkadaşının gümrüklerdeki yolsuzluk olaylarına karıştığı hakkındadır (www5.tbmm.gov.tr, Millet Meclisi 5. (XVI) Döneme Ait Tutanak Dergileri).

Yazılı soru önergeleri: Kastamonu ili turizm olanaklarının değerlendirilmesi, 11 Ağustos 1978 tarihinde Kastamonu-Tosya ilçesinde meydana gelen olaylar, Araç TÖB-DER binasının Orman İşletmesi Müdürlüğüne onarıldığı, Kastamonu ilinde Devlet Malzeme Ofisi Bölge Müdürlüğü kurulması ve Kastamonu'nun Tosya ilçesine bağlı Ekincik köyü yangını hakkındadır (www5.tbmm.gov.tr, Millet Meclisi 5. (XVI) Döneme Ait Tutanak Dergileri).

**3.5.4.Sabri Tıgılı:** Meclis'te Sağlık ve Sosyal İşler, Plan ve Araştırma Komisyonlarında çalışmıştır. Genel Kurul'da Kastamonu Eğitim Enstitüsü'ndeki bazı olaylar, Sosyal Sigortalar Kanunu, Askerlik Kanunu, Sosyal Sigortalar Kurumu, 1980 yılı Orman ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı bütçesi hakkında 6 konuşması; Kastamonu Karayolları Bölge Müdürlüğü'nde yapılan ihalede meydana gelen olaylar, Kastamonu-Azdavay ilçesindeki ocakta meydana gelen grizu patlaması, Şeker Fabrikaları Genel Müdürlüğü önünde meydana gelen olaylar, banker ve benzeri adlarla faaliyette bulunan kuruluşlar, Kastamonu ilinde ilkokul yeri olarak kamulaştırılan arsa ile bu ilde görevden alınan ve nakledilen öğretmenlere ilişkin 7 yazılı soru önergesi vardır (www5.tbmm.gov.tr, Millet Meclisi 5. (XVI) Döneme Ait Tutanak Dergileri).

**3.5.5.Vecdi İlhan:** Dönem içinde İçişleri ve Milli Savunma Komisyonlarında görev almıştır. Genel Kurul'da 1978 ve 1979 yılı Orman Bakanlığı bütçesi hakkında 2 konuşması vardır (www5.tbmm.gov.tr, Millet Meclisi 5. (XVI) Döneme Ait Tutanak Dergileri).

1961-1980 yılları arasındaki dönemlerde Kastamonu milletvekillerinin TBMM'deki faaliyet sayısı şu şekildedir.

TBMM	Konuşma	Kanun Teklifi	Önerge	Yazılı Soru Önergesi	Sözlü Soru Önergesi	Toplam
XII. Dönem	114	21	5	21	4	165
XIII. Dönem	60	14	1	35	-	110
XIV. Dönem	217	-	-	2	1	220
XV. Dönem	149	-	-	5	2	156
XVI. Dönem	14	-	-	16	-	30

**Tablo 13:** 1961-1980 Yılları Arasında Kastamonu Milletvekillerinin TBMM'deki Faaliyet Sayısı

TBMM'de XII. ve XVI. Dönem arasında Kastamonu milletvekillerinin toplam faaliyet sayısı 681'dir. Bunlardan 554'ü konuşma, 35'i kanun teklifi, 6'sı önerge, 79'u yazılı ve 7'si sözlü soru önergesidir. Milletvekilleri Meclis'te en fazla XIV. Dönem faaliyette bulunmuşlardır. XVI. Dönem milletvekillerinin Meclis faaliyetlerinde keskin bir düşüş olmuş ve bu dönem milletvekillerinin en az faaliyette bulunduğu dönem olmuştur.

### Sonuç

Türkiye'de ilk askeri darbe Türk Silahlı Kuvvetleri tarafından 27 Mayıs 1960'ta yapılmıştır. Yapılan darbenin ardından TBMM kapatılmış ve çok partili siyasi hayat bir süreliğine kesintiye uğramıştır. 1960 darbesinin ardından hazırlanan 1961 Anayasası ile çift meclisli sisteme geçilmiştir. TBMM, Millet Meclisi ve Cumhuriyet Senatosu'ndan oluşturulmuştur.

Türkiye'de 1961-1980 yılları arasında 5 genel seçim yapılmıştır. Yapılan genel seçimlerde Nispi Temsil Sistemi'nin 3 değişik biçimi uygulanmıştır. 1961 seçimlerinde Çevre Barajlı d'Hondt Seçim Sistemi, 1965 seçimlerinde Milli Bakiye Seçim Sistemi, 1969, 1973 ve 1977 seçimlerinde Barajsız d'Hondt Seçim Sistemi uygulanmıştır. Kastamonu halkı 1961 seçimlerine % 81,1, 1965

seçimlerine % 70,9, 1969 seçimlerine % 63, 1973 seçimlerine % 49,8 ve 1977 seçimlerine % 73,9 oranında katılım sağlamıştır.

5 seçim döneminde Kastamonu'dan toplam 31 milletvekili seçilmiştir. TBMM'de Kastamonu'yu milletvekillerinden Sabri Keskin 4 dönem, Osman Zeki Oktay, İsmail Hakkı Yılanlıoğlu, Muzaffer Akdoğanlı, Hasan Tosyalı, Vecdi İlhan ve Sabri Tıgılı 2 dönem, diğerleri ise tek dönem temsil etmiştir. Milletvekili oldukları dönem Avni Doğan, İhsan Şeref Dura ve Vecdi İlhan aynı zamanda bakan olarak da görev yapmışlardır. Avni Doğan Devlet Bakanı, İhsan Şeref Dura Ulaştırma Bakanı, Vecdi İlhan Orman, İçişleri, İmar ve İskân Bakanı (vekâleten) olarak çalışmıştır.

Kastamonu milletvekilleri 19 yıl boyunca Meclis'te çeşitli komisyonlarda görev almışlar ve Genel Kurul'da yazılı ve sözlü çeşitli faaliyetlerde bulunmuşlardır. Kastamonu milletvekilleri içerisinde Hasan Tosyalı ve İsmail Hakkı Yılanlıoğlu Meclis'te her fırsatta kürsüye çıkıp konuşmuşlar ve Meclis'in en çok konuşan hatipleri arasında yer almışlardır. Bu iki milletvekilinin Meclis'te bu kadar çok aktif olmasında Hasan Tosyalı'nın CGP Genel Sekreteri ve İsmail Hakkı Yılanlıoğlu'nun CKMP Genel Sekreteri olması etkilidir. Kastamonu milletvekilleri içerisinde XIII. Dönem Muzaffer Akdoğanlı'nın ve XV. Dönem Sabri Keskin'in Genel Kurul'da sözlü ya da yazılı herhangi bir faaliyeti bulunmamaktadır.

Kastamonu milletvekilleri Meclis'te Kastamonu ilinin ve halkının sorunlarını ve ihtiyaçlarını dile getirmişler ve bu ilin gelişmesi için çeşitli yatırımların yapılması talebinde bulunmuşlardır. Kastamonu milletvekilleri yapmış oldukları Meclis faaliyetleri ile hem ülkeye hem de seçim bölgeleri olan Kastamonu'ya faydalı olmaya çalışmışlardır.

Türkiye'de ikinci askeri darbe Türk Silahlı Kuvvetleri tarafından 12 Eylül 1980'de yapılmıştır. Darbe sonrasında TBMM kapatılmış ve çok partili siyasi hayat 1982'ye kadar kesintiye uğramıştır. 1982 Anayasası'nda Cumhuriyet Senatosu'na yer verilmemiş ve tek meclis sistemine dönülmüştür.

### **Kaynakça**

- Acar, M. (2016). *Cumhuriyetçi Köylü Millet Partisi Milletvekili İsmail Hakkı Yılanlıoğlu*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Ağır, O. (2018). Türkiye'de Askeri Darbeler Karşısında Siyaset Kurumunun Tutumu. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 1-26.
- Akay, M. F. (2021). *27 Mayıs askeri müdahalesi ve Milli Birlik Komitesi'nin yasama faaliyetleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi.
- Arslan, E. (2012). *Türk Parlamento Tarihi TBMM – XVI. Dönem (1977-1980)*. Cilt: 3. TBMM Basımevi.
- Arslan, Z. (2013). *Türk Parlamento Tarihi TBMM - XI. Dönem (1957-1960)*. Cilt: 3. TBMM Basımevi.
- “Avni Doğan Vefat Etti”, (1965, Haziran 15), Milliyet, 1.
- Bağce, E. (2012). *Türk Parlamento Tarihi TBMM - XV. Dönem (1973-1977)*. Cilt: 1-3. TBMM Basımevi.
- “Baro Seçimlerine Giden Avukat Mehdi Keskin Kalp Krizi Sonucu Hayatını Kaybetti”, (2021, Nisan 12), *Kastamonu Sözcü*, 2.
- Börklüoğlu, L. (2017). 27 Mayıs Askeri Darbesi Sonrasında Ordu İçinde İktidar Mücadelesi: Milli Birlik Komitesi ve Silahlı Kuvvetler Birliği. *Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 13-28.

- Çınar, M. (2012). *Türk Parlamento Tarihi TBMM - XIII. Dönem (1965-1969)*. Cilt: 4. TBMM Basımevi.
- Çoker, F. (1999). *Türk Parlamento Tarihi Cumhuriyet Senatosu Üyelerinin Özgeçmişleri (1966-1980)*. Cilt: 2. Türkiye Büyük Millet Meclisi Vakfı Yayınları.
- Doğaner, Y. (1996). *27 Mayıs İhtilali ve Kurucu Meclis*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Eski, M. (2000). *Kastamonu Valileri 1838-2000*. Önder Matbaa.
- “İ. Hakkı Yılanlıoğlu İlimiz Milletvekili Oldu”, (1965, Ekim 21), *Doğrusöz*, 1.
- “İlimiz Parlamenterleri Belli Oldu”, (1977, Haziran 8), *Kastamonu*, 1.
- “İlimizde AP 4, CHP1, CGP 1 Milletvekili Çıkardı”, (1969, Ekim 14), *Doğrusöz*, 1.
- “İlimizden AP 4, CHP 1 Milletvekili Çıkardı”, (1965, Ekim 11), *Doğrusöz*, 1.
- Kırkpınar, N. ve Çakmak, F. (2020). 27 Mayıs 1960 Askeri Müdahalesi’nden 15 Temmuz Darbe Girişimi’ne Türkiye’de Siyasî Yasak ve Mahkûmiyetler. *Çağdaş Türkiye Araştırmaları Dergisi*, 20 (15), 243-280.
- Öztürk, K. (1999). *Türk Parlamento Tarihi TBMM - IX. Dönem (1950-1954)*. Cilt: 1. TBMM Basımevi.
- “Sabri Tıgılı Vefat Etti”, (2013, Haziran 5), *Kastamonu Sözcü*, 2.
- Seyitdanlıoğlu, M. (2017). *Türk Parlamento Tarihi Kurucu Meclis (6 Ocak 1961 – 15 Ekim 1961) Milli Birlik Komitesi Temsilciler Meclisi Üyeleri Özgeçmişler*. Cilt: 2. TBMM Basımevi.
- TBMM Albümü 1920-2010*. (2010). Cilt: 2 1950-1980. (2. Baskı). TBMM Basın ve Halkla İlişkiler Müdürlüğü Yayınları.
- TBMM Arşivi, Millet Meclisi 1. (XII), 2. (XIII), 3. (XIV), 4. (XV), 5. (XVI) Döneme Ait Kastamonu Milletvekillerinin Hal Tercümeleleri Kâğıdı ve Seçim Mazbataları.
- Tuncer, E. (2003). *Osmanlı’dan Günümüze Seçimler (1877-2002)*. (2. Baskı). Tesav Yayınları.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi’nin Kuruluşundan Günümüze Hükümetler*. (1998). Başbakanlık Basımevi.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2012). *Milletvekili genel seçimleri 1923-2011*. Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası.
- Uyar, H. (2020). Türkiye’de Askeri Darbeler ve Nedenleri Üzerine Bir Analiz Denemesi. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 20 (15), 77-96.
- “Vecdi İlhan Toprağa Verildi”, (2011, Mart 18), *Kastamonu*, 1.
- “Vecdi İlhan’a Son Görev”, (2011, Mart 17), *Nasrullah*, 1.
- “Vilayetimizden Temsilciler Meclisine Adil Toközlü Seçildi”, (1960, Aralık 30), *Doğrusöz*, 1.
- www.tbmm.gov.tr, Millet Meclisi 1. (XII), 2. (XIII), 3. (XIV), 4. (XV), 5. (XVI) Döneme Ait Kastamonu Milletvekilleri ile İlgili Tutanak Dergileri, erişim tarihi: 10.2.2022.
- “YTP 3, CHP 2, CKMP 2 Milletvekilliği Aldı”, (1961, Ekim 17), *Doğrusöz*, 1.

#### **Çatışma beyanı**

Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişkisi bulunmadığını dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan eder.

#### **Destek ve teşekkür**

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.



**Yazar/Author**

Yasemin DOMAÇ YAŞAR\*

**Makale Adı/Article Name**

**Türkiye'de Coğrafi İşaret Sistemi: Iğdır Kayısı Örneği**

*Geographical Indication System in Turkey: The Case of Iğdır Apricot*

**ÖZ**

Türkiye'de coğrafi işaretlerle ilgili yasal düzenleme, 1995 yılında yürürlüğe giren 555 sayılı "Coğrafi İşaretlerin Korunması Hakkında Kanun Hükmünde Kararname" (555 sayılı KHK) ile yapılmıştır. 1995- 2016 yılları arasında etkinliğini sürdüren KHK'nın ardından 2017 yılında, 6769 sayılı "Sınai Mülkiyet Kanunu" (6769 sayılı SMK) uygulamaya konmuştur. İlgili kanun kapsamında coğrafi işaretler, belirgin bir niteliği, ünü veya diğer özellikleri bakımından kökenin bulunduğu yöre, alan, bölge veya ülke ile özdeşleşmiş ürünü gösteren işarettir ifadesiyle tanımlanmıştır. Buna göre coğrafi işaret tescili, meydana geldiği yöreyle özdeşleşmiş ve ayırt edici belli başlı özellikleri taşıyan ürünlere verilmektedir. Yerel ve kültürel mirasın korunması açısından büyük bir öneme sahip olan coğrafi işaretler, ürünlerin güvenilirliğini artırmaktadır. Bu durum tüketicinin tercihini etkileyerek ürünlerin satışını yükseltip pazar payını genişletmektedir. Bu çalışmada, son 25 yıldır Türkiye gündeminde önemli bir yer işgal eden coğrafi işaretler sistemi tanıtılmakta ve 17.09.2018 tarihinde menşe adıyla tescil edilen Iğdır kayısı ele alınmaktadır. Nitelik çalışmada, coğrafi işaret korumasının temel dinamikleri olan; ürünün tanımı ve ayırt edici özellikleri, coğrafi sınırı ve ürün- coğrafi alan ilişkisi, ürünün yetiştirme tekniği ile denetimi konuları incelenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Coğrafi işaretler, Iğdır kayısı, Kültürel miras, Tescil, Geleneksel bilgi.

**ABSTRACT**

The legal regulation on geographical indications in Turkey was made with the "Decree Law No. 555 on the Protection of Geographical Indications" (Decree Law No. 555), which entered into force in 1995. After the Decree Law which continued its effectiveness between 1995 and 2016, the "Industrial Property Law" numbered 6769 (SMK No. 6769) was put into effect in 2017. In this law, Geographical indications are defined with the expression, a sign indicating the product identified with the territory, area, region or country of Origin in terms of a distinctive quality, reputation or other characteristics. According to this, Geographical indication registration is given to Products that are identified with the region in which they occur and that have certain distinctive features. Geographical indications which are of great importance for the Protection of local and cultural heritage, increase the reliability of products. This situation affects the consumer preference, increases the sales of the Products and expands the market share. In this study, the geographical indication system, which has an important place in Turkey's agenda for the last years is introduced and Iğdır apricot which was registered with the Protected Designation of Origin on 17.09.2018. As a matter of fact in the study, the basic dynamics of geographical indication protection; description and distinguishing features of the product, geographical boundary and the product – geographical area relationship, the cultivation technique and audit of the product are examined.

**Keywords:** Geographical indications, Iğdır apricot, Cultural heritage, Registration, Traditional knowledge.

## Giriş

Türkiye, doğal kaynaklar bakımından oldukça zengin bir ekosisteme sahiptir. Bu zenginliğinin bir sonucu olarak çok çeşitli ürünlere ev sahipliği yapmaktadır. Doğal ve beşeri kaynaklı faktörlerin bir araya gelmesiyle oluşan bu ürünler, yerel ve bölgesel özgünlükleriyle dikkat çekmektedir. Son yıllarda hızlı bir gelişim gösteren coğrafi işaretler, bu ürünlerin küresel pazara açılarak tanınmasını sağlamaktadır.

Coğrafi işaret, tüketiciler için ürünün kaynağını, ayırt edici özelliklerini ve ürünün bu özellikleri ile coğrafi alanı arasındaki bağlantıyı gösteren ve garanti eden kalite işareti olarak tanımlanmaktadır. Coğrafi işaretler; kalitesi, gelenekselliği, bağlı olduğu yöreden elde edilen hammaddesi ile belli bir üne kavuşmuş ürünlerin korunmasını sağlamaktadır (Türk Patent ve Marka Kurumu, [TÜRK PATENT], 2022a). Ürünlerin kalitesini ve ününü koruyarak orijinal bir kimlik kazanmasını sağlayan coğrafi işaretler (Çağatay, 2021: 254), bu kimlik vasıtasıyla tüketicide güven algısı yaratmaktadır. Sahte ve benzer ürünlere karşı üreticinin haklarını korurken tüketicinin de aldatılmasını önlemeyi amaçlamaktadır. Bunların dışında istihdam ve gelir yaratarak sürdürülebilir kırsal kalkınmayı destekler, kırsal nüfusu yerinde tutar, doğal kaynakları, çevreyi ve tarımsal üretimin çeşitliliğini korur ve gastronomi ile turizmi geliştirirler (Tekelioğlu, 2021a: 8). Bu sayede markalaşan ürünler hem üreticisine hem de ülkesine ekonomik kazanç getirerek katma değer oluştururlar. Günümüzde kültür ekonomisi ve endüstrileri, ülkelerin sürdürülebilir ekonomik kalkınmalarının sağlanmasına büyük oranda katkı sunmaktadır (Özdemir, 2012: 17). Coğrafi işaretlerle kültürel değerlerin yaşatılması, korunması ve pazarlanması mümkündür. Bu sebeple coğrafi işaretler, kültürün ekonomik kazanca dönüştüğü toplumlarda önemli bir yer işgal etmektedir. Coğrafi işaretli ürünlerin varlığı, tesbiti ve tescili özellikle küreselleşmeyle birlikte tek tipleşen dünyada, yerel ve geleneksel olanı desteklemektedir. Kültürel miras niteliğindeki bu ürünlerin oluşumunu sağlayan geleneksel bilgi ve deneyimleri gelecek kuşaklara aktarmaya yardımcı olmaktadır.

Coğrafi işaretlerin, son dönemde hızlı bir şekilde yayılması, tescil konusunda birçok kentten birbiriyle yarışmasına neden olmuştur. Kentler, kendi yöreleriyle özdeşleşmiş, geçmişi uzun yıllara dayanan, özgün ürünlerini tescil ettirerek bilinirliğinin artmasını istemektedir. Kültürel imgeler olarak her yörenin yerel, ulusal, bölgesel veya uluslararası hale gelmiş yani meşhurlaşmış halk bilimsel ürün ve gösterimleri bulunmaktadır. Bu imgelerin temel işlevleri, yörenin ticari, kültürel ve turistik hareketliliğine katkı sağlamalarıdır (Oğuz, 2013: 77, 78). Bu bağlamda İğdır kayısı da kendine has şekli, tadı ve aromasıyla benzeri olan çeşitlerinden ayrılmasıyla İğdır'ın imgesi haline gelmiştir. Nitekim adına festival yapılması, hasat öncesi ve sonu şenlikler düzenlenip konserler verilmesi, Kayısı Cup adıyla spor müsabakalarının düzenlenmesi kayısının İğdır'la özdeşleştiğini göstermektedir. İğdır'da kayısının, yerel mutfak kültürüyle etkileşim içinde olduğu da görülmektedir. Örneğin, genellikle düğünlerde yapılan kayısı pilav, kuru kayısıdan hazırlanan kaysafa tatlısı, kayısı kavurması, kayısının reçeli, marmelatı, kompostosu, çayı ve pestili bunlardan birkaçını oluşturmaktadır. Sadece meyvesinin değil yaprağının, çekirdeğinin, çiçeğinin ve yağının bazı işlemlerden geçirildikten sonra arpacık, sarılık, kabızlık ve boğaz ağrısı gibi hastalıkları tedavi etmede de kullanıldığı bilinmektedir (Aladağ, 2021: 56, 59 ve 73). Dolayısıyla İğdır'da kayısı yöre insanı tarafından hayatın birçok alanında kullanılmış gündelik hayatın bir parçası olmuştur. Yörenin hem ticari hem kültürel dinamiklerini etkilemiş hem de aldığı coğrafi işaret tesciliyle kent için önemli bir ekonomik gelir kaynağı haline gelmiştir.

01.11.2017 tarihinde İğdır Üniversitesinin katkılarıyla İğdır Ticaret ve Sanayi Odası tarafından Türk Patent ve Marka Kurumu'na başvurusu yapılan İğdır kayısı, işlenmiş ve işlenmemiş meyve



ve sebzeler ile mantarlar ürün grubunda, 17.09.2018 tarihinde menşe adıyla tescillenmiştir. Coğrafi işaret tescili alarak koruma altına alınmasıyla hem iç pazarını hem de dış pazarını genişleten Iğdır kayısı, başta çevre iller olmak üzere Erzurum, Ağrı, Kars, Van, İstanbul, Ankara, Bursa, Antalya, İzmir ve Trabzon gibi şehirlere gönderilirken dış pazar da ise Azerbaycan, Nahçıvan, Ukrayna ve Rusya’ya ihraç edilmektedir.

Iğdır kayısının yetiştirildiği coğrafi alan, Iğdır ile Kars’ın Kağızman ilçesidir (Aras Nehri Havzası). Bu bölgelerde yetişen kayısılar, Türkiye toplam kayısı üretiminin %6,37’sini oluşturmaktadır (Türkiye İstatistik Kurumu, [TÜİK], 2022a). Türkiye’nin önemli sofralık kayısı üretim merkezlerinden biri olan Iğdır, kayısı tarımının yoğun bir şekilde yapıldığı bir yerdir. Iğdır ilinde, kayısı üretim alanlarında yetiştirilen hakim çeşit Şalak ’tır. Yani Iğdır kayısıyla kastedilen çoğunlukla Şalak kayısı türüdür. Bu türün en önemli özelliği, Türkiye’de yetiştirilen diğer kayısı türlerine göre iri olması ve ağaç başına alınan verimin yüksek olmasıdır. Iğdır ili, Doğu Anadolu bölgesinde bulunmasının ve bölgede hakim olan sert karasal iklimin aksine ılıman iklim özelliğine sahip olmasıyla kayısının yetişmesine imkan vermektedir. Bunun yanında Iğdır Ovası’nı besleyen Aras Nehri de kayısının yetişmesinde büyük bir etkiye sahiptir.

25 yıldır Türkiye gündeminde yer alan coğrafi işaretler, işlevlerinin önemi bakımından daha fazla çalışılmayı hak etmektedir. Bu çalışmanın amacı, Iğdır kayısı örneğinde Türkiye’de coğrafi işaretler konusunu okuyucusuna tanıtmaktır.

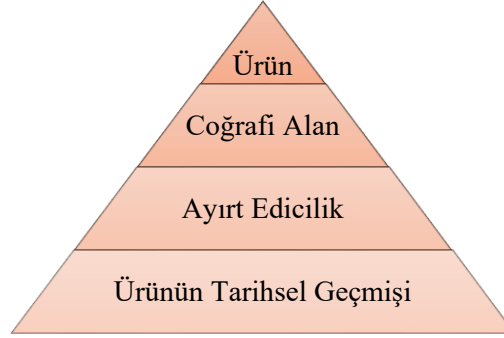
### 1. Coğrafi İşaret Kavramı ve Kapsamı

Coğrafi işaretler, bir ürünün belirli bir ülke, bölge veya yöreye ait olduğunu belirten ve ürünün üretim yöntemini garanti altına alarak tüketicileri ürünün kökeni konusunda bilgilendiren kalite işaretleridir. Üretildikleri coğrafyanın doğal ve beşerî kaynaklarından beslenerek oluşan bu ürünler, özgünlükleri sayesinde benzerlerinden ayrılır hem ulusal hem de uluslararası düzeyde tanınarak ülke ekonomisine katkı sunmasının yanında kırsal kalkınmayı da desteklerler.

Türkiye’de coğrafi işaretlere ait kavramların tanımlandığı 10 Ocak 2017 tarihli 6769 sayılı “Sınai Mülkiyet Kanunu”nun 34. maddesinde coğrafi işaretler, “belirgin bir niteliği, ünü veya diğer özellikleri bakımından kökenin bulunduğu yöre, alan, bölge veya ülke ile özdeşleşmiş ürünü gösteren işarettir” (6769 sayılı SMK, madde 34.1) ifadesiyle tanımlanmaktadır. Buna göre coğrafi işaretler, ayırt edici belli başlı özelliklere sahip ve bu özellikleriyle bağlı buldukları coğrafyayı temsil eden ürünlere verilen işaretlerdir.

“Coğrafi işaret” ismi ürünlerin temel karakteristiğini coğrafi şartların belirlemesi ve ürünün kökeniyle arasında olan bağlantıdan dolayı kullanılmaktadır. Coğrafi köken yer olarak bir köy ya da kasaba, bir bölge ya da ülke olabilmektedir (Tekelioğlu, 2019: 50). Bugün baklava, leblebi, pastırma denildiğinde akla ilk gelen şehirler Gaziantep, Çorum ve Kayseri olmaktadır. Bu durum ürünün ünü ile coğrafi yerin ünü arasında bir bağlantı olduğunu göstermektedir (Coşkun, 2001: 5). Öte yandan bir ürün coğrafi yer adı barındırsın veya barındırmasın mutlaka belirli bir coğrafi ad ile anılması zorunlu değildir (Tepe, 2008: 8). Yani ürünün adı, üretildiği coğrafi yerin adını taşımak zorunda değildir. Örnek olarak Şırnak Bilim, Sanayi ve Teknoloji İl Müdürlüğü tarafından 06.09.2017 tarihinde TÜRK PATENT’e başvurusu yapılan ve 22.12.2017 tarihinde tescil edilerek coğrafi işaret koruması altına alınan “Şımşıpe” verilebilir. Şırnak ile özdeşleşmiş, tarihi çok eskilere dayanan karışık bir dolma ve sarma yemeği olan Şımşıpe (Coğrafi İşaretler Portalı, [CİP], 2022a), coğrafi bir yer adı değildir ama bu, ürünün köklerinin belirli bir coğrafyadan gelmediğini ya da o coğrafyayla bağdaşmadığını göstermez. Dikkat edilmesi gereken diğer bir husus ise, belirli bir ürüne sahip olan her yörenin coğrafi işarete kaynaklık edemeyecek olmasıdır. İşaretin verilebilmesi için bazı temel unsurlara ihtiyaç vardır (Tepe, 2008:

7). Bu temel unsurlar coğrafi işaretlemede belirleyici rol oynamaktadır. Dört başlık altında incelenen bu unsurlar; ürün, coğrafi alan, ayırt edicilik ve ürünün tarihsel geçmişi başlıklarından oluşmaktadır (Şekil 1).



Şekil 1. Coğrafi İşaretlerin Unsurları

Coğrafi işaretlemenin yapılabilmesi için bir ürün olmalıdır. Bu ürün ya da ürünler 6769 sayılı SMK'da beş kategoriye ayrılmıştır. Kanunda belirtilen tanımlara ve şartlara uygun olması koşuluyla gıda, tarım, maden, el sanatları ürünleri ve sanayi ürünleri coğrafi işaretler korumasından faydalanabilmektedir (madde 33.1). Tescil edilmeyecek adlar ise bitki tür ve çeşitleri ile hayvan ırkları olarak belirtilmiştir (madde 35.1/c).

Ürünlerin oluşumunu sağlayan en belirgin iki özellik, üretildikleri coğrafi yerin doğal koşulları ve geçmişten bugüne paylaşılarak aktarılan geleneksel bilgi sayesinde oluşan üretim gelenek ve yöntemleridir. Ürünlerin tadını, aromasını dolayısıyla kalitesini belirleyen coğrafi alan olgusu doğal ve beşerî kaynaklı iki faktörden etkilenmektedir. Doğal faktörler coğrafi alanda hâkim olan yükselti, bitki örtüsü, su kaynakları, toprak yapısı ve iklim koşullarıdır. Bu koşullar özgün gıda ve tarım ürünlerinin oluşmasını sağlamaktadır. Örneğin, “Giresun tımbul fıncığının” yendiğinde damakta bıraktığı kendine özgü yağlı tadı ve aroması diğer benzeri çeşitlerde olmayan farklı bir özelliğe sahip olması yetiştiği bölgenin ekosistemiyle alakalıdır. Bölgenin yıllık yağış toplamının 700 mm 'nin üzerinde olması ve bu yağışın aylara dengeli dağılması, yıllık sıcaklığın 13- 16 °C, en düşük sıcaklığın -5 °C ve en yüksek sıcaklığın 35 °C olması ürünün kalitesini ve lezzetini belirleyen doğal etkenlerdir (CİP, 2022b).

Ürünler oluşurken sadece iklimsel bileşenlerden değil beşerî faktörlerden de beslenmektedir. İşaret alan ürünlerin ortaya çıkmasının beşerî boyutunu oluşturan gelenek, tarihsel geçmiş, göç, din ve tabu, etnik yapı, merak ve beceri gibi dinamikler farklı üretim ve sunum tekniklerini doğurmuş bunun sonucunda da ürün çeşitliliği artmıştır. Örneğin, 10.04.2018 tarihinde mahreç işaretiyle tescillenen “Söke körüklü çizmesi”, mübadele sonrası Girit'ten Aydın Söke'ye göç eden Hüseyin Rıfat Oral'ın (Sağır Usta) çizme zanaatını Söke'ye taşıması ve yöre halkına öğretmesiyle ortaya çıkmıştır (CİP, 2022c). Göçle gelen geleneksel bilgi, gençlere aktarılmış bu sayede yörede, körüklü çizme yapımı meslek haline gelmiş ve birçok çizme ustası yetişmiştir. Kökeni çok uzun yıllara dayanan kadim bir bilginin ve becerinin paylaşarak aktarılmasıyla oluşan bu ürünler, yerel üretim tekniklerinin ve kültürel birikimin etkileşimiyle üretilmeye devam etmektedir. Coğrafi işaretler, bir kalite simgesi görevi gördüğü için bir ürünün benzerlerinden ve sahtelerinden ayrılması hem tüketicilerin haklarını korumak hem de üreticilerin güvenini kazanmak açısından oldukça önemlidir. Bazı ayırt edici özelliklere sahip olarak benzerlerinden ayrılan bu ürünler, üretildiği coğrafyanın ekolojik ve kültürel çeşitliliğini yansıtmaktadır.

Bir ürünün coğrafi işaret tescili almak için kanunda belirtilen başvuru şartlarına uygun olması gerekmektedir. Bu şartlardan biri de “ürünün söz konusu coğrafi alandaki tarihsel geçmişine

ilişkin bilgi ve belgelerin” ürün başvuru dosyasına eklenmesidir (madde 37.1/g). Bu maddeye göre başvurusu yapılacak ürünün yöresiyle bağlantısının olduğunu kanıtlayan, tarihi geçmiş hakkında bilgiler veren kaynaklara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu kaynaklar; tarihi, resmi ve bilimsel nitelikli içeriklere sahip kaynaklardan oluşmalıdır. Seyahatnameler, fermanlar, mektuplar, sözlükler, gazete ve dergi haberleri ile arkeolojik buluntular ispat vasıtaları olarak kullanılabilirler. Örnek olarak Anadolu’da yöresel dokumalar içinde geçmiş en eskiye uzanan dokumalardan biri olan ve 14.03.2016 tarihinde mahreç işaretiyle tescillenen “Buldan bezi” verilebilir. İstanbul Arkeoloji Müzesi Kütüphanesi’nde bulunan bir yazmada, I. Osman’a (Osman Gazi) ait olduğu bahsedilen, kısa yenli bir kaftanın, Denizli bezinden yapılması, 1895 yılında Küçükasya Seyahati kitabında Friedrich Sarre’nin Buldan ile ilgili izlenimlerini anlatırken dokumacılığın bu bölgede çok yaygın olduğundan, insanların evlerinde dokumacılık yaptığından bahsetmesi ürünün üretildiği yöredeki tarihi geçmişinin ispatı olarak kabul edilebilir (Uğurlu ve Uğurlu, 2006: 276- 277). Kaynak niteliğinde başka bir bilgi ise Padişah Genç Osman’ın gömleğinin ve Ertuğrul Gazi’nin içliğinin Buldan’da dokunması ve Topkapı Sarayı Müzesi’nde bulunmasıdır (Buldan Kaymakamlığı, 2022).

## 2. Coğrafi İşaret Koruma Türleri

6769 sayılı Sınai Mülkiyet Kanunu’nda coğrafi işaret koruma türleri ikiye ayrılmaktadır. Kanuna göre coğrafi işaretler, “menşe adı” ve “mahreç işareti” olarak tescil edilmektedir. Bunların dışında menşe adı ve mahreç işareti kapsamına girmeyen ürünler için “geleneksel ürün adı” koruması kullanılmaktadır.

**2.1. Menşe Adı (Protected Designation of Origin, PDO):** “Coğrafi sınırları belirlenmiş bir yöre, bölge veya istisnai durumlarda ülkeden kaynaklanan, tüm veya esas özelliklerini bu coğrafi alana özgü doğal ve beşerî unsurlardan alan, üretimi, işlenmesi ve diğer işlemlerin tümü bu coğrafi alanın sınırları içinde gerçekleşen ürünleri tanımlayan adlar” (madde 34.1/a) olarak tanımlanmaktadır. Menşe adı tescili alacak ürünün hammaddesi ve tüm üretim aşamaları ait olduğu coğrafi alanda üretilmelidir. Coğrafi alana bağlı olma zorunluluğu daha çok tarım ürünlerinin tescillenmesini ve ürünün kalitesini garanti altına almayı sağlamıştır. Böylece başka yerde üretilmeyen ürün, aynı kalitede üretilenektir. Örneğin 11.06.2007 tarihinde menşe adıyla tescil edilen “Ayvalık zeytinyağı”, coğrafi işaret tescil belgesinde belirtildiği gibi sadece “Ayvalık Bölgesi; doğusunda Madra Dağları, batısında Ege Denizi, güneyinde İzmir il hududu olan Madra Çayı, kuzeyinde Gömeç İlçesi ile çevrili alanda (CİP, 2022ç) üretilmek zorundadır. Ayvalık zeytinyağının belirtilen coğrafi alan dışında üretilmesi mümkün değildir. Ürün, tescil belgesinde verilen üretim yöntemine uygun olarak üretilse bile yukarıdaki coğrafi alanın sınırları dışında üretilir ve Ayvalık zeytinyağı etiketiyle pazara sunulursa Ayvalık zeytinyağı üreticileri haksız rekabete uğramış olur. Dolayısıyla etikete güvenen tüketici de coğrafi işaretlemeyle olan güvenini kaybeder. Böyle bir durum hem üreticilerin hem de tüketicilerin yararına değildir.

**2.2. Mahreç İşareti (Protected Geographical Indication, PGI):** Coğrafi işaretlerle ilgili SMK’da “coğrafi sınırları belirlenmiş bir yöre, bölge veya ülkeden kaynaklanan, belirgin bir niteliği, ünü veya diğer özellikleri bakımından bu coğrafi alan ile özdeşleşen, üretimi, işlenmesi ve diğer işlemlerinden en az biri belirlenmiş coğrafi alanın sınırları içinde yapılan ürünleri tanımlayan adlar mahreç işaretidir” (madde 34.1/b) şeklinde tanımlanmaktadır. Mahreç işaretli ürünler daha çok, bir bilgi, beceri ya da maharet ve ustalığa dayanan gıda ve el sanatları ürünlerinden oluşmaktadır (Tekelioğlu, 2021b: 24). Örneğin, 18.03.2009 tarihinde tescil edilerek koruma altına alınan “Şanlıurfa çiğ köftesinin” coğrafi işaret tescil belgesinde coğrafi sınırları, “Şanlıurfa il sınırları (belirtilen şartlara bağlı kalmak şartıyla diğer yörelerde de üretilir (CİP, 2022d) olarak

belirlenmiştir. Buradan Şanlıurfa çiğ köftesinin, tescil belgesinde verilen üretim metoduna uygun olarak başka bölgelerde de üretilebileceği anlaşılmaktadır. Ürünün ünü, hazırlanış aşamalarından biri veya birkaçı, kullanılan malzemeler, ilgili coğrafi alandan gelmiş olmalıdır. Menşe adına göre mahreç işaretli ürünlerde coğrafi kökene bağlılık daha esnekler.

**2.3. Geleneksel Ürün Adı (Traditional Speciality Guaranteed, TSG):** “Menşe adı veya mahreç işareti kapsamına girmeyen ve ilgili piyasada bir ürünü tarif etmek için geleneksel olarak en az otuz yıl süreyle kullanıldığı kanıtlanan adlar” (madde 34.3) olarak tanımlanan geleneksel ürün adı koruması coğrafi işaret koruma türlerinden biri değildir. Burada koruma altına alınan menşe adı ve mahreç işaretindeki gibi ürünün kökeni ile bağlantısı değil gelenektir. Gelenekle kastedilen ürünün pazarda 30 yıllık bir geçmişe sahip olması ve nesiller arası aktarımının kanıtlanmış olmasıdır. Bununla geleneğin korunması amaçlanmaktadır. Örneğin, 09.12.2021 tarihinde geleneksel ürün adı koruması alan “Dönerin” tescil sicil belgesinde, geleneksel ürün adı tanımına uygunluğu çok uzun geçmişten beri etin şişe dizilerek hazırlanma şekli ve çevrilerek dikey şekilde pişirilmesinin, geleneksel üretim özelliğini vermesi olarak belirtilmektedir (CİP, 2022e).

Menşe Adı, Mahreç İşareti ve Geleneksel Ürün Adı korumaları için amblem yönetmeliği 29 Aralık 2017 tarih ve 30285 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanmış 10 Ocak 2018 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Bu yönetmelik, amblem konusunda yapılan ilk yasal düzenlemedir. Amblem kullanımının amacı, tescillenen ürünlerin tüketiciyi bilgilendirmesi ve denetleme faaliyetlerini kolaylaştırması olarak belirlenmiştir. Yönetmelikte, Menşe Adı ve Mahreç İşareti tescilli almış ürünler için amblem kullanımı zorunluken Geleneksel Ürün Adı koruması alan ürünler için zorunlu olmadığı ifade edilmektedir (madde 4.3). Amblemlerin şekli, rengi ve içindeki yazılar değiştirilmemeli ve çapları 15 milimetreden küçük olmamalıdır. Amblem kullanımı yönetmeliğe uygun olmalıdır. Amblemler sayesinde üretici ürününü tanıtmaya imkânı bulup haklarını güvence altına alırken tüketici de güven duyduğu kökeni belli ürünleri tercih etmiş olur (Şekil 2).



Şekil 2. Menşe Adı, Mahreç İşareti ve Geleneksel Ürün Adı Amblemleri (TÜRKPATENT, 2022b)

### 3. Coğrafi İşaretler Mevzuatının Gelişimi

Uluslararası alanda coğrafi işaretlerle ilgili temel yasal düzenleme, Dünya Ticaret Örgütü (DTÖ) tarafından yönetilen ve içerisinde coğrafi işaretlerle ilgili hükümler bulunan “Ticarette Bağlantılı Fikri Mülkiyet Hakları Anlaşması (TRIPs)” kabul edilmektedir.<sup>1</sup> Anlaşmada coğrafi işaretler, “bir malın kalitesinin, namının veya diğer özelliklerinin esas olarak coğrafi menşesine atfedildiği durumlarda, bir malın menşesinin herhangi bir üyenin ülkesi, bu ülkede bir bölge veya yer

<sup>1</sup> Ticarette Bağlantılı Fikri Mülkiyet Hakları Anlaşması (TRIPs: Agreement On Trade- Related Aspects Of Intellectual Property Rights) orijinal metni için bkz. [https://www.wto.org/english/docs\\_e/legal\\_e/27-trips.pdf](https://www.wto.org/english/docs_e/legal_e/27-trips.pdf) Erişim Tarihi: 18.03.2022

olduğunu gösteren işaretler” (3.bl/m.22.1) olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımdan hareketle coğrafi işaretlerin, bir ürünün kalitesinin, ününün veya diğer özelliklerinin ait olduğu coğrafi kökene dayanması vurgulanmaktadır. Uluslararası ticaret sistemine 1995 yılında dahil olan anlaşmayla, DTÖ üyesi ülkelerin her birinde coğrafi işaretler koruması zorunlu hale gelmiştir. Türkiye, 1995 yılından beri bu anlaşmaya taraftır.

Ülkemizde coğrafi işaretlerle ilgili ilk yasal düzenleme 24 Haziran 1995 tarihinde “555 sayılı Coğrafi İşaretlerin Korunması Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” (555 sayılı KHK) ile yapılmıştır. 2016 yılında yapılacak olan yeni düzenlemeye kadar bu kanunun maddeleri uygulanmıştır. 555 sayılı KHK ile 199 ürün tescil edilmiştir (CİP, 2022f). 555 sayılı KHK’nın yürürlükten kaldırılmasıyla yerine 10 Ocak 2017 tarihinde resmi gazetede “6769 sayılı Sınai Mülkiyet Kanunu (6769 sayılı SMK) uygulamaya konmuştur. Bu kanunla, coğrafi işaretler düzenlemesi gözden geçirilmiş, iyileştirici adımlar atılmıştır. 6769 sayılı SMK ile 6 aylık olan itiraz süresi 3 aya indirilmiş, ürün/ üretici denetim raporlarının TÜRK PATENT’e 10 yılda bir bildirilmesi yılda bir olarak düzenlenmiş, geleneksel ürün adı korumasına yer verilmiş, ürünler için ücretsiz ilan verme şartı getirilmiş, tescil başvurularının TÜRK PATENT’e bağlı bültende ilan edilmesi kararlaştırılmış, Türk Patent Enstitüsü ismi değiştirilerek Türk Patent ve Marka Kurumu (TÜRK PATENT) yapılmış, amblem yönetmeliği getirilmiş ve Coğrafi İşaretler Dairesi Başkanlığı kurulmuştur. Yapılan bu iyileştirmelerle önceki mevzuatta bulunan eksiklikler giderilmeye çalışılmıştır. Yeni düzenlemeden sonra ürün tescil sayılarında büyük bir artış gözlenmiştir. Tescillemenin ilk yapıldığı 1996 yılından son düzenlemenin yapıldığı 2017 yılına kadar olan 20 yıllık sürede 199 ürün koruma altına alınırken sadece 2017 yılında 111 ürün tescil edilerek koruma altına alınmıştır (CİP, 2022g). Tescillemenin bu kadar hızlı artması beraberinde birçok sorunu da meydana getirmiştir. Tekelioğlu’na göre, “yönetişim” ve “denetim” bu sorunların en önemlileridir. Coğrafi işaret sisteminde tescil sadece bir başlangıç olup ürüne katma değer sağlamak, tüketicileri aydınlatmak ve coğrafi işaretleri haksız rekabete karşı korumaktadır. Ancak kalitenin ve katma değerlerin devam edebilmesi için iyi bir yönetim ve denetim süreçlerinin de etkin olarak işlemesi çok önemlidir (Tekelioğlu, 2021c: 94).

#### 4. Türkiye’de Coğrafi İşaret Sistemi

Türkiye’de tescilleme, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı’na bağlı Türk Patent ve Marka Kurumu (TÜRK PATENT) tarafından yapılmaktadır. İlgili kuruma belirtilen şartları sağlayan ürünler için başvuru yapılmakta ve dosyaların incelenme süreci başlamaktadır. TÜRK PATENT tarafından tescilli gerçekleştirilen ürünler, Türkiye sınırları içinde tanınmakta ve korunmaktadır. Bir ürün için diğer ülkelerden koruma almak isteniyorsa o ülkenin kendi coğrafi işaret mevzuatına göre hareket edilmelidir. Türkiye’den tescil olarak koruma altına alınan diğer ülkelere ait coğrafi işaretli ürünler de bulunmaktadır. İtalya’ya ait Parma Jambonu (18.12.2007) ve İskoçya’ya ait İskoç Viskisi (02.06.2008) bunlardan ikisidir (CİP, 2022ğ). Türkiye, Avrupa Birliği üye ülkelerinde koruma almak istiyorsa 2012/1151 sayılı Tarım Ürünleri ve Gıda Maddeleri Hakkında Kalite Tasarısı<sup>2</sup> adlı Avrupa Konseyi Tüzüğü kapsamında Avrupa Komisyonu’na başvuru yapmalıdır. Böylece bu kapsamda tescillenen ürün tüm Avrupa Birliği ülkelerince tanınır korunacaktır. Bunlardan başka uluslararası anlaşmalar aracılığıyla koruma altına alınan ürünler de bulunmaktadır. Örnek olarak Güney Kore ile Türkiye arasında imzalanan serbest ticaret

<sup>2</sup> 2012/1151 sayılı Tarım Ürünleri ve Gıda Maddeleri Hakkında Kalite Tasarısı (1151/2012 OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 21 November 2012 on quality schemes for agricultural products and Foodstuffs), Erişim Adresi: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2012:343:0001:0029:en:PDF>  
Erişim Tarihi: 18.03.2022



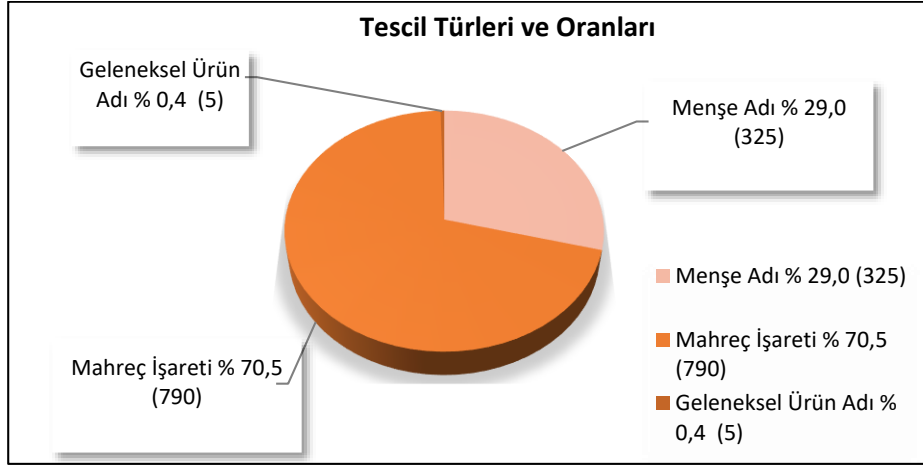
anlaşması (STA) sonucunda Türkiye tarafından koruma altına alınan “Kırmızı ve Beyaz Ginseng” verilebilir (CİP, 2022h). Ülkemizde Avrupa Birliği Komisyonu’na ilgili yasa tasarısı kapsamında tescillenen 8 adet ürünümüz bulunmaktadır. Avrupa Konseyi Tüzüğü kapsamında tescillenen ilk ürünümüz 21 Aralık 2013 tarihinde Gaziantep Baklavası olmuştur. Devamında sırasıyla; Aydın İnciri, Malatya Kayısı, Aydın Kestanesi, Milas Zeytinyağı, Bayramiç Beyazı ve Taşköprü Sarımsağı gelmektedir (Tablo 1). 1 adet ürünümüzün de AB nezdinde tescili için yapılan başvuruya ilişkin inceleme süreci tamamlanmış ve 10.02.2022 tarihinde ilan edilmiştir. Üç aylık ilan süresinin sonunda Giresun Tombul Fındığı, Avrupa Birliği ülkelerinin tamamında koruma altına alınmış olacaktır (TÜRKPATENT, 2022c). 30 adet ürünümüzün de başvuru süreci devam etmektedir<sup>3</sup> (eAmbrosia, 2022).

Ürün İsmi	Cİ Türü	Şehir	Tescil Tarihi
Taşköprü Sarımsağı	Menşe Adı	Kastamonu	16/04/2021
Bayramiç Beyazı	Menşe Adı	Çanakkale	16/04/2021
Milas Zeytinyağı	Menşe Adı	Muğla	23/12/2020
Aydın Kestanesi	Menşe Adı	Aydın	24/09/2020
Malatya Kayısı	Menşe Adı	Malatya	07/07/2017
Aydın İnciri	Menşe Adı	Aydın	17/02/2016
Antep Baklavası / Gaziantep Baklavası	Mahreç İşareti	Gaziantep	21/12/2013

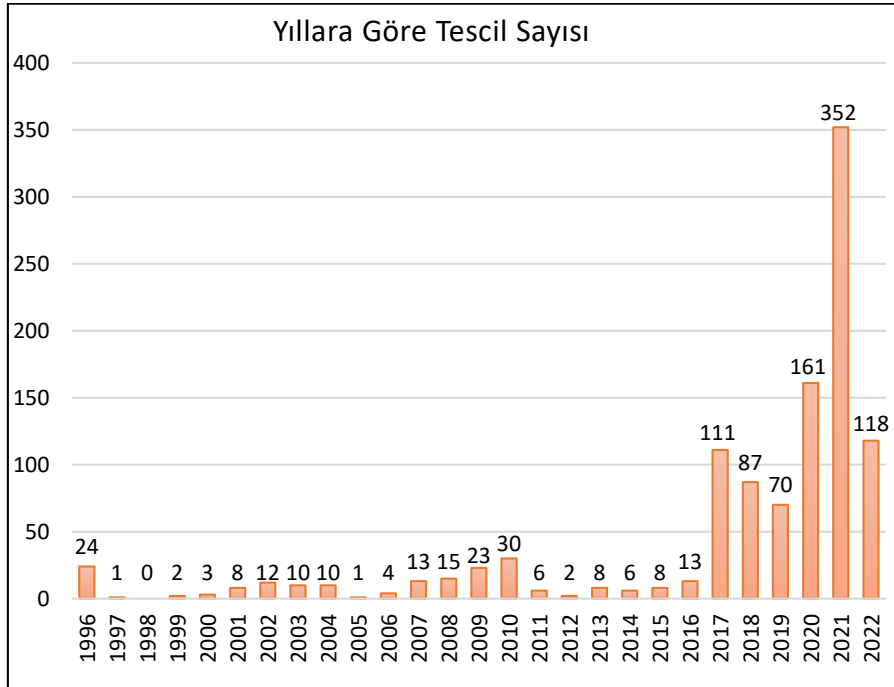
**Tablo 1.** Türkiye’nin Avrupa Birliği’nde Cİ Tescilli Ürünleri (eAmbrosia,2022)

Türkiye’de tescilleme, ilk olarak 555 sayılı KHK gereği 1996 yılında yapılmaya başlanmıştır. O yıl sadece 24 ürün tescil edilmiştir. Bu zamana kadar en çok tescilleme 352 ürünle 2021 yılında yapılmıştır. 31 Mayıs 2022 tarihine kadar olan 26 yıllık sürede ise toplam 1123 ürün tescil edilmiştir (Şekil 4). Menşe adı tesciline sahip 325 ürün bulunurken mahreç işaretine sahip 790 ürün bulunmaktadır (Şekil 3). 714 ürünün de başvuru süreci devam etmektedir. En çok Cİ tesciline sahip il, 98 ürünle Gaziantep olurken en az tescile sahip il, 1 tescille Karaman’dır. Başvuru süreci devam eden ürün sayısı 738’dir (CİP,2022ı). TÜRKPATENT’e yapılan tescil başvuruları devam ettiği için tescillenen ürün sayısı da sürekli değişmektedir.

<sup>3</sup> Başvuru süreci devam eden ürünler için bakınız: eAmbrosia, <https://ec.europa.eu/info/food-farming-fisheries/food-safety-and-quality/certification/quality-labels/geographical-indications-register/> Erişim Tarihi: 20.03.2022



Şekil 3. Tescil Türleri ve Oranları (CİP, 2022j)



Şekil 4. 1996- 2022 Yılları Arasında Türkiye’de Tescil Sayıları<sup>4</sup> (CİP, 2022i)

Tescillerin ürün gruplarına göre dağılımına bakıldığında 18 başlık altında toplandıkları görülmektedir (Tablo 2). Buna göre en çok tescil alan gruba, 291 ürünle “Yemekler ve Çorbalar” oluşturmaktadır. Bu gruba örnek olarak Adana Kebabı, Yozgat Arabaşısı, Iğdır Taş Köfte Yemeği gibi yöresel yemekler ve içecekler verilebilir. En az ürüne sahip grup ise 1 ürünle, “Tütün” grubudur. Çelikhan Tütünü bu grubun tek ürününü oluşturmaktadır (Tablo 2).

<sup>4</sup> Tablo, 31.05.2022 tarihine kadar olan verilerden oluşmaktadır.

Ürün Grubu	Adet	%
Yemekler ve Çorbalar	291	26.0
İşlenmiş ve İşlenmemiş Meyve ve Sebzeler ile Mantarlar	237	21.2
Fırıncılık ve Pastacılık Mamulleri, Hamur İşleri, Tatlılar	214	19.1
Halılar, Kilimler ve Dokumalar Dışında Kalan El Sanatı Ürünleri	62	5.5
Diğer Ürünler	62	5.5
Halılar ve Kilimler	39	3.5
Çikolata, Şekerleme ve Türevi Ürünler	35	3.1
Dokumalar	32	2.9
Peynirler	32	2.9
Bal	20	1.8
Tereyağı Dahil Katı ve Sıvı Yağlar	18	1.6
İşlenmiş İşlenmemiş Et Ürünleri	17	1.5
Peynirler ve Tereyağı Dışında Kalan Süt Ürünleri	15	1.3
Yiyecekler İçin Çeşni / Lezzet Vericiler, Soslar ve Tuz	15	1.3
Alkolsüz İçecekler	14	1.3
Biralar ve Diğer Alkollü İçkiler	12	1.1
Dondurmalar ve Yenilebilir Buzlar	4	0.4
Tütün	1	0.1

**Tablo 2.** Türkiye’de Coğrafi İşaretli Ürün Grupları ve Oranları (CİP, 2022k)

Ülkemizde ürün tescili için başvuru yapma hakkına sahip olanlar, 6769 sayılı Sınai Mülkiyet Kanunu’na göre şu şekilde verilmiştir:

- a) Üretici grupları.
- b) Ürün veya ürünün kaynaklandığı coğrafi alanla ilgili kamu kurum ve kuruluşları ile kamu kurumu niteliğindeki meslek kuruluşları.
- c) Ürünle ilgili olarak kamu yararına çalışan veya üyelerinin ekonomik çıkarlarını korumaya yetkili dernekler, vakıflar ve kooperatifler.
- ç) Ürünün tek bir üreticisi varsa, bu durumu ispat etmesi şartıyla ilgili üretici (madde 36.1) Bu kurum, kuruluş, kooperatif ve üretici grupları ürünler için gerekli başvuru şartlarını yerine getirdikten sonra TÜRKPATENT’e başvuru yapabilmektedir. İlk tescillemenin yapıldığı 1996 yılından 31.05.2022 tarihine kadar olan sürede 16 farklı grup tescil sahibi olmuştur. Tescil sahiplerine bakıldığında, en çok tescil sahibinin Belediyeler ve Ticaret/ Sanayi Odaları olduğu görülürken en az tescil sahibinin ise askeri okullar olduğu görülmektedir (Tablo 3).

Tescil Sahipleri	Ürün Adetleri
Belediye	374
Ticaret/ Sanayi Odası	347
Ticaret Borsası	94
Valilik	69
Diğer Odalar	59
Kaymakamlık	56
Vakıf	34
Dernek	21
Kooperatif	20
Üretici Birliği	22
Üniversite	9
Kişi (Gerçek/ Tüzel Kişi)	9
Üretici Birliği (Yurtdışı)	7
Kalkınma Ajansı	5
Bakanlık	4
Askeri Okul	3

**Tablo 3.** Coğrafi İşaretlerin Tescil Sahiplerine Göre Dağılımı (CİP, 2022i)

Coğrafi işaretlerde denetim, 6769 sayılı SMK’ya göre “tescilli coğrafi işaretleri ve geleneksel ürün adlarını taşıyan ürünlerin üretimi, piyasaya arzı veya dağıtım aşamalarında veya ürün piyasada iken kullanımının tescilde belirtilen özelliklere uygunluğunun denetimine ilişkin her türlü faaliyeti kapsamaktadır” (madde 49.1) ifadeleriyle belirtilmektedir. Tescillenerek koruma altına alınan ürünlerde denetim, bu ürünlerin üretim şartnamelerinde belirtilen kurallara uygun üretilip üretilmediğini kontrol etmek amacıyla yapılmaktadır. Denetim, başvuruda belirtilen ve kurum tarafından yeterliliği onaylanan denetim mercii tarafından yerine getirilmektedir. Bu süreç sadece üretici gruplarını değil tüketicileri de ilgilendirmektedir. Tüketici nezdinde tescillendiği için güven duygusu veren bir ürün düzenli olarak yapılan denetimlerle kalıcılığını ve sürekliliğini dolayısıyla lezzetini ve kalitesini koruyacaktır. Ülkemizde denetimden sorumlu kuruluş 19.02.2020 tarih ve 31044 sayılı “Türk Gıda Kodeksi Yönetmeliği” ne göre Tarım ve Orman Bakanlığıdır (Tekelioğlu, 2021b: 30). Tescilli ürünlerin hangi kurum ya da kurumlar tarafından denetleneceği coğrafi işaret sicil belgelerinde yazmaktadır. Örneğin 12.10.2015 tarihinde tescil edilen “Kars kaşarının” denetimi ve sürecinin işleyişi, Kafkas Üniversitesi Koordinatörlüğünde; Kars Sanayi ve Ticaret Odasından bir, İl Gıda, Tarım ve Hayvancılık Müdürlüğünden bir, Serhat Kalkınma Ajansı’ndan (SERKA) bir ve Boğatepe Çevre ve Yaşam Derneği’nden bir ve Kafkas Üniversitesi tarafından görevlendirilecek bir kişi olmak üzere oluşturulacak kaşar konusunda uzman 5 kişilik komisyon tarafından yapılacaktır. Bu uzmanlar üretim, pazarlama ve satış dahil olmak üzere sürecin tüm evrelerinde denetleme komisyonunun kararıyla belli periyotlarda denetimlerini yapacaklardır (CİP, 2022m). Bu denetim bir ön denetim niteliğinde olup, 5996

Sayıli Veteriner Hizmetleri, Bitki Sağlığı, Gıda ve Yem Kanunu ‘‘Gıda Kodeksi’’ başlıklı 23’üncü maddesi çerçevesinde, Kars kaşarının denetimini Gıda, Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı gerçekteştirmektedir.

### 5. İğdir İlinin Tescilli ve Tescil Edilebilir Ürünleri

İğdir ilinin coğrafi işaret tescili alan ilk ürünü, İğdir taş köfte yemeğidir. İğdir Ticaret ve Sanayi Odası tarafından 14.08.2017 tarihinde başvurusu yapılan yemek, 14.12.2017 tarihinde mahreç işaretiyle tescillenmiştir. Coğrafi işaret tescilli ikinci ürün, İğdir kayısısı olmuştur. Devamında sırasıyla İğdir bozbaş yemeği, İğdir beyaz üzümü / miskalı, İğdir omaç aşı çorbası ve İğdir patlıcan reçeli TÜRKPATENT tarafından coğrafi işaret tescili olarak koruma altına alınmıştır (Tablo 4). Tescilli toplam ürün sayısı altı olan ilin, coğrafi işaret tescili için başvuru aşamasında ürünü bulunmamaktadır. İğdir kayısısı ve İğdir beyaz üzümü / miskalı menşe adı tesciline sahipken İğdir taş köfte yemeği, İğdir bozbaş yemeği, İğdir omaç aşı çorbası ve İğdir patlıcan reçeli mahreç işareti tesciline sahiptir. Tarımsal ürünlerin yanında yöresel yiyeceklerin de tescil alması İğdir ili açasından önemli bir kazanımdır. Bu durum, kentin yöresel mutfak kültürünün zenginliğine işaret etmektedir.

İğdir Ticaret ve Sanayi Odası ile Serhat Kalkınma Ajansı (SERKA) tarafından hazırlanan, 2021 yılı İğdir İli Coğrafi İşaret Stratejisi Araştırma Raporu’nda ilin tescil alma potansiyeline sahip ürünleri incelenmiştir. Raporda, bu ürünler iki kategoriye ayrılmıştır. Birinci kategoride tarım ürünleri bulunurken ikinci kategoride yöresel yemekler yer almaktadır. Tarım ürünleri; İğdir şalak kavunu, kızıl gül, al alma ve süper domatesten oluşmaktadır. Yöresel yemekler kategorisinde ise, yöreye özğü yemek ve çorba çeşitleri bulunmaktadır. Bunlar; İğdir zibilli pilav, İğdir katlet, İğdir cılvır, evelikli bulgur, salmanca yemeği, İğdir tavuk şorva, İğdir katık aşı çorbası, İğdir kelocoş çorbası, İğdir süt hörresi ve perzana’dır (İğdir İli Coğrafi İşaret Stratejisi Araştırma Raporu, 2021: 26). Bu ürünlerin tescillenmesi, İğdir ilinin marka kimliğini güçlendirmeye yardımcı olacaktır.

Coğrafi İşaretin Adı	Tescil Tarihi	Tescil Türü	Ürün Grubu	Tescil Ettiren
İğdir Taş Köfte Yemeği	14.12.2017	Mahreç İşareti	Yemekler ve Çorbalar	İğdir Ticaret ve Sanayi Odası
İğdir Kayısısı	17.09.2018	Menşe Adı	İşlenmiş ve İşlenmemiş Meyve ve Sebzeler ile Mantarlar	İğdir Ticaret ve Sanayi Odası
İğdir Bozbaş Yemeği	02.07.2021	Mahreç İşareti	Yemekler ve Çorbalar	İğdir Ticaret ve Sanayi Odası
İğdir Beyaz Üzümü / Miskalı	09.08.2021	Menşe Adı	İşlenmiş ve İşlenmemiş Meyve ve Sebzeler ile Mantarlar	İğdir Ticaret ve Sanayi Odası
İğdir Omaç Aşı Çorbası	26.08.2021	Mahreç İşareti	Yemekler ve Çorbalar	İğdir Ticaret ve Sanayi Odası
İğdir Patlıcan Reçeli	20.12.2021	Mahreç İşareti	İşlenmiş ve İşlenmemiş Meyve ve Sebzeler ile Mantarlar	İğdir İl Tarım ve Orman Müdürlüğü

Tablo 4. İğdir iline ait tescilli ürünler (CİP, 2022n)

### 6. İğdir Kayısının Tanımı ve Ayırt Edici Özellikleri

Sert çekirdekli meyve türlerinden biri olan kayısı, kendine özğü tadı ve aromasıyla ülkemizde yaygın olarak yetiştiriciliği yapılan, çoğunlukla taze ve kurutulularak tüketilen bir meyvedir.



Kayısının anavatanı olarak Çin’in kuzey ve kuzeydoğu dağlık alanları, Hinjiang bölgesindeki Tiyan- Şan ve Altay Dağları ile Orta Asya ve Mançurya’yı içine alan geniş bir bölge kabul edilmektedir (Sobutay, 2003: 8). Yayılma alanının Orta Asya’dan Batı Çin’e kadar uzandığı çeşitli araştırmalarla ortaya çıkarılmıştır (Ertürk vd., 2016: 44). Nitekim dünyada gen kaynağı çeşitliliği ve farklı iklim şartları altında geniş alanlarda yetiştiriciliğinin yapılması (Karadeniz, T. ve Doğru Çokran, B. 2020: 271) bunun bir göstergesidir. Günümüzde kayısı ağaçlarına Sibirya’nın çok soğuk, Kuzey Afrika’nın subtropik, Orta Asya’nın çöl, Japonya ve Doğu Çin’in ise nemli alanlarında rastlanılmaktadır (Asma, 2011: 17).

Kayısının Anadolu’ya gelişi ile ilgili farklı görüşler bulunmaktadır. Bir grup araştırmacı, Büyük İskender’in Asya Seferleri sırasında (M.Ö. 330- 323) İran ve Transkafkasya üzerinden getirildiğini (Sobutay, 2003: 8) ifade etmektedir. Bir kısım araştırmacı da ipek tüccarları tarafından taşındığını ve yayıldığını belirtmektedir. M.Ö. II. yüzyılda, Çin’den başlayarak Türkistan, Afganistan ve İran üzerinden Anadolu’ya giren kayısının (Tarım ve Orman Bakanlığı, 2014: s. 11). Anadolu’da yaklaşık 2.500 yıldan beri tarımı yapılmaktadır. Kayısının ülkemizde şekil, irilik, renk bakımından zengin bir genetik çeşitliliği bulunmaktadır (Asma, 2011: 17). Türkiye’nin en önemli kayısı üretim yerleri Malatya, Erzincan, Iğdır- Kağızman (Aras Vadisi), İçel (Mut), Elâzığ, Sivas, Kahramanmaraş, Kayseri, Niğde, Hatay ve Nevşehir’dir (Kaya vd., 2013: 77).

Türkiye’nin sofralık kayısı alanında önemli üretim merkezlerinden olan Iğdır ve Kars’ın Kağızman ilçesinde (Aras Nehri Vadisi) yetiştirilen kayısı çeşitleri şunlardır; Şalak, Teberze, Ordubat ve Teyvent (Ağ erik). Iğdır’da yetiştirilen kayıların yaklaşık %85’i Şalak kayısı (Iğdır kayısı- Aprikoz) türüyen geriye kalan %15’lik kısmı ise Teberze, Ordubat ve Teyvent (Ağ erik) çeşitlerinden oluşmaktadır (Kaya vd., 2013: 78). Şalak çeşidinin en önemli özelliği diğer türlere göre erken hasat edilmesi, çok iri ve hafif tüylü olmasıdır. Etlı ve sulu olan meyve, eliptik şekle sahip ve orta sertliktedir. Çekirdeği eliptik ve tatlıdır. Ortalama meyve ağırlığı 53,42- 78,32 gram civarında olan meyvenin ağaçları, yayvan taçlı ve kuvvetli büyümektedir. Meyve kabuğu ve iç rengi sarıdır (Iğdır Kayısı Başvuru Formu, 2017: 5).



**Fotoğraf 1.** İğdır Kayısı

İğdır kayısının hasat zamanı haziran ayının 15'inden sonra başlar. İğdır merkez ve merkeze yakın olan Karakoyunlu ile Aralık ilçelerinde başlayan hasat, Tuzluca ve Kağızman ilçelerinde devam eder (İl Tarım ve Orman Müdürlüğü, 2022). Yetiştirilen diğer kayısı çeşitlerinden Teberze ve Ordubat türü, daha çok kurutularak tüketilmekte ve Şalak türü için dölleyici olarak kullanılmaktadır (Karadeniz ve Doğru Çokran, 2020: 273). Ordubat, hafif tüylü yapısıyla orta sululukta olup verimi yüksek bir türken Teberze şirasının fazlalığı sayesinde daha çok pestil ve pekmez yapımına uygun bir türdür. Teyvent, yöre halkı tarafından “Ağ erik” olarak da bilinmektedir. Geç olgunlaşan bu tür, diğer kayısı çeşitlerine göre daha sert ve dayanıklıdır. Hafif tatlı ve krem renkli olan meyve (Alım ve Kaya, 2012: 53), yöre insanı tarafından çoğunlukla reçel yapımında kullanılmaktadır.



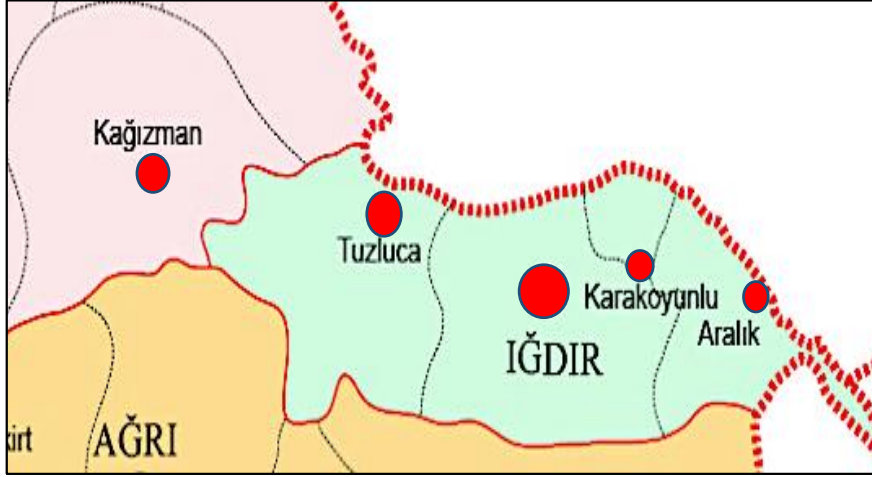
**Fotoğraf 2.** Iğdır Merkez İlçesi, Dört Mevsim Kayısı Bahçeleri

Iğdır kayısı denilince akla şalak türü gelir. Şalak türünün ayırt edici özelliği, iri meyveli olması ve içindeki su oranının fazla olmasıdır. Bu sayede sofralık tüketime uygundur. Vitamin ve demir yönünden zengin olan kayısı, yüksek lif oranı sayesinde insan sağlığında önemli bir yere sahiptir. Iğdır kayısının ağızda bıraktığı aroması, eşsiz lezzeti ve iri görünümü diğer kayısı türlerinden kolayca ayırt edilmesini sağlamaktadır. Nitekim bu özellikleri sayesinde 17.09.2018 tarihinde TÜRKPATENT tarafından tescillenmiş ve kalitesi güvence altına alınmıştır. Uzun süredir Aras Vadisi havzasında yetişen Iğdır kayısı, yetiştiği bölgenin iklimi ve arazi yapısına uyum sağlamıştır. Öte yandan Mersin’de yetiştirilen Iğdır kayısından (Şalak – Aprikoz) aynı lezzette ve kalitede ürün elde edilememiştir (Iğdır İl Tarım ve Orman Müdürlüğü, 2022).

#### **7. Ürünün Coğrafi Sınırı ve Ürün- Coğrafi Alan İlişkisi**

Iğdır kayısı, Iğdır ili ve ilçeleri (Merkez, Tuzluca, Karakoyunlu ve Aralık) ile Kars iline bağlı Kağızman ilçesinde yetişmektedir (Şekil 5). Kayısının yetiştirildiği alanın coğrafi sınırı yaklaşık 5.558 km<sup>2</sup>’dir (Iğdır Kayısı Başvuru Formu, 2017: 3).





Şekil 5. Iğdir Kayısının Yetiştirildiği Yerler

Iğdir ili, Doğu Anadolu Bölgesi'nin Erzurum- Kars Bölümü'nde yer almaktadır. Kars ve Ağrı illeriyle sınır olan il, Nahcivan Özerk Cumhuriyeti (Azerbaycan), Ermenistan Cumhuriyeti ve İran İslam Cumhuriyeti ile sınır komşusudur. Iğdir ili, üç ülkeye sınırı olmasıyla jeopolitik açıdan önemli bir konumdadır. İlin iklimi, Doğu Anadolu Bölgesi karasal iklimidir. Ancak ovalık kesimleri, Doğu Anadolu Bölgesi'nin diğer bölümlerinde görülen sert karasal ikliminden fazlaca etkilenmez (Karaoğlu, 2011: 98). Bu durumun en önemli sebebi, ilin çevresinde bulunan batıdan doğuya doğru; Durak Dağı (2811 m), Zor Dağı (3196 m), Pamuk Dağı (2639 m), Büyük Ağrı Dağı (5137 m) ve Küçük Ağrı Dağı (3896 m) (Yulu, 2012: 8) gibi yüksek dağların arasında alçakta bulunmasıdır. İlin rakımı 895 metredir. Komşu illerinden Kars, 1768 metreken Ağrı ili, 1640 metrede yer almakta bu durum da Iğdir'i çevresindeki illere göre tarımsal verim ve çeşitlilik açısından bir adım öne çıkarmaktadır. İlin ekonomik yapısı, başta tarım olmak üzere hayvancılık ve ticarete dayanmaktadır. Aras Nehri sayesinde toprağının tarımsal değerinin fazla, su kaynaklarının bol ve iklim şartlarının uygun olması sebebiyle tarım için elverişli bir yapıya sahiptir (Sürmeli, 2010: 56). Uygun yeryüzü şekilleri, yıllık sıcaklık değerleri gibi doğal kaynaklı etmenler ilde, birçok tarım ürününün yetişmesini sağlamaktadır (Asma, 2021: 170). Kayısı, elma, şeftali, kiraz, nektarin, üzüm, erik, vişne, armut, karpuz ve kavun gibi meyveler Iğdir Ovası'nda yetişen ve yöreye ekonomik gelir getiren önemli tarımsal ürünlerdir. Bu meyvelerden en önemlisi ise kayısıdır.

Kağızman ilçesi, kuzeyden Aladağ (3077 m) ve Yağlıca Dağı (2961 m) güneyden ise Kapu Dağı (3077 m) ve Karakol Dağı (2753 m) tarafından çevreli, kabaca batı- doğu doğrultusunda uzanış gösteren ve tabanı doğuya doğru genişleyen Aras Nehri vadisinde yer alan (Koday, 2004: 191), yüksekliği ise 1100 m- 1650 m arasında olan bir yerdir. İlçede 1200 m civarındaki vadi tabanlarında yoğun meyvecilik yapılmakta (Doğru Çokran, 2020: 5) ve Iğdir kayısı ağaçlarının Aras Vadisi boyunca 1167- 1405m arasındaki rakımlarda üretimi gerçekleşmektedir (Iğdir Kayısı Cİ Başvuru Formu, 2017: 3). Kış mevsiminin sert ve çok soğuk geçtiği Kağızman'da meyvecilik, ancak derin vadi tabanlarında yapılabilmektedir. Yetiştirilen meyvelerin başlıcaları; kayısı, elma, armut, ceviz, kiraz ve duttur. Ancak toplam meyve ağaçlarının yarısını kayısı oluşturmaktadır (Koday, 2004: 189).

Iğdir kayısı tarımının yapıldığı yerlerin 2021 yılına ait istatistiksel verileri aşağıdaki tabloda verilmiştir (Tablo 5). TÜİK'ten alınan bu verilere göre, Iğdir kayısı yetiştiriciliği yapılan toplu meyvelik alanların miktarı 51.891 dekadır. Bu alanların üzerinde bulunan 414.909 adet ağaç, meyve veren yaşıdadır. Meyve vermeyen yaşta ağaç sayısı toplamı ise 150.605'tir. Bu bölgelerde

üretilen kayısı üretim miktarı, 51.033 tondur. Ağaç başına düşen ortalama verim ise 127 kilogramdır. 800 bin ton olan Türkiye toplam kayısı üretiminin %6,37’si Iğdır ilinde ve Kağızman ilçesinde üretilmektedir (Tablo 5).

İlçe Adı	Toplu Meyveliklerin Alanı- Dekar (Kayısı)	Meyve Veren Yaşta Ağaç Sayısı- Adet (Kayısı)	Meyve Vermeyen Yaşta Ağaç Sayısı- Adet (Kayısı)	Verim (Kg/ Ağaç) (Kayısı)	Üretim- Ton (Kayısı)
Aralık	1.940	10.540	9.080	120	1.265
Merkez	20.500	134.000	96.000	159	21.360
Tuzluca	13.000	120.000	10.000	150	18.000
Karakoyunlu	3.100	16.300	5.400	145	2.364
Kağızman	13.351	134.069	30.125	60	8.044
<b>Toplam</b>	<b>51.891</b>	<b>414.909</b>	<b>150.605</b>	<b>127</b>	<b>51.033</b>

**Tablo 5.** Iğdır ili ile Kağızman ilçesine ait 2021 kayısı verileri (TÜİK, 2022b)

Iğdır ili ve Kağızman ilçesinde, son 5 yıla ait ağaç başına alınan kayısı verim miktarında yıllara göre dalgalanmalar görülmektedir. Bu durumun sebeplerinden biri, kayısının ilkbahar geç donlarından etkilenmesidir. Zirai don faktörü ürünlerde verim kaybı yaratmaktadır. Öte yandan kayısı üretim miktarı yıllara göre kademeli olarak artış göstermiştir (Tablo 6).

Yıl	Iğdır		Kağızman	
	Verim (Kg/Ağaç)	Üretim (Ton)	Verim (Kg/Ağaç)	Üretim (Ton)
2017	127	31416	55	4911
2018	141	36194	65	5853
2019	139	39658	64	5798
2020	159	40207	60	7843
2021	144	43068	60	8044

**Tablo 6.** Iğdır ili ile Kağızman ilçesine ait son 5 yılın kayısı verim ve üretim değerleri (TÜİK, 2022c)

Türkiye’de kayısı üretimi yapan Malatya, Kahramanmaraş, Mersin, Elazığ, Konya, Kayseri, Isparta ve Erzincan illerine göre ağaç başına alınan verimin en yüksek olduğu yer Iğdır’dır. Türkiye genelinde ağaç başına düşen ortalama 75 kg kayısı verimi ile ikinci sırada yer alan Mersin ilinden iki kat daha fazla ortalama verim elde edilmektedir (Tablo 7). Iğdır kayısı sadece ağaç başına düşen ortalama verimiyle değil şekil, renk ve boyut bakımından da diğer kayısı türlerinden farklılaşmaktadır. Onun bu özel durumu coğrafi işaret koruması altına alınarak tescillenmiştir. Bu iller içerisinde Malatya, K.Maraş, Elazığ ve Erzincan kurutmalık kayısı üretimi yaparken diğer iller ise çoğunlukla sofralık kayısı üretimi yapmaktadır (Asma, 2021: 170). Türkiye kayısı üretiminde Iğdır, 42.989 tonla üçüncü sıradadır.



İller	Verim (Kg/Ağaç)	Üretim (Ton)
Elazığ	29	31179
Erzincan	60	7507
İğdır <sup>5</sup>	153	42989
Isparta	56	22064
K. Maraş	11	18626
Kayseri	52	16581
Konya	29	4553
Malatya	50	389396
Mersin	75	162060

**Tablo 7.** Türkiye’de 2021 yılında kayısı yetişen illerin verim ve üretim değerleri (TÜİK, 2022ç).

## 8. Yetiştirme Tekniği

İğdir kayısı, kışları soğuk yazları sıcak- kurak iklimde yetişmektedir. Meyvenin olgunlaştığı dönemde havadaki bağıl nem oranının düşük olup sıcaklık değerinin çok yüksek olmaması kayısının kalitesini olumlu yönde etkilemektedir. Nitekim olgunlaşma döneminde havanın nemli ve sisli olması kayısıda çil hastalığına sebep olmaktadır (Alım ve Kaya, 2011: 51).

İğdir kayısı çok fazla su isteyen bir meyve türü değildir. Dolayısıyla çok su istemeyen kayısı ağaçlarının dibine yonca veya benzeri ürünler ekmek ve o ürünün yetişmesi için bolca su vermek kayısının sulama düzenine uymayacağından meyvede verim düşük olabilmekte, uzun vadede de bu durum meyve ağaçlarında kök çürümesine sebep olabilmektedir (İğdir İl Tarım ve Orman Müdürlüğü, 2022). Bu tarz bir sulamadan ziyade meyveler irileşmeye yakın bir dönemde sulanmalı ve o yılın yağış düzeni takip edilmelidir. Ayrıca İğdir ili, Aras Nehri yatağına kurulu olduğu için zeminin taban suyu yüksekliği de göz önünde bulundurulmalı ve kayısı bahçelerinin sulanması dikkatle yapılmalıdır. Besin yönünden zengin, ince dokulu, tınlı veya tınlı- kireçli topraklarda iyi yetişebilen bir meyve olan kayısının, yılda en az iki kez toprağının işlenmesi sadece ağaç köklerini havalandırmakla kalmaz aynı zamanda kayısı bahçelerinin yabancı otlardan da temizlenmesini sağlayacaktır. İlkbahar geç donları, kayısıya zarar veren verimi düşüren doğal düşmanlardan biridir. Çiçeklenmeye yakın ağaçlarla, çiçek açmış ağaçlara zarar vererek verimi düşürmektedir. Ayrıca kayısı tarımını etkileyen bir diğer olumsuz faktör, çiçeklenme zamanında görülen sıcak ve kuru rüzgarlardır. Bu tarz rüzgarlar, çiçeklerin dökülmesine neden olmaktadır. Bunların dışında şiddetli dolu yağışları da kayısı üretimini olumsuz yönde etkileyerek o yılki verimin düşmesine sebep olabilmektedir (Alım ve Kaya, 2011: 52).

Çoğunlukla sofralık olarak tüketilen İğdir Kayısının hasatı, tam olgunlaşmadan elle yapılmaktadır. Hasat, genellikle 15 Haziran’dan sonra kademeli olarak başlayıp temmuz ayının ortalarına kadar devam etmektedir. Meyvenin renginin,  $\frac{3}{4}$  ünün yeşilden saman sarısına döndüğü dönem dikkate alınıp toplama işlemi yapılmaktadır (İğdir Kayısı Başvuru Formu, 2017: 6).

<sup>5</sup> Bu veriler, İğdir merkez ve ilçelerinden elde edilen değerleri göstermektedir. İğdir kayısının yetiştirme sahası içerisinde bulunan Kağızman bu tabloya dahil edilmemiştir. Kağızman’da ortalama ağaç başına düşen verim 60 olup üretim tonu ise 8.044’tür. İğdir ilinin ve Kağızman ilçesinin toplam verilerine bakıldığında ise, ağaç başına düşen verim 127 kilograma düşerken üretim ise 51.033 tona yükselmektedir (Tablo 5).

Kayısı ağaçlarında budama, genellikle hasattan sonra yaprak dökümüyle birlikte sonbaharda yapılmaktadır. Hormon kullanımının ve çok fazla ilaçlamanın yapılmadığı kayısı ağaçlarını çil hastalığı ve şeftali güvesi zararlısına karşı korumak için ilaçlamaya başvurulmaktadır (Iğdır İl Tarım ve Orman Müdürlüğü, 2022).

### 9. Ürünün Denetimi

Ürünlerin coğrafi işaret kullanımının tescilde belirtilen özelliklere uygunluğunun denetlenmesi, coğrafi işaretler sisteminin düzenli bir şekilde çalışmasına yardımcı olmaktadır. Coğrafi işaret sisteminde denetim, ürün kalitesinin korunmasını sağlar, üreticinin haksız rekabete uğramasını önler, tüketicinin de ürüne olan güvenini artırır. Iğdır kayısı üretim uygunluğunun kontrolleri; Iğdır Ticaret ve Sanayi Odası koordinatörlüğünde, Iğdır Üniversitesi Ziraat Fakültesi Bahçe Bitkileri Bölümü ve Iğdır Tarım İl Müdürlüğünde görevli uzman elemanlardan oluşturulacak en az 4 kişilik denetim merci tarafından üretim ve hasat aşamalarında yılda iki kez şikâyet olması halinde ya da şüphe üzerine ihtiyaç duyulduğunda ise her zaman yapılacaktır. Denetime ilişkin raporlar Iğdır Ticaret ve Sanayi Odası tarafından TÜRKPATENT’e her yıl gönderilecektir. Denetimde dikkat edilmesi gereken hususlar ürünün coğrafi işaret sicil belgesinde şu şekilde verilmiştir:

1. Ürünün, üretim aşamaları denetlenecektir.
2. Ürünün hasat dönemi denetlenecektir.
3. Ürünün fiziksel ve kimyasal özellikleri incelenecektir.
4. Coğrafi işaretin kullanımı denetlenecektir (CİP, 2022o).

### Sonuç

Kökleri belli bir coğrafyaya dayanan ve o coğrafyanın doğal ve beşeri kaynaklarıyla oluşan, belirgin özellikleri sayesinde benzerlerinden ayrılan ürünlere coğrafi işaretler tescilli verilmektedir. Coğrafi işaretlemeyle koruma altına alınan özgün nitelikli bu ürünler, ait olduğu yörenin kalkınmasına ve tanınmasına yardım ederek ülke ekonomisine katkı sağlamaktadır. Bunu da tüketiciler tarafından daha çok tercih edilmesi dolayısıyla pazar payının genişlemesiyle yapmaktadır.

Günümüzde Cİ sisteminin olanaklarından başta Avrupa Birliği ülkeleri olmak üzere dünyanın birçok ülkesi faydalanmaktadır. Çeyrek asırdır Türkiye’nin de dahil olduğu bu sistem, kültürel değerleri pazarlanabilir ürünlere dönüştürerek küresel dünyada kültürün ekonomik kazanç yoluyla yeni bir değişime girmesine yol açmaktadır. Nitekim son yüzyılda şehirlerin yöresel yemeklerinin aracılığıyla mutfak kültürlerinin tanınması, gastronomi turizmini geliştirmektedir. Bu durum coğrafi işaretlere olan farkındalığın artmasına yardımcı olmaktadır. Gastronomi alanında UNESCO yaratıcı şehirler ağı üye şehirlerinden biri olan Gaziantep, 98 adet ürünle Türkiye’nin en çok Cİ tescilli ürününe sahip şehri olarak bu duruma bir örnektir.

Türkiye, kültürel zenginliği ve doğal kaynaklarının varlığıyla coğrafi işaret potansiyeli yüksek bir ülkedir. Ancak bu potansiyelin, doğru işleyen bir coğrafi işaretler sistemiyle dünyaya tanıtılması mümkündür. Bürokratik engellerden ve denetimlerden kaynaklanan sorunların çözülmesi coğrafi işaret sisteminin olumlu yönde işleyişini sağlayacaktır. Çünkü coğrafi işaretler, sadece bölgesel değil ulusal kalkınmanın da anahtarıdır. Doğal kaynaklarımızın, geleneksel üretim yöntemlerimizin ve kültürel mirasımızın korunarak gelecek kuşaklara aktarılmasına zemin sağlamaktadır. Bu amaçla Iğdır ili coğrafi işaret sistemine ilk olarak 2017 yılında Iğdır Taş Köfte yemeğini tescil ettirerek dahil olmuştur. Devam eden yıllarda Iğdır kayısı, Iğdır Bozbaş Yemeği,

Iğdır Beyaz Üzümü/ Miskalı, Iğdır Omaç Aşı Çorbası ve son olarak Iğdır Patlıcan Reçeline coğrafi işaret tescili alınmıştır.

Iğdır Üniversitesi ile Iğdır Ticaret ve Sanayi Odası'nın ortak yürüttüğü çalışmalar sonucunda Iğdır kayısı, 17.09.2018 tarihinde işlenmiş ve işlenmemiş meyve ve sebzeler ile mantarlar ürün grubunda menşe adıyla tescillenmiştir. Iğdır kayısı, üretim alanı Iğdır ili ile Kars'ın Kağızman ilçesidir. Bu bölgelerde yetiştirilen kayısı çoğunlukla aprikoz türüdür. Ülkemizin önemli sofralık kayısı (yaş kayısı) üretim alanlarından olan Iğdır ili ile Kağızman ilçesinin konumu, Aras Nehri vadisinde bulunması, vadi tabanında yetişen meyvelik alanların yükseklik seviyesinin çevresindeki illere göre alçak olması, bölgenin iklim ve toprak yapısı sebebiyle kayısının yetişmesini sağlamaktadır. Iğdır kayısını benzeri olan türlerden ayıran en belirgin özelliği, meyvesinin iri ve sulu olmasıdır. Bu bağlamda ait olduğu yöreyle özdeşleşmiş bir üründür. Kayısı, bölge ekonomisi için yarattığı katma değer ve istihdamla önemli bir yere sahiptir. Yetiştirilen kayısının büyük bir kısmı taze tüketim amacıyla iç ve dış pazara gönderilmektedir. Bir kısmı da meyve suyu üretimi için fabrikalara verilmektedir. Bu tüketim çeşitleri dışında Iğdır kayısı; kurutularak, reçel, pestil ve marmelat yapılarak son dönemde de sabun ve kolonya gibi ürünlerin üretiminde kullanılmaktadır.

Yerel ve bölgesel üretimin geliştirilip sürdürülmesinde ve üreticinin sosyoekonomik açıdan desteklenmesinde önemli bir işlevi bulunan kooperatifleşmenin, henüz Iğdır'da özellikle kayısı üretimi konusunda istenilen düzeye ulaşamaması nedeniyle kayısı fiyatlarının belirlenmesinde üreticilerden ziyade alıcıların belirlediği fiyat belirleyici olmaktadır. Kayısı bahçelerinin mart ayında çiçeklenmesiyle birlikte alıcılar meyve bahçelerini gezerek fiyat vermektedir. Üreticinin hak ettiğinin altında kazanmasına sebep olan bu durum, coğrafi işaretlerin amacıyla uyuşmamaktadır. Bölgede yeterli sayıda soğuk hava deposunun olmaması da sofralık tüketime uygun olan Iğdır kayısı için önemli bir eksikliklerdir. Üreticiyi alıcı karşısında dezavantajlı duruma düşürmektedir. Üreticinin kayısı ağaçlarının bakımı; budaması, sulaması, gübrelemesi ve ilaçlaması gibi konularda bilgilendirilmesi kayısı üretimine olumlu katkı sağlayacaktır. Ayrıca üreticilerin coğrafi işaretler uygulaması hakkında bilgilendirilmesi de gerekmektedir. Bununla birlikte Iğdır'da meyve bahçelerinin olduğu alanlarda yoğunlaşan inşaat çalışmaları Iğdır kayısının geleceğini tehdit etmektedir. Iğdır kayısı yetiştiriciliğini teşvik eden çalışmaların yapılması yörenin kent kimliğine katkı sağlayacaktır. Tüm bunların dışında coğrafi işaretli ürünlerin, geleneksel bilgiden beslenen üretim yöntemi onu özel kılmaktadır. Bu bağlamıyla coğrafi işaretler halkbilimcilerin de üzerine eğilmesi gereken bir alan niteliği taşımaktadır. Kültür ekonomisi, kültürel miras, kültürel bellek, kültürel imge, gelenek, geleneğin yaşatılması, aktarılması ve korunması gibi konularla bağlantısından dolayı coğrafi işaretler halkbilimi (folklor) disiplininin araştırmaları kapsamına girmektedir.

### **Kaynakça**

- Aladağ, A. (2021). *Iğdır Yöresi Halk Hekimliği*, [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Iğdır Üniversitesi.
- Alım, M. ve Kaya, G. (2011). Iğdır'da Kayısı Tarımı ve Başlıca Sorunları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 10(14), 47-65. <https://dergipark.org.tr/pub/ataunidcd/issue/2435/30937>
- Asma, B. M. (2011). *Her Yönüyle Kayısı*, (1. Baskı). Uyum Ajans.
- Asma, B. M. (2021). Anadolu Altını: Malatya Kayısı. *Yöresel Ürünler ve Coğrafi İşaretler Türkiye Araştırma Ağı Coğrafi İşaretler Dergisi (YÜciDERGİ)*, 1(1), 170-174.

- Buldan Bezi, Buldan Kaymakamlığı. <http://www.buldan.gov.tr/buldan-bezi2> adresinden 05.03.2022 tarihinde alınmıştır.
- CİP, (2022a). Şımşipe Coğrafi İşaret Sicil Belgesi, Coğrafi İşaretler Portalı. <https://ci.turkpatent.gov.tr/Files/GeographicalSigns/301.pdf> adresinden 05.03.2022 tarihinde alınmıştır.
- CİP, (2022b). Giresun Tombul Fındığı Coğrafi İşaret Sicil Belgesi, Coğrafi İşaretler Portalı. <https://ci.turkpatent.gov.tr/Files/GeographicalSigns/7f278203-b130-4e47-a2ce-fe5d34e208d7.pdf> adresinden 05.03.2022 tarihinde alınmıştır.
- CİP, (2022c). Söke Körüklü Çizmesi Coğrafi İşaret Sicil Belgesi, Coğrafi İşaretler Portalı. <https://ci.turkpatent.gov.tr/Files/GeographicalSigns/340.pdf> adresinden 05.03.2022 tarihinde alınmıştır.
- CİP, (2022ç). Ayvalık Zeytinyağı Coğrafi İşaret Tescil Belgesi, Coğrafi İşaretler Portalı. <https://ci.turkpatent.gov.tr/Files/GeographicalSigns/88.pdf> adresinden 05.03.2022 tarihinde alınmıştır.
- CİP, (2022d). Şanlıurfa Çiğ Köftesi Coğrafi İşaret Tescil Belgesi, Coğrafi İşaretler Portalı. <https://ci.turkpatent.gov.tr/Files/GeographicalSigns/109.pdf> adresinden 05.03.2022 tarihinde alınmıştır.
- CİP, (2022e). Döner, Geleneksel Ürün Adı Belgesi, Coğrafi İşaretler Portalı. <https://ci.turkpatent.gov.tr/Files/GeographicalSigns/e8b340b7-a6c2-4900-9b05-de2df246096a.pdf> 05.03.2022 tarihinde alınmıştır.
- CİP, (2022f). Coğrafi İşaretler Portalı. <https://ci.turkpatent.gov.tr/Statistics/RegistrationAndApplication> adresinden 05.03.2022 tarihinde alınmıştır.
- CİP, (2022g). Coğrafi İşaretler Portalı. <https://ci.turkpatent.gov.tr/Statistics/RegistrationAndApplication> adresinden tarihinde alınmıştır.
- CİP, (2022ğ). Türkiye’de Korunan Yabancı Coğrafi İşaretler, Coğrafi İşaretler Portalı. <https://ci.turkpatent.gov.tr/cografi-isaretler/liste?il=83&tur=&urunGrubu=&adi=> adresinden 17.03.2022 tarihinde alınmıştır.
- CİP, (2022h). Anlaşmalarla Korunan Coğrafi İşaretler, Coğrafi İşaretler Portalı. <https://ci.turkpatent.gov.tr/sayfa/anla%C5%9Fmalarla-korunan-co%C4%9Frafii%C5%9Faretler> adresinden 17.03.2022 tarihinde alınmıştır.
- CİP, (2022ı). Coğrafi İşaretler Portalı. <https://ci.turkpatent.gov.tr/anasayfa> adresinden 31.05.2022 tarihinde alınmıştır.
- CİP, (2022i). Yıllara Göre Tescil Sayıları, Coğrafi İşaretler Portalı. <https://ci.turkpatent.gov.tr/Statistics/RegistrationAndApplication> adresinden 31.05.2022 tarihinde alınmıştır.
- CİP, (2022j). Tescil Türleri ve Oranları, Coğrafi İşaretler Portalı. <https://ci.turkpatent.gov.tr/Statistics/Type> adresinden 31.05.2022 tarihinde alınmıştır.
- CİP, (2022k). Tescilli Coğrafi İşaretlerin Ürün Gruplarına Göre Dağılımı, Coğrafi İşaretler Portalı. <https://ci.turkpatent.gov.tr/Statistics/ProductGroup> adresinden 31.05.2022 tarihinde alınmıştır.

- CİP, (2022l). Tescil Ettirenlere Göre Dağılım, Coğrafi İşaretler Portalı. <https://ci.turkpatent.gov.tr/Statistics/RegistrationOwners> adresinden 31.05.2022 tarihinde alınmıştır.
- CİP, (2022m). Kars Kaşarı Coğrafi İşaret Sicil Belgesi, Coğrafi İşaretler Portalı. <https://ci.turkpatent.gov.tr/Files/GeographicalSigns/190.pdf> adresinden 20.03.2022 tarihinde alınmıştır.
- CİP, (2022n). Iğdır İlinin Tescilli Ürünleri, Coğrafi İşaretler Portalı. <https://ci.turkpatent.gov.tr/cografi-isaretler/liste?il=76> adresinden 05.04.2022 tarihinde alınmıştır.
- CİP, (2022o). Iğdır Kayısı Coğrafi İşaret Sicil Belgesi, Coğrafi İşaretler Portalı. <https://ci.turkpatent.gov.tr/Files/GeographicalSigns/d058fb7e-ef31-423a-88b4-9884346f2698.pdf> adresinden 20.04.2022 tarihinde alınmıştır.
- Coşkun, A. Y. (2001). *Coğrafi İşaretler*. [Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi]. Türk Patent Enstitüsü.
- Çağatay, S. (2021). Kırsal Kalkınma ve Coğrafi İşaretler. *Yöresel Ürünler ve Coğrafi İşaretler Türkiye Araştırma Ağı Coğrafi İşaretler Dergisi (YÜciDERGİ)*, 1(1), 252-258.
- Doğru Çokran, B. (2020). *Aras Havzasında Yetiştirilen Şalak (Aprikoz) Kayısı Çeşidinde Klon Seleksiyonu*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ordu Üniversitesi.
- eAmbrosia, <https://ec.europa.eu/info/food-farming-fisheries/food-safety-and-quality/certification/quality-labels/geographical-indications-register/> adresinden 31.05.2022 tarihinde alınmıştır.
- Ertürk, Y. E., Geçer, M. K. ve Karadaş, K. (2016). Iğdır İlinde Kayısı Üretimi ve Pazarlaması. *Meyve Bilimi*, 1, 44-49. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/meyve/issue/27294/287373>
- Iğdır İl Tarım ve Orman Müdürlüğü, (2022). 17.02.2022 tarihinde kurum yetkilileriyle Iğdır'da yapılan görüşmeler.
- Iğdır İli Coğrafi İşaret Stratejisi Araştırma Raporu. (2021). SERKA ve Iğdır Ticaret ve Sanayi Odası, 1-42.
- Iğdır Kayısı Coğrafi İşaret Başvuru Formu. (2017). Iğdır Ticaret ve Sanayi Odası. 1-9.
- Karadeniz T. ve Doğru Çokran, B. (2020). Şalak Kayısı ve Iğdır İçin Önemi. *Bahçe*, 49(1), 271-275.
- Karaoğlu, M. (2011). Zirai Meteorolojik Açından Iğdır İklim Etüdü. *Iğdır Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 97-104. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jist/issue/7924/104215>
- Kaya, T., Pehlivan, M., Doğru, B. ve Bozhüyük, M. R. (2013). Aprikoz (Şalak) Kayısı Ağaçlarında Farklı Yaş Gruplarının Meyve Dalı Profili ve Meyve Tutum Oranı Üzerine Etkisi. *Tarım Bilimleri Araştırma Dergisi*, 2, 77-81. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tabad/issue/34794/385304>
- Koday, Z. (2004). Kağızman İlçesinde Meyvecilik. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 9(12), 189-206. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/26642>
- Oğuz, Ö. (2013). *Küreselleşme ve Uygulamalı Halk Bilimi*, (2. Baskı). Akçağ Yayınları.
- Özdemir, N. (2012). *Kültür Ekonomisi ve Yönetimi*, (1. Baskı). Hacettepe Yayıncılık ve Kitapçılık.



- Sobutay, T. (2003). *Kayısı Sektör Araştırması*. İstanbul Ticaret Odası Dış Ticaret Şubesi Araştırma Servisi, 1-37.
- Sürmeli, M. (2010). *Iğdır’ın Demografik Yapısında Göç ve Ahıska Türkleri Örneği*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], İstanbul Üniversitesi.
- T.C. Tarım ve Orman Bakanlığı , (2014). Ulusal Kayısı Çalıştayı, 18-19 Kasım 2014, Malatya. <https://www.tarimorman.gov.tr/BUGEM/Belgeler/Duyurular/kayisimail.pdf> adresinden 05.04.2022 tarihinde alınmıştır.
- Tekelioğlu, Y. (2019). Coğrafi İşaretler ve Türkiye Uygulamaları. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 47-75. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ufuksbedergi/issue/57470/815063>
- Tekelioğlu, Y. (2021a). Başlarken. *Yöresel Ürünler ve Coğrafi İşaretler Türkiye Araştırma Ağı Coğrafi İşaretler Dergisi (YÜciDERGİ)*, 1(1), 8-9.
- Tekelioğlu, Y. (2021b). Coğrafi İşaretlerin A, B, C’si. *Yöresel Ürünler ve Coğrafi İşaretler Türkiye Araştırma Ağı Coğrafi İşaretler Dergisi (YÜciDERGİ)*, 1(1), 14-32.
- Tekelioğlu, Y. (2021c). Türkiye Coğrafi İşaretlerin Neresinde?. *Yöresel Ürünler ve Coğrafi İşaretler Türkiye Araştırma Ağı Coğrafi İşaretler Dergisi (YÜciDERGİ)*, 1(1), 82-95.
- Tepe, S. (2008). *Coğrafi İşaretlerin Ekonomik Etkileri*. [Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi]. Türk Patent Enstitüsü.
- TÜRK PATENT, (2022a). <https://www.turkpatent.gov.tr/cograf-i-saret>
- TÜRK PATENT, (2022b). Coğrafi İşaret ve Geleneksel Ürün Adı Amblemleri, TÜRK PATENT. <https://www.turkpatent.gov.tr/cograf-i-saret> adresinden 15.03.2022 tarihinde alınmıştır.
- TÜRK PATENT, (2022c). Giresun Tombul Fındığı, <https://www.turkpatent.gov.tr/haberler/giresun-tombul-findigi-cograf-i-sareti-avrupa-birligi-ab-nezdinde-tescil-edilmek-uzere-ilan-edildi> adresinden 22.03.2022 tarihinde alınmıştır.
- Uğurlu, A. ve Uğurlu, S. S. (2006). Yörenin Kültürel Kimliği Olarak Buldan Bezi. *Buldan Sempozyumu*, 275-280, Denizli, Türkiye.
- Yulu, A. (2012). *Iğdır’da Şehirselleşme ve Mekânsal Değişim*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], İstanbul Üniversitesi.
- 555 sayılı Kanun Hükmünde Kararname. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=555&MevzuatTur=4&MevzuatTertip=5> adresinden 05.03.2022 tarihinde alınmıştır.
- 6769 sayılı Sınai Mülkiyet Kanunu. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.6769.pdf> adresinden 05.03.2022 tarihinde alınmıştır.

#### **Çatışma beyanı**

Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişkisi bulunmadığını dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan eder.

#### **Destek ve teşekkür**

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.



**Yazarlar/Authors**

Ümmügülsüm DOHMAN\* Harika KARAVİN YÜCE\*\*

**Makale Adı/Article Name**

**Türkçe, Rusça ve İngilizce Deyimlerde "Zaman" Konsepti**

*The Concept of "Time" in Turkish, Russian and English Idioms*

**ÖZ**

İnsan bilincindeki konseptleri oluşturan temel araçlar dil ve kültürdür. Bir dil birimi olan deyimler ise kültür taşıyıcıları olarak kabul edilmektedir. Bu bakımdan deyimler, insanlık tarihinin dil, kültür ve ulusal birikimlerini yansıtmakta, farklı kültürlerin dünya görüşü, dil dünya görüşü, ulusal dünya görüşü, tarihi, toplumsal ve kültürel durumu ile maddi ve manevi yaşam koşulları gibi kültürel hayatlarına dair çeşitli ipuçları sunmaktadır. Her ulusun kendine ait bir zaman ritmi ve zaman dilinin olması bu çalışmanın çıkış noktasını oluşturmaktadır. Çalışmada Türkçede "zaman", Rusçada "время" ve İngilizcede "time" sözcüğünü içeren deyimler incelenmiş ve bu üç dilde "zaman" konsepti karşılaştırılmıştır. Bu amaçla, söz konusu dillerdeki dil taşıyıcılarının ulusal-kültürel özelliklerini açığa çıkarmayı sağlayan kültürdilbilimsel yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın yeniliği insan yaşamında önemli bir yere sahip olan "zaman" konseptinin kültürdilbilimsel yaklaşımla Türkçe, Rusça ve İngilizcede "zaman" sözcüğünün geçtiği deyimlerde karşılaştırmalı olarak ilk kez ele alınmış olmasıdır. Çalışmanın sonucunda, söz konusu dil taşıyıcılarının düşünce tarzını, toplumsal-kültürel özelliklerinin, ulusal bilinçlerinin ve budunkültürel özelliklerinin deyimlerine yansıdığı ve bu taşıyıcıların zaman algılama ve kullanma şekillerinin onların etnik zaman algıları, evrensel zaman ve zaman dünya görüşleri hakkında önemli ipuçları sunduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Deyim, deyim dünya görüşü, konsept, kültürdilbilim, zaman, zaman konsepti.

**ABSTRACT**

Language and culture are the main tools that constitute concepts in human cognition. Being a language unit, idioms are accepted as transmitters of culture. In this respect, idioms represent linguistic, cultural and national background of the history of humanity and gives various clues regarding worldview, linguistic worldview, national linguistic worldview, historical, social, cultural, material and spiritual life conditions of different cultures. The departure point of this study is the fact that each culture has its own time rhythm and time language. In this study, the idioms with the word "zaman" in Turkish, "время" in Russian and "time" in English were examined, and the concept of "time" was compared in these three languages. For this purpose, the cultural linguistic method that enables to foreground national-cultural characteristics of the language transmitters in aforementioned languages was used within the framework of the approach in Russia. The novelty of the study results from the fact that the concept of "time" having a significant place in human life was dealt for the first time comparatively in Turkish, Russian and English idioms that included the word "time" by means of cultural linguistic method. As a result of the study, it was seen that the mentality, social-cultural characteristics, national cognition and ethnocultural characteristics of the mentioned language transmitters were reflected in their idioms, and the way they perceived and used "time" gave important clues regarding their ethnic time perception, universal time and time worldviews.

**Key words:** Idiom, phraseological picture of the world, cultural linguistics, time, time concept.

\* Öğr. Gör. Dr., Trakya Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü, ugulsumdohman@trakya.edu.tr

ORCID: 0000-0003-3713-7521

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü, harikakaravin@trakya.edu.tr

ORCID: 0000-0001-5113-4808

## Giriş

Dil, kültürbilimsel ve kültürdilbilimsel yaklaşım çerçevesinde kültürün yansıtıcısıdır. Bir toplumun ve kültürün temsilcisi olan dilin çeşitli tanımlarını bulmak mümkündür. Rus dilbilimci ve deyimbilimci V. N. Teliya (1996: 226) dili; “Birlikte çoğalma işlevi sayesinde nesillerin iletişimini sadece geçmişten bugüne değil bugünden geleceğe taşımakta ve kültürü korumaktadır” cümleleriyle tanımlamaktadır. Dilbilimci H. Develi (2015: 23, 29) ise dili; “Kültür toplumunun şahdamarını oluşturmaktadır” ve “Bir kültür toplumunun -ki bu insan toplumdur- var oluşunu mümkün kılan en önemli varlık alanıdır” cümleleriyle açıklamaktadır. Bu tanımlar ışığında dili; kültürü var eden, onu koruyup kuşaktan kuşağa aktaran en önemli vasıta olarak nitelemek mümkündür.

Dil ve kültür arasındaki ayrılmaz bağ kültürdilbilimin odak noktasını oluşturmaktadır. Kültürdilbilim XX. yüzyılın sonunda oluşmaya başlamakla birlikte kökleri W. Humboldt’a uzanmaktadır. Değerli düşünür, bir ulusun ruhunun, dünyaya olan bakış açısının dil aracılığıyla ortaya çıktığını, insan ruhunun dile, dilin de insan ruhuna yansıdığını, dil vasıtasıyla bir ulusu tanımanın ve kültürünü öğrenmenin mümkün olduğunu, “Dil, ulus olma ruhunun dışı yansımasıdır. Ulusun dilinde kendi ruhu, ulusun ruhunda ise kendi dili yatmaktadır. Bundan daha özdeş bir şey düşünmek zordur” cümleleriyle öne sürmüştür (Humboldt, 1984: 68). Konsept ise dil-kültür-insan üçlüsünü odağına alan kültürdilbilimin temel kavramları arasında bulunmaktadır. Kültürel bir birim olan konsept aracılığıyla bir ulusun dilsel bilincine ulaşmak amaçlanmaktadır. Konseptin çeşitli tanımlarını yapmak mümkündür. En genel tanımıyla konsept; “Dünyaya dair bilgiyi muhafaza eden, insana ait bilgilerin, deneyimlerin, faaliyetlerin sonuçları ile dünyayı kavrama sürecini yansıtan çok yönlü bir düşünce yapısıdır” (Krasavskiy, 2001: 42). Diğer bir ifadeyle, konsept “Dilin anlam birimlerinin özelliğini belirleyen ve konuşucuların dil dünya görüşünü yansıtan etnokültürel bir ögedir” (Vorkaçev, 2001: 68). Tanımlamalardan da anlaşılacağı üzere, konsept; insanın bilincindeki dilsel, kültürel, toplumsal vb. bilgileri, dil dünya görüşünü açığa çıkarmaya yarayan yazılı ya da sözlü ifade edilebilen zihinsel bir oluşumdur. Dilbilimci, kültürdilbilimci, eğitimbilimci N. A. Krasavskiy (2001), konseptin, söz varlığında, dilbilgisinde, deyimlerde gerçekleşeceği gibi sözlü dile dökülme zorunluluğunun olmadığını ifade etmektedir. Konseptin betimlenmesine yönelik çeşitli çözümleme yöntemleri bulunmaktadır. Bunlar arasında, konseptin konu ya da değer açısından anlamsal işaretlerinin gösterildiği içerik çözümlemesi; konseptin çağrışımsal belirtilerinin açığa çıkarıldığı bağlam çözümlemesi; etimolojik çözümleme; atasözü ve deyim gibi kalıp sözlerin çözümlemesi, araştırmacının kendi dil yeteneğinden ve anket, gözlem gibi yöntemlerden yararlanarak konseptte yorum getirdiği dil taşıyıcılarının yorumlarına dayalı çözümleme yer almaktadır (Karasik, 2002: 92). Araştırmacıların genellikle deyim ve sözcük konseptlerini incelemelerinin arkasında ise onların özelliklerinin, fikirlerinin ve onları biçimlendiren işaretlerin ortaya çıkarılabileceği bilgiler ve söze dökülen konseptlerde gösteren ve gösterilen arasında doğrudan bir ilişkinin var olması bulunmaktadır (Krasavskiy, 2001: 45). Bu çalışmada ise Türkçe, Rusça ve İngilizcede “zaman” sözcükbiriminin bulunduğu deyimler çözümlenecektir.

Teliya (1996: 233) deyime dair düşüncelerini “Herhangi bir kültür toplumunun düşünce yapısının karakteristik özelliklerini gösteren ulusal ve kültürel stereotipler, mitolojik düşünceler, semboller, mecazi ifadeler vb. dilin iç yapısına yansımakta ve orada kaydedilmektedir” cümleleriyle dile getirmektedir. İ. A. Solodilova ve V. E. Vyatçina (2005: 172-173) ise deyimlerin anlamsal yapısının dil dışı faktörlere bağlı olduğunu bu nedenle bir halkın hayatının ve günlük yaşamının özgünlüğünün deyimlerde yansıtıldığını belirtmektedir. Deyimleri, insan yaşamının bir

manifestosu olarak görmekte ve kültürel olayların, ilişkilerin, üretim faaliyetlerinin kavranmasına ayna tutan olgular biçiminde nitelendirmektedir. Dolayısıyla, deyimler bize bir ulusun dünya görüşü, dil dünya görüşü, tarihi, toplumsal ve kültürel durumu ile maddi ve manevi yaşam koşulları gibi kültürel hayatına dair çeşitli bilgiler sunmaktadır. Çünkü bir ulusun sahip olduğu arketipler, semboller, mitler, dini inançlar, dünya görüşleri ve kültürel değerler deyimlere yansımaktadır. Deyimlerin kültürdilbilimsel açıdan incelenmesi ise deyimlerin farklı türdeki söylemlerde kullanım sürecini ortaya çıkarmaya ve bir toplumun çağdaş bilincini yansıtan deyimsel göstergeleri incelemeye imkân tanımaktadır. Karşılaştırmalı kültürdilbilim yaklaşımı ise karşılaştırılan dillerin deyimlerinin ulusal-kültürel, etnik ya da evrensel özelliklerini açıklamaya yardımcı olmaktadır. Böylece deyimlerin kültürdilbilimsel açıdan karşılaştırılması incelenmesi farklı ulusların kültürel bilincine ulaşma fırsatı sağlamaktadır. Deyim dünya görüşü ulusal kültürün farklı konseptlerini içermektedir. Bu konseptlerden biri de çalışmamızın konusunu oluşturan “zaman” konseptidir.

### 1. “Zaman” Konsepti ve Alanyazın

Soyut bir kavram olan zaman çok boyutludur, zamanın ne olduğu, içeriği, fizik, felsefe, tarih, din, psikoloji ve kültür gibi birçok bilim alanında merak edilen ve araştırılan bir konudur. Geçmişten günümüze zaman; büyük bir ilgi duyulan, ölçmeye, belirlenmeye, sahip olmaya, çalışılan bir olgudur. Zamanı görmek, duymak, tatmak, elle tutmak imkânsızdır. İnsanın zamana dair temel kaynağı günün ve mevsimlerin değişim zamanını kapsayan kozmik zamandır. Zaman ve insan yaşamı arasındaki ilişkiye bakıldığında her ikisinin de geri döndürülmez ve tek boyutlu olduğu görülmektedir (Arutyunova, 1997:51-53). Zaman kavramı irdelendiğinde tarihi zaman, sosyal zaman, bireysel zaman, döngüsel zaman, çizgisel zaman gibi çeşitli zaman modellerinin öne sürüldüğü görülmektedir. Bunlar içerisinde yaygınlık kazanan çizgisel ve döngüsel zaman modelleridir. V. A. Uspenskiy, çizgisel zamanın olaylara bağlı olmadığını, döngüsel zamanın ise olaylardan ayrı düşünülemeyeceğini belirtmektedir. Döngüsel zaman olaylarla doldurulan bir madde gibiyken çizgisel zaman eş zamandır. İki olayın aynı anda gerçekleşmesidir (Uspenskiy, 1978 akt. Yakovleva, 1991: 48). Dairesel olarak da adlandırılan döngüsel zaman modelinde süreklilik, tekrar edilebilirlik ve geriye dönme söz konusudur. Olaylar tekrar etmekte, aylar, mevsimler, yıllar, doğum günleri, resmî ve dinî bayramlar dairesel olarak gelip geçmekte ve yine gelmektedir. Söz konusu özel günlerle birlikte yaşanan tarihi, dini, toplumsal, siyasi olayların belirli bir sıralamaya alınması sonucunda çizgisel zaman modeli ortaya çıkmıştır. Çizgisel zaman modelinde tekrar edilebilirlik, süreklilik, geriye dönme söz konusu değildir. İleriye doğru bir hareket bulunmakla birlikte hareket geçmiş zamandan başlayıp şimdiki zamana uğramakta ve geleceğe doğru ilerlemektedir. Topakkaya (2017: 357), geçmiş, şimdi ve gelecek zaman olmak üzere üç farklı zaman boyutunun varlığının Platon ve Aristoteles’ten itibaren kabul edildiğini ve bireysel zaman için de bu üç boyutun çok önemli olduğunu ifade etmektedir. Özellikle geçmişte yaşananların, edinilen tecrübelerin şimdiki zamanın kültürünü oluşturduğunu, gelecek zamanın ise henüz gerçekleşmeyen imkânlar yığınının ibaret olduğunu vurgulamaktadır.

Zaman, bir toplumun gelenekleri, alışkanlıkları, kültürü, günlük yaşamı, zamanı kullanma kuralları hakkında bilgi veren bir olgudur. Gerek ölçümü gerek varlığı itibarıyla bir ulusun kültürüyle ilişkilidir. Zaman algısı ve zamana yüklenen anlam, ulusların kültürüyle ve dünya görüşüyle bağlantılı olduğundan her ulusun zaman algısı farklıdır. Bu bakımdan zaman, kültüre bağlı olarak yorumlanan ve algılanan bir kavramdır. Daha açık bir şekilde ifade etmek gerekirse, bireylerin zaman hakkında düşündükleri, zamanı nasıl ölçtükleri ya da kullandıkları kültürden kültüre değişebilmektedir. Söz gelimi, dakiklik ya da yaşam hızı gibi zamanla ilişkili kavramlar

kültürden kültüre farklılık göstermektedir. Zamanla ilgili kavramlardaki bu kültürel farklılıklar ise kültürlerarası sözlü ya da sözlü olmayan iletişimde sorunlar yaratabilmektedir. Örneğin, psikolog Robert Levine (1997) tarafından hazırlanan *A Geography of Time* adlı çalışmada ABD, Almanya, Japonya gibi ekonomik açıdan gelişmiş ülkelerde zamana çok önem verildiği, Orta Doğu, Latin Amerika ya da Doğu Avrupa gibi ekonomik açıdan az gelişmiş ülkelerde ise zamana karşı daha rahat bir tutum sergilendiği ortaya konmuştur. Levine'nin de belirttiği üzere, Batı kültürlerinde zaman “saat” ile ölçülür ve her bir aktivite ya da olayın belirli bir başlangıcı ve sonu vardır. Öte yandan, Doğu kültürlerinde zaman ölçümü olay ya da kişiye bağlıdır. Diğer bir ifadeyle, aktivite ya da olayların doğal bir başlangıç ve bitiş zamanı olup bunlar kişi ya da duruma göre değişkenlik gösterebilir. Bu bakımdan Doğu kültürlerinde zaman insan merkezlidir. Levin'in ileri sürdüğü düşünceler Solodilova ve Vyatçina (2005) tarafından tek zamanlılık ve çok zamanlılık kavramıyla ifade edilmektedir. Tek zamanlılık Almanya, İngiltere, Amerika gibi ülkelerin kültürlerine özgü olup çizgisel zamanla bağlantılıdır. Tek zamanlı kültürlerde etkinlikler zamanında gerçekleşir, bir olay biter diğeri başlar, her etkinlik planlıdır ve süresi bellidir. Çok zamanlılık ise Rusya, Uzak Doğu, Latin Amerika, Akdeniz ülkeleri dolayısıyla Türkiye gibi ülkelerin kültürlerine mahsus olup dairesel zamanla ilgilidir. Çok zamanlı kültürlerde dakiklik ve belirlenen saat planına bağlı kalmak çok önemli değildir, programların, otobüs, tren vb. ulaşım araçlarının hareket saati değişebilir ya da ertelenebilir. Aynı anda birden fazla eylem yapılabilir. Bu çerçevede her kültürün kendine özgü zaman algısı bulunmaktadır. Bununla birlikte çizgisel/tek zamanlı ve dairesel/çok zamanlı zaman algısı her kültürde görülebileceği gibi bunlardan biri daha çok ya da daha az görülebilir. Özetle her kültürün kendi zaman algısı, ritmi ve dili vardır.

Türkçe, Rusça ve İngilizce literatürde “zaman” odaklı çalışmaların çeşitli bilim alanlarında yapıldığı görülmektedir. Türkçe literatürde kültür tarihçisi B. Ögel'in (I, 2000) *Türk Kültür Tarihine Giriş* adlı eserinin ilk cildinin *Türklerde Bir Günlük Zaman* başlığında Türklerin zaman anlayışıyla ilgili düşüncelerine yer verilmiştir. Bu bağlamda Türklerin gece ve gündüz içerisinde yer alan zaman adlandırmaları ile deyimler açıklanmakta ve örneklendirilmektedir. Felsefe profesörü A. Topakkaya (2017) tarafından hazırlanan *Felsefe, Din ve Kültürde Zaman* adlı kitapta zaman; felsefi, dini, kültürel açılardan ele alınmış ve zaman alanıyla ilgili öne çıkan bilim insanlarına ve tezlerine yer verilmiştir. Rusçada dilbilimciler N. D. Arutyunova ve T. E. Yanko (1997) editörlüğünde hazırlanan *Dilin Mantıksal Analizi. Dil ve Zaman* (Логический анализ языка. Язык и время) adlı kitap dil ve zaman konusuna ayrılmış olup çeşitli araştırmacılar tarafından zaman dilsel, mitolojik, folklorik açılardan detaylı bir şekilde değerlendirilmiştir. Rusça literatür tarandığında “zaman” konsepti üzerine çeşitli makalelerin hazırlandığı da görülmektedir. Yalnızca Rus kültüründe değil İngilizce, Fransızca ve Kolombiya gibi çeşitli kültürlerde “zaman” konseptinin, tek dil açısından ya da Rusça ve Fransızcada “zaman” konsepti gibi iki dilin karşılaştırılması şeklinde ele alındığı anlaşılmaktadır (Sinitsina, 2017; Mahmudova, 2014; Elizova, 2012; Obuhova, 2010). “Zaman” konseptini kültürdilbilimsel açıdan inceleyen makaleler arasında Solodilova ve Vyatçina'nın (2005) *Kültürdilbilimsel Araştırmalar Işığında “Zaman” Anlamlı Deyimler* (Фразеологизмы со значением время в свете лингвокультуры исследований) adlı makaleleri kapsamı bakımından öne çıkmaktadır. Bu makalede Almanca ile Rusçada “zaman” anlamı taşıyan deyimler ele alınmış ve yaşamın temposu ve faaliyetlerin ritmi bakımından Rus ve Alman kültürleri karşılaştırılmıştır. Rus kültürü çok zamanlılıkla, Alman kültürü tek zamanlılıkla ilişkilendirilmiştir. İngilizce literatürde de “zaman” ile ilgili çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Felsefe profesörü Quentin Smith (1993) tarafından kaleme alınan *Language and Time* adlı kitapta zaman konsepti ve dil arasındaki ilişki kapsamlı olarak ele



alınmıştır. Edward T. Hall (1989) tarafından yazılan *Beyond Culture* adlı kitapta farklı kültürlerin zamanı algılama çeşitlilikleri ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda “zaman” konsepti ile ilgili çalışmaların özellikle psikoloji alanındaki araştırmacılar tarafından gerçekleştirildiği görülmüştür. Örneğin, *Cultural Diversity in People's Understanding and Uses of Time* başlıklı çalışmada “zaman” algısının kültürden kültüre nasıl farklılaştığı ve bu farklılıkların kültürlerarası iletişimi nasıl etkilediği ele alınmıştır (Brislin ve Kim, 2003). *The Sense of Time* adlı farklı bir çalışmada Anglo-Sakson kültüründen yola çıkılarak kültürlerin zamanı ölçme ve kaydetme şekilleri ile zaman algıları arasındaki ilişki gösterilmiştir (Liuzza, 2006). Özetle, yapılan çalışmaların genellikle zaman algısı ve kültür ilişkisi bağlamında olduğu anlaşılmaktadır.

Rusça-Türkçe literatüre bakıldığında “zaman”la ilgili yapılan çalışmalar arasında E. Napolnova-Demiriz’in, (2009: 25-33) *Rusça ve Türkçe: İki Dil, İki Kültür* adlı kitabı dikkat çekmektedir. Bu çalışmanın “Zaman ve Mesafe” adlı bölümü geçmişte mesafelerin atla ya da yürüyerek hesap edilmesinden hareketle mesafe ve zaman kavramlarının birbirinin yerine kullanıldığı düşüncesiyle şekillenmektedir. Söz gelimi “uzak” anlamını taşıyan “длинный” sıfatının hem “uzak mesafe” hem de “uzun süre” anlamında kullanıldığı örneklerle gösterilmektedir. Bununla birlikte çalışmada gün kavramı ve günün zaman dilimleri (sabah, öğle, akşam) ile bu dilimlerde kullanılan selamlaşmalar belirtilmektedir. L. Ç. Dalkılıç’ın (2021) hazırladığı *Dil-Kültür Etkileşim Örneği Olarak Rusçada Saatlerin İfadesi* adlı makalede Rus dilinde buçuk ve geçe ifadeleri ile belirtilen zaman, Türkçedeki ifade biçimiyle karşılaştırılmış ve insan modelli zaman algısının kültür çerçevesinde dile nasıl yansıdığını göstermek amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirebilmek için döngüsel ve çizgisel modellerin ve Eski Slav halklarının Rus dünya görüşünde saat ifadesini nasıl etkilemiş olabileceği değerlendirilmiştir. F. Yapıcı’nın (2016), *Türk ve Rus Dil Bilincinde Zaman Konusuna Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım* adlı bildirisinde Rusça ve Türkçe çağrışım sözlüklerinde zaman, gün, ay, saat, kış gibi belirli bir zaman dilimini ifade eden sözcükler seçilerek zamanla ilgili sözcüklerin Türk ve Rus dilsel bilincinde ne tür çağrışımlar ortaya çıkardığı tespit edilmiş ve çağrışım sözlüklerinin, geniş katımlı çağrışım deneylerinin dilsel bilinci ve kültürel özellikleri ortaya koymada önemli bir ölçüt olduğu sonucuna varılmıştır. İngilizce ve Türkçede ise zamanla ilgili konsept çalışmalarının yapılmadığı görülmüştür.

## 2. Çalışmanın amacı ve yöntemi

Deyimlerin temelinde ulusal gelenekler, görenekler, tarihi, dinî, toplumsal olaylar, masal, mit, dini kahramanlar bulunmaktadır. “Zaman” sözcüğüyle ifade edilen deyimler bir toplumun dünyaya olan öznel, duygusal, değersel bakışını ortaya çıkararak söz konusu özellikleri dil olguları olarak insanlığa yaklaştırmakta ve yaşatmaktadır. Deyimlere bir ulusun dünya görüşü ve anlayışı yansımaktadır. Rus kültürbiliminin dört ekolünden biri olan V. N. Teliya ekolü de ana dil konuşucusu çerçevesinden deyimlerin çözümlenmesine odaklanmaktadır (Kozan, 2014). Bu bilgilerden hareketle, çalışmada her ulusun yaşamında önemli bir yer tutan “zaman” konsepti Türkçede “zaman”, Rusçada “время” ve İngilizcede “time” sözcükbirimini içeren deyimler bağlamında ele alınmakta ve Rusya’da geliştirilen kültürbilimsel yaklaşımla incelenmektedir. Daha açık bir şekilde ifade etmek gerekirse, Türkçe, Rusça ve İngilizcedeki “zaman” sözcükbiriminin geçtiği deyimlerin çözümlenmesiyle söz konusu dillerin konuşucularının dünyaya olan öznel, duygusal, değersel bakışını ortaya çıkararak, “zaman”ın farklı uluslar tarafından nasıl algılandığı ve bunun deyimlere nasıl yansıdığı açıklanmaktadır. Bu amaçla ilgili dillere ait sözlüklerde “zaman” sözcüğünün bulunduğu deyimler taranmıştır. Türkçe deyimlerin taranmasında Ö. A. Aksoy’un *Atasözü ve Deyimler Sözlüğü II* (1988), M. Yurtbaşı’nın

*Sınıflandırılmış Türkçe Deyimler* (2004), A. Püsküllüoğlu'nun *İlkokul ve Ortaokul için Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü* (2020), H. Adıgüzel'in *Açıklamalı-Örneklî Türkçe Deyimler Sözlüğü* (2016), Türk Dil Kurumunun çevrim içi <https://sozluk.gov.tr/sözlüğü>; Rusça deyimlerin taranmasında A. İ. Molotkov'un editörlüğünde hazırlanan *Rusça Deyimler Sözlüğü* (Фразеологический словарь русского языка) (1968), A. İ. Fedorov'un *Rus Yazı Dilinin Deyimler Sözlüğü* (Фразеологический словарь русского литературного языка) (2008), R. R. Yusipova'nın *Türkçe Rusça Sözlük* (Турецко-русский словарь) (2005), E. M.-E. Mustafayev ve V. G. Şçerbinin'in *Rusça-Türkçe Sözlük* (Русско-турецкий словарь) (1996), Ö. Aydın-Süer'in *Rusça-Türkçe Deyimler Sözlüğü* (2021) adlı çalışmalarından ve son olarak İngilizce deyimlerin taranmasında *Oxford Dictionary of Idioms, Cambridge Idioms Dictionary*, çevrimiçi <https://theidioms.com/> adlı sözlüklerden yararlanılmıştır.

### 3. Bulgular ve tartışma

1. Türkçe, Rusça ve İngilizcede “zaman” sözcükbirimini içeren deyimler incelendiğinde zamanın bulunabilecek, verilebilecek, alınabilecek, kazanılabilecek, kaybedilecek bir değer olarak ele alındığı görülmektedir. Bu duruma; “zaman bulmak”; “zaman almak”; “zaman öldürmek”; “zaman kaybetmek”; “zamanını mirasyedice harcamak”; “zaman kazanmak”; “zaman vermek”; “zamanını beklemek”; “zamanını kollamak”; “zaman avlamak”; “zaman tanımak”; “zaman bırakmak”; “zaman geçirmek”; “aman zaman bilmemek”; “aman zaman dedirtmemek” gibi Türkçe deyimler örnek verilebilir. Rusça deyimler incelendiğinde bu bağlamda “нашёл время” (zaman bulmak); “убивать время” (zaman öldürmek); “выиграть время” (zaman kazanmak); “выждать время” (zamanını beklemek); “время-деньги” (vakit nakittir) deyimleriyle karşılaşılmaktadır. İngilizce deyimlerde ise “to find time” (zaman bulmak); “to take time” (zaman almak); “to kill time” (zaman öldürmek); “to waste time” (zaman kaybetmek); “to lose time” (zaman kaybetmek); “to spend time” (zaman harcamak); “to win time” (zaman kazanmak); “to give time” (zaman vermek); “to bide time” (zamanını beklemek); “to have time on one's side” (zamanı olmak, boş vakti hala bulunmak); “to save time” (zamandan tasarruf etmek); “time is money” (vakit nakittir) gibi deyimlerin söz konusu değerleri taşıdığı görülmektedir. Bu kategori kapsamında incelenen deyimlerin neredeyse tamamı söz konusu üç dilde de bulunmakta ve eşdeğerlik açısından başarılı sonuçlar vermektedir. Türkçede ve İngilizcede bulunup Rusçada bulunmayan deyimlerin karşılığı ise Rusçada genellikle mecaz olarak kullanılmaktadır (ör: “тратить время” (zaman harcamak); “взять время” (zaman almak)). Bununla birlikte, “zaman avlamak” deyiminin Rusça karşılığında “время” yerine “an” anlamına gelen “момент” sözcüğü kullanılmaktadır. Dolayısıyla “zaman avlamak” deyimini Rusçada “ловить момент” şeklinde karşılık bulmaktadır. Rusça ve İngilizcede “время-деньги” ve “time is money” deyimlerinin Türkçe karşılığı olan “vakit nakittir” ifadesi Türkçe kaynaklarda atasözü olarak nitelendirilmektedir. Bu çerçevede “zaman” sözcükbirimi yerine eş anlamlısı olan “vakit” sözcüğünün kullanılması ve söz konusu ifadenin yukarıda da belirtildiği üzere Türkçede atasözü olarak değerlendirilmesinden dolayı çalışmamızın sınırlarını aştığından değerlendirmeye alınmamıştır. Özetle Türkçe, Rusça ve İngilizcede “zaman” sözcükbiriminin bulunduğu deyimlerde zamanın bulunacak, alınacak, beklenecek, kaybedilecek, harcanacak, avlanacak bir değer olarak ele alındığı tespit edilmiştir. İncelenen örnekler bağlamında, üç dilde de zamana biçilen değer benzer olduğu görülürken birlikte İngiliz ve Türk kültürlerinin deyimlerinde zamana verilen değer daha fazla olduğu anlaşılmaktadır. Bu deyimlerin üç dilde de birbiriyle örtüştüğü ve benzer bir şekilde algılandığı saptanmıştır.

2. Türkçe, Rusça ve İngilizce deyimlerde zaman, eylemi gerçekleştiren canlı bir varlık olarak da ele alınmaktadır. Örneğin, “zamanı geçmek”; “zamanı gelmek”; “zaman ile yarışmak” gibi Türkçe deyimlerde zaman, eylemi gerçekleştiren ya da eylemden etkilenen bir varlık olarak gösterilmektedir. Rusça deyimlerde ise benzer yapıların daha sık kullanıldığı anlaşılmaktadır. Örnek olarak, “время возмёт своё” (zaman gösterecek); “время покажет своё” (zaman gösterecek); “время терпит” (zaman bekler); “время не ждёт” (zamanın beklemeye tahammülü yoktur); “время делает своё дело” (zamandan kaçılmaz, zaman işler); “время работает” (zaman işliyor, çalışıyor); “время обошло стороной” (zamanın yaşlandıramadığı); “последние времена приходят” (dünyanın sonu geliyor/yaklaşıyor); “времени в обрез” (zaman daralıyor) deyimleri verilebilir. İngilizce deyimlere bakıldığında da “time will tell” (zaman gösterecek); “time will show” (zaman gösterecek); “time cures” (zaman iyileştirir); “the time is ripe” (zaman olgunlaştı); “time will come” (zamanı gelecek) gibi örneklerde zamanın eylemi gerçekleştiren ya da eylemden etkilenen bir canlı varlık olarak yansıtıldığı görülmektedir. Bu örnekler ışığında Rusça deyimlerde zamanın eylemi gerçekleştiren canlı bir varlık olarak daha çok temsil edildiği saptanmıştır. Ayrıca Rusçada bulunan “время терпит” deyimini Rus kültüründe zamana olan esnek tutumu ve Rusların çok zamanlılığını sergilemesi bakımından önemlidir. Rusça “последние времена приходят” deyimini ise Eski ve Yeni Ahit’te bulunan bir sözcük öbeğidir. Kehanete göre dünyanın sonu yaklaşırken çeşitli felaketler vuku bulacak, günahkarlık artacaktır. Dolayısıyla kutsal kitaplarda geçen bir kavram Rus dilinde deyimleşmiştir ve bu deyimde de dini olgular (dünyanın sonu geliyor/yaklaşıyor) anırtılmaktadır. Üç dilin deyimlerinin eşdeğerlik açısından üç dilde pek uyumadığını söylemek de mümkündür.

3. Türkçe, Rusça ve İngilizce deyimlerde zaman konseptinin hareket eden bir nesne olarak da temsil edildiği sıkça karşımıza çıkmaktadır. “Zamanı gelmek”; “zamanı geçmek”; “üstünden (şu kadar zaman) geçmek” gibi deyimlerde zaman hareket eden bir nesne olarak tanımlanmaktadır. Benzer yapılar “время уже вышло” (zamanı geçmek); “время отведённое вышло” (zamanı dolmak) gibi Rusça deyimlerde de rastlanmaktadır. Öte yandan, “time flies” (zaman uçar) gibi İngilizce deyimlerde de zaman konsepti hareket ile ilişkilendirilmektedir. Görüldüğü üzere, üç dilin deyimlerinde de “zaman” geçip giden, hareket eden bir nesne olarak ele alınmakla birlikte kullanım alanı kısıtlıdır.

4. Türkçe, Rusça ve İngilizce deyimlerde “zaman” konseptinin yaşanılan anı ve zaman dilimini ifade edecek şekilde kullanıldığı anlaşılmaktadır. Zaman sadece ileri doğru hareket etmemekte, geçmişten geleceğe doğru ilerleyerek geçmişi canlı tutmakta ve geleceğe yön vermektedir. Bu bağlamda kullanılan Türkçe deyimlere “evvel zaman içinde, kalbur saman içinde”; “kaç zamandır”; “zamanla” örnek verilebilir. Bununla birlikte Türkçede “zaman” sözcüğü bulunmadan yaşanılan anı ve zaman dilimini yansıtan deyimler de yer almaktadır (Ör: fi tarihinde, kalu beladan beri vb.). Rusçada ise “со времён царя гороха/времена царя гороха” (çok eski zamanlar, fi tarihinde); “адамовы веки/времена” (çok eski zamanlar); “ветхозаветные времена” (çok eski zamanlar); “допотопные времена” (çok eski zamanlar); “со временем” (zamanla); “с незапамятных времен” (hatırlanmayacak kadar eski zamanlar); “с того времени” (o zamandan beri); “в то время” (o zamanda); “до сего времени” (o zamandan bu zamana); “в своё время” (zamanında, o dönemde); “золотое время” (altın çağ, çocukluk, gençlik zamanı); “на время” (bir süre için, bir süreliğine); “прежде времени” (zamanından önce); “по временам” (bazen); “время от времени” (zaman zaman, bazen); “в скором времени” (yakında, yakın zamanda) gibi pek çok deyimde rastlanmıştır. İngilizcede ise “since time immemorial” (evvel zaman içinde), “once upon a time” (bir zamanlar) deyimlerinin bulunduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan

İngilizcede söz konusu anlamların çoğunlukla “time” sözcükbirimini içermeyen karşılıklarla verildiği görülmektedir. (Ör: “since the rinderpest” (çok uzun zamandır); “in due course” (zamanla); “a lot of water has flowed beneath the bridge” (o zamandan bu zamana çok değişti). Dolayısıyla “zaman” sözcüğünün zaman dilimini ifade edecek şekilde kullanıldığı Türkçe ve Rusça deyimlerde “zaman” konsepti korunmuş ancak İngilizce deyimlerde korunmamıştır. Bununla birlikte bu gruptaki Türkçe, Rusça ve İngilizce deyimlerde masallardan alınarak deyimleşmiş sözcük öbeklerine rastlanmaktadır. Türkçede “evvel zaman içinde, kalbur saman içinde” deyim/tekerlemesi birçok masalın başlangıç cümlesi olurken Rusçada “со времён царя Гороха”, İngilizcede ise “once upon a time” deyimine rastlanılmaktadır. Rusça deyimde geçen “Çar Goroh”un (царь Горох) nerede ve ne zaman hüküm sürdüğü bilinmemekle birlikte onun nazik, barışsever aynı zamanda naif bir hükümdar olduğu, egemenliğinde insanların huzurla yaşadığı ve döneminin çok güzel zamanlar olduğu ifade edilmektedir. Böyle bir hükümdar gerçek olamayacak kadar iyi olduğu için masalların başlangıcında söylenen bir tekerleme haline gelmiş ve “çok eski zamanlar/î tarihinde” anlamına gelen bir deyim oluşmuştur. Bu deyim “çok eski zamanlar, olup bitenlerin doğruluğunun bilinmediği zamanlar için” kullanılmakta ve olumsuz boyutu öne çıkmaktadır. Aynı zamanda Çar Goroh masallara (Ör: Тайна царя Гороха (1972), Д. Н. Мамин-Сибиряк. Сказка про славного царя Гороха и его прекрасных дочерей царевну Кутафью и царевну Горошинку, (1894)), çizgi filmlere (Как грибы с горохом воевали (1977)) konu olan komik kurgusal bir karakterdir. Bu deyim aracılığıyla mitlere, sözlü halk kültürüne ait bir imgenin adına tanık olunmaktadır. Rusçada kutsal kitaplarda geçen kişi ya da olaylardan alıntılanarak oluşan deyimlerin yoğunluğu da dikkat çekmektedir. Bunlardan ilki “допотопные времена” deyimidir. Kutsal kitaplarda Tanrı tarafından dünyaya gönderilen felaket, başka bir deyişle Nuh Tufanı olarak adlandırılan olay anlatılmaktadır. Söz konusu deyim biçimbirimsel açıdan incelendiğinde -до edatının “öncesi”; “потоп” sözcüğünün ise “felaket” anlamlarına geldiği görülmektedir. Böylece “допотопные времена” deyimini sözcüğü sözcüğüne “felaket öncesi zamanlar” demektir. Dolayısıyla söz konusu deyimle Tanrı tarafından dünyaya gönderilen bir felaketten bahsedilerek kutsal kitaplara ve dolayısıyla dini bir olaya atıf yapılmaktadır. Kutsal kitaplardan alıntılanan ikinci söz “Адамовы веки, времена” deyimidir. Burada bir kişi adı olan “Адам” sözcüğüne, ilk insana başka bir ifadeyle “Adem”e atıf yapılmaktadır. Sözcüğü sözcüğüne “ilk insan/Adem zamanı” anlamına gelen deyimle “geçmiş, çok eski zamanlar” ifade edilmektedir. Kutsal kitaplarda geçerek incelememize konu olan son deyim “ветхозаветные времена”dır. Bu deyim MÖ 1200-100 yılları arasından yazıldığı kabul edilen kutsal kitapta yer alan “Eski Ahit” anlamını taşıyan “Ветхий Завет”ten gelmektedir. Özetle incelenen üç dilde de sözlü halk kültürüne ait olan deyimler bulunmaktadır. Ek olarak Rusçada dini olguları anıştıran deyimlerin yoğunluğu dikkat çekmektedir.

5. Türkçe, Rusça ve İngilizce deyimlerde “zaman” konseptinin öznelliği/bireyselliği de fark edilmiştir. Olayların hızının ve ritminin deneyimlenmesi sırasında bireyler tarafından zaman farklı algılanabilir. Bu kapsamda zaman özeldir çünkü zamanın öznelliğinde duygular belirleyici rol oynamaktadır. Başka bir deyişle zaman insan merkezlidir. Söz gelimi üzüntülü bir olayın yaşanması ya da bir sıranın gelmesi, bir şeyin pişmesi vb. beklenirken zamanın çok yavaş ilerlediği, sevdiğimiz bir işle ya da kişiyle meşgulken zamanın çok hızlı aktığı düşünülebilir. İşte bu durum zaman algısının özgüllüğü ve zamanın öznelliğiyle bağlantılıdır. İncelenen üç dilde zamanın bu şekilde algılanışıyla ilgili Türkçe deyimlere rastlanmamıştır. Rusçada “время остановилось” (zaman durdu); “отживать своё время” (yaşlanmak, yaşamının sonu gelmesi, vadesi dolmak); “потерянного времени не воротить” (kaybedilen zamanı geri getiremezsin) gibi deyimlerde zamanın öznellik açısından durumu açıklanmaya çalışılmaktadır. Benzer

yaklaşım, “lost time is never found again” (kaybedilen zaman tekrar geri gelmez); “to have a hell of time” (anasından emdiği süt burnundan gelmek); “time hangs heavy on someone’s hands” (zaman geçmek bilmiyor); “devil of a time” (zor zaman); “sands of time” (kişi için zamanın hızla geçmesi); “a ticking time bomb” (her an patlamaya hazır bomba); “time hangs heavily one someone’s hands” (zaman geçmek bilmiyor) gibi İngilizce deyimlerde de karşımıza çıkmaktadır. Zaman konseptinin deyimlerdeki özneliği konusunda İngilizce deyimlerin zenginliği dikkat çekmektedir. Rusçada birkaç deyim rastlanmışken Türkçede bu tür herhangi bir kullanımla karşılaşmamıştır. Dolayısıyla İngilizce deyim dünya görüşünde zamanın özneliği, insan merkezliliği öne çıkmaktadır.

6. Türkçe, Rusça ve İngilizce deyimlerde “zaman” konseptinin değişken bir olgu olması da vurgulanmaktadır. Birey, düşünce, toplum, dil, teknoloji, bilim gibi ögeler açısından her geçen gün, hafta, yıl bir öncekinden farklıdır. Zaman içerisinde bireysel, düşünsel, toplumsal, siyasi, dilsel, teknolojik vb. birçok değişikliğe isteyerek ya da istemeyerek maruz kalınmaktadır. Değişmeyen tek şey değişimin kendisi olup değişime direnmek anlamsızdır. Böylece zamanda yaşanan değişimler zamana uyma ya da zamanla uyum içerisinde olma gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Bu durum da değişikliklerden en hızlı etkilenen dile dolayısıyla deyimlere yansımaktadır. “Zamana uymak”; “zamanına ayak uydurmak”; “zamane”; “zamane çocuğu”; “zaman adamı”; “zamane zamane adam” gibi Türkçe deyimler söz konusu duruma örnek gösterilebilir. Benzer deyimler Rusçada da “соответствовать времени” (zamana ayak uydurmak, uyum sağlamak); “не отставать от времени” (zamana ayak uydurmak, uyum sağlamak); “время кончено (кончилось)” ((bir şeyin, bir kimsenin) zamanı sona ermek); “дух времени” (zamane); “сын своего времени” (zamane adamı); “знамение времени” (zamana özgü, zamanın işareti) şeklinde karşımıza çıkmaktadır. İngilizcede ise “to keep in step with the times” (zamanına ayak uydurmak); “to keep abreast of the times” (zamanına ayak uydurmak); “a sign of the times” (zamana özgü, zamanın işareti) gibi deyimlerde zamana uyma ya da zamanla uyum içinde olma durumu ifade edilmektedir. İngilizceye nazaran Türkçe ve Rusça deyim dünya görüşünde zamana uyma, ayak uydurmayla ilgili deyimlerin daha fazla olduğu dolayısıyla çok zamanlılığın öne çıktığı görülmektedir. Aynı zamanda üç dilde de bulunan deyimlerin eşdeğerlik açısından uygun olduğu anlaşılmaktadır.

7. Türkçe, Rusça ve İngilizce deyimlerde “zaman” konseptinin ilerleyen, geçen bir olgu olmasından hareketle yapılması gerekenlerin vaktinde gerçekleşmesi, vaktinin geçirilmemesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu duruma, “zaman kaybetmeden”; “zamanında”; “zamanına denk getirmek”; “zamanın hükmünce”; “zemin ve zamana uygun” gibi Türkçe deyimlerde rastlanmaktadır. Benzer şekilde, Rusçada “не теряя времени” (zaman kaybetmeden); “всему свое время” (her şey zamanında, zamanı gelince) deyimleri kullanılmaktadır. Öte yandan, İngilizcede benzer anlamların “in the nick of time” (tam zamanında, sıcağı sıcağına); “a stitch in time” (tam zamanında) gibi deyimlerle aktarıldığı görülmektedir. İngilizce ve Rusçaya kıyasla Türkçe deyim dünya görüşünde bir şeyin vaktinde yapılması gerektiğiyle ilgili “zaman” sözcükbirimini içeren deyimlerin daha fazla olduğu bununla birlikte üç dilde de bulunan deyimlerin eşdeğerlik bakımından örtüştüğü açıktır.

### Sonuç

Çalışma kapsamında kültür taşıyıcıları olarak tanımlanan deyimler, kültürlerin inançları, mitleri, toplumsal yapıları ve dünya görüşleri gibi kültürel hayatına ilişkin çeşitli bilgiler sunmaktadır. Bu nedenle, deyimler üretildikleri kültürü yansıtmakta ve ait olduğu kültürün özelliklerine göre şekillenmektedir. Benzer şekilde “zaman” konsepti, bir kültürün gelenekleri, alışkanlıkları ve



günlük yaşamı hakkında bilgi veren bir olgudur. Bu bilgilerden hareketle, çalışmada her ulusun yaşamında önemli bir yer tutan “zaman” konsepti Türkçede “zaman”, Rusçada “время” ve İngilizcede “time” sözcükbirimini içeren deyimler bağlamında ele alınmıştır. Türkçe, Rusça ve İngilizcedeki “zaman” sözcüğünün geçtiği deyimlerin çözümlenmesiyle söz konusu dillerin konuşucularının dünyaya olan evrensel, öznel, duygusal, değersel bakışını ortaya çıkararak, “zaman” konseptinin farklı toplumlar tarafından nasıl algılandığı ve bunun deyimlere nasıl yansıdığı açıklanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla, ilgili dillere ait sözlüklerde “zaman” sözcüğünün bulunduğu deyimler taranmış ve kültürelbilimsel açıdan karşılaştırılmalı olarak ele alınmıştır. Türkçe, Rusça ve İngilizce deyimlerdeki “zaman” konseptinin incelenmesi sonucunda her üç dilde de zamanın, bulunabilecek, verilebilecek, alınabilecek, kaybedilecek bir değer; eylemi gerçekleştiren canlı bir varlık; hareket eden bir nesne; yaşanan anı ya da zaman dilimini temsil eden bir gerçeklik; öznel bir varlık; değişken bir olgu ve yapılması gerekenlerin zamanında gerçekleştirilmesi gerektiği gerçeği gibi içerikleri ve anlamları ortaya çıkmıştır. Bu içerik ve anlamların söz konusu üç dilde bulunması zamanın evrensel bir şekilde algılandığının işaretidir. Öte yandan, incelenen örnekler ışığında üç kültürde “zaman” sözcükbirimini içeren deyimlerin farklı yoğunlukta bulunduğu görülmüştür. Söz konusu durumun kültürlerin tek zamanlığı ve çok zamanlılığıyla paralel olduğu anlaşılmıştır. Bu bilgiler ışığında incelenen deyimlerde “zaman” konseptiyle ilgili şu sonuçlara varılmıştır:

1. Zamanın, bulunabilecek, verilebilecek, alınabilecek, kaybedilecek bir değer olarak ele alındığı deyimlerin İngilizce ve Türkçede daha yoğun olduğu saptanmıştır. Buradan hareketle, İngiliz ve Türk kültüründe zamana verilen değerlerin daha fazla olduğu sonucuna varılabilir.
2. Zamanın, eylemi gerçekleştiren canlı bir varlık olarak tanımlandığı deyimlerin Rusçada daha yoğun olduğu görülmüştür. Bu noktada da Rus kültüründe “zaman” konseptine mecazi bakış açısının daha fazla gelişmiş olduğu düşünülebilir. Ayrıca bir Rusça deyimde çok zamanlılığın sergilendiği ve dini bir olayın anıştırıldığı anlaşılmaktadır. Üç dilin deyimlerinin eşdeğerlik açısından üç dilde pek uyuşmadığını söylemek de mümkündür.
3. Zamanın, hareket eden bir nesne olarak ele alındığı üç dilin deyimlerinde kullanımının kısıtlı olduğu görülmekle birlikte Türkçe ve Rusça deyimlerin bu konseptte daha yoğun olduğu anlaşılmaktadır.
4. Zamanın, yaşanan anı ya da zaman dilimini ifade edecek şekilde kullanıldığı tespit edilen deyimlerde Rusçanın zenginliği dikkat çekmekle birlikte Rus kültüründe halk kültürünü ve dini olguları anıştıran deyimlerin yoğun bir şekilde kullanıldığı saptanmıştır. Türkçede ve İngilizcede halk kültürüne özgünlüğü bakımından yalnızca bir deyime rastlanılmış olup özellikle İngilizcede söz konusu anlamların çoğunlukla “time” sözcükbirimini içermeyen karşılıklarla verildiği görülmüştür. Dolayısıyla Rusçada, zaman diliminde “время” sözcükbirimini içeren deyimlerde folklorik ve dinsel boyutun daha yoğun olduğunu söylemek mümkündür.
5. Zamanın, özneliği konusunda duygular ve insan belirleyici rol oynamaktadır. Bu bakımdan zamanın özneliği insan merkezlidir. Zamanın özneliğinde İngilizcedeki deyimlerin zenginliği öne çıkmaktadır. Bu kapsamda birkaç Rusça deyime rastlanışken Türkçede bu tür herhangi bir kullanım ile karşılaşılmasıdır. Böylelikle, İngiliz deyim dünya görüşünde zamanın özneliği daha yoğundur yargısına varmak mümkündür. Bu durum da etnik zaman algısıyla ilişkilendirilebilir.
6. Zamanın, değişkenliği gerçekliğinden yola çıkarak zamana uyma ya da zamanla uyum içerisinde olma durumunun ifade edildiği deyimlerin İngilizceye nazaran Türkçe ve Rusça deyim dünya görüşünde daha fazla bulunduğu tespit edilmiştir. Türk ve Rus kültüründe zamana karşı katı bir tutum sergilenmediği, esnek bir bakış açısı bulunduğu bu durumun da Rusya ve Türkiye

gibi Doğu kültürlerine özgü olduğu ve söz konusu deyimlerde çok zamanlılığın açıkça yansıtıldığını söylemek mümkündür. İngiliz dilinde bulunan deyimlerin azlığı ise İngiliz kültürünün tek zamanlılıkla olan bağına göstermektedir.

7. Zamanın, geçen bir olgu olmasından hareketle, İngilizce ve Rusçaya kıyasla Türkçe deyim dünya görüşünde bir şeyin vaktinde yapılması gerektiğiyle ilgili “zaman” sözcükbirimini içeren deyimlerin daha fazla olduğu görülmüştür. Bu durumun da etnik zaman algısıyla bağlantılı olduğu değerlendirilebilir.

İncelememize konu olan Türkçe, Rusça ve İngilizcede “zaman” sözcüğünün bulunduğu deyimlerin içerik ve anlamlarının üç dilde de bulunması zamanın evrenselliği olgusunu güçlendirmektedir. Ek olarak üç kültürde de zamanın dairesel/çok zamanlı ve çizgisel/tek zamanlı unsurları daha yoğun ya da daha az şekilde bulunmaktadır. Bu kapsamda söz konusu kültürlerin deyimlerinde görülen tek zamanlı ya da çok zamanlı zaman algısının boyutu ile zamana verdikleri önemin değişkenlik göstermesi etnik zaman algısıyla bağlantılıdır. Dolayısıyla elde edilen sonuçlar ışığında söz konusu üç dildeki “zaman” konseptiyle ilgili deyimler Türkçe, Rusça ve İngilizce dil taşıyıcısının düşünce tarzını, inancını, toplumsal-kültürel özelliklerini, ulusal bilincini ve budunkültürel özelliklerini yansıtmaktadır.

### Kaynakça

- Adıgüzel, H. (2016). *Açıklamalı-Örnekli Türkçe Deyimler Sözlüğü*. Bilgeoğuz Yayınları.
- Aksoy, Ö. A. (1988). *Atasözü ve Deyimler Sözlüğü II*. İnkılâp Kitabevi.
- Aydın-Süer, Ö. (2021). *Rusça-Türkçe Deyimler Sözlüğü*. Töz Yayınları.
- Ayto, J. (2020) *Oxford Dictionary of Idioms*. (3. Baskı). Oxford University Press.
- Brislin, R. W., & Kim, E. S. (2003). Cultural Variety in People's Understanding and Uses of Time. *Applied Psychology: An International Review*, 52 (3), 363-382.
- Cambridge University Press. (2006). *Cambridge Idioms Dictionary*. Cambridge University Press.
- Dalkılıç, L. Ç. (2021). Dil-Kültür Etkileşim Örneği Olarak Rusçada Saatlerin İfadesi. *Uluslararası Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 274-285. <https://cyberleninka.ru/article/n/dil-k-lt-r-etkile-im-rne-i-olarak-rus-ada-saatlerin-ifadesi>
- Develi, H. (2015). *Dil Doktoru*. (9. Baskı). Kesit Yayınları.
- Hall, Edward T. (1989). *Beyond Culture*. Anchor Books, Doubleday, 16-24.
- Fedorov, A. İ. (2008). *Frazeologičeskiy Slovar Russkogo Literaturnogo Yazıka*. (3. Baskı). Astrel.
- Humboldt, V. F. (1984). *İzbrannıye Trudi po Yazıkoznaniyu*. Progress.
- Karasik, V. İ. (2002). *Yazıkovoykrug: Liçnost, Kontseptı, Diskurs*. Moskva.
- Kozan, O. (2014). *Kültürdilbilim nedir?* O. Kozan (Ed). *Kültürdilbilim temel kavram ve sorunlar*. (1. Baskı, s. 1-9) içinde. Gazi Kitabevi.
- Krasavskiy N. A. (2001). *Emotsionalnyekontseptı v Nemetskoy i Russkoy, Lingvokulturah*. Peremena.
- Levine, R. (1997). *A Geography of Time*. Basic Books.
- Liuzza, R. M. (2006). The Sense of Time in Anglo-Saxon England. *Bulletin John Rylands Library*, 89 (2), 131-53.
- Mahmudova, M. (2014). Spetsifika reprezentatsii kontseptı “vremya” v angliyskom i russkom yazıkah. *Uçenıye zapiski Hudjanskogo gosudarstvenogo universiteta im. akademika B. Gafurova. Gumanitarnıye nauki*, 1 (38), 132-138. <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-representatsii-kontseptı-vremya-v-angliyskom-i-russkom-yazykah>

- Mustafayev, E. M.-E. ve Şçerbinin V. G. (1996). *Rusça-Türkçe Sözlük*. Multilingual Yayınları.
- Napolnova-Demiriz, E. (2009). *Rusça ve Türkçe: İki Dil, İki Kültür*. Multilingual Yayınları.
- Obuhova, T. A. (2010). Kontsept vremya vo Frantsuzkom i Russkom yazıkah v lingvokulturoloğışeskom aspekte. *Vestnik Yujno-Uralskogo Gosudarsvennogo Gumanitarno-Pedagoğışeskogo Universiteta*, (3), 226-234. <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsept-vremya-vo-frantsuzskom-i-russkom-yazykah-v-lingvokulturologičeskom-aspekte>
- Ögel, B. (2000). *Türk Kültür Tarihine Giriş I*. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Püsküllüoğlu, A. (2020). *İlkokul ve Ortaokul için Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü*. (12. Baskı). Arkadaş Yayınevi.
- Sinitsına, A. M. (2017). Kontsept Vremya v Kolumbiyskoy Kulture. *Filoloğışeskiye Nauki. Voprosı Teorii i Praktiki*, (11-3 (77)), 150-155. <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-reprezentatsii-kontsept-a-vremya-v-angliyskom-i-russkom-yazykah>
- Smith, Q. (1993). *Language and Time*. Oxford University Press.
- Solodilova, İ. A. ve Vyatçına V. E. (2005). Frazelogizmi so Znaçeniyem “Vremya” v Svete Lingvokulturnih İssledovaniy. *Vestnik Orenburgskogo Gosudartvennogo Universiteta*, (11), 172-176. <https://cyberleninka.ru/article/n/frazeologizmy-so-znacheniem-vremya-v-svete-lingvokulturnyh-issledovaniy>
- Teliya, V. N. (1996). *Russkaya Frazelogiya. Semantiğışeskiy, Pragmatiğışeskiy i Lingvokulturoloğışeskiy Aspekti*. Yazıki Russkoy Kültürü.
- Topakkaya, A. (2017). *Felsefe Din ve Kültürde Zaman*. Say Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (2022) Atasözü ve Deyimler Sözlüğü <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 26.03.2021 tarihinde alınmıştır.
- Vorkaçev, S. G. (2001). Lingvokulturologiya, Yazık, Liçnost, Kontsept: Stanovleniye Antropoloğışeskoj Paradigmı v Yazıkoznaniı. *Filoloğışeskiye Nauki*, (1), 64-71.
- Voynova, L. A., Jukov, V. P., Molotkov, A. İ. ve Fedorov, A. İ. (1968). *Frazeoloğışeskiy Slovar Russkogo Yazıka*. A. İ. Molotkov (Ed.). (2. Baskı). İzdatelstvo “Sovetskaya entsiklopediya”.
- Yakovleva, E. S. (1991). *Vremya i pora v oppozitsii lineynogo i tsikliğışeskoj vremeni*. N. D. Arutyunova, V. V. Petrov N. K. Ryabtseva ve V. A. Smirnov (Ed.). *Loğışeskiy analiz yazıka. Kulturniye konsepti*. (1. Baskı, s. 45-51) içinde. Nauka.
- Yapıcı, F. (2016) Türk ve Rus Dil Bilincinde Zaman Konusuna Karşılaştırmalı Bir Yaklaşım. VI. *Uluslararası Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimi Kongresi*, Konya, Türkiye, 322-331.
- Yelizova, T. K. (2012). Spetsifika Nauçnogo Konseptı “Vremya” v Angliyskom i Russkom Yazıkah. *Filoloğışeskiye Nauki. Voprosı Teorii i Praktiki*, 7 (18), 87-89. <https://www.gramota.net/materials/2/2012/7-1/21.html>
- Yurtbaşı, M. (2004). *Sınıflandırılmış Türkçe Deyimler*. Arion Yayınevi.
- Yusipova, R. R. (2005). *Turetsko – Russkiy slovar*. Russkiy Yazık Media.

#### Çatışma beyanı

Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişkisi bulunmadığını dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan eder.

#### Destek ve teşekkür

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.



**Yazarlar/Authors**

Esra ALTINTAŞ<sup>1</sup> Şükrü İLGÜN<sup>2</sup> Müjdat KARADAĞ<sup>3</sup>

**Makale Adı/Article Name**

**Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Okuryazarlık Öz-Yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi\*\*\*\***

*Examination of Secondary School Students' Perceptions of Mathematics Literacy Self-Efficacy in terms of Various Variables*

**ÖZ**

Matematikte başarılı olmak için bireylerin matematik okuryazarlığına sahip olması gerekmektedir. Matematik okuryazarlığını etkileyen en önemli faktörlerden birinin öz-yeterlik kavramı olduğu bilinmektedir. Buradan yola çıkarak bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin matematik okuryazarlık öz-yeterlik algılarının cinsiyet, sınıf, ailenin eğitim durumu ve matematik başarıları değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin belirtilen değişkenlere göre matematik okuryazarlık öz-yeterlik algılarındaki değişimi incelemek, öğretmenlere matematik eğitiminde yol gösterme açısından büyük bir öneme sahiptir. Bu değişkenlerden sınıf seviyesi değişkeni öğrencilerin süreç içinde matematik okuryazarlık öz-yeterlik algılarındaki değişimi görmeye olanak sağlamaktadır. Araştırmanın örneklemini Kars ilinin merkez ilçesinde bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 221 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Bu nicel çalışmada verileri toplamak için, demografik bilgiler formu ve Ortaokul Matematik Okuryazarlık Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Veriler bir paket program yardımıyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda ortaokul öğrencilerinin matematik okuryazarlık öz-yeterlik algılarının sınıf, matematik başarıları ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaştığı; cinsiyet ve anne eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar ışığında öğretmenler tarafından matematiğin daha eğlenceli öğretilmesi ve öğretmenlerin öğrencilere başarı duygusunu tattırmaları gerektiği önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Matematik okuryazarlığı, öz-yeterlik, ortaokul öğrencileri

**ABSTRACT**

In order to succeed in mathematics, individuals must have math literacy. It is known that one of the most important factors affecting mathematics literacy is the concept of self-efficacy. Based on this research, it is aimed to examine whether the perceptions of mathematic literacy self-efficacy of middle school students differ in terms of gender, class, family educational status and mathematical success variables. Examining the change in the perceptions of mathematics literacy self-efficacy of secondary school students according to the specified variables is of great importance in terms of guiding teachers in mathematics education. Among these variables, the grade level variable allows students to see the change in their perception of mathematics literacy and self-efficacy in the process. The sample of the study consists of 221 secondary school students who are studying at a secondary school in the central district of Kars Province. In this quantitative study, demographic information form and Secondary School Mathematics Literacy Self-efficacy Scale were used to collect data. The data was analyzed with the help of a package program. As a result of the research, the perceptions of mathematic literacy self-efficacy of secondary school students differ according to the variables of class, mathematical success and paternal education status whereas gender and maternal education status variables don't differentiate. In light of these results, it is recommended that mathematics should be taught more fun by teachers and that teachers should give students a sense of achievement.

**Keywords:** Math literacy, self-efficacy, secondary school students

<sup>1</sup> Doçent, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi/Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, esra.altintas@adu.edu.tr ORCID: 0000-0003-3311-7179

<sup>2</sup> Doçent, Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi/Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, mat.ilgun@hotmail.com ORCID: 0000-0002-2842-2032

<sup>3</sup> Matematik Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, mujdatkaradag@hotmail.com ORCID: 0000-0002-9967-443X

\*\*\*\* Bu makale için Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 07.12.2021 tarih ve 25 sayılı toplantısında alınan kararla etik kurul izni alınmıştır.

## Giriş

Bilgi tarih boyunca giderek artan bir öneme sahip olmuştur. Bulduğumuz yüzyılda bilgiye olabildiğince kolay ulaşabilmekteyiz fakat bilgi anlaşılabilirliği ölçüde faydalıdır. Bu sebeple bilginin daha iyi anlaşılabilmesi için okuryazarlık, ülkelerin eğitim programlarını derinden etkilemektedir. Okuryazarlık sadece okuma-yazma eylemlerini değil öğrencilerin sayılar, mantık ve matematiksel işlemleri ve kavrama kapasitelerini kapsar (Özgen ve Bindak, 2008).

Matematik hayatın her alanında kullanılmasına rağmen ders olarak en başarısız derslerin başında gelmektedir. Matematik okuryazarlığı öğrencilerin okulda, ailesinde ve çevresinde öğrendiği matematiksel bilgileri ve becerileri günlük hayatta karşılaştıkları sorunlarda ve problemlerde kullanabilme kapasitesini ifade eder (Fırat, 2019). Matematik okuryazarlığı bireyin matematiğe yönelik bilgileri ve uygulamaları bilmesini, onları kullanmada başarılı olmasını sağlar. Başarılı olmak için matematikle alakalı bilgileri oluşturmak ve aktarmak için çeşitli olguları kullanmak gerekir. Bu olgular; kelime dağarcığı, uygulama ve ilkeler, bilişsel eylemler, biliş üstü eylemler, duygusal durumlar, teknoloji ve çeşitli araçlardır (Yore, Pimm & Tuan, 2007). Matematik okuryazarlığı kısaca, bireyin matematiği formüleştirebilme, kullanabilme ve yorumlayabilme kapasitesidir (OECD, 2019).

Toplumdaki bireylerin matematik eğitiminde sadece matematiksel işlem becerilerini kazanması yeterli değildir. Bireylerin matematik okuryazarlığına da sahip olması gerekmektedir. Ülkemiz de bu bilgi çağında en değerli kaynak olan insan kaynağını geliştirmek istiyorsa, matematik okuryazarlığına sahip olan bireyleri yetiştirmesi gerekmektedir (Ersoy, 1997). Dünyada, matematik eğitiminin amacının matematik okuryazarlığına sahip bireyler yetiştirmek olduğu 20. yüzyılın sonlarında yüksek sesle belirtilmeye başlanmıştır (Pugalee, 1999). Ülkemizde de matematik okuryazarlığı kavramı çeşitli uluslararası araştırmalar (PISA ve TIMMS) ile birlikte önem kazanmaya başlamıştır. Bu sınavlara giren öğrencilerimizin matematik okuryazarlığı konusunda oldukça düşük başarılar sergiledikleri gözlenmiştir (Akıllı, 2020). Bu amaçla MEB (2018) matematik öğretim programının özel amaçlarının ilkinin öğrencilerin matematik okuryazarlığı becerilerini geliştirmek olarak vurgulamıştır.

Bireylerin matematik okuryazarlığını ölçmek çok önemlidir. Ancak bireyin, kendi matematik okuryazarlığı düzeyi hakkındaki düşünceleri de büyük önem taşımaktadır (Goodwin, Ostrom ve Scott, 2009). Yapılan araştırmalarda öğrencilerin matematik okuryazarlığını etkileyen en önemli faktörlerden birinin öz-yeterlik olduğu belirtilmiştir (Çetin ve Gök, 2017). Bu açıdan Bandura'nın ortaya koyduğu sosyal-bilişsel kuramda yer alan öz-yeterlik kavramı oldukça önemlidir. Bandura (1997), öz-yeterlik kavramını "kişinin belirlenen hedefleri gerçekleştirme sürecinde gerekli olan eylemleri planlama ve yürütme becerisine olan kişisel inancı" olarak tanımlamıştır (akt. Sakız, 2013). Bu sebeple matematik okuryazarlığı öz-yeterlik (MOÖY) kavramı araştırılmaya değer bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır.

Literatür incelendiğinde, Akıllı (2020), Çağlar (2021), Katrancı ve Şengül (2019), Korkmaz (2016), Kükey (2013), Niemi, Shuanghong, Vivitsou ve Baoping (2018), Uysal ve Yenilmez (2011) ve Yeğit (2019) ortaokul öğrencilerinin matematik okuryazarlığı düzeylerini incelemişlerdir. Adamczyk ve Reffeor (2002), Altıntaş, Özdemir ve Kerpiç (2012), Aydın, Çulha ve Şengün (2020), Ayvaz-Can (2019), Baypınar ve Keklik (2015), Cheema (2018), Aldan-Karademir ve Deveci (2019), Özgen ve Bindak (2011), Shamsi Papkiadeh ve Shobeiri (2013), Sugiarto, Usodo ve Saputro (2021), Uzun ve Yenilmez (2016), Topbaş-Tat (2018), Watts (2006), White (2004), Yaftian ve Shayan (2019) ve Zehir ve Zehir (2016) ise farklı kademelerde öğrenim gören öğrencilerin MOÖY algılarını araştırmışlardır.

MOÖY ile ilgili cinsiyet değişkenini araştıran çalışmalar incelendiğinde, Ayvaz-Can (2019), Özgen ve Bindak (2011), Uzun ve Yenilmez (2016), Zehir ve Zehir (2016) erkeklerin daha yüksek MOÖY algısına sahip olduğunu belirlemişlerdir. Ancak Altıntaş, Özdemir ve Kerpiç (2012), Chen (2003), Aldan-Karademir ve Deveci (2019), Tarım, Baypınar ve Keklik (2015), Topbaş-Tat (2018) ve Yenilmez ve Turğut (2012) ise cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmişlerdir.



MOÖY ile ilgili sınıf değişkenini araştıran çalışmalar incelendiğinde Ayvaz-Can (2019), Uzun ve Yenilmez (2016) ve Zehir ve Zehir (2016) çalışmalarında üst sınıflar lehine, Özgen ve Bindak (2011) ise alt sınıflar lehine anlamlı farklılık olduğunu belirlemişlerdir. Topbaş-Tat (2018) ise çalışmasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir.

MOÖY ile ilgili anne ve baba eğitim durumu değişkenini araştıran çalışmalar incelendiğinde Özgen ve Bindak (2011) eğitim durumu yükseldikçe matematik okuryazarlığın yükseldiğini belirtmiştir. Aydın, Çulha ve Şengün (2020) ve Zehir ve Zehir (2016) ise anne ve baba eğitim durumu ile matematik okuryazarlığı arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır.

MOÖY ile ilgili akademik başarı değişkenini araştıran çalışmalar incelendiğinde Yenilmez ve Turgut (2012) anlamlı bir farklılık bulamazken; Chen (2003), Özgen ve Bindak (2011), Uzun ve Yenilmez (2016), Topbaş-Taş (2018) ve Zehir ve Zehir'in (2016) çalışmalarında MOÖY algısının akademik başarıya göre anlamlı farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Yapılan araştırmalarda akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin MOÖY algıları da yüksek çıkmıştır.

Bu çalışmada, literatürde MOÖY ile ilgili incelenen değişkenlerden farklı olarak ortaokul öğrencilerinin MOÖY algılarının sınıf değişkenine göre incelenmesi, büyük öneme sahiptir. Bu çalışmadan elde edilecek sonuçların, ortaokul öğrencilerinin sınıf seviyesine göre MOÖY algılarını ölçmesi ve MOÖY'yi etkileyen diğer değişkenleri ortaya çıkarması beklenmektedir. Buradan hareketle öğretmenler sınıf seviyesine göre öğrencilerin MOÖY algılarını görebilecek ve öğrencilerin MOÖY algılarını geliştirmek için gerekli çalışmaları yapabileceklerdir. Farklı değişkenlere bağlı olarak MOÖY algılarının değişiminin ortaya konması, değişkenlerden kaynaklanacağı düşünülen farklılıkların eğitim yoluyla sınıf ortamında ortadan kaldırılmasına yönelik neler yapılabileceği hususunda düşünülmesi ve çeşitli önlemler alınabilmesi adına önem taşımaktadır.

Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin MOÖY algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Belirlenen amaca yönelik olarak problem cümlesi şu şekildedir: Ortaokul öğrencilerinin matematik okuryazarlık öz-yeterlik algıları çeşitli değişkenler açısından farklılık göstermekte midir? Bu bağlamda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaktadır:

- Ortaokul öğrencilerinin MOÖY algıları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
- Ortaokul öğrencilerinin MOÖY algıları sınıf seviyelerine göre farklılık göstermekte midir?
- Ortaokul öğrencilerinin MOÖY algıları ailenin eğitim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
- Ortaokul öğrencilerinin MOÖY algıları matematik başarılarına göre farklılık göstermekte midir?

## 1. Yöntem

### 1.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin MOÖY algıları; cinsiyet, sınıf, ailenin eğitim durumu ve öğrencinin matematik başarısı gibi değişkenler üzerinden incelenmekte olup, problem olduğu haliyle betimlendiği için nicel araştırma yöntemi olan tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırma modelinde araştırılan konu, olay veya birey bulunduğu şartlarda, herhangi bir etkiye maruz kalmadan araştırılmaya çalışılmıştır (Karasar, 2005).

### 1.2. Evren ve Örneklem

Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılının güz döneminde yapılmıştır. Araştırmanın evrenini Kars ilinin merkez ilçesinde bulunan tüm ortaokul öğrencileri (5, 6, 7 ve 8. sınıf), örneklemini ise Kars ilinin merkez ilçesinde bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 221 ortaokul öğrencisi (5, 6, 7 ve 8. sınıf) oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde, çalışma için müsait kişiler kullanıldığı için uygun örneklem seçimi uygulanmıştır (Best ve Kahn, 2017).

### 1.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada araştırmacılar tarafından hazırlanan demografik bilgiler formu ve Baypınar ve Tarım (2019) tarafından geliştirilen Ortaokul Matematik Okuryazarlık Öz Yeterlik Ölçeği (OMOÖYÖ) kullanılmıştır. Veriler toplanırken demografik bilgiler formunda öğrencilerin demografik bilgileri (cinsiyet, sınıf, aile eğitim durumu, matematik sınav notu) sorulmuş, ardından 5 li likert tipi OMOÖYÖ kullanılmıştır. Kullanılan ölçek 4 alt bileşene sahip 30 maddeden oluşmakta olup, .925 Cronbach alfa iç tutarlık katsayısına sahip ve ayırt edici düzeydedir. Ölçek toplam varyansın %48,34'ünü açıklamaktadır.

### 1.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizindeki istatistiksel işlemler için bir istatistik paket programından yararlanılmıştır. Analiz yapılırken öncelikle OMOÖYÖ' nin güvenilirliği araştırılmış ve ölçek örnekleme uygulandığında Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının .922 olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre yüksek düzeyde güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2020). Ardından araştırmaya katılan öğrencilerin betimsel istatistikleri çıkarılmıştır. Ölçeğin normal dağılım gösterip göstermediği belirlemek için Kolmogorov - Smirnov testi uygulanmış ve verilerin normal dağılım gösterdiği ( $p>.05$ ) belirlenmiştir. Dolayısıyla parametrik testler kapsamında değerlendirmeye devam edilmiştir. Ölçek puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için T testi yapılmıştır. Sınıf, anne ve baba eğitim durumu ve akademik başarı değişkenleri için grupların ölçek puanlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için Anova testi yapılmış ve gerektiği durumlarda Post-hoc testi yapılmıştır.

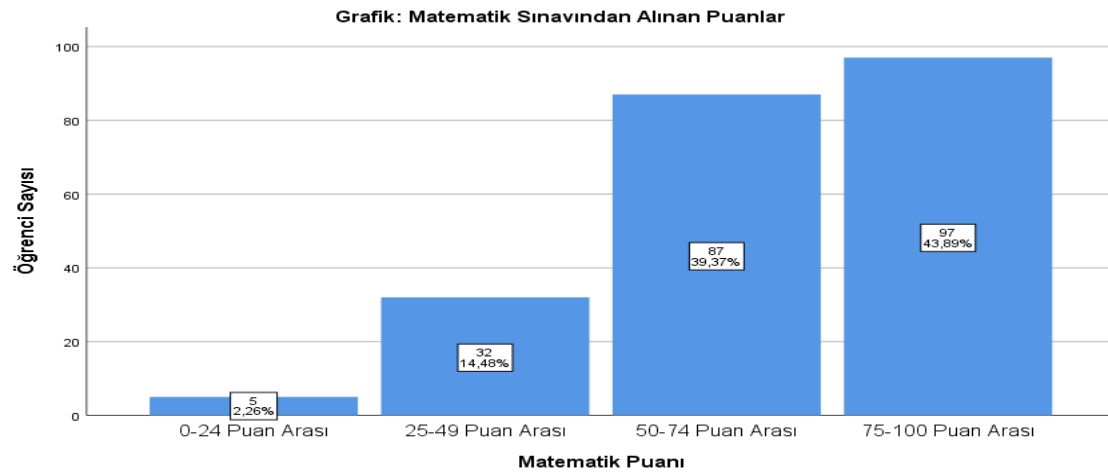
## 2. Bulgular

Bu kısımda elde edilen verilerin istatistiksel analizi yapılmış ve bu analizlere göre bulgular aşağıda verilmiştir.

Sınıflar		Cinsiyet		
		Kız	Erkek	Toplam
5. Sınıf	N	21	33	54
	%	38,9	61,1	100
6. Sınıf	N	29	28	57
	%	50,9	49,1	100
7. Sınıf	N	31	23	54
	%	57,4	42,6	100
8. Sınıf	N	30	26	56
	%	53,6	46,4	100
Toplam	N	111	110	221
	%	50,2	49,8	100

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf ve Cinsiyet Değişkenine İlişkin Betimsel İstatistikler

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan 221 öğrenciden 54 öğrencinin 5. sınıfta, 57 öğrencinin 6. sınıfta, 54 öğrencinin 7. sınıfta ve 56 öğrencinin 8. sınıfta eğitim gördüğü görülmektedir. Bu öğrencilerin 111'i kız, 110'u erkek öğrencilerden oluşmaktadır.



Grafik 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Matematik Başarı Puanları

Grafik 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin matematik sınavından en çok 75-100 puan arasında (N=97) puan aldıkları, 87 öğrencinin ise 50-74 puan arasında not aldıkları görülmektedir. Bu sonuçlara bakarak öğrencilerin büyük çoğunluğunun (N=184) 50 puan üzerinde not aldıkları belirlenmiştir.

Eğitim Durumu	Anne		Baba	
	f	%	f	%
Okula gitmedi	14	6,3	0	0
İlkokul mezunu	63	28,5	46	20,8
Ortaokul mezunu	54	24,4	43	19,5
Lise mezunu	53	24,0	78	35,3
Üniversite mezunu	37	16,7	54	24,4
Toplam	221	100	221	100

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Ortaokul Öğrencilerin Anne ve Babalarının Eğitim Durumu

Tablo 2’de verilen bilgiler ışığında araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin çoğunun annelerinin eğitim durumunun ilkökul mezunu (N=63), babalarının eğitim durumunun ise lise mezunu (N=78) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinde okula gitmeyen (N=14) bulunmasına rağmen okula gitmeyen baba (N=0) bulunmamaktadır.

Değerler	Ortaokul Matematik Okuryazarlık Öz-yeterlik Puanları
N	221
Değerler	
$\bar{X}$	110.2489
ss	1.29340
Kolmogorov – Smirnov	Z
	.047
	P
	.200

Tablo 3. MOÖY Puanlarının Normal Dağılımına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testinin Sonuçları

Tablo 3’te görüldüğü gibi MOÖY puanlarının normalliğini denetlemek amacıyla yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda dağılımın normal dağılımdan anlamlı ölçüde farklılaşmadığı saptanmıştır (Z=0,047; p>0,05).

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	sh	t	sd	p
Kız	111	110,30	17,59	1,66	,045	219	,965
Erkek	110	110,19	20,82	1,98			

Tablo 4. MOÖY Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Amacı İle Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları

Tablo 4'te görüldüğü üzere MOÖY puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacı ile yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, grupların MOÖY ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $t=0,045$ ;  $p>0,05$ ). Elde edilen bulguya göre erkek ve kız öğrencilerin MOÖY algılarının benzer olduğu belirlenmiştir.

Puan	Grup	N	f, $\bar{x}$ , ss Değerleri				Anova Değerleri			
			$\bar{x}$	SS	Var. K	KT	Sd	KO	F	p
	5. sınıf	54	118,07	16,33	<b>G. Arası</b>	7311,925	3	2437,308	7,145	,000
	6. sınıf	57	111,89	18,51	<b>G. İçi</b>	74023,388	217	341,122		
Sınıf	7. sınıf	54	109,22	19,00	<b>Toplam</b>	81335,312	220			
	8. sınıf	56	102,01	19,79						
	<b>Toplam</b>	221	110,24	19,22						

Tablo 5. MOÖY Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Tablo 5'te görüldüğü üzere, MOÖY puanlarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı olup ( $F=7,145$ ;  $p<,05$ ), elde edilen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Post-hoc karşılaştırma analizi yapılmıştır. Hangi karşılaştırma testinin yapılacağına karar vermek amacıyla öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş, varyanslar homojen bulunduğundan ( $p>,05$ ) Scheffe testi kullanılmasına karar verilmiştir. Sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

	(I) Sınıf	(J) Sınıf	(I-J)	SH	P
Grup	5. Sınıf	6. Sınıf	6,17934	3,50737	,378
		7. Sınıf	8,85185	3,55445	,106
		8. Sınıf	16,05622*	3,52257	,000
	6. Sınıf	5. Sınıf	-6,17934	3,50737	,378
		7. Sınıf	2,67251	3,50737	,901
		8. Sınıf	9,87688*	3,47506	,047
	7. Sınıf	5. Sınıf	-8,85185	3,55445	,106
		6. Sınıf	-2,67251	3,50737	,901
		8. Sınıf	7,20437	3,52257	,245
	8. Sınıf	5. Sınıf	-16,05622*	3,52257	,000
		6. Sınıf	-9,87688*	3,47506	,047
		7. Sınıf	-7,20437	3,52257	,245

Tablo 5.1. MOÖY Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Hangi gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek amacıyla yapılan Post- hoc Scheffe Testi Sonuçları

Tablo 5.1’de görüldüğü üzere, MOÖY puanlarının sınıf değişkenine göre gruplar arasındaki farklılığın 5. sınıflar ve 8. sınıflar arasında 5. sınıflar lehine ( $p<,05$ ), 6. sınıflar ve 8. sınıflar arasında 6. sınıflar lehine ( $p<,05$ ) farklılaştığı belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $p>,05$ ). Bu verileri, araştırmaya katılan 8. sınıf öğrencilerinin MOÖY algıları 5. sınıf ve 6. sınıf öğrencilerine göre daha düşüktür şeklinde yorumlayabiliriz.

Puan	Grup	f, $\bar{x}$ , ss Değerleri					Anova Değerleri			
		N	X	SS	Var. K	KT	Sd	KO	F	p
Anne Eğitim Durumu	Okula gitmedi	14	107,28	23,71	<b>G. Arası</b>	1390,121	4	347,530		
	İlkokul mezunu	63	108,19	17,99	<b>G. İçi</b>	79945,192	216	370,117		
	Ortaokul mezunu	54	109,72	20,41	<b>Toplam</b>	81335,312	220		,939	,442
	Lise mezunu	53	110,41	20,77						
	Üniversite mezunu	37	115,40	14,94						
	Toplam	221	110,24	19,22						

Tablo 6. MOÖY Puanlarının Annenin Eğitim Durumu Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Tablo 6’da görüldüğü üzere, MOÖY puanlarının annenin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ( $F= ,939$ ;  $p>,05$ ).

Puan	Grup	f, $\bar{x}$ , ss Değerleri					Anova Değerleri			
		N	X	SS	Var. K	KT	Sd	KO	F	p
Baba Eğitim Durumu	İlkokul mezunu	46	104,58	20,70	<b>G. Arası</b>	3393,451	3	1131,150		
	Ortaokul mezunu	43	107,20	19,23	<b>G. İçi</b>	77941,861	217	359,179		
	Lise mezunu	78	111,83	19,07	<b>Toplam</b>	81335,312	220		3,149	,026
	Üniversite mezunu	54	115,20	16,87						
	Toplam	221	110,24	19,22						

Tablo 7. MOÖY Puanlarının Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Tablo 7’de görüldüğü üzere, MOÖY puanlarının babanın eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=3,149$ ;  $p<,05$ ). Söz konusu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Post-hoc karşılaştırma analizine geçilmiştir. Hangi karşılaştırma testinin yapılacağına karar vermek amacıyla öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş, varyanslar homojen bulunduğundan ( $p>,05$ ) Scheffe testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.



	(I) Baba Eğitim	(J) Baba Eğitim	(I-J)	SH	p
Grup	İlkokul mezunu	Ortaokul mezunu	-2,62235	4,02010	,935
		Lise mezunu	-7,24638	3,52322	,241
		Üniversite mezunu	-10,61675	3,80259	,053
	Ortaokul mezunu	İlkokul mezunu	2,62235	4,02010	,935
		Lise mezunu	-4,62403	3,59970	,649
		Üniversite mezunu	-7,99440	3,87356	,238
	Lise mezunu	İlkokul mezunu	7,24638	3,52322	,241
		Ortaokul mezunu	4,62403	3,59970	,649
		Üniversite mezunu	-3,37037	3,35504	,799
	Üniversite mezunu	İlkokul mezunu	10,61675	3,80259	,053
		Ortaokul mezunu	7,99440	3,87356	,238
		Lise mezunu	3,37037	3,35504	,799

Tablo 7.1 MOÖY Puanlarının Babanın Eğitim Durumu Değişkenine Göre Hangi gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek amacıyla yapılan Post- hoc Scheffe Testi Sonuçları

Tablo 7.1’de görüldüğü üzere, MOÖY puanlarının babanın eğitim durumu değişkenine göre gruplar arasındaki farklılığın üniversite mezunu ve ilkokul mezunu arasında üniversite mezunu lehine ( $p \approx 0,05$ ) farklılaştığı belirlenmiştir. Diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $p > 0,05$ ). Bu verileri, üniversite eğitimi almış babaların çocuklarının ilkokul mezunu babaların çocuklarına göre MOÖY algıları daha yüksektir şeklinde yorumlayabiliriz

Puan	Grup	f, $\bar{x}$ , ss Değerleri				Anova Değerleri					
		N	$\bar{X}$	SS	Var. K	KT	Sd	KO	F	p	
Matematik Başarı Puanı	0-24 Puan	6	82,20	26,54	<b>G. Arası</b>	12129,048	3	4043,016	12,677	,000	
	25-49 Puan	32	99,87	19,57							<b>G. İçi</b>
	50-74 Puan	87	108,18	17,34							
	75-100 Puan	97	116,96	17,27	<b>Toplam</b>	81335,312	220				
	Toplam	221	110,24	19,22							

Tablo 8. MOÖY Puanlarının Matematik Başarı Puanlarına Göre Anlamlı Bir Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Tablo 8’de görüldüğü üzere, MOÖY puanlarının matematik başarı puanına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F=12,677$ ;  $p < 0,05$ ). Söz konusu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Post-hoc karşılaştırma analizine geçilmiştir. Hangi karşılaştırma testinin yapılacağına karar vermek amacıyla öncelikle varyansların homojenliği denetlenmiş, varyanslar homojen bulunduğundan ( $p > 0,05$ ) Scheffe testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

	(I) Mat.Puanı	(J) Mat.Puanı	(I-J)	SH	p
Grup	0-24 Puan	25-49 Puan	-17,67500	8,58784	,240
		50-74 Puan	-25,98391*	8,21282	,020
		75-100 Puan	-34,76907*	8,18978	,001
	25-49 Puan	0-24 Puan	17,67500	8,58784	,240
		50-74 Puan	-8,30891	3,69217	,171
		75-100 Puan	-17,09407*	3,64063	,000
	50-74 Puan	0-24 Puan	25,98391*	8,21282	,020
		25-49 Puan	8,30891	3,69217	,171
		75-100 Puan	-8,78516*	2,63698	,013
	75-100 Puan	0-24 Puan	34,76907*	8,18978	,001
		25-49 Puan	17,09407*	3,64063	,000
		50-74 Puan	8,78516*	2,63698	,013

Tablo 8.1. MOÖY Puanlarının Matematik Başarı Puanı Değişkenine Göre Hangi gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek amacıyla yapılan Post- hoc Scheffe Testi Sonuçları

Tablo 8.1’ de görüldüğü üzere, MOÖY puanlarının matematik başarı puanlarına göre gruplar arasındaki farklılığın 0-24 puan ve 50-74 puan arasında 50-74 puan lehine ( $p<,05$ ), 0-24 puan ve 75-100 puan arasında 75-100 puan lehine ( $p<,05$ ), 25-49 puan ve 75-100 puan arasında 75-100 puan lehine ( $p<,05$ ), 50-74 puan ve 75-100 puan arasında 75-100 puan lehine ( $p<,05$ ) farklılaştığı belirlenmekle birlikte diğer grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ( $p>,05$ ). Bu verileri, matematik başarısı düşük olan öğrencilere göre matematik başarısı yüksek olan öğrencilerin MOÖY algıları daha yüksektir şeklinde yorumlayabiliriz.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin MOÖY algıları cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Bu sonuç Altıntaş, Özdemir ve Kerpiç (2012), Chen (2003), Goodwin, Ostrom ve Scott (2009), Aldan-Karademir ve Deveci (2019), Tarım, Baypınar ve Keklik (2015), Topbaş-Tat (2018) ve Yenilmez ve Turğut’ un (2012) çalışmalarında bulunduğu sonuçlarla paralellik göstermektedir. Ancak bu sonuç, Ayvaz-Can (2019), Özgen ve Bindak (2011), Uysal ve Yenilmez (2011), Uzun ve Yenilmez (2016) ve Zehir ve Zehir’in (2016) çalışmalarında bulunduğu erkek öğrencilerin daha yüksek MOÖY algısına sahip olduğu bulgularıyla çelişmektedir. Ayrıca Aydın, Çulha ve Şengün’ün (2020) çalışmasında bulunduğu kız öğrencilerin daha yüksek MOÖY algısına sahip olduğu sonucu yaptığımız çalışmayla çelişmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin MOÖY algıları sınıf değişkenine göre 5 ve 6. sınıflar ile 8. sınıflar arasında 5 ve 6. sınıflar lehine anlamlı farklılık göstermektedir. Bu sonuç Özgen ve Bindak (2011) tarafından lise öğrencileriyle yapılan çalışmada alt sınıfın üst sınıfa göre yüksek MOÖY algısına sahip olduğu sonucuyla örtüşmektedir. Buna karşın Can (2019), Uzun ve Yenilmez (2016) ve Zehir ve Zehir’in (2016) lisans öğrencileriyle yaptığı çalışmalarda sınıf düzeyi yükseldikçe MOÖY algısı yükselmektedir. Bu sonuçlar da bulduğumuz sonuçla çelişmektedir. Bu durumu, lisans düzeyinde eğitim alan öğrencilerin alanlarında uzmanlaştıkları için MOÖY algılarının da yükseldiği; ortaokul ve lisede öğrenim gören öğrencilerin herhangi bir uzmanlaşma aşamasında olmadıkları için matematikte daha üst seviye konuları gördükçe kendilerine olan güvenin azalmasından dolayı MOÖY algıları düşmektedir şeklinde yorumlayabiliriz.

Araştırma sonuçlarına göre araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin MOÖY algıları annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermezken, babanın eğitim durumuna göre üniversite mezunu babalar ile ilkokul mezunu babalar arasında anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Literatür incelendiğinde Özgen ve Bindak (2011) ve Uysal ve Yenilmez (2011) ebeveynlerin eğitim durumu yükseldikçe MOÖY algısının yükseldiğini belirtmişlerdir. Bu sonuç bulduğumuz sonuçla kısmen örtüşmektedir. Aynı zamanda; Aydın, Çulha ve Şengün (2020) ve Zehir ve Zehir (2016) ise annenin ve babanın eğitim durumu ile MOÖY algısı arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Araştırmada bulduğumuz sonuç bu sonuçlarla da kısmen örtüşmektedir. Bu sonucun sebebini yaptığımız araştırmanın örnekleminde babanın eğitim seviyesi annenin eğitim seviyesine göre daha yüksek olmasına bağlayabiliriz. Bu yüzden babanın eğitim seviyesi çocukların MOÖY algılarını daha fazla etkilemesi beklenmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre araştırmaya katılan ortaokul öğrencilerinin MOÖY algılarının matematik başarısı arttıkça yükseldiği belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde bu sonuç, ortaokul öğrencileri üzerinde araştırma yapan Chen' in (2003) bulduğu sonuçlarla benzerdir. Ayrıca bu sonuç lise düzeyindeki öğrencilerle çalışan Özgen ve Bindak' ın (2011) bulduğu sonuçlarla paralellik göstermektedir. Benzer şekilde lisans düzeyinde öğrencilerle çalışan Topbaş-Taş (2018), Uzun ve Yenilmez (2016) ve Zehir ve Zehir (2016) matematik başarısı ile MOÖY algısı arasında doğrusal bir ilişki bulmuşlardır. Matematikte başarılı olan öğrencilerin MOÖY algılarının yüksek olması beklendiği bir durumdur. Çünkü her bireyin başarılı olduğu alanla ilgili öz-yeterliği artar.

Bu sonuçlardan yola çıkarak aşağıdaki önerilerde bulunulabilir;

- İlerleyen sınıflarda MOÖY algısı düşüklüğünü gidermek için öğretmenlerin matematiği farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanarak öğretmelerinin derse yönelik ilgiyi ve dikkati ve dolayısıyla da başarıyı arttıracığı, bu durumun da MOÖY algısının gelişimini destekleyeceği düşünülmektedir.
- Matematik başarısının MOÖY algısı üzerindeki etkisinden dolayı öğretmenlerin farklı ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle öğrencilerin matematik dersinde başarı duygusunu tatmalarını sağlamaları gerekmektedir.
- Baba eğitim durumunun çocuklarının MOÖY algısındaki etkisinden dolayı, babaların çocuklarına matematik eğitimi konusunda daha çok destek olmaları gerekmektedir.
- Sınıf seviyesi ve baba eğitim durumunun MOÖY algısı üzerindeki etkilerinin sebepleri araştırmacılar tarafından detaylı bir şekilde araştırılabilir.
- Anne eğitim durumu faktörünün baba eğitim durumu faktörü ile kıyaslandığında çocukların MOÖY algısı üzerindeki etkisinin olmaması durumunun detaylı incelenmesi önerilmektedir.
- Bu çalışmanın bulgularının daha derinlemesine incelenmesi için nitel araştırma ile desteklenmesi önerilmektedir.
- Bu çalışmanın bulgularının genellenebilirlik durumunu artırmak için ve sonuçların daha kapsamlı olması için daha fazla sayıda ve farklı örneklemler üzerinde uygulamalarının yapılması önerilmektedir.
- Aynı örneklemin MOÖY algısının, bir üst öğretim kurumuna geçtiğinde incelenip, gelişimlerine bakılması önerilmektedir.

#### **Kaynakça**

- Adamczyk, B., & Reffeor, W. (2002, June). Math literacy and proficiency in Engineering students. In *2002 Annual Conference* (pp. 7-839).
- Akıllı, E. (2020). Matematik Okuryazarlık Eğitiminin 7. Sınıf Öğrencilerinde Akademik Başarıya Ve Epistemolojik İnanç Düzeyine Etkisi. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Aldan Karademir, Ç. & 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.
- Altıntaş, E., Özdemir, A. Ş. ve Kerpiç, A. (2012). Öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı özyeterlik algılarının bölümlere göre karşılaştırılması. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(2), 26-34.
- Aydın, B., Çulha, Ş., ve Yeşilgöz Şengün G. (2020). Matematik öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlık öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Cumhuriyet International Journal of Education, 9(3), 860-874.
- Ayvaz Can, A. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(3), 753-766.
- Baypınar, K., Tarım, K. ve Keklik, G. (2015). İlköğretim Öğretmenlerinin Matematik Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (21), 846-870.
- Best, J. W., James V. Kahn, & çeviri ve editör: Onur Köksal. (2017). Eğitimde araştırma yöntemleri: Vol. Onuncu basımdan çeviri. Eğitim Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum (28. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Chen, P. P. (2002). Exploring the accuracy and the predictability of the self-efficacy beliefs of seventh-grade mathematics students. Learning and Individual Differences, 14, 77-90.
- Cheema, J. R. (2018). Effect of math-specific self-efficacy on math literacy: Evidence from a Greek survey. *Research in Education*, 102(1), 13-36.
- Çağlar, M. (2021). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sayı Duyusu ve Matematik Okuryazarlığı Performansları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Çetin, S. ve Gök, B. (2017). Öğrencilerin Matematik Okuryazarlık Puanlarını Etkileyen Faktörlerin Modellenmesi: PISA 2012 Örneği. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 32(4), 982-998.
- Ersoy, Y. (1997). Okullarda Matematik Eğitimi: Matematikte Okur – Yazarlık. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13: 115-120.
- Fırat, İ. (2019). Türkiye’de Matematik Okuryazarlık İle İlgili 2020 Yılına Kadar Yapılan Çalışmaların Doküman Analizi Yöntemiyle İncelenmesi. Amasya Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Goodwin, K. S., Ostrom, L., & Scott, K. W. (2009). Gender differences in mathematics self-efficacy and back substitution in multiple-choice assessment. *Journal of Adult Education*, 38(1), 22–42.
- Karasar, N. (2005) Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Katrancı, Y. ve Şengül, S. (2019). The relationship between mathematical literacy and visual math literacy self-efficacy perceptions of middle school students. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 9(4), 1113-1138.

- Korkmaz, T. (2016). Matematik Uygulamaları Dersinin Öğrencilerin Matematik Okuryazarlığına Etkisi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Kükey, E. (2013). Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Okuryazarlık Düzeylerinin Matematik Başarılarına Etkisi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- MEB (2018). Matematik Dersi Öğretim Programı. Ankara: <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201813017165445-MATEMATİK%20ÖĞRETİM%20PROGRAMI%202018v.pdf> adresinden 05.04.2022 tarihinde alınmıştır.
- MEB (2019). Pisa 2018 Türkiye Ön Raporu. Ankara: 03105347\_PISA\_2018\_Turkiye\_On\_Raporu.pdf (meb.gov.tr) adresinden 22.04.2022 tarihinde alınmıştır.
- Niemi, H., Shuanghong, N. İ. U., Vivitsou, M., & Baoping, L. İ. (2018). Digital storytelling for twenty-first-century competencies with math literacy and student engagement in China and Finland. *Contemporary Educational Technology*, 9(4), 331-353.
- Özgen, K. ve Bindak, R. (2008). Matematik Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (2), 517-528.
- Özgen, K. ve Bindak, R. (2011). Lise öğrencilerinin matematik okuryazarlığına yönelik öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 1073-1089.
- Pugalee, D. K. (1999). Constructing A Model of Mathematical Literacy, *Academic Reseach Library*, 73: 19.
- Sakız, G. (2013). Başarıda Anahtar Kelime: Öz-yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 186-209.
- Shamsi Papkiadeh, S. Z., & Shobeiri, S. M. (2013). Math Literacy development through environmental education materials. *Environmental Education and Sustainable Development*, 1(3), 55-65.
- Sugiarto, I. J., Usodo, B., & Saputro, D. R. S. (2021). High school students' mathematic literacy performance in solving linear programming problem. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1776, No. 1, p. 012014). IOP Publishing.
- Uysal, E. ve Yenilmez, K. (2011). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Okuryazarlığı Düzeyi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 1-15.
- Uzun, E. ve Yenilmez, K. (2016). İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Öğrencilerinin Matematik Okuryazarlığı Özyeterliklerinin İncelenmesi: ESOGÜ İİBF Öğrencileri Örneği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 71-82.
- Tarım, K., Baypınar, K. ve Keklik, G. (2015). İlköğretim Öğretmenlerinin Matematik Okuryazarlığı Özyeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 846-870.
- Topbaş Tat, E. (2018). Matematik Öğretmen Adaylarının Matematik Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Algıları. *İlköğretim Online*, 2018; 17(2): s.489-499.
- Yaftian, N., ve Shayan, M. (2019). Mathematic literacy of students in 9th grade: Research based on the PISA study test. *Technology of Education Journal (TEJ)*, 13(4), 851-867.



- Yenilmez, K. ve Turğut, M. (2012). “Matematik Öğretmeni Adaylarının Matematik Okuryazarlığı Özyeterlik Düzeyleri.” Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1(2):253-258.
- Yeğit, H. (2019). Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Okuryazarlık Başarı Düzeylerinin İncelenmesi. Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi, 2 (3), 174-195.
- Yore, L. D., Pimm, D.,& Tuan , H. L. (2007). The literacy component of mathematical and scientific literacy .International Journal of Science and Mathematics Education, 5, 559- 589
- Watts, R. J. (2006). Civil rights activists in the information age: The development of math literacy workers.
- White, H. B. (2004). Math literacy. Biochemistry and Molecular Biology Education, 32(6), 410-411.
- Zehir, K. ve Zehir, H. (2016). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematik Okuryazarlığı Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Uluslararası Eğitim, Bilim ve Teknoloji Dergisi, 2(2), 104-117.

**Katkı Oranı Beyanı:** Bu makaleye yazarlar eşit oranda katkı sağlamıştır.

**Çatışma beyanı:** Makalenin yazarları, bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişkileri bulunmadığını dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan ederler.

**Destek ve teşekkür:** Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluşun destek alınmamıştır.



### Yazarlar/Authors

Arzu SARAÇLAR<sup>1</sup> Şükrü ADA<sup>2</sup> Hale GÖNENÇ<sup>3</sup>

### Makale Adı/Article Name

## Öğretmenlerin Yaşam Doyumları ile Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi\*

*Examining The Relationship Between The Teachers Life Satisfaction And Their Self-Efficien*

### ÖZ

Öğretmenlik öğrencilerle duygusal bir ilişki sağlar. Öğretim yoluyla öğrencilerde bilişsel, duysal anlamda gelişim ve dönüşüme sebep olur. Kendi içinde yetersiz, güvensiz hissedilen bir öğretmenin çevresine fayda sağlaması beklenemez. Pozitif, kendine güvenen yaptığı işten zevk alan bir öğretmen çevresine enerji saçacaktır ve öğrencilerini de pozitif yönde etkileyecektir. Bu çalışmada 2019-2020 eğitim yılında Bursada görev yapan 127 öğretmenin yaşam doyum algısı ile özyeterlik inançları arasındaki ilişki incelenmektedir. Analiz için, İ.Çolak ve arkadaşları tarafından geliştirilen Öğretmen Özyeterlik İnanç Ölçeği kullanılmıştır. Toplanan verilerin ortalamaları alınmış aralarındaki farkları belirlemek amacıyla tek yönlü Anova ve bağımsız örneklem T-Testinden yararlanılmıştır. Grup içi anlamlı farkların belirlenmesinde ise Tukey testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaşam doyumları ile öz-yeterlik algıları arasında doğrusal yönlü bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Ayrıca Akademik ve Mesleki Öz-yeterlik boyutunda yaş grupları arasında artan yaşa bağlı olarak öz-yeterlik algısının arttığı, benzer şekilde Akademik öz-yeterlik algısının da artan mesleki kıdeme paralel olarak artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Eğitim, Öğretmen, Eğitim Yönetimi, Yaşam Doyumu, Özyeterlik İnanç

### ABSTRACT

Teaching provides an emotional relationship with students. Through teaching, it causes cognitive, sensory development and transformation in students. A teacher who feels inadequate and insecure in himself cannot be expected to benefit his environment. A positive, confident teacher who enjoys his work will radiate energy around him and positively affect his students. In this study, the relationship between the life satisfaction perception and self-efficacy beliefs of 127 teachers working in Bursa in the 2019-2020 academic year is examined. Teacher Self-efficacy Belief Scale developed by İ.Çolak et al. was used for the analysis. One-way Anova and independent sample T-Test were used to determine the differences between the collected data by taking averages. Tukey test was used to determine the significant differences within the group. As a result of the research, it is concluded that there is a linear relationship between teachers' life satisfaction and self-efficacy perceptions. In addition, it was concluded that the perception of self-efficacy increased due to the increasing age among the age groups in the Academic and Vocational Self-Efficacy dimension, and similarly, the perception of academic self-efficacy increased in parallel with the increasing professional seniority.

**Keywords:** Education, Teacher, Educational Administration, Life Satisfaction, Self-Efficiency Beliefs

<sup>1</sup> Müdür Yardımcısı, Ali Kütük Ortaokulu, arzusaraclar@hotmail.com ORCID:0000-0003-4494-9595

<sup>2</sup> Prof. Dr. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, sukruada@uludag.edu.tr ORCID ID. 0000-0003-3329-9494

<sup>3</sup> Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı Bursa Modern Bahçe Şehir Koleji, halegonenc2@gmail.com ORCID 0000-0002-4125-6446

\* Çalışmada kullanılan veriler 2020 yılından önce toplandığı için etik kurul iznine ihtiyaç duyulmamıştır.

## Giriş

Öğretmen eğitim öğretimin belirleyici unsurudur. Öğrenciye yön veren, merak uyandıran, danışmanlık yapan, araştırma sorgulama duygusu uyandıran öğretmendir. Öğretmenin kendisiyle barışık, dengede, iç huzuru yakalamış olması kendi yetenek ve kararlarına güvenmesi onu işinde de başarıya taşıyacaktır. Kendi sorunlarını çözememiş, duygusal boşluk yaşayan, tatminsiz, kendi yetenek ve öz değerine inanmayan bir öğretmenin öğrencilerine örnek olması, ilham vererek yol göstermesi beklenemez.

“Bandura’ya (1982) göre, kişilerin özyeterlik algıları onların olaylara yaklaşımına ve motivasyon durumlarına etki eder. Özyeterlik algısı sorunlarla başa çıkmada kişinin neler yapabileceğine ilişkin tutumlarını belirler.

Yapılan bir çalışma da yaşam doyumunu üç kısma ayırmıştır. Kişinin çevresindeki emsallere bakarak kendi standartlarını karşılaştırması “iyi hissetme hali”, kendi yaşantısını kendine göre değerlendirmesi “duyu hali”, gündelik yaşamında ilişkilerinde ve iletişimde kendini ifade etme durumu “iyilik hali” olarak yaşam doyumunu bölümlere ayırmıştır. (Serin ve Özbülak, 2006:24)

Öğretmenlerin yaşam doyumunu ile öz-yeterlik algısı arasındaki ilişkinin öğrencilerin ve öğretmenlerin okul içerisindeki memnuniyet haline ve uygun eğitim-öğretim yaşantılarına etki ettiği düşünülmektedir.

### 1.1 Problem Durumu

Eğitim öğretimde öz-yeterlik kelimesi Bandura tarafından, öğrencilerde istendik davranış geliştirmek için öğretmenlerin kendi kapasite ve özelliklerine olan inançları olarak ifade edilmektedir. (Akt: Guo, Dynia, Pelatti ve Justice, 2014). Sosyal öğrenme kuramında özyeterlik öğretmenlerin belli eğitimsel amaçlara ulaşmak için lüzumlu olan faaliyetleri planlaması, düzenlemesi, ve bu faaliyetlerin gerçekleşmesi için kendi gücüne olan inancını ifade etmektedir. (Skaalvik ve Skaalvik, 2010). Güçlü özyeterliği olan insanlar daha kararlı, başarı için motivasyonu yüksek ve olaylara karşı pozitif tutum sahibidirler.

Öğretmenin öz-yeterlik algısının onun okulda öğrencilere rehberlik etmede, etkili ders işleme yöntemleri uygulamada etken olacağı düşünülmektedir. Öz-yeterlik algısının yaşam doyumunu ile arasındaki ilişki hangi değişkenlere bağlı olarak farklılaştığı konusu problem durumu olarak ele alınmıştır.

### 1.2 Öğretmen Öz-Yeterlikleri

Öğretmen olabilmek sadece ilgili fakülteden mezun olmakla değil aynı zamanda bazı kişisel özelliklere sahip olmayı da gerektirir. Öğretmenin kendine güvenli, alanında bilgi birikimine sahip olması öğrencilere bilişsel ve davranışsal yönden beceriler kazandırmasını kolaylaştırır. Özyeterlik algısı, ortaya çıkan farklı durumlara uyum sağlamayı, problem çözmeyi ve gereken eylemleri yapabilmesini sağlar. Öğretmen yeterlikleri ülkemizde olduğu gibi dünyada da üzerinde durulan bir kavramdır. (Şişman, 2009).

Bandura’ya göre özyeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenler daha az stres sahibi, çalışkan, gelecek hedefleri konusunda kararlı ve pozitif bir ruh hali içinde olmaktadır. Özyeterlik inancı insanların kendini bir amaç için harekete geçirme, strateji belirleme ,başarılı olmak için çok çalışma konusunda olumlu yönde etkilemektedir. (Bandura, 1997).

Özyeterlik inancının yüksek olması aynı zamanda kişiyi olumsuz duygulardan uzaklaştırarak, depresif ruh haline girmesini de engellemektedir. (Bussey ve Bandura, 1999).

Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy (2004) sosyal bilişsel teoriye göre, öğretmenin öğrenciyi yansıttığı yüksek hedefler, başarıya dönük telkinler öğretmenin de performansını artırmaktadır. Ashton'a (1984) göre öz-yeterlik algısı, öğretmenin öğrenciler üzerinde başarı düzeylerini etkileme potansiyeli olarak adlandırılmaktadır. Azar (2010) ise öz-yeterlik inancının kaliteli eğitim öğretimin gerçekleşmesine kılavuzluk eden bir kavram olduğunu ifade etmektedir.

İş doyumunu, bireyin çalıştığı fiziki çevre ve sosyal duruma göre verdiği tepkilerdir. Bireylerin yaptığı görevden aldığı haz durumu, onun iş doyumunu göstergesidir.(Schermerhorn, Hunt ve Osborn, 1988).

Özyeterlik bireyin kişisel özelliklerinden ziyade, bir işi sonuçlandırma becerisi ile ilgili yargılarını içerir. (Akt: Hazır Bıkmaz, F., 2002)

Psikolojide insanların kendi bulunduğu çevreyi kendine göre yorumlaması iyi-oluş (well-being) olarak ifade edilmektedir. Bu kavram bireyin yaşamdan aldığı haz ve onun standartlarını göstermektedir. (Diener, 1994, 2000) Öznel tecrübe kişinin hayattan aldığı keyif dengesini gösterir. Yaşamdaki pozitif ve negatif duygular yaşam doyumunu belirlemektedir. Kişinin kendi sınırlarını bilmesi ve bu eksik yanlarını güçlendirmesi onun iyi oluş halini artıracaktır. (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000).

### **1.3 Yaşam Doyumu**

İnsan yaşadığı çevreyi güzelleştiren değer katan bir varlıktır. İnsan temelinde haz odaklıdır yemek yerken, film izlerken, işini yaparken keyif almak ister. Yaşamından memnun olmak pek çok kişi için hayatın temel gayesidir. Bu kavramını ilk telaffuz eden 1961 de Neugarten'dir. Yaşam doyumunu kişilerin hayattan istedikleri ile elinde olanların karşılaştırmasıdır. Bu kavram insanların kendine sunulan imkanlarla çalışıp çabalayarak kazandıkları arasındaki farktır. (Dündar, 1993). Kişinin yaşadığı hayattan keyif alması ve yaşam şartlarından dolayı mutlu olmasıdır. (Haybron, 2007).

#### **1.3.1 Yaşam Doyumu Modelleri**

Yaşam doyumunu modelleri olarak bazı kuramlar ortaya atılmıştır. Aşağıdan Yukarıya kuramında yaşamdaki doyumun o anda ve o anki statükoya göre, bütüne varmak şeklinde olduğu söylenebilir. Yukarıdan aşağıya kuramında daha çok yaşam doyumunu içten gelen faktörlere bağlamıştır. Dış etkenlerden bağımsız olarak kişi yaşamdan zevk alır. Çevredeki insanların sözleri, manipülasyonları sizi çok fazla etkilemez. Mutluluk ve doyum içten gelir, dışarıdan gelen etkilere göre şekillenmez. Yine haz ve acı kuramı ile bağ kuramına da bu bölümde değinilmiştir.

##### **1.3.1.1 Ereksel (Telik) Kuramlar**

Yaşarken insanın ihtiyaç duyduğu estrümanlara ulaşabilmesini anlatır. Bu kuram mutluluğu, hedeflenen ihtiyaç ve amaçların gerçekleşme durumuna bağlar. (Başer-Şeker, 2009) Kişi ihtiyaçlarını karşılayabiliyorsa haz alır, mutlu olur. Eğer istekleri karşılanmazsa mutsuz olur ve doyumuna ulaşamaz. (Acar, 2011) 1960'lı yıllarda Wilson böyle bir kuramdan söz etmiştir.

##### **1.3.1.2 Tavandan-Tabana ve Tabandan-Tavana Kuramları**

Bu kuram kişinin mutlu olup olmadığına karar verirken yaşadıklarından elde ettiği hazları ve tanık olduğu acıları hesapladığını öne sürmektedir.

#### **1.4 İş Doyumu Kavramı**

İnsanların doyum gereksinimleri sadece bir alana yönelik olmayıp hayatın tamamını kaplar. Bu isteklerden biri de iş doyumunu sağlamaktır.(Keser, 2005). İş doyumunda psikolojik ihtiyaçlar, sosyalleşme, ücret tatmini, yapılan işin niteliği, çalışanlar arasındaki iletişim, işte yükselme imkanı gibi etkenler belirleyici olmaktadır.(Mahmutoğlu, 2007). Öğretmenin okula devamsızlık yapması durumunun yaşam doyumunun az olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. (Keser, 2005)

##### **1.4.1 Öğretmenlerde iş doyumunu:**

Öğretmenlik insanlarla, özellikle çocuklarla birliktelik sağlayan özel bir meslektir. (Barnabé ve Burns, 1994). Çocuklarla duygusal bir iletişimi de sağladığından, bireyde iş doyumunu sağlama oranı yüksektir. Öğretimde duygusal doyum içten gelen bir duyguya bağlıdır. Bu duygusal bağın öğretmenlerde işinden zevk almaya sevecek çalışma durumu ortaya çıkardığı söylenebilir.(Zembylas ve Papanastasiou, 2004).

##### **1.5 Yaşam Doyumu:**

Yaşam doyumunu, kişinin yaşam standardını kendisinin istediği kriterlere uygun olarak şekillendirmesidir. İnsanın iş dışı zamanlarda yaşadığı hayata karşı gösterdiği duygusal tepkiler yaşam doyumunu bize anlatır.(Dikmen, 1995) Öğretmenlerin ekonomik durumları, toplumda gördükleri saygı, çalıştıkları okulun çevresi onların yaşamdan doyum almasını etkileyecektir. (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005).

Doyum sağlama ihtiyacı tek bir alanda geçerli değildir. Kişinin sadece çalıştığı kurumdan memnun olması, onun yaşam doyumuna ulaştığını göstermez. Ancak işinden haz alması , yaşam doyumunu artıran bir etkidir.(Veenhoven, 1996b) İnsanın özgür olduğunu hissetmesi ve kendi hayatında söz sahibi olduğunu bilmesi de yaşam doyumunu artıran bir etkidir.

##### **1.6 Özyeterlik ve Öğretmen Özyeterliği**

Özyeterlik algısı insanın belli bir hedefe ulaşabilmesi için gereken faaliyetleri planlama, ve uygulamaya dair inancıdır. Kendine güvenmesi ve kendinden beklenen performansı yerine getirebileceğine dair düşünceleridir. Bandura özyeterliği iki kısma ayırmıştır. Kişisel özyeterlik ve sonuç beklentisi olarak sınıflandırmıştır.Kişisel özyeterlik kendine ait güveni , yeteneklerine inancı ve ben bu işi yapabilirim düşüncesidir.

Gibson ve Dembo (1984), insan bir işi yapamacağına inanırsa, o işi başarılı bir şekilde yerine getirirse dahi,o göreve bir daha talip olmaz. Sonuç beklentisi ise; kişinin yaptığı işin sonucunda hedefine varacağına dair kanaatidir. Öğretmenin öğrencilere vermesi gereken kazanımları etkili yöntem ve teknikler uygulayarak sonuca ulaşmasıdır. Savran ve Çakıroğlu'na (2001) Kişisel özyeterlik ise öğretmenlerin, sınıfta etkin olabileceğine bilgi birikimlerini öğrencilerine yeteceğine olan inancıdır.

Öğretmenlerin yeteneklerine ve özyeterliğine olan inancı onun etkili sınıf ortamı oluşturmasında önemli bir faktördür. (Bandura, 1993). Bu nedenle öğretmenlik açısından özyeterlik inancı önemlidir. Bu şekilde öğretmen bilgi birikimini en üst seviyede kullanabilir. Motivasyonu yüksek olacağından en zorlu görevleri dahi başarabilir.



## 2. Konu ile İlgili Araştırmalar

**2.1 Yaşam Doyumu ile İlgili Araştırmalar**Appleton, S ve Song, L .(2008) Çin'in kentsel alanında yaptıkları Yaşam Doyumu araştırmasında Çin'deki seçilmiş 12 vilayette yerleşik yaşayan hane halkından seçilmiş yaklaşık 7000 civarı yetişkine anket uygulanmış sonucunda 2002 yılında Çin'in kentsel alanında yaşam doyumunun diğer ülkelere kıyasla düşük olduğu ve 1995'den bu yana ülkenin tamamında memnuniyetin düşmüş gibi görüldüğü tesbit edilmiş. Katılımcıların yalnızca %12'si "memnun değil" ve %3 "çok memnun değil", %39 "memnun" veya %1 "çok memnun" olduğunu bildirmiş.

Diener ve ark. (1985) Yaşam Doyumu üzerine bir ölçek geliştirmeye çalışmışlar. Bu amaçla 3 farklı çalışma yapılmış. Ölçek, deneklere genel bir soru sorması gerektiği fikri etrafında tasarlanmıştır. Birinci çalışmada denekler Illinois Üniversitesi Psikolojiye giriş derslerine kayıtlı olan 176 lisans öğrencisinden oluşturulmuş. İkinci çalışmada birinci gruptaki 176 öğrenciye ek olarak 163 Psikolojiye giriş dersi öğrencisinden oluşan ikinci bir grup daha oluşturulmuş ve SWLS'ye ek olarak, deneklere ayrıca bir dizi öznel refah önlemi uygulanmış. Son örnekte Urbana- Champaign bölgesinden 32-75 yaşları arasındaki 53 denekle kendi hayatları hakkında röportaj yapılmış.

Ölçeğin olumlu psikometrik özelliklere sahip olduğu ve iyi oluşun kişisel göstergeleri ile olan korelasyonlar 2. çalışmada tartışıldığı ölçeğin yararlı olabileceğini düşündürmektedir sonucuna ulaşılmıştır.

Goldbeck ve ark. (2007) Ergenlik döneminde yaşam doyumunun azaldığı tezine ait çalışmalarında 11-16 yaşları arasındaki 1247 Alman ergenle okul temelli bir anket çalışması yapmış. Kızlar, erkeklere kıyasla genel ve sağlıkla ilgili yaşam doyumunu önemli ölçüde daha düşük bildirmiştir. Her iki cinsiyette ve hemen hemen tüm yaşam alanlarında, genel ve sağlıkla ilgili yaşam doyumunda 11 ile 16 yıl arasında önemli bir düşüş olduğu. Arkadaşlarından memnuniyet yüksek düzeyde kalırken, aile ilişkilerinden memnuniyet azaldığı. Sadece birliktelikten/cinsellikten memnuniyet biraz arttığı, ancak bu etkinin genel memnuniyet kaybını telafi edemediği sonucuna ulaşılmış.

Palmer, Donaldson, Stough (2002) Duygusal Zeka ile Yaşam Doyumu ilişkisini inceledikleri çalışmalarında yerel gazetelerdeki ilanlar aracılığıyla genel toplumdaki 107 katılımcı ile çalışmışlar. Bu çalışmanın bulguları, duygusal zekanın yaşam doyumundaki bireysel farklılıkları açıkladığı fikrine daha fazla destek sağlar. Duygusal düzenleme ve yönetimin Duyguların Açıklığı bileşeninin, yaşam doyumundaki değişkenliği bağımsız olarak açıkladığını göstermektedir.

Lim ve Putnam (2010) Din, Sosyal Ağlar ve Yaşam Doyumu üzerine yaptıkları çalışmada Bu çalışma, din ve yaşam doyumunu arasındaki bağlantıya ilişkin iki belirsizliği ele almaktadır. Birincisi, çok sayıda araştırma dindar insanların dindar olmayan insanlara göre daha yüksek bir yaşam doyumuna sahip olduğunu bulsa da, bu çalışmalar dinin aslında refahı iyileştirdiğine dair ikna edici kanıtlar sunmamaktadır. İkincisi insanların cemaatlerinde kurdukları dostluk ağlarının, katılımın yaşam doyumunu üzerindeki etkilerinin çoğuna aracılık ettiğini sonucuna varılmıştır.

### 2.1.2 Yurtiçi yapılan araştırmalar;

Köker (1991) Normal ve Sorunlu Ergenlerin Yaşam Doyumu Düzeylerini Karşılaştırdığı araştırmasında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde okumakta olan 340 denekle yapılmış.

Araştırma sonucunda normal grupta bulunan deneklerin, diğer iki gruba (sorunlu-nörotik) göre doyum düzeylerinin yüksek olduğu, yaş açısından ele alındığında gruplar arası anlamlı bir farkın olmadığı ancak cinsiyet açısından ele alındığında kızların erkeklere oranla Yaşam Doyumu seviyesinin fazla olduğu tespit edilmiştir.

Yetim (1991) yaptığı çalışmada kişisel amaçların yaşam doyumunu açısından incelemesini yapmıştır. Ege Üniversitesi yürütülen araştırma da 120 öğrenci ve yüksek okul mezunu ve iş sahibi 60 yetişkin incelenmiştir. İnsanın bir amaç için çalışmasının yaşam doyumunu yükselttiği sonucuna varılmıştır. Bu da yaşamda bir amaç sahibi olan ve bu amaca ulaşmak için harekete geçen kişilerin yaşamdan yüksek doyum aldığı ortaya çıkmıştır.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin İş yerinde yalnızlıkları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada; yalnızlık duygusunun cinsiyet açısından aynı olduğu ancak yaşamdan alınan doyum düzeyinin kadın erkek olma durumuna göre büyük oranda fark gösterdiği gözlenmiştir.(Yılmaz ve Aslan, 2013) .

Dikmen (1995) İş doyumunu ile yaşam doyumunu ilişkisini incelediği çalışmasında 88 öğretmen ve 85 devlet memurundan oluşan 173 kişilik bir örneklem grubuna anket uygulamış. Anket sonucunda kamu da görev yapanlarda yaşam doyumunu ile iş doyumunu arasında ılımlı bağıntı tespit edilmiştir. Buradan hareketle iş ve yaşam doyumunu bağlamında bir ilişki kurulabileceği söylenebilir.

Yine başka bir çalışmada öğretmenlerde yaşam doyumunu, iş doyumunu ve mesleki tükenmişlik seviyesi arasındaki ilişki ölçülmeye çalışılmıştır.173 öğretmen incelenmiştir. (Avşaroğlu, Deniz ve Kahraman, 2005). Ulaşılan sonuçlar şöyle sıralanabilir; Yaşa göre, duyarsızlaşma ve duygusal açıdan tükenmiş hissetme düzeyinin fazla olduğu görülmüştür. Mesleki deneyim açısından duygusal tükenmişlik düzeyi yüksektir. Yaşam doyumunu ile duygusal tükenmişlik ve kişisel başarı düzeyi arasında negatif, yaşam doyumunu ile iş doyumunu arasında pozitif yönde bir ilişki vardır. İş doyumunu düzeyi ile duygusal tükenmişlik arasında anlamlı ancak negatif yönde bir ilişkiden söz edilebilir

Keser (2005) İş hayatından elde edilen doyum ile yaşam doyumunu ilişkisi üzerine yaptığı çalışmasında söz konusu ilişkiyi çeşitli yaklaşımlar açısından ele almış, ve şu sonuca ulaşmıştır; “Çalışma yaşamından alınan doyumun , bireylerin yaşam doyumlarını doğrudan etkilediği görülmektedir. Bireyin çalışma ortamında bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirmesinin sonucu olarak kendi hayatını anlamlı ve kıymetli bulmasını sağlar. Kişinin çalışırken elde ettiği deneyimleri ve öğrendiklerini iş dışında da kullanır. Bu bilgi transferi de kişinin yaşamdan aldığı doyumun artmasına sebep olur

## **2.2 Özyeterlik ile İlgili Araştırmalar,**

Zimmerman, Bandura, Martinez-Pons, (1992). Akademik başarı için öz motivasyon: Öz yeterlik inançlarının ve kişisel hedef belirlemenin rolü adlı çalışmalarında iki farklı liseden sosyal bilgiler dersi alan 102 öğrenci yer almıştır.Sosyal bilgiler dersi tüm öğrenciler için gerekli olduğu ve yeteneklere göre akademik izlemeye tabi olmadığı için seçilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre özyeterlik, öğrencilerin sadece kendileri için akademik hedefler belirlemelerini değil, aynı zamanda bu hedeflere ulaşmalarını da etkilemiştir. oğrudan ve dolaylı olarak öğrencilerin algılanan akademik özyeterliklerinin akademik başarı üzerindeki etkisi, 0.37'lik birleşik bir etki üretmiştir. Sonuç olarak, başarmak için algılanan yeterlik, kişisel hedef belirlemeyi etkileyerek hem doğrudan hem de dolaylı olarak akademik başarıyı motive eder. Öz yeterlilik ve hedefler bir arada sonraki akademik başarıya katkıda bulunur sonucuna ulaşılmıştır.

Barling ve Beattie (1983) Öz Yeterlik İnançları ve Satış Performansı adlı çalışmalarında 200 sigorta satış temsilcisi kullanılarak öz-yeterlik inançlarını ve yanıt-sonuç beklentilerini ölçmek için bir anket geliştirilmiştir. Regresyon analizleri, dört ayrı bağımlı değişken (haftalık çağrı sayısı; satılan poliçe sayısı; satış geliri ve fiili satış komisyonunun esas alındığı bileşik performans endeksi) kullanılarak 97 sigorta satış temsilcisinden oluşan farklı bir örneklem üzerinde hesaplama yapılmıştır. Bu analizler, öz-yeterlik inançları ile satış performansı arasında bir korelasyon kurmuştur. Ancak nedensel bir ilişki kurmamıştır.

Dellinger, Bobbett, OlivierEllett, (2008).Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının ölçülmesi: Gelişim ve TEBS-Self'in kullanımı üzerine yaptıkları çalışmada Amerikan öğretmenlerinin Özyeterlik inançlarını ölçmek amacı ile geliştirilmiş olan “the Teachers’ Efficacy Beliefs System—SelfForm (TEBS-Self)” üzerine yapılan üç farklı çalışmanın sonuçları üzerinden temel bileşenlerin analizi yapılmıştır.TEBS-Self, öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını araştırma alanındaki bir ihtiyacı karşılamaktadır. TEBS-Self, mevcut formatında, kendi sınıflarında çalıştıkları süre boyunca öğretmenlerin özyeterlik inançlarını değerlendirebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Hutchison, Follman, Sumpter,Bodner, (2006). ”Mühendislik Birinci Sınıf Öğrencilerinin Öz Yeterlik İnançlarını Etkileyen Faktörler” üzerine yaptıkları çalışmada Purdue Üniversitesi'nde ENGR 106, Mühendislik Problem Çözme ve Bilgisayar Araçlarına kayıtlı 1.387 mühendislik birinci sınıf öğrencisine, öğrenci öz-yeterlik inançlarının nitel ölçümlerini içeren bir anket uygulanmış sonucunda öğrencilerin başarıya olan güvenini etkileyen faktörlere verdiği tepkilerde cinsiyet eğilimleri ortaya çıktı. Bu eğilimler,yeterlik teorisyenleri tarafından öz yeterlik inançlarının kaynakları olarak tanımlanan kategoriler ışığında tartışılmaktadır. Burada sunulan sonuçlar, öğrencilerin yeterlik inançlarını etkileyen birinci yıl mühendislik deneyimlerine faydalı bir bakış sağlar; bu, öğrenci başarısını, sebatını ve ilgisini açıklamada önemli bir husustur.

Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2010). “Öğretmen Özyeterliği ve Öğretmen Tükenmişliği: İlişkiler “üzerine bir araştırma” başlıklı çalışmalarında Norveç’te bulunan 5 farklı coğrafi bölgede yer alan 113 ilköğretim okulu ve ortaokulda (1 ve 10. Sınıflar) çalışan 2249 öğretmene anket çalışması yapılmıştır. Öğretmenlerden anket sorularını cevaplamaları ancak anket sorularını birbirleriyle tartışmamaları ya da birbirleri ile işbirliği yapmamaları talimatı verilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar “Öğretmen öz yeterlik ve kolektif

Öğretmen yeterliği farklı olarak kavramsallaştırılmalı, ancak birbiriyle ilişkili olmalıdır. Öğretmen öz-yeterliği en güçlü şekilde öğretmenlerin velilerle olan ilişkileri ile ilgilidir.

Velilerle olumlu ilişkiler öğretmenlerin daha güçlü öz-yeterlik inançlarına sahip olduklarını tahmin etmektedir.

Mojavezi, Tamiz. (2012). “Öğretmen Öz-yeterliğinin Eğitime Etkisi Öğrencilerin Motivasyonu ve Başarısı“üzerine yaptıkları çalışmalarında iki ayrı örneklem grubu oluşturulmuştur. Birinci grup 80 lise öğretmeninden, ikinci grup ise 150 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenciler aslında öğretmenlerinin bu çalışmaya katkıda bulunduğu sınıflara aitti. Ankette öğretmenler öz-yeterlik düzeylerine göre üç gruba ayrıldı. Her gruptan beş öğretmen rastgele seçilmiştir. Araştırmacı daha sonra seçilen her öğretmenden 10 öğrenciden formu doldurmalarını istedi. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin öz yeterlikleri, öğrencilerin motivasyonu ve başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir.

Yurtiçinde de özyeterlik konusunda araştırmalar yapılmıştır. Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ile öğretmenliğe karşı tutumları üzerine yaptıkları araştırma sonucunda öğretmen

adaylarının öz-yeterlik algılarının kız-erkek olma durumuna göre önemli oranda farklılaştığı, mesleğe göre ise aynı kaldığı görülmüştür. Ayrıca mesleğe ait tutumları ile özyeterlik algıları arasında pozitif korelasyon bulunmuştur. Demirtaş, Cömert, Özer, (2011).

Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik inançları adlı çalışmada Aytunga, (2012). Dumlupınar Üniversitesi öğrencilerinden oluşan 148 kişilik bir grupla çalışılmış. Çalışma sonucunda, adaylarının öz yeterlik inançları yüksek seviyededir. Adaylar sınavlara gerektiği kadar çalıştıkları durumda başarılı olacaklarına inanırken, tüm sınavlarda başarılı olacaklarına dair inançları düşüktür. 20-21 yaş grubundaki adayların öz yeterlik inançları 22 yaş ve üzerine oranla düşüktür.

Özsüer, Inal, Uyanık, Ergün, (2011). Afyon Kocatepe Üniversitesinde akademik özyeterlik inanç seviyeleri hakkında yapılan çalışmada çeşitli fakülte ve yüksek okullardaki öğrenciler içinden 10910 öğrenci dahil edilmiştir. Sonuç olarak kız-erkek olma durumu ile akademik özyeterlik arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Gerçek, Yılmaz, Köseoğlu, Soran. (2006). 2003-2004 öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi, Biyoloji Eğitimi Ana Bilim dalı öğrencilerinden 159 öğretmen adayı ile yapılan çalışmada Biyoloji eğitimi öğretmen adaylarının öğretiminde öz-yeterlik seviyesi çeşitli faktörlere göre değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucuna göre, adayların biyoloji öğretiminde öz-yeterlik inançları yüksek seviyededir. Alt faktörlere (yaş, cinsiyet, gelir düzeyi vb.) göre anlamlı fark yoktur.

Aksu, (2008). Giresun Eğitim Fakültesinde okuyan Fen Bilgisi, Türkçe ve Sınıf öğretmenliği öğrencisi 232 adayla matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançları üzerine yaptığı araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır. Adayların matematik dersi veren öğretim üyeleri ve konu derse bakış açıları genel olarak olumludur. Ayrıca başa çıkma davranışı açısından öz yeterlik inancı yüksek düzeydedir. Okudukları branş, cinsiyet vb. faktörler açısından adaylar arasında öz yeterlik inancı farkı yoktur.

Ekinci, (2015). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileri arasından 272 adayla yaptığı çalışmada adayların öğrenme yaklaşımlarının ve öğretmen özyeterlik inancına olan etkisini araştırmış. Çalışmada elde edilen veriler ışığında adayların, “stratejik öğrenme yaklaşımı” özyeterlik inanç düzeyi ilişkisi düşük seviyede iken “derinlemesine öğrenme yaklaşımı yönelimleri” özyeterlik inanç düzeylerini orta seviyede etkilemektedir.”Yüzeysel öğrenme” boyutunda ise etkileşim bulunmamaktadır.

**Problem cümlesi:** Bu çalışmada öğretmenlerin yaşam doyumları ile özyeterlik algıları arasında ilişki nedir? Sorusunun cevabı aranmıştır.

Araştırmanın ana ekseninde cevaplanmayı bekleyen diğer sorular şunlardır;

- 1-Öğretmenlerin yaşam doyum inançları ile öz yeterlik algısı yaş değişkeni açısından ele alındığında aralarında bir ilişki var mıdır?
- 2- Öğretmenlerin yaşam doyum inançları ile öz yeterlik algısı medeni hal değişkeni açısından ele alındığında aralarında bir ilişki var mıdır?
- 3- Öğretmenlerin yaşam doyum inançları ile öz yeterlik algısı görev yaptıkları kurum açısından ele alındığında aralarında bir ilişki var mıdır?
- 4-Öğretmenlerin yaşam doyum inançları ile öz yeterlik algısı kıdem durumuna göre ele alındığında aralarında bir ilişki var mıdır?
- 5- Öğretmenlerin yaşam doyum inançları ile öz yeterlik algısı ele alındığında aralarında bir ilişki var mıdır?

Bu çalışma ile öğretmenlerin yaşam doyum algıları ile özyeterlik inançları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın ana konusunu oluşturan yaşam doyum algısı ve özyeterlik inancı yaş, medeni hal, çalıştıkları kurum ve kıdem durumu değişkenleri bağlamında ele alınarak, aralarında ilişki olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır.

### 3.Yöntem

#### 3.1 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2019-2020 eğitim-öğretim yılı Bursa ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilköğretim, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 127 öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ,evreni oluşturan okullardan tesadüfi yöntemle seçilen 127 öğretmenden oluşmaktadır.

#### 3.2 Veri Toplama Araçları

##### Kişisel Bilgi Formu;

Araştırmada verileri toplama için 4 sorudan oluşan kişisel bilgi formu kullanılacaktır.

##### Yaşam Doyumu Ölçeği;

Diener ve arkadaşları (1985) tarafından geliştirilen ölçeğin Dağlı ve Baysal tarafından yapılan Türkiye koşullarında geçerlik ve güvenirlik çalışması kullanılmıştır. Ölçek 5 sorulu ve 5 dereceli likert ölçeği şeklinde tasarlanmıştır. Uyarlama çalışması için öncelikle tek alt boyut ve 5 maddeden oluşan özgün ölçek İngilizce özgün formundan Türkçeye, daha sonra tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Oluşturulan Türkçe form ile İngilizce formun aynı anlamı taşıyıp taşımadığının uygulamada belirlenmesi amaçlanmıştır. İki uygulamadan elde edilen puanlar arasındaki korelasyon katsayısı ile formlar arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür( $r= 0,92$ ;  $p= 0,000$ ).Dolayısıyla ölçeğin Türkçe formunun özgün ölçek ile dilsel eşdeğerliğini sağlandığı kabul edilmiştir.

YDO'nin güvenirliği, Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı ve test-tekrar test tekniği ile belirlenmeye çalışılmıştır. Ölçeğin bütünü için tutarlık katsayısı  $r=0,88$  olarak hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre ölçek yüksek derecede iç tutarlığa sahiptir.

##### Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği;

Çolak ve arkadaşları tarafından geliştirilen Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için açılımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizi yapılmıştır. AFA sonucunda oluşan ölçek, Akademik Özyeterlik, Mesleki Özyeterlik, Sosyal Özyeterlik ve Entelektüel Özyeterlik olmak üzere 27 maddeli ve dört faktörlü 5 dereceli likert ölçeği şeklinde bir yapıdır.

DFA ile elde edilen bulgular değerlendirildiğinde  $\chi^2/sd$  oranı 2.12 bulunmuştur. DFA ile hesaplanan diğer uyum iyiliği indeksleri şöyledir: GFI= .85, AGFI = .82, RMSEA = .06, RMR = .03, SRMR = .06, CFI = .97, NFI = .95, NNFI = .97. Sonuç olarak, öğretmenlerin özyeterlik inançlarını belirlemede kullanılabilecek psikometrik özellikleri yeterli, geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmiştir.

#### 3.3 Verilerin Toplanması ;

Araştırmada kullanılan form ve ölçekler Google Forms uygulaması ile oluşturulan form üzerinden 2021- 2022 öğretim yılında Bursa ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenler ile paylaşılmış. Ölçekleri cevaplama tamamen gönüllülük esasına göre yapılmıştır.



### 3.4 Verilerin Analizi ;

Toplanan veriler IBM SPSS Statistics 26.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Yaş medeni durum, görev yapılan kurum ve kıdem gibi bağımlı değişkenler için frekans ve yüzde dağılımı yapılmıştır,

Öğretmenlerin Yaşam Doyumlarını ölçmek için kullanılan Yaşam Doyum Testi sorularına verilen cevapların aritmetik ortalaması alınmış aynı uygulama Özyeterlik inancı Ölçeğinin alt boyutlarını oluşturan Akademik Özyeterlik, Mesleki Özyeterlik, Sosyal Özyeterlik ve Entelektüel Özyeterlik ile ilgili sorulara ayrı ayrı uygulanmıştır. Değişkenler arası ilişkinin ölçümü için T-Test ve OneWayAnova kullanılmıştır.

## 4. Bulgular ve Değerlendirmeler

### 4.1.Öğretmenlere ait bulgular;

Değişkenler	Alt kategoriler	N	%	Toplam
Yaş	25-35	28	22	127
	35-45	60	47,2	
	45-55	39	30,7	
Medeni Durum	Evli	108	85	127
	Bekar	19	15	
Çalışılan Kurum	İlkokul	25	19,7	125
	Ortaokul	65	51,2	
	Lise	35	27,6	
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	12	9,4	127
	6-10 yıl	25	19,7	
	11-15 yıl	28	22	
	16-20 yıl	21	16,5	
	21 yıl ve üstü	41	32,3	

**Tablo1:**Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

Tablo 1 incelendiğinde yaş değişkenine göre ankete katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısının (% 47,2) 35-45 yaş aralığında olduğu, 45-55 yaş aralığında olanların örneklemin üçte birine yakın (%30,7) olduğu görülmektedir. Medeni durum değişkenine bakıldığında %85'lik oranla evliler örneklemin büyük kısmını oluşturmaktadır. Çalışılan kurum açısından bakıldığında Ortaokullarda görev yapan öğretmenler %51,2'lik oranla çoğunluktadır. İlkokul ( %19,7) ve Lise ( %27,6) öğretmenlerinin dağılımı nispeten birbirine yakındır. Mesleki kıdem açısından bakıldığında ise 6-10 yıl (%19,7), 11-15 yıl (% 22) ve 16-20 yıla (% 16,5) kıdeme sahip olanların yüzdelik değerlerinin birbirine yakın olduğu, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olanların %32,3 oranla çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir.

## 4.2 Alt Problemlere Ait Bulgular;

### 4.2.1 Öğretmenlerin Yaşam Doyumlarının Bağımsız Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi

#### 4.2.1.1 Yaş Değişkenine göre Yaşam Doyumu Algısının Değerlendirilmesi

Yaş	Sıra	Sd	Sıra Ort.	f	p	Fark
Gruplar Arası	1,07	2	0,54	0,90	0,41	--
<b>Yaşam Doyumu Ölçeği</b>	Grup içi	74,01	124	0,60		--
	Toplam	75,08	126			--

1 : 25-35 Yaş 2: 35-45 Yaş 3: 45-55 Yaş ve üstü

**Tablo2:** Öğretmenlerin Yaşam Doyumu Algılarının Yaş Değişkenine Göre Sınanması

Öğretmenlerin Yaşam Doyumu algılarının yaş değişkenine göre değerlendirildiği ANOVA testi sonuçlarına göre öğretmenlerin ilgili yaş grupları ile Yaşam Doyum Algısı arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. (F= 0,90, p>0,05)

#### 4.2.1.2 Medeni Hal Değişkenine göre Yaşam Doyumu Algısının Değerlendirilmesi

Yaşam Doyum Ölçeği	N	x	Ss	t	p	
<b>Medeni Durum</b>	Evli	108	3,27	0,79	.58	.56
	Bekar	19	3,16	0,64		

**Tablo3:** Medeni Hal Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Yaşam Doyumu Algısını Gösterir Tablo

Öğretmenlerin medeni durumlarının yaşam doyumu algısı üzerinde anlamlı bir etkisi olup olmadığını gösteren T-Test sonuçlarına göre (T=.58 p>0,05) değişkenler arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Dolayısı ile öğretmenlerin medeni halleri yaşam doyumları üzerinde anlamlı bir etki yaratmamaktadır.

#### 4.2.1.3 Çalışılan Kurum Değişkenine göre Yaşam Doyumu Algısının Değerlendirilmesi

Çalışılan Kurum	Sıra	Sd	Sıra Ort.	f	p	Fark	
<b>Yaşam Doyumu Ölçeği</b>	Gruplar Arası	0,17	2	0,09	0,14	0,87	--
	Grup içi	74,66	122	0,61			--
	Toplam	74,83	124				

1: İlkokul 2: Ortaokul 3: Lise

**Tablo4:** Çalışılan Kurum Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Yaşam Doyumu Algılarını Gösterir Tablo

Öğretmenlerin Yaşam Doyumu algılarının çalışılan kuruma göre değerlendirildiği ANOVA testi sonuçlarına göre ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin çalıştıkları kurum yapısının Yaşam Doyumu Algılarına etkisizlik ifade etmemektedir. ( $F= 0,14$ ,  $p>0,05$ ) Yokluk hipotezi onanmıştır.

#### 4.2.1.4 Kıdem Değişkenine göre Yaşam Doyumu Algısının Değerlendirilmesi

Çalışılan Kurum	Sıra	Sd	Sıra Ort.	f	p	Fark	
Yaşam Doyumu Ölçeği	Gruplar Arası	2,89	4,00	0,72	1,22	0,31	--
	Grup içi	72,19	122,00	0,59			--
	Toplam	75,08	126,00				

1: 1-5 Yıl 2: 6-10 Yıl 3:11-15 Yıl 4: 16-20 Yıl 5: 21 Yıl ve üstü

**Tablo 5** Kıdem Değişkeni Açısından Öğretmenlerin Yaşam Doyumu Algılarını Gösterir Tablo

Öğretmenlerin Yaşam Doyumu algılarının çalışılan kıdem yılı açısından değerlendirildiği ANOVA testi sonuçlarına göre öğretmenlerin çalıştıkları süre bakımından Yaşam Doyumu Algılarında fark yoktur. ( $F= 1,22$ ,  $p>0,05$ ) Yokluk hipotezi onanmıştır.

#### 4.2.2 Öğretmenlerin Özyeterlik Algılarının Bağımsız Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi

##### 4.2.2.1 Öğretmenlerin Özyeterlik Algılarının Yaş Değişkenine Göre Değerlendirilmesi

Yaş	Sıra	Sd	Sıra Ort.	f	p	Fark	
Akademik Özyeterlik	Gruplar Arası	3,70	2,00	1,85	6,55	0,02	1-2,1-3
	Grup içi	35,01	124,00	0,28			
	Toplam	38,71	126,00				
Mesleki Özyeterlik	Gruplar Arası	1,41	2,00	0,71	3,33	0,04	
	Grup içi	26,29	124,00	0,21			
	Toplam	27,70	126,00				
Sosyal Özyeterlik	Gruplar Arası	1,34	2,00	0,67	1,73	0,18	--

<b>Entelektüel Özyeterlik</b>	Grup içi	48,13	124,00	0,39			--
	Toplam	49,48	126,00				
	Gruplar Arası	1,74	2,00	0,87	2,10	0,13	--
	Grup içi	51,32	124,00	0,41			--
	Toplam	53,06	126,00				

1 : 25-35 Yaş 2: 35-45 Yaş 3: 45-55 Yaş ve üstü

**Tablo6** :Öğretmenlerin Özyeterlik Algılarının Yaş Değişkenine Göre Sınanması

Öğretmenlerin özyeterlik algılarının yaş değişkenine göre sınanmasında kullanılan ANOVA Testi sonuçlarına göre Sosyal Özyeterlik için  $F=1,73$   $p>0,05$ , Entelektüel Özyeterlik için  $F=2,10$   $p>0,05$  olarak görülmektedir buna göre sosyal ve entelektüel özyeterlik üzerinde yaşın anlamlı bir etkisizdir diyebiliriz. Diğer taraftan söz konusu değerler Akademik Özyeterlik için  $F=6,55$   $p<0,05$  ve Mesleki Özyeterlik için  $F=3,33$   $p<0,05$  seklindedir. Sonuç olarak yaş grupları arasında Akademik Özyeterlik ve Mesleki Özyeterlik bağlamında anlamlı bir ilişki sözkonusudur.

Dağılımın homojenliğine baktığımızda Levene Test sonuçları Akademik Özyeterlik için ,604 Mesleki Özyeterlik için 0,551 olarak hesaplanmıştır. Dolayısı ile verilerin homojen bir dağılıma sahip olduğu kabul edilmiş, farklı yaş grupları için Mesleki ve Akademik Özyeterliğin hangi düzeyde anlamlı olduğunu test etmek amacıyla verilere Tukey testi yapılmıştır. Tukey testine ait tablo ve yorumlar aşağıdadır.

Akademik Özyeterlik	Değişken (Yaş)	Yaş Değişkenleri	Ortalamalar Farkı	P
	<b>25-35</b>	35-45	-,37810*	0,01
		45-55	-,44707*	0,00
	<b>35-45</b>	23-35	,37810*	0,01
		45-55	-0,07	0,80
	<b>45-55</b>	23-35	,44707*	0,00
		35-45	0,07	0,80

**Tablo6.1:** Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre Akademik Özyeterlik Alt Boyutuna ait Tukey Testi Sonuçlarını Gösterir Tablo

Mesleki Özyeterlik	Değişken (Yaş)	Yaş Değişkenleri	Ortalama r Farkı	p
	25-35	35-45	-,25476*	0,04
		45-55	-0,25	0,07
	35-45	23-35	,25476*	0,04
		45-55	0,00	1,00
	45-55	23-35	0,25	0,07
		35-45	0,00	1,00

**Tablo6.2:** Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre Mesleki Özyeterlik Alt Boyutuna ait Tukey Testi Sonuçlarını Gösterir Tablo

Tablo 6.1 incelendiğinde Akademik Özyeterlik alt boyutunda farklı yaş grupları arası anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Tukey testi sonuçları 25-35 yaş grubundaki öğretmenler ( $x=3,98$ ) ile 34-45 yaş arası öğretmenler ( $x=4,36$ ) arasında, yine aynı şekilde 25-35 yaş grubu öğretmenler ile 45-55 yaş grubu öğretmenler ( $x=4,43$ ) arasındaki sonuçların anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. İstatistiki verilerden yol çıkarak 45-55 yaş grubundaki öğretmenlerin Akademik Özyeterlik inançlarının diğer iki gruba göre yüksek olduğu, Akademik Özyeterlik inancının yaş ilerledikçe arttığını söyleyebiliriz.

Tablo 6.2. incelendiğinde Mesleki Özyeterlik alt boyutunda farklı yaş grupları arası anlamlı farklılık bulunmaktadır. Tukey testi sonuçları 25-35 yaş grubundaki öğretmenler ( $x=4,32$ ) ile 35-45 yaş aralığındaki ( $x=4,58$ ) öğretmenlerin Mesleki Özyeterlik algılarının küçük oranlı olmakla birlikte birbirlerinden anlamlı şekilde farklılaştığını göstermektedir. Bu veriden hareketle 35-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin 25-35 yaş grubundaki meslektaşlarına oranla Mesleki Özyeterlik inançlarının daha yüksek olduğunu söyleyememiz mümkündür.

#### 4.2.2.1 Öğretmenlerin Özyeterlik Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre Değerlendirilme

Medeni Durum	N	x	Ss	t	p	
Akademik Özyeterlik	Evli	108	4,28	0,56	-0,89	0,37
	Bekar	19	4,40	0,49		
Mesleki Özyeterlik	Evli	108	4,50	0,47	0,90	0,37
	Bekar	19	4,61	0,43		
Sosyal Özyeterlik	Evli	108	4,31	0,64	-1,29	0,20
	Bekar	19	4,51	0,55		



Entelektüel Özyeterlik	Evli	108	3,90	0,65	-0,59	0,56
	Bekar	19	3,99	0,66		

**Tablo7:** Öğretmenlerin Özyeterlik Algılarının Medeni Durum Değişkenine Göre Sınanması

Öğretmenlerin medeni durumlarının özyeterlik algıları üzerindeki etkisinin incelendiği T-Test sonuçları özyeterliğin alt değişkenlerinin herbiri için anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Özyeterliğin tüm alt boyutları için  $p > 0,05$  değeri bulunmuştur.

#### 4.2.2.2 Öğretmenlerin Özyeterlik Algılarının Çalışılan Kurum Değişkenine Göre Değerlendirilmesi

Kurum	Sıra	Sd	Sıra Ort.	f	p	Fark	
Akademik Özyeterlik	Gruplar Arası	0,80	2	0,40	1,30	0,28	--
	Grup içi	37,65	122	0,31			--
	Toplam	38,45	124				
Mesleki Özyeterlik	Gruplar Arası	0,25	2	0,12	0,56	0,57	--
	Grup içi	27,00	122	0,22			--
	Toplam	27,25	124				
Sosyal Özyeterlik	Gruplar Arası	0,08	2	0,04	0,10	0,90	--
	Grup içi	48,44	122	0,40			--
	Toplam	48,52	124				
Entelektüel Özyeterlik	Gruplar Arası	0,18	2	0,09	0,21	0,81	--
	Grup içi	52,52	122	0,43			--
	Toplam	52,71	124				

1: İlkokul 2: Ortaokul 3: Lise

**Tablo8:** Öğretmenlerin Özyeterlik Algılarının Görev Yapılan Kurum Değişkenine Göre Sınanması

Öğretmenlerin çalışmakta oldukları kurum düzeyinin Özyeterlik algılarının alt değişkenleri üzerinde ne yönde bir etkiye sahip olduğunun test edildiği ANOVA testi sonucunda Akademik Özyeterlik boyutunda  $F=1,30$   $p > 0,05$ , Mesleki Özyeterlik boyutunda  $F=0,56$   $p > 0,05$ , Sosyal Özyeterlik boyutunda  $F=0,10$   $p > 0,05$ , Entelektüel Özyeterlik boyutunda  $F=0,21$   $p > 0,05$  sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak çalışılan kurumun özyeterlik algısının tüm alt bileşenleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını söylemek doğru olacaktır.

## 4.2.2.3. Öğretmenlerin Özyeterlik Algılarının Mesleki Kıdeme Göre Değerlendirilmesi

Kıdem	Sıra	Sd	Sıra Ort.	f	p	Fark
Akademik Özyeterlik	Gruplar Arası	3,77	4	0,94	3,29	0,01
	Grup içi	34,94	122	0,29		
	Toplam	38,71	126			
Mesleki Özyeterlik	Gruplar Arası	1,31	4	0,33	1,51	0,20
	Grup içi	26,39	122	0,22		
	Toplam	27,70	126			
Sosyal Özyeterlik	Gruplar Arası	0,98	4	0,24	0,61	0,65
	Grup içi	48,50	122	0,40		
	Toplam	49,48	126			
Entelektüel Özyeterlik	Gruplar Arası	2,40	4	0,60	1,45	0,22
	Grup içi	50,66	122	0,42		
	Toplam	53,06	126			

1- 1-5 Yıl 2: 6-10 Yıl 3: 11-15 4: 15-20 5 : 21 ve üzeri

**Tablo9** : Öğretmenlerin Özyeterlik Algılarının Kıdem Değişkenine Göre Sınanması

Öğretmenlerin özyeterlik algılarının mesleki kıdemlerine göre sınanmasında kullanılan ANOVA Testi sonuçlarına göre Mesleki Özyeterlik için  $F=1,51$   $p> 0,05$  Sosyal Özyeterlik için  $F=0,61$   $p>0,05$ , Entelektüel Özyeterlik için  $F=1,45$   $p>0,05$  olarak görülmektedir buna göre mesleki, sosyal ve entelektüel özyeterlik üzerinde kıdemın anlamlı bir etkisi yoktur diyebiliriz. Diğer taraftan söz konusu değerler Akademik Özyeterlik için  $F=1,45$   $p<0,05$  ve seklindedir. Sonuç olarak yaş grupları arasında Akademik Özyeterlik bağlamında anlamlı bir ilişki sözkonusudur.

Dağılımın homojenliğine baktığımızda Levene Test sonuçları Akademik Özyeterlik için ,510 olarak hesaplanmıştır. Dolayısı ile verilerin homojen bir dağılıma sahip olduğu kabul edilmiş, farklı kıdem yılına sahip öğretmenler için Akademik Özyeterliğin hangi düzeyde anlamlı olduğunu test etmek amacıyla verilere Tukey testi yapılmıştır. Tukey testine ait tablo ve yorumlar aşağıdadır.

Akademik Özyeterlik	Değişken (Kıdem)	Kıdem Değişkenleri	Ortalamalar Farkı	p	
		<b>1-5 yıl</b>	6-10 yıl	-0,12	0,97
		11-15 yıl	-0,35	0,33	
		16-20 yıl	-0,20	0,84	
		21 yıl ve üstü	-,49756*	0,04	
		<b>6-10 yıl</b>	1-5 yıl	0,12	0,97
11-15 yıl	-0,23	0,52			
16-20 yıl	-0,08	0,99			
21 yıl ve üstü	-,37756*	0,05			
		<b>11-15 yıl</b>	1-5 yıl	0,35	0,33

	6-10 yıl	0,23	0,52
	16-20 yıl	0,15	0,87
	21 yıl ve üstü	-0,15	0,79
<b>16-20 yıl</b>	1-5 yıl	0,20	0,84
	6-10 yıl	0,08	0,99
	11-15 yıl	-0,15	0,87
	21 yıl ve üstü	-0,30	0,24
<b>21 yıl ve üstü</b>	1-5 yıl	,49756*	0,04
	6-10 yıl	,37756*	0,05
	11-15 yıl	0,15	0,79
	16-20 yıl	0,30	0,24

**Tablo 9.1:** Öğretmenlerin Kıdem Gruplarına Göre Akademik Öz-yeterlik Alt Boyutuna ait Tukey Testi Sonuçları Gösterir Tablo

Tablo 9 incelendiğinde incelendiğinde Akademik Özyeterlik alt boyutunda farklı yaş grupları arası anlamlı farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Tukey testi sonuçları 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler için ( $x=4,0$ ) iken, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler için ( $x=4,5$ ) olarak hesaplanmıştır. Aynı durum 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ( $x=4,2$ ) ile 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip ( $x=4,5$ ) öğretmenler arasında da söz konusudur. Buradan hareketle Akademik öz-yeterlik algısının 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerde, mesleğinin ilk on yılını çalışmakta olan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz.

#### 4.3 Öğretmenlerin Yaşam Doyumları ile Özyeterlik algıları arası ilişkinin irdelenmesi;

	<i>Yaşam Doyumu</i>	<i>Akademik Özyeterlik</i>	<i>Mesleki Özyeterlik</i>	<i>Sosyal Özyeterlik</i>	<i>Entelektüel Özyeterlik</i>	<i>Öğretmen Özyeterlik</i>
<i>Yaşam Doyumu</i>	1,00	0,03	0,06	0,12	-0,10	0,04
<i>Akademik Özyeterlik</i>		1,00	,564**	,548**	,544**	,770**
<i>Mesleki Özyeterlik</i>			1,00	,581**	,488**	,781**
<i>Sosyal Özyeterlik</i>				1,00	,573**	,864**
<i>Entelektüel Özyeterlik</i>					1,00	,824**
<i>Öğretmen Özyeterlik</i>						1,00

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**Tablo10:** Öğretmenlerin Yaşam Doyumları ile Özyeterlik Algıları Arasındaki İlişkiyi Ölçmeye Yönelik Korelasyon Tablosu

Öğretmenlerin yaşam doyumları ile özyeterlik inançları arasındaki korelasyon ilişkisini incelediğimizde oran 0,04 çıkmaktadır. Bu sonuç bize yaşam doyumu ile özyeterlik inancı arasında doğrusal yönlü ancak çok zayıf bir ilişki olduğu sonucuna ulaştırmıştır.. Başka bir

deyişle öğretmenlerin yaşam doyumlarındaki %1'lik artışa karşılık özyeterlik inançlarında %0,04 lük bir artış olmaktadır. Yaşam doyumunun özyeterlik inancının alt boyutlarındaki ilişkisine baktığımızda ise Akademik Özyeterlik, Mesleki Özyeterlik ve Sosyal Özyeterlik inançları arasında yine pozitif yönde ve çok zayıf ölçüde anlamlı bir ilişki varken, Yaşam Doyumu ile Entelektüel Özyeterlik arasındaki ilişkinin negatif yönlü olduğu görülmektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin yaşam doyumlarındaki artış özyeterlik inançlarına da düşük de olsa olumlu katkıda bulunmaktadır. Bu katkı 0,12 ile özyeterlik inancının "Sosyal Öz yeterlik boyutunda en yüksek seviyesine ulaşmaktadır.

#### 4.Sonuç

Yapmış olduğumuz araştırma ile toplumun eğitimi ve gelişimi üzerinde önemli katkıya sahip olan öğretmenlerin yaşam doyumları düzeyleri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin öz yeterliğin alt bileşenleri de işin içine katılarak değerlendirilmeye çalışılmış, aralarında anlamlı bir ilişki olup olmadığı anlaşılmaya çalışılmıştır.

Araştırmamızın cevap bulmaya çalıştığı ilk soru olan yaş değişkeninin yaşam doyumları ve öz yeterlik algısı ile ilişkisi incelendiğinde yaş grupları ile yaşam doyumları ikilisi arasındaki ilişki anlamlı değildir. Yaş grupları ile özyeterliğin alt bileşenleri arasındaki ilişkiye bakıldığında yaş ile Sosyal ve Entelektüel özyeterlik algısı arası ilişki bulunmaz iken, Akademik ve Mesleki özyeterlik arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Akademik öz yeterlik bağlamında 25-35 yaş grubundaki öğretmenlerin 35-45 ve 45-55 yaş grubundaki meslektaşlarına oranla özyeterlik inançlarının nisbeten düşük olduğu, benzer ilişkinin 35-45 yaş ile 45-55 yaş grubunda da görüldüğü görülmektedir. Sonuçtan yola çıkarak yaş ilerledikçe akademik öz yeterlik inancının arttığı söylenebilir. Mesleki öz yeterlik yaş ilişkisi incelendiğinde ise, 25-35 yaş grubundaki öğretmenler ile 35-45 yaş grubundaki meslektaşları arasında pozitif yönlü ilişki görülmektedir. 35-45 yaş grubu ile 45-55 yaş arasında ise benzer yapıda bir ilişki yoktur

Araştırmamızın ikinci sorusu olan medeni durum değişkeni ile yaşam doyumları ve öz yeterlik algısı ilişkisine baktığımızda; medeni durumun yaşam doyumunu etkilemediği görülmektedir. Aynı şekilde öz yeterliğin tüm alt bileşenleri için de durum aynıdır.

Araştırmamızın üçüncü sorusu olan çalışılan kurum değişkeni ile yaşam doyumları ve öz yeterlik algısı ilişkisi incelendiğinde çalışılan kurum düzeyinin yaşam doyumları üzerinde bir etkisi yoktur. Çalışılan kurum düzeyinin öz-yeterliğin alt bileşenleri üzerinde herhangi bir etkisi yoktur.

Araştırmamızın dördüncü sorusuna baktığımızda mesleki kıdem durumunun yaşam doyumları üzerinde bir etkiye sahip olmadığı görüldü. Mesleki kıdem ile öz yeterliğin alt bileşenleri karşılaştırıldığında Mesleki, Sosyal ve Entelektüel öz yeterlik boyutlarında bir ilişki bulunmazken, mesleki kıdem arttıkça akademik öz yeterlik inancının arttığı görülmektedir.

Bulgular araştırmanın ana problemini oluşturan yaşam doyumları ile öz yeterlik algısı ikileminde korelasyon ilişkisine bakıldığında 0,05'lik anlamlılık düzeyinde zayıf düzeyde olmakla birlikte doğrusal düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Buradan hareketle yaşam doyumları yükseldikçe öz yeterlik inancının da artışından söz etmek mümkündür. Sonuçlar, benzer konularda yapılmış bazı çalışmalarla Okursoy (2016), Köksal O., Güler, M., & Çetin, F. (2015), örtüşmektedir.

Yaşam doyumları ile öz yeterliğin alt bileşenleri arasındaki ilişkiye bakıldığında Entelektüel öz yeterlik ile yaşam doyumları karşılaştırıldığında negatif yönde bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. Alan yazında yapılan çalışmalarda benzer sonuca rastlanmamıştır. Akademik özyeterlik, mesleki özyeterlik ve sosyal özyeterlik boyutlarında ise doğrusal yönlü pozitif ilişki

görülmektedir. Genel öz yeterlik inancının kendi alt bileşenleri arasında 0,01'lik önem seviyesinde yüksek oranlı bir ilişki vardır. Sonuçlar benzer çalışma yapmış olan Okursoy'un (2016) çalışması ile benzerlik göstermektedir.

### 5.Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre yaşam doymu ile öz-yeterlik algısı arasında zayıf ancak doğrusal ilişki bulunmuştur. Yaşam doymu ile akademik ve mesleki düzeyde öz-yeterlik algısı arasındaki ilişki zayıftır, yaşam doymu – entelektüel öz-yeterlik arası negatif yönlü gelişen bir eğilim görülmektedir.

Öğretmenlerin yaşam doymu düzeylerini artırmaya yönelik olarak, kurum yöneticilerine insan kaynakları yönetimi konusunda hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Böylelikle öğretmenlerin okulu daha çok severek, daha yüksek bir motivasyonla çalışmasına katkı sağlanabilir.

Öğretmenlerin akademik ve mesleki öz-yeterlik algılarını arttırmaya yönelik olarak mesleki çalışmalar, hizmet içi eğitimler yapılarak öğretmenlerin kendilerini yetersiz gördükleri alanlarda geliştirerek öz-yeterlik algılarını arttırmalarına destek olunabilir.

Akademik anlamda kendilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak çalışmalar için öğretmenler teşvik edilebilir, branşları ile ilgili konularda proje çalışmaları yapmaları ya da çeşitli proje gruplarına katılımları sağlanarak öz –yeterlik algıları ve yaşam doyumları üzerinde olumlu gelişmeler sağlanabilir.

### Kaynakça

- Acar, E. A. (2011). Kronik hastalıkların, hastaların aile işlevleri ve yaşam doyumları üzerine etkisi [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aksu, H. H. (2008). Öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 161-170. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd/issue/1495/18091>
- Appleton, S., Song, L. (2008). Life satisfaction in urban China: components and determinants. *World Development*, (36), 11.
- Ashton, P.T. (1984). Teacherefficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32.
- Ashton, Patricia T. ve Rodman B. Webb (1986), *Making a Difference: Teachers' Sense of Efficacy and Student Achievement*, New York: Longman.
- Avşaroğlu, S., Engin Deniz, M. ve Kahraman, A. (2005). Teknik öğretmenlerde yaşam doymu iş doymu ve mesleki tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (14), 115-129 <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/635>
- Aytunga, O. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik inançları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2 (2), 15-28. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/17533>
- Azar, A. (2010). In-service and pre-service secondary science teachers' self-efficacy beliefs about science teaching. *Educational Research and Reviews*, 5(4), 175-188 <https://academicjournals.org/journal/ERR/article-full-text-pdf/2543FF04015>



- Bandura, A. (1982). Self-efficacymechanism in humanagency. *American psychologist*, 37(2), 122.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barling, J., Beattie, R. (1983). Self-efficacy beliefs and sales performance. *Journal of Organizational Behavior Management*, 5(1), 41-51.
- Barnabé, C., Burns, M. (1994). Teachers' jobcharacteristicsandmotivation. *Educational research*, 36(2), 171-185.
- Başer-Şeker, G. (2009). Lise öğrencilerinin bağlanma stilleri ve yaşam doyumlarının incelenmesi [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bıkmaz, F. H. (2002). Fen Öğretiminde Özyeterlik İnancı Ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 197-210.
- Bussey, K., Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106, 676-713.
- Çolak, İ., Yorulmaz, Y. İ., ve Altinkurt, Y. (2017). Öğretmen özyeterlik inancı ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 20-32.
- Dağlı, A., Baysal, N. (2016). Yaşam doyumunu ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59).
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., ve Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-Efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and teacher education*, 24(3), 751-766.
- Demirtaş, H., Cömert, M., ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159).
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31(2), 103-157.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34-43.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. ve Griffin, S. (1985). The satisfaction with lifescale. *Journal of Personality Assessment*, 49 (1), 71-75.
- Diener, E. ve Suh, E. (1997). Measuring quality of life: Economic, social, and subjective indicators. *Social Indicators Research*, 40, 189-216
- Dikmen, A. A. (1995). İş doyumunu ve yaşam doyumunu ilişkisi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 50(03).
- Dündar, S. (1993). Teorik çerçeve içinde yaşamdan duyulan tatmin kavramı. *Yönetim Dergisi*, 4(15), 49-55
- Ekinci, N. (2015). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve öğretmen özyeterlik inançları arasındaki ilişki.
- Gerçek, C., Yılmaz, M., Köseoğlu, P., ve Soran, H. (2006). Biyoloji eğitimi öğretmen

- adaylarının öğretiminde öz-yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 57-73.
- Gibson, Sherri ve Myron H. Dembo (1984), "Teacher Efficacy: A Construct Validation", *Journal of Education Psychology*, 76, 569-582.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., ve Woolfolk-Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13
- Goldbeck, L., Schmitz, T.G., Besier, T. Et al. (2007) Life satisfaction decreases during adolescence. *Qual Life Res* 16, 969-979.
- Guo, Y., Dynia, J.M., Pelatti, C.Y., ve Justice, L.M. (2014). Self-efficacy of early childhood special education teachers: Links to classroom quality and children's learning for children with language impairment. *Teaching and Teacher Education*, 39, 12-21
- Hutchison, M. A., Follman, D. K., Sumpter, M., ve Bodner, G. M. (2006). Factors influencing the self-efficacy beliefs of first-year engineering students. *Journal of Engineering Education*, 95(1), 39-47.
- Haybron, D. (2007). Life satisfaction ethical reflection and the science of happiness. *Journal Of Happiness Studies*, 8 (1), 99-138.
- Keser, A. (2005). Çalışma Yaşamı ile Yaşam Doyumu İlişkisine teorik bakış. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 55(1), 897-913.
- Koker, S. (1991). Normal ve Sorunlu Ergenlerin Yaşam Doyumu Düzeylerinin Karşılaştırılması [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köksal, O., Güler, M., & Çetin, F. (2015). Öz-yeterlilik algısı, yaşam doyumu ve bir role tutulma etkileşimi: Sosyal bilişsel bir yaklaşım. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (54), 193-207.
- Lim, C., Putnam, R. D. (2010). Religion, social networks, and life satisfaction. *American Sociological Review*, 75(6), 914-933.
- Mahmutoğlu, A. (2007). Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünde iş doyumu ve örgütsel bağlılık. [Yayımlanmamış doktora tezi], Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu
- Mojavezi, A., & Tamiz, M. P. (2012). The Impact of Teacher Self-efficacy on the Students' Motivation and Achievement. *Theory & Practice in Language Studies*, 2(3).
- Okursoy, F. T. (2016). Öğretmenlerin özyeterlik algıları ile yaşam doyumları arasındaki ilişki.
- Özdevecioğlu, M. ve Aktas, A. (2007). Kariyer bağlılığı, mesleki bağlılık ve örgütsel bağlılığın yaşam tatmini üzerindeki etkisi: İş-Aile Çatışmasının Rolü. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 28, 1-20.
- Özsüer, S., Inal, G., Uyanik, Ö., & Ergün, M. (2011). Afyon Kocatepe Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*, 13(2).
- Palmer, B., Donaldson, C., ve Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life Satisfaction. *Personality and individual differences*, 33(7), 1091-1100.
- Savran, A. ve Çakıroğlu, J. (2001), "Pre-Service Biology Teachers' Perceived Efficacy

- Beliefs in Teaching Biology”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 105-112.
- Serin, N. G. ve Özbek, B. (2006). Okul idarecilerinin duygusal zekâ beceri düzeyleri ile yaşam doyumunu yöneticilik deneyimleri ve cinsiyet açısından incelenmesi. *Uluslararası duygusal zekâ ve iletişim sempozyum bildiri kitabı*, İzmir: Ege Üniversitesi, İletişim Fakültesi, 24
- Schermerhorn, John R., James G. Hunt ve Richard N. Osborn. Managing Organizational Behavior, *Wiley&Sons*, New York, 1988
- Seligman, M. E. P., ve Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14
- Shin, D. C., Johnson, D. M. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research*, 5, 475-492
- Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burn out: A study of relations. *Teaching and teacher education*, 26(4), 1059-1069.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 10(3), 63-82.
- Tschannen-Moran, Megan ve Anita Woolfolk Hoy (2001), “Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct”, *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Veenhoven, R. (1996b). Happy Life-Expectancy: A Comprehensive Measure of Quality-of-Life in Nations. *Social Indicators Research*, 39, 1-58.
- Yanar, B. H., & Bümen, N. T. (2012). İngilizce ile ilgili özyeterlik inancı ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 97-110.
- Yetim, U. (1991). Kişisel Projelerin Organizasyonu ve Oruntusu Açısından Yaşam Doyumu. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Ege üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, E. ve Aslan, H. (2013). Öğretmenlerin İş Yerindeki Yalnızlıkları ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*. 3(3), 59-69.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American educational research journal*, 29(3), 663-676.
- Zembylas, M., ve Papanastasiou, E., (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 357 – 374.

**Katkı Oranı Beyanı:** Bu makaleye, 1. yazar %40, 2. ve 3. yazar %30 oranında katkı sağlamıştır.

**Çatışma beyanı:** Makalenin yazarları, bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişkileri bulunmadığını dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan ederler.

**Destek ve teşekkür:** Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.



<https://dergipark.org.tr/tr/pub/igdirsosbilder>

# Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi

E-ISSN: 2147-6152

Yıl 11, Sayı 31, Ekim 2022

[Araştırma Makalesi] **Atf/Citation:** Başcı, A. (2022). "Abbâsiler Döneminde İlim Alanında Yeni Bir Çığır Başlatan Huneyn b. İshâk'ın Tercümede Takip Ettiği Yöntem, Hekimlik ve Çeviri Alanındaki Başarısı", *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (31): s. 290-303. **Gönderim Tarihi:** 12.06.2022 **Kabul ve Yayın Tarihi:** 12.10.2022-29.10.2022 **DOI:** 10.54600/igdirsosbilder.1129817



**Yazar/Author**

Abdurrahman BAŞCI\*

**Makale Adı/ Article Name**

## Abbâsiler Döneminde İlim Alanında Yeni Bir Çığır Başlatan Huneyn b. İshâk'ın Tercümede Takip Ettiği Yöntem, Hekimlik ve Çeviri Alanındaki Başarısı

*The Method Which Huneyn b. İshâk, Who Made a Breakthrough in Science in the Abbasid Period, Used in Translation, Together With his Success in Translation Work and Medicine*

### ÖZ

Irak'ın Hîre şehrinde dünyaya gelen Huneyn b. İshâk, aslen Arap Hıristiyan bir aileye mensuptur. Hîre'lilerin çoğunluğu esnaflığa yönelmesine rağmen Huneyn, babasının eczacılık mesleğiyle ilişkilendirdiği tabiplik sanatına çocuk yaşta alaka duymuştur. Bu ilgisi, onu tıp ilmini daha yakından incelemeye sevk etmiştir. Bu bağlamda Bağdat'ta ilk tıp öğretimini devrinin önde gelen hekimlerinden Yûhannâ b. Mâseveyh'in ilim meclisinde almıştır. Hocasının mizacıyla uyuşamayan Huneyn, hocası tarafından ilk eğitiminden uzaklaştırılmıştır. Huneyn b. İshâk, zihninde tasavvur ettiği ve istikbalde yapacağı tıp ilmine ait tercümeleme alt yapısının hazırlıklarını tamamlamak için Bizans beldelerine gitmiştir. Buralarda Yunancayı öğrenmiş, tıbbı ait eserleri tercümeleme hazır hale gelmiştir. Donanımlı bir mütercim olarak başta tıp olmak üzere bilhassa Yunancadan Arapçaya birçok eseri tercüme etmiştir. Onun eserleri çeviri ve telif olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Huneyn'in başarısını işiten Abbâsi halifesi Me'mûn, onu döneminin ilim akademisi olan Beytül-İhikme'nin mütercim başkanlığına layık görmüştür. Bu makalede Huneyn'in hekimlik ve çevirideki başarısı, ilmî kişiliğine yön veren prensipler çerçevesinde takip ettiği usulleri özetle ele alınacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Huneyn, Abbâsiler, Tercüme, Tıp, Beytül-İhikme

### ABSTRACT

Born in the Iraqi city of Hîre, Huneyn b. Ishaq had a Christian family of Arab descent. While the majority of the citizens of this community were attracted to trade, Huneyn developed an interest in medicine at a young age, which his father associated with the profession of pharmacist. This interest encouraged him to become more involved in the science of medicine. He received his first medicine education Yûhannâ b. Mâseveyh who was one of the leading scholars of his time on medicine. Huneyn was dismissed from his primary education by his tutor because of incompatibility with his tutor's temperament. Huneyn b. Ishaq travelled to the Byzantine cities to complete the preparations for the medical-scientific translations he wanted to carry out in the future. There he learned Greek well enough to translate medical works. As a qualified translator, he translated several books published in Greek into Arabic, mainly in the field of medicine. His works separate the two parts as translation and compilation. Upon hearing of Huneyn's accomplishment, the Abbasid caliph Ma'mûn elevated him to the position of the translator of Bayt al Hikma, which was the academy of science of his time. The present article summarises the methods pursued by Huneyn b. Ishaq within the framework of the principles that guided his scientific personality, as well as his achievements in the fields of medicine and translation.

**Keywords:** Huneyn, Abbasid, Translation, Medicine, Bayt al Hik

\* Dr., Eskişehir Gülay Kanatlı Ortaokulu, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmeni, abdbsc@hotmail.com ORCID: 0000-0003-2964-5761

## Giriş

Orta çağ İslam dünyasında ilim alanındaki gelişmeler, bilhassa Abbâsiler döneminde zirve yapmıştır. Bu devletin bazı halifeleri, ilme çok değer vermişlerdir. Onlardan biri olan halife Me'mûn (ö. 218/833), Bağdat'ta Beytül-hikme olarak isimlendirilen, devrinin en yüksek ilim ve kültür akademisini kurmuştur.<sup>1</sup> Burada başta tıp, felsefe, fen, astronomi, dilbilimi vb. alanda pek çok eser, Arapçaya tercümelemlerle İslam kültürüne kazandırılmıştır. Beytül-hikme'nin alimleri ve mütercimleri yalnızca Müslümanlardan seçilmemiş, sahasının uzman şahsiyetleri, liyakati noktasında dinine ve inancına bakılmadan bu kuruma atanmıştır. Biyografi kitapları, tıp ve tercümede seçkin bir konuma sahip olan Süryani hekim Huneyn b. İshâk'ın (ö. 260/872) bu nadide müesseseye atanan başarılı mütercimlerden birisi olduğunu kaydetmektedir (İbnü'n-Nedîm, 1417/1997: 409).

Aslen Hıristiyan Araplardan biri olan "İbâd: عباده" kabilesine mensup olan Huneyn b. İshâk, günümüzün Irak sınırları içindeki Hîre şehrinde h. 193/m. 809'da doğmuştur ('Âyid, 'Umer, Yahyâ, 'Abde, Ta'me ve Mar'aşlî, 2003: 360; Selâme, 1998: 18). Bazı biyografik eserlere göre de h. 194 onun doğum tarihi olarak belirtilir (İbn Ebî Uşaybi'a, 2008: 263). Hîre, m.ö. 240'ta kurulmuş, Kûfe şehrinin güneyinde ve buraya üç mil uzaklıktadır. Hîreliler, Hıristiyanlığın Nestûrîlik mezhebine mensupturlar. Huneyn'in ailesi Süryânîdir (Sami, r. 1308/m. 1891: 2/901; Selâme, 1998: 18; Serkîs, 1339/1919: 1/801). Onun "İbâdî" ile zikredilmesi, İbâd kabilesine nispet edilmesine bağlıdır<sup>2</sup> (İbnü'l-Kıftî, 2005: 133; İbnü'n-Nedîm, 1417/1997: 409; Keĥhâle, 1414/1993: 1/662). Bazı kaynaklara göre de kabilesi "Abâd" olduğundan dolayı Huneyn'in "Abâdî" nisbesine tabi olduğu nakledilmektedir (İbn Ebî Uşaybi'a, 2008: 257).

Daha önce ayrı ayrı olan Arap Hıristiyanlar ve Huneyn b. İshâk'ın mensup olduğu İbâd kolu, sonradan Hîre'de bir araya gelmişlerdir (İbn Ebî Uşaybi'a, 2008: 257; İbnü'l-Kıftî, 2005: 133). Bazı kaynaklara göre de İslam güneşinin yayılmasından sonra şuraya buraya dağılmış olan Hıristiyanlar, Hîre bölgesinde toplanmışlar ve bunlar (İbâde: عباده) ile isimlendirilmiştir (İbnü'n-Nedîm, 1417/1997: 409; Sami, r. 1308/m. 1891: 3/1993). Huneyn, Hıristiyanlık dinine tabi olduğu için "en-Naşrânî" ve genellikle Bağdat'ta ikamet etmesi yüzünden "el-Bağdâdî" nisbeleriyle de zikredilmektedir (Hamevî, 1424/2002: 2/283; Serkîs, 1339/1919: 1/801).

Huneyn'in çocukluk dönemine dair, kaynak kitaplarda pek az bilgi nakledilmiştir. Ailesini ilgilendiren bilgilerin azlığına rağmen biyografi kitapları, babasının eczacılık sanatını icra ettiğini haber verir (Ziriklî, 2002: 2/287). Onun ailesinde görüldüğü gibi ekseriyetle Hîre halkı esnaflıkla geçimini sağlıyordu. Zira Hîre, Fars (İran), Hint ve Suriye yollarının kavşağında kurulmuş merkez bir şehir konumundaydı. Bu bağlamda halkı, ziyadesiyle ticarete yönelmiş ve burada ticari faaliyet belirgin hale gelmişti. Babasının işi, onun tıp eğitimine olan merakını ve eğilimini artırmış ve geliştirmişti (Dübyân, 1414/1993: 76). Huneyn'in oğulları İshâk b. Huneyn (ö. 298/910) ve Davud b. Huneyn, babaları gibi hekimlik (tabiplikle) meşgul olmuştur. İshâk, aynen babasının izini takip etmiş ve hekimlik ilmini ve çeviri sanatını tercih etmiştir. Davud ise yalnızca tabip idi (İbnü'l-Kıftî, 2005: 66; İbn Ebî Uşaybi'a, 2008: 261).

<sup>1</sup> Beytül-hikme'nin kuruluşu, tarih açısından tartışmalı olmasına rağmen bilhassa kütüphanesinin meşhur olduğu ve tercümelemler yönünden yoğunluk kazandığı dönem, Abbâsî halifesi Me'mûn zamanıdır ('Âyid vd., 2003: 186). Bu konu hakkında daha geniş bilgi için bk. (Kaya, 1992: 6/88-90).

<sup>2</sup> İbnü'n-Nedîm ayrıca eserinde bu kabileyi el-Ibbâdî العبادى olarak nakleder (İbnü'n-Nedîm, 1417/1997: 409).



Ḥuneyn b. İshâk'ın yeğeni ve talebesi, Süryani tabip Hubeys el-A'sem, Abbâsî halifeleri devrinde Yunancadan ve Süryaniceden, Arapçaya pek çok tıp kitabının tercümesini yapmıştır (Sami, r. 1308/m. 1891: 3/1927, 1994).

Ḥuneyn b. İshâk'ın çeviri ve hekimlikteki başarısını konu alan, araştırma usulü ve kaynak taraması yöntemleri kullanılarak hazırlanan bu çalışmada genel olarak analiz, açıklama ve örnekleme metotlarına başvurulmuştur.

### **1. Ḥuneyn b. İshâk'ın İlim Hayatı**

Ḥuneyn'in ilmî hayatı çerçevesinde ilk çocukluk döneminde aldığı eğitim, hekimlik ile tercümeyle ilgili, yetiştirdiği öğrenciler ve tıbaa ait bir kısım eserleri kısaca gözden geçirecektir.

#### **1.1. Çocukluk Dönemi ve Dini Eğitim**

Yukarıda belirtildiği gibi Hîre şehri genellikle Hıristiyan olduğu için Hîreliler, burada manastır ve okullarını inşa etmişlerdi (İbnü'l-Kıftî, 2005: 133). Ailesi, Hîre Hıristiyanlarından olan Ḥuneyn, küçük yaşta böyle bir okula girip Hıristiyanlık dinine ait ilk temel eğitimini almıştır (Dübyân, 1414/1993: 75). Onun hayatından haber veren kaynaklardan edinilen bilgiler kapsamında, beldesindeki bu ilk tahsiline dair daha ziyade ayrıntıdan bahsedilmemiştir. Yine aynı kaynaklara göre Ḥuneyn, çocukluk dönemini Hîre'de geçirmiş, akabinde Bağdat ile Şam'da ikamet ettiği kaydedilmiştir (Kehhâle, 1414/1993: 1/662).

#### **1.2. Hekimlik Sanatına Olan Merakı**

Babasının eczacılık mesleğiyle ilişkisi çerçevesinde hekimlik sanatına karşı ilgi duyan Ḥuneyn, bu eğitimin çekirdeği kabul edilen -tıp ilmine ilk olarak- Bağdat'ta meşhur bir hekim olan Yûhannâ b. Mâseveyh'in (ö. 243/857) ilim meclisinde başladığı ifade edilmektedir (İbn Cülcül, 1955: 68; İbn Ebî Uşaybi'a, 2008: 257; Ziriklî, 2002: 2/287). Ancak bu ilk eğitim hayatı gayet kısa sürmüştür (Selâme, 1998: 19). Zira Yûhannâ'nın meclisinde eğitim aldığı belirtilen Ḥuneyn'in, hocasını dakik sorularıyla meşgul etmesi yüzünden hocası: "git bir köşede sarraf dükkânı aç" deyip dersinden çıkarmıştır. Ayrıca Yûhannâ'nın, onun Hîreli olmasından dolayı derslerinden uzaklaştırdığı da belirtilir. Bunun gerekçesi de o zaman Bağdat'taki genel kanaat açısından Hîrelilerin sarraflık mesleğine yönelmesi, bundan dolayı çocuklarını esnaf olarak yetiştirmesi ve içlerinde o vakte kadar bir tabip yetişmemesidir. Yani hocasına göre Ḥuneyn madem Hîrelidir, tabipliği değil, ticareti ve sarraflığı seçmelidir. Zira Hîre halkının çocuklarının tıp ilmine ve hekimliğe yönelmeleri, o dönemdeki Irak halkında iyi ve hoş karşılanmadığı için Ḥuneyn'in bu hali hocası tarafından yadırganmıştır (İbn Ebî Uşaybi'a, 2008: 257, 258).

Hocasının bu muamelesi karşısında müteessir olan Ḥuneyn, birkaç sene isim ve kıyafetini gizleyerek kabuğuna çekilmişti. Diğer bir ifadeyle insanların içine girip karışmamış olmasına rağmen imkanları ölçüsünde tabiplik alanındaki eğitimine devam etmiştir (Sami, r. 1308/m. 1891: 3/1994).

#### **1.3. Ḥuneyn'in Tercüme Yönelmesi**

Ḥuneyn, içindeki ilim aşkı yüzünden, bilhassa tıbaa ait bilgileri elde etmek maksadıyla Yunancayı öğrenerek bu ilmi, eski ya da aslı kaynaklardan tahsil etmek gayesiyle Bizans (Rum) beldelerine yolculuğa çıkmıştır (İbn Ebî Uşaybi'a, 2008: 260; İbnü'n-Nedîm, 1417/1997: 409). Bu bağlamda olmak üzere Ḥuneyn, İskenderiye'de Yunancayı pekiştirmiştir.

Ḥuneyn'in Arapça eğitimiyle ilgili birbirini teyit eden veya çelişkili sayılabilen farklı görüşler vardır. Onunla ilgili hekimlik ve tercümeyle bağlantılı olarak pek çok kaynağın naklettiği bu görüşler, muhtemelen onun ilim camiasında isim yapan bir şahsiyet olmasıyla ilişkilendirilebilir. Bundan dolayı bazı biyografi kitapları, Ḥuneyn'in Arapça bilgisini geliştirmek için Irak'ın Basra

bölgesine intikalini, burada önde gelen nahiv alimlerinden Hâlîl b. Ahmet'ten (ö. 175/791) ders aldığı haber vermiştir (İbn Ebî Uşaybi'a, 2008: 257; Selâme, 1998: 19). Konu hakkındaki diğer nakillere göre de Basra'da Hâlîl'in talebeli eliyle Arapçaya özen göstererek bu dili pekiştirdiği belirtilir (Kehhâle, 1414/1993: 1/662). Diğer bir ifadeyle Huneyn, Arap edebiyatını Hâlîl b. Ahmet'ten alarak meşhur Sîbeveyhi (ö. 180/796) ile ders arkadaşı olmuştur (Sami, r. 1308/m. 1891: 3/1993). Yine bazı kaynaklara göre de Huneyn'in, Basra nahiv okulunda Arap dili, edebiyatı ve fasih<sup>3</sup> Arapçayı tamamladıktan sonra Bağdat'a gelip tıp ilmine yöneldiğini kaydedilir (İbn Ebî Uşaybi'a, 2008: 257; Ziriklî, 2002: 2/287). Bazı tabakatçılar onun Bağdat'tan sonra Fars (İran) memleketlerine yolculuk ettiği sırada Basra'ya dahil olduğunu Arap dili için Hâlîl'den ayrılmayıp Arapça derslerini sürdürdüğünü ve bu dilde mahir olduğunu haber vermiştir. Ayrıca onun bu tahsilinin ardından hocasının telif ettiği "Kitâbu'l-'ayn" isimli kitabını, Bağdat'a getirdiği de zikredilir. (İbnü'l-Kıftî, 2005: 132; Selâme, 1998: 19).

Huneyn hakkında farklı kaynaklara atfedilen bu görüşleri doğrulamak mümkün değildir. Zira kronolojik açıdan incelendiğinde Hâlîl ile Huneyn'in ölüm tarihleri farklıdır. Yani her ikisi muasır değildir. Hâlîl b. Ahmet, Huneyn'in doğumundan önce h. 175/m. 791'de ölmüştür. Ayrıca Fârisî (İranlı) olmadığı ve İran'da yaşamadığı belirtilen Hâlîl, Basra'da yaşamıştır ve yine burada ölmüştür. Biyografi kitapları Huneyn'in 260/873'te ölümü konusunda görüş birliğine varmışlardır (İbn Cülcül, 1955: 68, 69). Bu bağlamda ikisinin arasında 85 yıl kadar zaman farkı vardır. Eğer Huneyn'in ders aldığı, Hâlîl'in talebesi Sîbeveyhi olsa bile yine de her ikisi arasında 80 yıl kadar bir zaman olduğu görülecektir. Bu kapsamda belirtmek gerekirse Huneyn, Arapçayı Hâlîl b. Ahmet'ten öğrenmemiş ve ders almamıştır.

Süryaniceyi memleketi Hîre'de ve Yunancayı İskenderiye'de tahsil eden Huneyn, Farsçaya da aşina idi (Selâme, 1998: 19). Yani yalnızca Arap dilini, Yunancayı, Süryaniceyi öğrenmekle kalmayan Huneyn'in, Farsçayı iyice öğrendiği de belirtilir (Ziriklî, 2002: 2/287). Birtakım kaynaklara göre de onun Arapçada alim ve fasih, Yunancada ve Süryanicede fasih seviyesine ulaştığı, ikisinin de dil/nahiv açısından illetlerini ayırabilecek seviyede uzmanlaştığı nakledilir. (İbn Cülcül, 1955: 68; İbnü'n-Nedîm, 1417/1997: 409). Ayrıca şiir alanında da temayüz etmiş olan Huneyn, mahir ve usta bir şairdi (İbn Ebî Uşaybi'a, 2008: 257).

Yukarıda belirtilen seyahatleriyle ecnebi dillerinde uzmanlaşan Huneyn, Arap dili, edebiyatı ile fesahati ve belâgatine<sup>4</sup> de vakıf olduktan sonra tam donanımlı olarak Bağdat'ta bilhassa tıp kitapları olmak üzere pek çok alandaki eserleri tercümeğe başlamıştır. Huneyn'in eski hocası ve derslerinden uzaklaştığı Yûhannâ b. Maseveyh, onun hekimlik ve çevirideki ilmî iktidarını gördüğünde, geçmişteki tavrı sebebiyle ondan af talep etmiştir. Hocası, Huneyn'in başarısı noktasında Abbâsî halifesi Me'mûn döneminde Beytü'l-hikme'nin mütercim makamına arzını, tercümedeki zirvesini, bu konudaki hakimiyetini ve vukufiyetini itiraf etmiştir (Selâme, 1998: 19). İşte Huneyn, bu tarihten itibaren özellikle tıp alanındaki tercümeleriyle başarılı, görkemli ve ilim camiasında saygın bir konuma ulaşmıştır (İbn Cülcül, 1955: 69; Sami, r. 1308/m. 1891: 3/1993, 1994).

<sup>3</sup> Fasih; bir kelâmı anlaşılır, açık ve gayet akıcı bir üslup ile ifade eden, demektir. Fasihlik; fesahate sahip olmak anlamındadır ('Âyid vd., 2003: 936; İshfehânî, 1430/2009: 2/637).

<sup>4</sup> **Belâgat**; fasihliğiyle birlikte muktezâ-yı hâle uygun söz ve ifade sanatı; edibin fasih oluşu, kelâmının güzel, hoş, makama uygun, letafetli ve zarafetli olmasıdır. **Belîğ**; belâgate göre etkili ve güzel söz söyleyen, kimsedir. **İlmü'l-belâgat**; maânî, bedî' ve beyan kısımlarını içine alan edebî ilim ('Âyid vd., 2003: 174). Bu konu hakkında daha geniş bilgi için bk. (Cârim, A. ve Emîn, M. 2010: 8-12).

#### 1.4. Huneyn'in Yetiştirdiği Öğrenciler

İslami dönem ilim tarihinin zirve noktasını temsil eden Abbâsî devletinin çeviri alanındaki seçkin simalarından biri olan Huneyn b. İshâk, hekimlik ve tercümeyle ilgili çalışmaları esnasında pek çok talebe yetiştirmiştir (Sami, r. 1308/m. 1891: 3/1996). Oğlu İshâk b. Huneyn onlardan en önemli, meşhur şahsiyetlerinden biri olarak göze çarpmaktadır (Dübyân, 1414/1993: 109, 110). İshâk b. Huneyn, babası gibi Nasrânîdir ve bu nisbeyle zikredilmektedir (İbn Ebî Uşaybi'a, 2008: 262; İbnü'l-Kıftî, 2005: 66). İshâk, tercümede gayet üstün bir makam elde etmiştir. Ayrıca babasının izinde yürüyerek tıp sanatında seçkin simalardan olduğu gibi, hekimlikle ilgili kitapların çevirisi ve telifi alanında da ilklerdendir (İbn Cülcül, 1955: 71; İbn Ebî Uşaybi'a, 2008: 261; İbnü'n-Nedîm, 1417/1997: 409).

İshâk, tercümedeki mahareti ve liyakati noktasında Yunancadan ve Süryaniceden nakledilen tercümelerin sıhhat değeri (doğruluğu ve geçerliliği) yönünden aynen babasının yerini almıştır. Hatta fasihlik hususunda onu da geçmiştir. Yine babasına tabi olarak Abbâsî dönemi halifelerine ilim alanında hizmet etmiştir. Onun kaleme aldığı eser çoktur. En önemlilerinden biri de "Kitâbu târihi'l-etıbbâ" isimli eserdir (İbn Ebî Uşaybi'a, 2008: 262; İbnü'l-Kıftî, 2005: 66). Yunancadan Arapçaya pek çok kitabı nakletmesine rağmen onun özendiği alan, Aristo vb. hukemânın kitapları gibi, felsefeyle ilgili hikmet kitaplarıdır (İbn Ebî Uşaybi'a, 2008: 262). İshâk, Aristo'nun pek çok kitabını tercümeyle Arapçaya nakletmiştir (Selâme, 1998: 21).

Onun diğer bir talebesi ve oğlu Dâvûd b. Huneyn, babası ve kardeşinin seviyesine ulaşamamış, bu alanda isim yapmamış, çeviriye ilgi duymamış, yalnızca tabiplik mesleğiyle meşgul olmuştur (Dübyân, 1414/1993: 109, 110). Her ne kadar onun ilmine işaret eden geniş çaplı bir eseri olmasa da mesleğine ait bazı notların kaydedildiği bir albüm ya da defterinin olduğu kaydedilir (İbn Cülcül, 1955: 71; Sami, r. 1308/m. 1891: 3/1994).

Hubeş b. el-Hasen el-A'sam'ın da Huneyn'in yetiştirdiği talebelere biri, yeğeni ve kâtibi olduğu belirtilmektedir (Sami, r. 1308/m. 1891: 3/1996). Tıp sanatıyla ilgili birçok eserin Yunancadan ve Süryaniceden Arapçaya tercümesini yapan Hubeş, bu çevirilerini dayısına takdim eder, Huneyn de onun tercümelerinin tashihini yapar, hatalarını düzeltir. Yani çeviri kitaplarının bir çeşit redaksiyon çalışmasını yürüttü (İbnü'l-Kıftî, 2005: 131-136). Aslen Süryani bir hekim olan Hubeş, hocası Huneyn'in ölümünden sonra, onun eksik eserlerini tamamlamıştır (Selâme, 1998: 21). Mesela: "Kitâbu'l-mesâil" isimli eseri bunlardandır. Ayrıca Hubeş: "Kitâbu işlâhi'l-edviyeti'l-müşhile", "Kitâbu'l-edviyeti'l-müfradet" ve "Kitâbu'l-ağziye" ve "Kitâbu fi'l-istiksâi" isimli kitapları telif etmiştir (Sami, r. 1308/m. 1891: 3/1927, 1928).

Kısaca belirtmek gerekirse; doğum yeri olan memleketi Hıre'de Hıristiyanlık eğitimi almasıyla başlayan Huneyn'in ilim hayatı, Bağdat'ta sürdürdüğü hekimlik eğitimiyle ve tercümeleriyle taçlanmıştır. Esasen buradaki tahsilinde iki aşama göze çarpmaktadır. Onlardan birisi ilk tıp ilmine başlamasıyla yarım kalan tahsilidir. Diğeri de pek çok dili öğrendiğinde, donanımlı olarak devam eden ve olgunlaşan, ilmî kişiliğini yansıtan eğitimidir.

#### 1.5. Huneyn'in Tıp Sanatıyla İlgili Eserleri

Farklı ilim dallarındaki çalışmaları sayesinde ilim camiasında saygın bir konum elde eden Huneyn'in başta tıp olmak üzere kaleme aldığı çok sayıda eseri vardır. Bazı biyografik eserlere göre tıp sanatının önde gelen hekimlerinden Hipokrat ile Calinus'un pek çok eserinin tercümesinin ve şerhinin Huneyn tarafından gerçekleştirildiği kaydedilmektedir (Mes'ûdî, 1357/1938: 114). Huneyn, eski kitapların tercümesiyle ilgili olarak nakledilen eserlerinden ayrı olarak bir hayli

kitap telif etmiştir (İbnü'n-Nedîm, 1417/1997: 410). Onun bu makale kapsamıyla ilişkilendirilen tıbbi ait bazı eserleri şöyle sıralanabilir:

*Kitâbü 'l-mesâ' il fi 't-tıbb li 'l-müte'allimîn*

Tıp sanatıyla ilgili en meşhur eseridir. Huneyn'in bu kitabı, Câlînûs'un (ö.m. 200) usulü gibi soru-cevap yöntemiyle telif edilmiştir. Kitap, tıbbın müteallim (tıp eğitimine yeni başlayan) için zaruri bilgiler, hastalıklar ve sebepleri gibi tıbbi giriş ve başlangıç bilgilerini ihtiva eder. Toplam sekiz fasıl şeklinde düzenlenen, batıda en meşhur Arapça tıp eseri olarak kabul gören ve Avrupa fakültelerinde uzun bir zaman ders kitabı olarak okutulan bu eserin Latinceye çok sayıda tercümesi yapılmıştır. (Dübyân, 1414/1993: 117; İbnü'n-Nedîm, 1417/1997: 410; Keĥĥâle, 1414/1993: 1/662).

*Kitabü ilâci 'l-ayn* (İbnü'n-Nedîm, 1417/1997: 410)

*Füşûlü Ebuĥrâţ*

Ayrıca *el-Füşûlü 'l-Ebuĥrâţıyyetü fi uşuli 't-tıbbıyye* olarak da isimlendirilen, tıbbın tamamını, sistemini, kanunlarını, tariflerini ve hastalıkla ilgili kısımları içine alan bu eser, yedi makaleden ibarettir (Çelebi, 2008: 2/1267-1268; Serkîs, 1339/1919: 1/802).

*Cevâmiü Kitâbi Ebuĥrâţ fi cerrâĥati 'r-ra'si*

Hipokrat tarafından kaleme alınan ve Huneyn tarafından çevrilen kitap cerrahlık, baş veya beyin ameliyatıyla ilgili konuları kapsar (Dübyân, 1414/1993: 143).

*Kitâbü ilmi Ebuĥrâţ bi 't-teşriĥ*

Hipokrat'ın (m.ö. 370) kaleme aldığı bu eser, insan anatomisi ve otopsiyle ilgilidir (Dübyân, 1414/1993: 159).

*Şerĥu kitâbi fi alâmêti 'l-meraĥ li-Ebuĥrâţ*

Hipokrat'ın hastalığın belirtileriyle ilgili olan eserinin, Huneyn tarafından kaleme alınan şerhidir (Keĥĥâle, 1414/1993: 1/662).

*el-'Aşr maĥâlât fi 'l-'ayn*

Hastalık ve bilhassa göz tedavisiyle ilgili hususları içine alan bu eserin şu farklı isimleri de vardır:

*Kitâbü 'l-'aşr maĥâlât fi 'l-'ayn*

Esasen nüshalarında ihtilaflar bulunmakla birlikte bu eser yalnızca bir makale değil, farklı konuları ihtiva eden toplam on makaleden ibarettir (İbn Ebî Uşaybi'a, 2008: 271).

*Kitâbü 'l-'aşr maĥâlât fi 'l-'ayn; el-Mesâ' il fi 'l-'ayn*

(Dübyân, 1414/1993: 118, 119, 136; Keĥĥâle, 1414/1993: 1/662; Sâlihıyye, 1992: 2/235; Sami, r. 1308/m. 1891: 3/1994).

*Şerĥu Kitâbi Câlînûs ilâ Ğlûĥon (üĝlûĥun) fi 't-te'ettî li-şifâi 'l-emrâĥ*

Câlînûs'un telif ettiği, hastalık ve tedavi usullerini ihtiva eden eserin Huneyn tarafından kaleme alınan şerhidir (Dübyân, 1414/1993: 120).

*Kitâbü 'l-esnên ve 'l-lişeti*

Bu eser diş eti ve dişlerin korunmasıyla ilgili konuları kapsar. Ayrıca aynı eserin şu farklı isimleri de vardır: *Kitâbü 'l-esnên ve 'l-lişeti maĥâle* (İbnü'n-Nedîm, 1417/1997: 410); *Kitâbü fi hıfzı 'l-esnên ve istıslêĥihê*; *Risaletü fi hıfzı 'l-esnên ve istıslêĥihê* (Dübyân, 1414/1993: 129; Keĥĥâle, 1414/1993: 1/662; Sâlihıyye, 1992: 2/235).

*Kitâbü 'l-'ayn ale tarîkati 'l-mes'eleti ve 'l-cevâbi şelâse maĥâlât* (İbnü'n-Nedîm, 1417/1997: 410)

*Kitâbü't-tiryâk makâletên* (İbnü'n-Nedîm, 1417/1997: 410)

*Telhîşu Kitâbi Câlînûs fî teşrîhi'l-'ayn*

Câlînûs'un telif ettiği, gözün anatomisiyle ilgili eser, Hüneyn tarafından telhis edilmiştir, konuları özetle kısaltılmıştır (Dübyân, 1414/1993: 143).

## 2. Hüneyn'in Abbâsîler Devrindeki Çalışmaları

Hüneyn, Arapça, Yunanca ve Süryanice dillerindeki fevkalade kabiliyeti sayesinde, tıbbı ait bazı kitapları tercümeyle başladığında halife Me'mûn'dan teveccüh ve alaka görmüştür. Onun başarısını değerlendiren Me'mûn, fenne ait kitapların Yunancadan Arapçaya çevirisini arzu etmiştir. İşte bundan dolayı da tercümeleriyle Hüneyn'in halife nezdinde pek çok itibar ve değer kazandığı belirtilmiştir. Hatta halifenin, Arapçaya çevirdiği kitapların ağırlığı miktarınca altın verdiği dair haberler de nakledilmiştir (İbn Cülcül, 1955: 68; İbn Ebî Uşaybi'a, 2008: 260; Zirikî, 2002: 2/287).

Me'mûn, ilmi seven, alimlere hürmet eden, tercümeyle karşı ilgili, tahrir (yazı yazmak, yayınlamak) ve reform konusuna meraklıydı. Diğer bir ifadeyle ilmî gelişmeler karşısında her zaman kapısını açık tutmuş ve alimleri de desteklemiştir. Bundan dolayı Abbâsîler döneminde İslami ilim alanında tercümede isim yapan şahsiyetlerinden biri olan Hüneyn, tercümeyle ilgili çalışmaları sayesinde halife Me'mûn ile tanıştırılmıştır. Yine aynı halife tarafından 'h. 215/m. 830'da Bağdat'ta inşa edilen, ilim ve kültür yönünden devrinin İslam akademisi konumundaki Beytül-hikme'nin başkanlığı makamına atanmıştır. (İbn Cülcül, 1955: 68). Buna yakın diğer bir nakle göre de Me'mûn, ona çok mal ve hediyeler verip "Dîvânü't-tercüme"ye tayin etmiştir (Zirikî, 2002: 2/287).

Genç yaşta Hüneyn'in çalışmalarını işiten ve onu saraya davet eden Me'mûn, ondan imkân nispetinde hukemâ eserlerini Yunancadan Arapçaya çevirisini ve öteki mütercimlerin tercümelerini de gözden geçirmesini ve kontrolünü yapmasını istemiştir. Me'mûn'un hilafet dönemi miladi "813-833" tarihlerini içine alır. Hüneyn'in doğumu ise miladi "809" tarihidir. Bu da gösteriyor ki Hüneyn çok erken yaşlarda mütercimliğe ve tabipliğe başlamıştır. Yukarıda Hüneyn'in dil öğrenimi ve bilgisini ilerletmek amacıyla Rum beldelerine seyahatlerde bulunduğu belirtilmiştir. Halife Me'mûn ise, bilhassa Yunanca yazma eserleri araştırmak, gözden geçirmek ve onları getirmek için Bizans diyarına mütercimlerden teşekkül eden bir heyet göndermeyi arzu etmiştir. Bu sırada tercümelerin kontrolü ve revizyonuyla isim yapmış olan Hüneyn'in de bu kafiyle gitmesini istemiştir. Hüneyn de halifenin bu isteğini yerine getirerek bu ilmî heyete katılmıştır. Çünkü o, Hârûn er-Reşîd (ö. 193/809) ve Me'mûn gibi iki halifenin teşvik ve özendirilmesiyle yetinmemiş, sadece Beytül-hikme'nin bünyesinde toplanan kitaplar, onun için kâfi gelmemişti. Ayrıca Abbâsîler döneminde ilme değer veren, Beni Mûsâ olarak da isimlendirilen Şakir kardeşler, Hüneyn'in de katıldığı diğer bir grubu Rum beldelerine göndermişlerdir.<sup>5</sup> Bu ilmî topluluk felsefe, hendese (geometri), musiki, hıseb (aritmetik) ve tıp kitapları gibi mühim ve nadir eserleri beraberlerinde getirmişlerdir (İbn Ebî Uşaybi'a, 2008: 260; Selâme, 1998: 20).

Hüneyn, 10. Abbâsî halifesi Mütevekkil-Alellah (ö. 247/861) döneminde de tıbbı ait çalışmalarıyla ilmîni geliştirmiştir. Tabiplik ve kitap tercümesi alanındaki haberini işiten halife, onunla ilgilenmiş ve saraya çağırılmıştır (Serkîs, 1339/1919: 1/801). Diğer bir ifade ile Hüneyn'in çevirideki şöhretini duyan Halife Mütevekkil, onun çalışmalarıyla yakından alakadar olmuştur.

<sup>5</sup> Beni Mûsâ (Şakir Kardeşler) hakkında daha geniş bilgi için bk. (İbnü'n-Nedîm, 1417/1997: 378-379; İbn Hallikân, 1398/1978: 5/161-163).



İşte ikisinin de yakınlaşmasını sağlayan asıl amil, halifenin bu ilgisidir. Bundan dolayı Mütevekkil, ona resmi bir makam vermiş ve Bağdat tabiplerinin başı makamına (baştabipliğe) “reîsü'l-eṭṭibâ” unvanıyla tayin etmiştir (Hamevî, 1424/2002: 2/283). Yine Mütevekkil devrinde Beytü'l-hikme'nin tercümeyle ilgili görevine eskisi gibi aynen devam etmiştir. Buradaki asıl görevi, mütercimleri denetlemek ve tercüme kontrolünü sağlamaktır. Huneyn, sadece tercümede değil, aynı zamanda tıpla ilgili çalışmaları sayesinde Halife Mütevekkil'in nezdinde itibar edilen bir tabip konumuna yükselmiştir (Selâme, 1998: 20).

Huneyn, halife Mütevekkil zamanında tıp ilmine ve tercüme hizmet ederek önemli başarılar imza atmıştır. (İbn Cülcül, 1955: 69). Buna karşılık muasırları olan Hıristiyan tabipler ise, onun bu ikbalini (yüksek makama erişmesini) çekememiştir. Çünkü onlar, iyi bir mütercim olsa bile tıpta mahir olmadığı iddiasıyla Huneyn'in konumunu halifenin gözünden düşürmeye çalışmışlardır. Bunun ile arzularına ulaşamayacağını anlayınca halifeye, Huneyn'in Hıristiyanlık (Nasrâniyet) esaslarına inanmadığını, temel inançlarını reddettiğini, hatta Hz. İsa (a.s.) ve Hz. Meryem ile havarilerin tasvirleri/resimleriyle eğlendiğini haber vermişlerdir. Halife de onun inancını tecrübe etmek için bu mesele hakkında bir resim (tasvir) göstermiştir. Bunun bir resimden ibaret olup hürmet ve ibadet edilmeye layık olmadığını belirten Huneyn, halifenin isteğiyle resme tükürmesi yüzünden, patrik tarafından aforoz edilmiştir. Ayrıca halife miladi 856'da ona hapis cezası vermiş, malı ve şahsi kütüphanesi de müsadere olunmuştur (el konulmuş, istimlak edilmiştir). Bu esnada Mütevekkil ağır bir hastalığa tutulmuş ve bunun üzerine tabiplerin uzman bir hekim olan Huneyn'in, halifeyi tedavi etmesi yönündeki ısrarıyla, daha önce idam edilmesini söylemiş olsa bile Huneyn, yine halife tarafından hapisten çıkartılmıştır (Sami, r. 1308/m. 1891: 3/1994; Selâme, 1998: 21).

Huneyn, hapisten çıktıktan sonra özel olarak halifeyi tedavi etmiştir. Uğradığı illetten kurtulan halife, onun itibarını iade etmiş, ona karşı eskisinden daha ziyade ikram ve lütuf göstermiştir. Buna binaen Huneyn, tercümeyle ilgili faaliyetlerine geri dönmüş, eskisi gibi “reîsü'l-eṭṭibâ” unvanını alarak resmi görevine devam etmiştir (Sami, r. 1308/m. 1891: 3/1994).

Huneyn, hapisanede geçirdiği zamanlarda pek çok kitap yazmıştır. Bunlardan ikisi özellikle iki çocuğu Dâvûd ve İshâk gibi talebeleri için kaleme aldığı, tıba giriş konularını kapsayan: “Kitâbü'l-mesâ'il fi't-ṭib li'l-müte'allimîn” ve “Kitâbü fi medhâli't-ṭıbb” isimli eserlerdir (Dübyân, 1414/1993: 117, 139; Kehhâle, 1414/1993: 1/662; Selâme, 1998: 21). Huneyn, yaklaşık yetmiş yaşına geldiğinde, 15. Abbâsî halifesi Mu'temid-Alellah (ö. 280/893) zamanında, vefat etmiştir (İbn Ebî Uşaybi'a, 2008: 263). Yine onun Abbasî halifesi Mütevekkil'in hilafeti devrinde öldüğü de söylenir (İbn Ebî Uşaybi'a, 2008: 263). Ölüm nedeni hakkında muhtelif nakiller bulunmakla birlikte; vefat tarihi konusunda: “252/866”, “260/873-874” ve “264/877” gibi farklı görüşler vardır (İbn Hallikân, 1398/1978: 2/218; Serkîs, 1339/1919: 1/801).

Yüzyıllardır hekimlik alanında yararlanılan pek çok eseri telif eden Huneyn, yalnız tıpta değil, tedavide kullanılan ilaç veya eczacılık sahasında bile tam manasıyla söz sahibi ve maharetli bir hekim seviyesine ulaşmıştır. Bu bağlamda belirtmek gerekirse; Huneyn gerek Me'mûn ve gerek halefleri olan diğer Abbâsî halifeleri döneminde tabiplik alanında hizmet ederek pek çok itibar ve emlake nail olmuştur (İbn Hallikân, 1398/1978: 2/217; Sami, r. 1308/m. 1891: 3/1994). Halife Mütevekkil'in itimat ettiği bir tabip olan Huneyn'in yıldızının parladığı zaman, onun hilafeti dönemindedir. (Selâme, 1998: 18). Genellikle Abbâsî halifeleri nezdinde kabul gören, prestijli, güvenilir, saygın bir hekim konumuna yükselen, tıp ile tercümeyle ait çalışmalarıyla Abbâsiler döneminin en parlak simalarından biri olan Huneyn, dokuz halifeyle muasır olmuştur (Huneyn b. İshâk, 1928: 28; Zirikî, 2002: 2/287).

### 3. Huneyn'in Tercümelerde İzlediği Yöntem

Huneyn'in gerek tercüme ve gerekse telif ettiği kitaplarda dikkat ettiği bazı hususlar göze çarpmaktadır. Diğer bir ifadeyle onun başta çeviriler olmak üzere ilmî çevrelerde itibar edilen eserlerini yazarken dayandığı temel ilke ve prensipler özetle şöyle sıralanabilir:

#### 3.1. Tercüme Ekibi

Huneyn, tercümelerle ilgili eserlerini önceleri şahsen kaleme alsada sonradan ekip çalışmasına yönelmiştir. Yani başta Yunanca olmak üzere eski eserleri tek başına değil, mütercim ekibiyle birlikte grup tercümesi yapmıştır. Bu bağlamda Huneyn, talebelerinden mütercim grubu kurmuştur (İbn Hallikân, 1398/1978: 2/217).

Oğlu ve talebesi İshâk b. Huneyn'in, bu grupta göze çarpan en önemli simalardan biri olduğu söylenilebilir (İbn Hallikân, 1398/1978: 2/217). Zira o, felsefe ve hikmet konulu pek çok eserin Yunancadan Arapçaya tercümesini yapmıştır (Sami, r. 1308/m. 1891: 3/1994). Çok sayıda eseri Yunancadan ve Süryaniceden Arapçaya nakleden Huneyn'in en meşhur talebesi ve mahir bir mütercim olan oğlu İshâk b. Huneyn, Abbâsîler döneminde, çeviri alanında iyi bir konuma ulaşmıştır (Dübyân, 1414/1993: 109; Huneyn b. İshâk, 1928: 33).

İshâk, babasının halefi olarak aynı hassasiyet ve dikkatle tercümeyle devam etmesine rağmen genellikle Aristo felsefesiyle ilgili kitapları çevirmeye özen göstermiştir (İbn Hallikân, 1398/1978: 1/205). Onun en çok itina gösterdiği konu, Aristo vb. filozofların hikmet ve felsefeyle ilgili kitaplarıydı. İshâk b. Huneyn, eski Yunanlılarda tıp sanatının önde gelen isimlerinden Galen (Galien)'in, (ö.m. 200) eserlerini Yunancadan Arapçaya ve Süryanice dillerine nakletmiştir. Galen, eski Yunan tabip ve filozofudur. Onun İslam kaynaklarındaki ismi Câlînûs'tur (Sami, r. 1308/m. 1891: 3/1756; Selâme, 1998: 21). Bu meşhur isim; tıp tarihinde Hipokrat'tan sonra tıbbın önde gelen, zirve şahsiyetidir.<sup>6</sup>

Onun ekibindeki başarılı diğer bir şahsiyet yeğeni ve talebesi Hubeys b. el-Hasen ed-Dımaşkı'dır. Tıp ve tercümede isim yapmış, Huneyn'in hem öğrencisi hem de kız kardeşinin oğlu olan bu mütercim, Hubeys el-A'sam diye meşhur olmuştur (İbn Cülcül, 1955: 70, 71).

Huneyn, tercümeyle ilgili ekibinde hem ikili gurup şeklinde mütercim hem de editörlük şeklinde iki görev icra etmiştir.

#### 3.1.1. Huneyn'in İkili Grup Çalışması ve Mütercimliği

Yunancayı orijinal aslından öğrenerek alanında isabetli çeviriler yapan Huneyn, hekimlikle ilgili eserleri Yunanca'dan Arapçaya nakletmesine rağmen, her zaman bu metodu kullanmamıştır. Bazen o, tercümedeki yöntemini değiştirerek -Câlînûs'un tıp kitaplarının tercümesinde olduğu gibi- tıbbı ait eserleri Rumcadan Süryaniceye çevirmiştir (Huneyn b. İshâk, 1928: 33). İbn Ebî Uşaybi'a, 2008: 262; İbnü'l-Kıftî, 2005: 132). Huneyn'in talebeleri de tercümenin ikinci merhalesinde genellikle -tercüman Mûsâ b. Hâlîd örneğinde görüldüğü gibi- Süryaniceden Arapçaya çevirmişlerdir. Ayrıca o ve ekibi, nakledilen eserleri karşılıklı kontrollerle gözden geçirmişlerdir. Diğer bir ifadeyle ilk aşama, Huneyn'in dikkatlice ve hassasiyetle mütercim ekibinin tercümesini incelemesidir. İkincisi de onun nüshasının aynı grup tarafından tekrar gözden geçirilmesidir. (Selâme, 1998: 21). Yani Huneyn, bir eseri Arapçaya doğrudan çevirmemiş, iki yönlü grup çalışması yapmıştır.

Esasında onun başarısının temelinde böyle ikili ekip çalışmasının rolü vardır. Bu usul, günümüzün metin tenkitli eser çalışmalarıyla benzerlikler göstermektedir. Ayrıca bir eseri

<sup>6</sup> Galen (Câlînûs) hakkında daha geniş bilgi için bk. (Sami, 1891: 3/1756-1758).

karşılıklı gözden geçirmek metodu daha kolay ve hızlı, neredeyse sıfır hataya yakın bir disiplin çalışmasıdır. Mütercimlerin görevinin belirlendiği veya sınırının tayin edildiği bu yöntemle, Huneyn'in ekibinin mesaisinde zaman kaybı yaşanmamış, vakit açısından da tasarruf sağlanmıştır.

### 3.1.2. Beytü'l-İhikme'nin Küttâp Grubundaki Editörlüğü

Huneyn esasen ilk tercümelerini test ve deneme şeklinde yapmış, bu sahada itimat edilir mütercim konumuna yükselmiştir (İbnü'l-Kıftî, 2005: 132). Onun ismini, hekimlik ve çevirideki başarısını ilk duyan, tercümedeki çalışmalarına değer veren Abbasî halifesi Me'mûn'dur. Halifenin isteğiyle, dil konusunda uzmanlar, alim ve katipler (Küttâp), Huneyn'in emrine verilmişti. Onun ekibindeki bu katipler, ilk başta bir eserin tercümesini yaptıktan sonra Huneyn, bu tercümeleri gözden geçiriyor ve hatalarını düzeltiyordu. Yani bu kontrollerle adeta bir nevi redaksiyon çalışması yapılarak tercüme tamamlanıyordu (Zirikli, 2002: 2/287).

Me'mûn döneminden sonra Huneyn'in şöhretini duyan Halife Mütevekkil, onun gayretlerini değerlendirmiş, tercümede mahir alimleri, uzman katipleri emrine tahsis etmiştir. Tercüman Musa b. Halid ve mütercim Yahya b. Harun vb. Huneyn'in grubundaki mütercimlerdendi (İbnü'l-Kıftî, 2005: 132). Huneyn, bu halife devrinde de öncesine benzer bir görev icra etmiştir. Bu bağlamda maharetli mütercim ulema tercüme yapar, katipler de bunu yazıya geçirirlerdi. İşte Huneyn'in görevi de kaydedilen bu tercümelele başlıyordu. Çünkü o, çevirinin kontrolünü yapar ve analiz ederdi. Diğer bir ifadeyle dikkatle ve hassasiyetle tercümelele incelerdi.

### 3.2. Huneyn'in Telhis ve Şerhleri

Huneyn, tercümelelelerinde harfî çeviriyi değil, bir kitap metninde kastedilen asıl manayı okuyucuya aktarmayı amaçlamıştır. Yani eseri parça parça değil, tafsilata ve ayrıntıya girmeden genel bakış açısıyla özetlemiştir. Bundan dolayı Huneyn'in usulünde "müellifin kitabında arzu edilen maksat ve hedef nedir?" gibi sorulara cevaplar aranmıştır. Bu bağlamda eserin muhatabı ya da okuyucular, yukarıda belirtilen soruya doyurucu cevaplar ve ikna edici bir karşılık bulduğunda, çeviri eserlelelerden beklenen maslahat ve gaye yerine getirilmiş olmaktadır.

Esasen daha önce icra edilen, geçmişteki tercümelelelerin çoğunluğunda harfîyye veya ğamiza (kapalılık) mevcuttur (Selâme, 1998: 21). Buna karşılık Huneyn, belli bir alandaki kitaptan okuyucunun istifadesi noktasında ayrıntıyla uğraşmamış, muhtasarlığı (kısallığı) tercih etmiştir. Bunu da bir eseri şerh (kastedilen anlamları açıklamak) ve telhis (özet) usulüyle gerçekleştirmiştir. Mesela hekim Câlînûs ve Hipokrat'ın kitaplarının tercümesinde olduğu gibi, hedeflenen manaları şerh edip açıklığa kavuşturarak, ana konuların esaslarını kısaca muhatabına nakletmiştir (Hamevî, 1424/2002: 2/283; İbnü'l-Kıftî, 2005: 132; Zirikli, 2002: 2/287). Yani ikisinin de eserlelelerini en iyi şekilde beyan etmiş, onları gayet profesyonel seviyede özetlemiştir (İbn Hallikân, 1398/1978: 2, 217; Mes'ûdî, 1357/1938: 114). Ayrıca Huneyn özetlediği metinlelede yine de muğlak ifadeler bulunduğunda onları da anlaşılır hale getirerek açıklamıştır (İbn Cülcül, 1955: 69; Serkîs, 1339/1919: 1/801).

Kısaca belirtmek gerekirse; Huneyn'in, nakil (tercüme) alanındaki çalışmalarında, bir müellifin ne kastettiği meselesi, tercümenin geneli çerçevesinde ayrıntısız, özlü, genel ve ana hatlarıyla verilmiş, istifhama sebep olabilecek problemler de çözüme kavuşturulmuştur (İbn Cülcül, 1955: 69).

### 4. Huneyn'in Hekimlik ve Çevirideki Başarısı

Huneyn'in çevirileleleri ve hekimlik alanındaki başarısına etki eden amilleri iki yönde incelemek mümkündür. Onlardan birisi hekimliğe karşı olan merakı kapsamında tıp eğitimine giriş veya

başlangıç safhasıdır. Diğeri de kitapların esaslarını kavramak ve asıl kaynaklarına inip, hekimlik sanatını tercümelemlerle öğrenmek için başta Yunanca olmak üzere dillerin öğrenimini tamamlamak gagesıyla geçirdiği ikinci aşamadır. Bu da gösteriyor ki tercümelemler, onun tıp sanatındaki başarısına yön veren ve bu alanda ilerlemesini sağlayan en önemli dönüm noktasını teşkil etmektedir (Huneyn b. İshâk,1928: 28).

Yukarıda da belirtildiği gibi babasının bitki karışımı ilaç satıcısı (ağğâr veya atğâr) olması, onun tıp ilmine ve özellikle göz hekimliğine ilgisini artırmıştı (Huneyn b. İshâk,1928: 28; Selâme, 1998: 18). Huneyn, tıp mesleğine ilgisi yönünden bu konudaki ilk eğitimini Bağdat'ta Yûhannâ'dan almıştır. Daha sonra ise, tıbbâ ait eserleri, hikmet ve felsefeyle ilgili asıl nüshaları ve kitapları araştırmak maksadıyla Bizans memleketlerine seyahatler etmiştir (Sami, r. 1308/m. 1891: 3/1994). Yani tıp sanatıyla meşgul olması, bu bağlamda tercümeleme karşı merakı noktasında dili aslından öğrenmek, bu sahada mesafe almak ve ilerlemek amacıyla Rum (Yunan) memleketlerine teveccüh etmiştir. Bizans beldelerinde iki yıl kadar kalan Huneyn, bu müddet zarfında Yunan dilini iyice sağlamlaştırmıştır (İbnü'l-Kıfî, 2005: 133; Serkîs, 1339/1919: 1/801).

Huneyn, dil eğitimini tamamladıktan sonra Bağdat'ta ilmî faaliyetlere destek olan Benî Mûsâ kardeşlerden ayrılmamış ve onlar ile yakın ilişki kurmuştur. Zira Benî Mûsâ (Şakir Kardeşler), Yunancadan Arapçaya tercümelemlerde Huneyn'in ilmine rağbet ederek tercümelemeyle ilgili çalışmalarını daima teşvik ettiği gibi, onun çevirilerine de her zaman destek ve yardımcı olmuştur (İbnü'l-Kıfî, 2005: 133). Huneyn ayrıca devrinin tabipleriyle de ilmî münazara meclislerine katılmış ve bu sohbetlerden istifade etmiştir. Huneyn, eserlerini tercümeden önce Arapça, Yunanca, Süryanice ve Farsçayı çok iyi öğrenmiş ve bu konudaki liyakatini ispatlamıştı. İşte bundan dolayı Arapça, Yunanca ve Süryanice dillerindeki liyakatine binaen bazı tıp kitaplarını tercümeleme başlamıştır. (Huneyn b. İshâk,1928: 28; Keğhâle, 1414/1993: 1/662; Sami, r. 1308/m. 1891: 3/1994).

Hekimlerin/filozofların ve tabiplerin kitaplarının çoğu Yunancadır. Huneyn, Yunancaya vukufiyetiyle "Kitâbü Öklîdisî" isimli eserin çevirisi gibi pek çok kitabı, Yunancadan Arapçaya nakletmiştir. Bu kitapların hemen hemen tamamını güçlü bir hassasiyet ve itina ile Arapçaya kazandıran Huneyn ayrıca hikmet konulu bazı eserleri de Arapçanın dışındaki lisanlara çevirmiştir (İbn Hallikân, 1398/1978: 2/217).

Yukarıda belirtildiği gibi Huneyn, hekim ve tabip olan Hipokrat'ın tıbbâ müteallik olan metinleriyle, Galen (Câlinûs'un) eserleri için kaleme aldığı şerhlerini tam manasıyla Arapçaya tercümesinden başka onlardan çoğunu özetle kısaltmıştır. Ayrıca, yalnızca şerh ve ihtisarlarla yetinmemiş ilim camiasında itibar edilen ve kabul gören bazı kitapları telif etmiştir (Huneyn b. İshâk,1928: 28; Sami, r. 1308/m. 1891: 3/1994).

Huneyn'in başarısı yalnızca yaşadığı dönem değil, hatta yüzyıllar sonrasına hitap eden ve ışık tutan eserleri sayesinde onun ismi hekimlik ve çeviri alanında yankılanmaktadır. Bu noktadan olmak üzere müsteşriklerin '17 Temmuz 1973'te Fransa Koleji'nde de düzenlediği 29. kongre, vefatının üzerinden '11' yy. geçtiği halde hala eserleri kalıcı olan Huneyn b. İshâk sempozyumuna tahsis edilmiştir.<sup>7</sup> Bu sempozyumun giriş konuşmasında, Huneyn'in ilme bakış açısı kapsamında kültür çeşitliliğine getirdiği yorumu ve tercümedeki üstünlüğü konusu vurgulanmıştır. Ayrıca bu sempozyum temel olarak onun pek çok ilim çevresinde kabul gören mütercimliği üzerinde yoğunlaşmıştır (Selâme, 1998: 17).

<sup>7</sup> Müsteşrik, kısaca 'oryantalizm' veya 'doğu bilimciler' anlamındadır. Bu konu hakkında daha geniş bilgi için bk. (Bulut, 2007: 428-437).

## 5. Hüneyn'in Modern Tercüme ve Tıp İlmini (Tabiplik Sanatını) Etkilemesi

Abbâsîler döneminde çeviri alanında yetkin bir konuma sahip olan Hüneyn, tercümelerinde tafsilatı değil, kısalığı amaçlamıştır. Onun şerh (açıklama) ve telhıs (özet) olarak ele aldıkları, genellikle eski Yunan tabipleri veya hekim ve filozofları olan Hipokrat ve Câlînûs'un kitaplarının tercümesidir (Dübâyân, 1414/1993: 91; Hüneyn b. İshâk, 1928: 28).

Hüneyn'in bilhassa hekimlik sanatının başarısında -her ne kadar ilk başta derslerinden uzaklaştırırsa bile- hocası Yûhannâ'nın da katkısının olduğu belirtilmektedir. Tıp sanatında isim yapmış olan ve Cündîşâpûr medresesinde yetişmiş olan bu hocası, Avrupa'da "Mîsûsînûr" adıyla meşhur olmuştur (Selâme, 1998: 19). Cündîşâpûr, İran (Hûzistân)'da eski bir şehir olup hicri 190 tarihinde fethedilmiştir. İslamiyet'in ilk devirlerinde çok mamur olan Cündîşâpûr, sahasında uzman ve tanınmış pek çok alimin yetiştiği bir şehirdir<sup>8</sup> (Sami, r. 1308/m. 1891: 3/1841).

Hüneyn'in tercümede zirve yapmasındaki diğer bir amil de bilhassa tıp ilmindeki tercümeleriyle "dil okulu" teşekkül ettirmesidir. Yukarıda geçtiği üzere genellikle mütercim grubuyla da ilişkilendirilen onun bu "dil okulu" ekolünün Arapçaya kazandırdığı tercüme, başta Abbâsîler olmak üzere İslam ilim tarihinde ciddi bir konum elde etmiştir. Hüneyn, bu tercüme ekolu kapsamında çoğunlukla tıbbi kitapları çevirmiş, özellikle Galen ve Hipokrat'ın teliflerinin şerhlerine yorum yapmıştır. Yine Aristo'nun felsefesi de bu tercümede geniş yer tutar. Şüphesiz tercümelemlerle ilgili olan bu ekol, Aristo'nun kitaplarına yazılmış olan pek çok şerhin çevirisini de üstlenmiştir. Hüneyn'in seleflerinin kaleme aldığı pekçok eser, ğumuğ (muğlaklık) ve harfiyye (harf veya kelime) karşılığı ile Arap diline çevrilmiştir (Selâme, 1998: 21). Hüneyn, bu meselede onlara muhaliftir. Zira onun liderliği ile Beytü'l-hikme'nin bünyesinde icra edilen tercümelemlerde Hüneyn, öncekileri taklit etmediği gibi çeviri alanında da yeni bir çığır açmıştır. Hüneyn, çevirideki hamleleriyle yüzyıllar sonrasına kılavuzluk yapmış, Beytü'l-hikme'deki ekibi ve ekol olarak başlattığı orijinal çalışmalarıyla modern tercümenin usul ve yöntemlerine de işaret etmiştir.<sup>9</sup>

Hekimlik ve çeviride meşhur olan Hüneyn b. İshâk, eski Yunan mirasının Arapçaya nakli ile hekimlik ve klasik tercümenin, modern asırdaki karşılığını bulan tabiplerdendir (Dübâyân, 1414/1993: 75; İbn Cülcül, 1955: 70-71). Diğer bir ifade ile Hüneyn'in, günümüzün modern tıp ve çeviri sanatının Abbâsîler dönemindeki temsilcisi ve alanında zirve yapan bir şahsiyet olduğu söylenilebilir. Zira Hüneyn, çalışmalarında ve tercümelerinde çoğunlukla tıbbi eserlerin nakledilmesini önemsemıştır. Özellikle Câlînûs'un eserleri ki onun bazı kitaplarının tesiri, batıda 16. yy. dönemine kadar devam ederek Avrupa'da tabiplik sanatına damgasını vurmuştur (İbn Ebî Uşaybi'a, 2008: 262).

Hüneyn'in tıp sanatıyla ilgili eserleri yalnızca bulunduğu asrı değil yüzyıllardır, geniş bir zaman diliminde batıyı da etkilemiştir. Onun tıp ilmine giriş konularını kapsayan "Kitâbü'l-mesâil fi't-ıbb" isimli eseri, birçok hekim tarafından şerh edilmiştir. Bu eser, orta çağ İslam dünyasında yüksek eğitim kurumlarında tedarik edildiği gibi, Latinceye tercümelemler vasıtasıyla Batı'da tıp fakülteleri bünyesinde ders kitabı olarak okutulmuştur. Hüneyn b. İshâk'ın tıpla ilgili belli başlı görüşleri, bu eserde kaydedilmiştir. Abbâsîler döneminde onun tercümelemlerle İslam dünyasına kazandırılan tıp kitapları, Arapça tıp terminolojisinin gelişmesine de yardımcı olmuştur (Selâme,

<sup>8</sup> Eski Müslüman coğrafya alimleri Cündîşâpûr şehrinin akan sularını, bağ ve bahçelerini övdükleri halde Yâkût Hamevî, kendi zamanında eski mamur şeklinden çok az eser kaldığını ve şehrin harap olduğunu beyan eder (Sami, *Kâmûsü'l-a'lâm*, 3/1841). Konu hakkında daha geniş bilgi için bk. Hamevî, 1397/1977: 170-171).

<sup>9</sup> Tercümenin tarihi, neveleri, seviyeleri, kaidelerinin ne olduğu, mütercimim özelliği, donanımı ve modern tercümenin yöntemleri vb. hususlar hakkında daha geniş bilgi için bk. (Ebû Ğazâle, 2007).



1998: 18). Ayrıca Arap tabiplerinin çalışmalarında muktedir olabilecek kaideler ve araştırmalar da Huneyn'den çıkmıştır (Dübyân, 1414/1993: 95).

Kısaca belirtmek gerekirse; Huneyn'in tıp ilmindeki kitaplarının değeri ve kapasitesi, inkâr edilemeyecek kadar açık ve nettir. Şüphesiz o, tabipliğe ait konulara hazırlık noktasında hekimlikle ilgili birtakım bilgiler takdim etmiştir. Bu açıdan bakıldığında Muhammed b. Zekeriyâ Ebû Bekir er-Râzî (ö. 313/925), Ebû'l-Kâsım Halef b. Abbâs ez-Zehrâvî (ö. 427/1036) ve İbn Sînâ (ö. 428/1037) gibi alanında meşhur tabipler, onun eserlerinden hakkıyla istifade etmiştir.<sup>10</sup> Huneyn İslam dünyasına ve batıya hekimlik sanatı noktasında, hastalıkla mücadele yönteminin ve tedavi usulünün yöntemlerini göstermiştir. Huneyn, kaleme aldığı eserleri ve tercümeleriyle tıbbâ ait bilgilerin alternatif usulleri çerçevesinde tabiplik eğitiminde ve tedavi alanında istikbale ışık tutan bir hamle başlatmıştır (Dübyân, 1414/1993: 95).

### Sonuç

Tıp ilmindeki başarısı ve hekimlik alanındaki tercümeleriyle Abbâsî halifeleri devrinde pek çok ilim alanındaki başarılarına imza atan Huneyn b. İshâk, bilhassa tercümede ve hekimlikte döneminde zirve yapan tabiplerdendir. Babasının eczacılık mesleğiyle meşgul olması, onun hekimlik sanatına meylinin ilk çekirdeğini teşkil etmiştir. Bu maksatla ilk tıp eğitimine Bağdat'ta meşhur hekim Yûhannâ b. Maseveyh'in ilim meclisinde başlamış, daha sonra ise nakledilmesini planladığı tıp kitapları için en uzak Rum şehirlerine seyahatler gerçekleştirmiştir. Diğer bir ifade ile, Huneyn, zihninde tasavvur ettiği ve istikbalde yapacağı tıp ilmine ait tercümelerin temeline hazırlık yapmak ve Yunancayı iyice öğrenmek için Bizans beldelerine gitmiştir.

İlim tahsilinde bulunduğu sıralarda Yunancayı, Süryaniceyi ve Farsçayı pekiştirmiştir. Bu bağlamda önceliği tabiplik, hikmet ve felsefeyle ilgili olmak üzere farklı ilim dallarında, Yunancadan Arapçaya ve Süryanice dillerine çeviriler yapmıştır. Yalnızca tıp sanatı ve çeviride değil eczacılık, tarih, Arap dili ve edebiyatı, lügat vb. ilimlerde söz sahibi olan Huneyn ayrıca fasih dilli, mahir bir şair ve hatiptir. Abbâsîler döneminde adeta göz kamaştıran başarılı çalışmaları sayesinde Bağdat'ta zamanının İslami ilim akademisi konumundaki Beytü'l-İhikme'nin başkanlığı görevine -Halife Me'mûn tarafından- tayin edilmiştir.

Arapçaya nakillerdeki harika başarısı ve ilmî temayüzü yönünden Huneyn'in eserleri, yukarıda isimleri zikredilen birçok ilim alanında kaynak olarak gösterilmiştir. Biyografik kitaplarda Hristiyan bir hekim olarak tanıtılan ve mütevazî bir kişiliğe sahip olan Huneyn, inancını ve akidesini asla tercümelere (mütercimliğine) ve hekimlik sanatına karıştırmamıştır. Zamanını çeviriye sarf etmesi, çalışkanlığı ve alanında muktedir olduğu gibi hususlarda tarihçiler ittifaka varmışlardır.

Kısaca özetlemek gerekirse; onun başarısı yalnızca bulunduğu asrı değil, istikbalde özellikle tıp alanında isim yapan tabipleri de etkilemiştir. Çeviri sanatı ve genel tıp alanındaki mahareti çerçevesinde yaşadığı asırda İslam kültürüne geniş çaplı, büyük bir kültür mirası nakleden Huneyn, emsali olan mütercim ve tabipler arasında yetkin ve saygın bir konum elde etmiştir.

### Kaynakça

'Âyid, A., 'Umar, 'A.M., Yahyâ, C., 'Abde, D., Ta'me, S.C. ve Mar'aşlı, N. (2003). *el-Mu'cemu'l-Arabiyyu'l-esâsî*. Lârûs.

<sup>10</sup> İsmi zikredilen bu hekimler hakkında daha geniş bilgi için bk. İbnü'l-Kıftî, 2005: 206-210; Sami, 1891: 4/2433; Ziriklî, 2002: 2/241-242, 310-3111, 6/130.

- Bulut, Y. (2007). Oryantalizm. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C.33, ss.428-437). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Cârim, A. ve Emîn, M. (2010). *el-Belâğatu'l-Vâdîha*. Dâru'l-Fikr.
- Çelebi, K. (2008). *Keşfü'z-zunûn 'an esâmi'l-kütüb ve'l-fünûn*. Dâru İhyâi't-türâsi'l-Arabî.
- Dübyân, A. (1414/1993). *Huneyn b. İshâk: Dirâse Târîhiyye ve Luğaviyye*. Mektebetü'l-melik Fehd el-vaţaniyye.
- Ebû Ğazâle, T. (2007). Delilü tedrîbi'l-mütercimîn fi't-tercemeti'l-âmmeti. [https://drive.google.com/file/d/1X2CLRjIokc-f\\_zx63uHyIkCsha1PZAo/view](https://drive.google.com/file/d/1X2CLRjIokc-f_zx63uHyIkCsha1PZAo/view) adresinden 10.03.2022 tarihinde alınmıştır.
- Hamevî, Y. (1397/1977). *Mu'cemü'l-büldân*. Dâru Şâdır.
- Hamevî, Y. (1424/2002). *Mu'cemü'l-üdebâ*. Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- Huneyn b. İshâk. (1928). *Kitâbü'l-'Aşr makâlât fi'l-'ayn*. el-Matbaatü'l-Emîriyye.
- İbn Cülcül, S. (1955). *Ṭabaqâtü'l-Eṭṭebbâ' ve'l-hukemâ li'b-ni Cülcül*. Dâru'l-kütübi'l-Mışriyye.
- İbn Ebî Uşaybi'a, M. (2008). *'Uyûnü'l-enbâi fi ṭabakâti'l-eṭṭebbâi*. Dâru mektebeti'l-hayât.
- İbn Hallikân, Ş. (1398/1978). *Vefeyâtü'l-A'yân*. Dâr-u Sâdır.
- İbnü'l-Kıftî, A. (2005). *İḥbâru'l-ulemâi bi-iḥbâru'l-hukemâ'*. (1. Baskı). Dâru'l-kütübi'l-ilmiiyye.
- İbnü'n-Nedîm, M. (1417/1997). *el-Fihrist*. (2. Baskı). Dâru'l-ma'rife.
- İşfehânî, R. (1430/2009). *Mufredât elfâzu'l-Ḳur'ân*. (4. Baskı). Dâru'l-Ḳalem.
- Kaya, M. (1992). Beytülhikme. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C.6, ss.88-90). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Keḥḥâle, Ö. R. (1414/1993). *Mu'cemu'l-muellifîn*. Müessesetu'r-risâle.
- Mes'ûdî. (1357/1938). *et-Tenbîh ve'l-işrâf*. Mektebetü'l-Müşenâ.
- Sâlihiyye, M. (1992). *el-Mu'cemu's-Şâmil li't-turasi'l-Arabiyyi'l-maṭbû'*. Ma'hedü'l-maḥḥtûfâti'l-'Arabiyye.
- Sami, Ş. (1891). *Kâmûsü'l-a'lâm*. Mihrân Matbaası.
- Selâme, M. (1998). *et-Tercümetü fi'l-asri'l-Abbâsî*. Menşûrâtü vizâreti's-sekâfe.
- Serkîs, Y. İ. (1339/1919). *Mu'cemü'l-maṭbûâti el-Arabiyyeti ve'l-Mu'arrabe*. Mektebetü's-sekafeti'diniyye.
- Ziriklî, H. (2002). *el-A'lâm*. (15. Baskı). Dâru'l-ilmî'l-melâyîn.

#### Çatışma beyanı

Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişkisi bulunmadığını dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan eder.

#### Destek ve teşekkür

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.



**Yazarlar/Authors**

Ahmet TAN\* Pınar KARAKUZULAR\*\*

**Makale Adı/Article Name**

**Satın Alma Davranışı Açısından Ambalajın Demografik Özelliklere Göre Analizi\*\*\***

*Analysis Of Packaging According To Demographic Characteristics In Terms Of Purchase Behavior*

**ÖZ**

Ambalaj renk, etiketleme, şekil, tasarım ve kullanılan malzemeleri içeren kap olarak tanımlanmaktadır. Ambalajın temel görevi başta ürünü taşımak, bunun yanı sıra nakliye ve depolama sırasında onu olası hasarlara karşı korumaktır. Ambalaj, müşterinin bir ürünü alıp almamaya karar vermesinde de önemli bir rol oynamaktadır. Bu araştırmada ambalajın satın alma davranışı üzerindeki etkisi çeşitli demografik değişkenlere göre incelenmiştir. Ambalajın satın alma davranışı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma betimsel araştırma yöntemlerinden tarama araştırması olarak tasarlanmıştır. Araştırma verilerini toplamak amacıyla Google Forms üzerinden hazırlanan anket formu kullanılmıştır. Anket sorularını hazırlamak için daha önceden yapılan çalışmalar incelenmiştir. Anket maddeleri kısa ve anlaşılabilir olan 30 maddeden oluşturulmuştur. Araştırmanın örneklemini kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında 223 kadın ve 211 erkek olmak üzere toplamda 434 kişiye ulaşılmıştır. Yapılan analizler sonucunda bulgular incelendiğinde ambalajın satın alma davranışı üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma sonucuna göre örnekleme grubu çoğunlukla haftada bir kez alışveriş yapmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Ambalaj, Ambalaj Tasarımı, Satın Alma

**ABSTRACT**

Packaging is defined as a container containing colour, labeling, shape, design and materials used. The main task of the packaging is to transport the product, as well as to protect it against possible damage during transportation and storage. Packaging also plays an important role in the customer's decision whether or not to buy a product. In this research, the effect of packaging on purchasing behaviour was examined. In this study, it was designed as a survey research, one of the descriptive research methods, in order to determine the effect of packaging on purchasing behaviour. In this study, a questionnaire form prepared on Google Forms was used to collect data. In order to prepare the survey questions, previous studies were examined to determine the effect of packaging on purchasing behaviour. The questionnaire items are composed of 30 short and understandable items. The sample of the study was determined using the easily accessible situation sampling method. Within the scope of the research, a total of 434 people, 223 women and 211 men, were reached. When the findings were examined as a result of the analysis, it was concluded that the packaging had an effect on the purchasing behaviour. In addition, according to the results of the research, the sample group mostly does shopping once a week.

**Keywords:** Packaging, Package Design, Purchasing

\* Doç. Dr., Iğdır Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, İşletme Bölümü, ahmet.tan@igdir.edu.tr ORCID:0000-0001-9972-4372

\*\* Uzman, Gaziantep Süper Film, pınar.karakuzular@superfilm.com ORCID: 0000-0001-7869-5023

\*\*\* Bu makale, aynı isimli yüksek lisans tezinden türetilmiş olup makalede kullanılan veriler 2020 yılı öncesinde toplandığı için etik kurul iznine ihtiyaç duyulmamıştır.

## Giriş

Ambalajlar ürünleri dış etkenlerden koruyan, onları bir arada tutan, taşıma, istifleme, dağıtım, tanıtım ve pazarlama işlerini kolaylaştıran, kâğıt, cam, metal, plastik, karton vb. malzemelerden imal edilmiş örtülerdir (Ramadan, 2007).

Ambalajlama eski zamanlarda, üretimin sıradan bir parçası olarak işlem görmüş, yalnızca üretim maliyetlerine etki etmiştir. Günümüzde ise ürünün geliştirilmesi aşamasından başlanarak, piyasada tutunması, dağıtımı, fiyatlandırılması, satışı ve tüketicinin eline geçmesi süreçlerini kapsayarak her evrede kendine yer edinmiş, pazarlama stratejilerinin vazgeçilmez bir parçası olmuştur (Dilber vd., 2012).

Ambalajların rengi, yazı karakteri, üzerinde bulunan resimleri ve grafikleri önemli iletişim vasıtalarıdır. Ambalajların tasarımlarında bu öğelere dikkat edilmeli, tüketicinin ilgisini ve duygularını cezbedecek şekilde tasarlanmalı, tüketici daha etiketini okumadan veya ürünün kendisini görmeden onda ürüne sahip olmak için istek duymalıdır (Alagöz ve Ekici, 2009).

Ambalajlar tek başına ürünün satışını büyük oranda etkiler bir duruma gelmiştir. Bu haliyle de denilebilir ki ambalajlar, ürünün kendisinden bile daha önemli ve öndedir. Bu çalışmada da ambalajın satın alma davranışı üzerinde etkisi var mıdır? sorusuna cevap aranmaktadır.

### 1. Literatür Taraması

Örücü ve Tavşancı (2001), “Gıda Ürünlerinde Tüketicinin Satın Alma Eğilimini Etkileyen Faktörler ve Ambalajlama” isimli çalışmalarında, gıda ürünü satın alırken ürünün ambalajının tüketicinin davranışlarına etkisinin olup olmadığını belirlemek istemişlerdir. Çalışma neticesinde, ambalajın kolay taşınır olmasının, etiketinin, renginin vb. ambalajı oluşturan öğelerin tüketicinin satın alma eğilimi üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Koyuncu (2007)’nin yaptığı “Marka ve Ambalajın Tüketici Satın Alma Davranışları Üzerine Etkisi” adlı çalışmada, ambalajın ve markanın önem seviyeleri ile fiyatının algılanması boyutu arasındaki fark araştırılmıştır. Çalışma neticesinde, tüketicilerin marka ve ambalajları seçerken önceki tecrübelerinin ve ürünlerin fiyatının yüksek seviyede etkili olduğu görülmüştür.

Kılınç, Sürme ve Tan (2018), “Tüketicilerin Kozmetik Ürün Ambalajlarına Yönelik Tutumlarının Demografik Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi” başlıklı çalışma gerçekleştirmişlerdir. Kolay örnekleme yöntemi ile 250 tüketiciyi belirlemiş, anket vasıtasıyla veri toplamışlardır. Araştırma sonucunda genel itibarı ile tüketicilerin kozmetik ürün ambalajlarına yönelik tutumlarının olumlu olduğu görülmüştür. Bununla beraber tüketicilerin kozmetik ürün ambalajlarına yönelik tutumları cinsiyete göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Diğer taraftan tüketicilerin kozmetik ürün ambalajlarına yönelik tutumlarının yaşa ve aylık gelir değişkenine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Gunaratne vd. (2019) yaptıkları çalışmada ambalaj tasarımının satın alma davranışı üzerindeki etkisini inceledikleri çalışmada birbirinden farklı ve yeni çikolata ambalajları kullanmışlardır. Ambalaja bağlı olarak damak zevkine yönelik beğenmede farklılıklar olduğu bulunmuştur.

### 2. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada ambalajın satın alma davranışı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla betimsel araştırma yöntemlerinden tarama araştırması olarak tasarlanmıştır. Veri toplamak amacıyla çevirim içi anket formu kullanılmıştır.

Örnekleme belirlenirken Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004)’ın örnekleme büyüklüğü hesaplama tablosu kullanılmıştır. Bu tabloya göre %95 güven düzeyi ve 0.05 hata payı ile evrenden seçilen 384

kişiden yeterli olabileceği ifade edilmektedir. Hazırlanan anket formu 15 yaş üstü 434 kişiye ulaşılmıştır. Yeterli örneklem büyüklüğüne ulaşıldığı söylenebilir.

### 2.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı ambalajın satın alma davranışına olan etkisini belirlemektir. Ayrıca katılımcıların alışveriş sıklığı ve alışveriş yaparken dikkat ettikleri faktörler de belirlenmeye çalışılmıştır. Ürün ve firması için çok önemli olan ambalaj kavramı, tüketiciler için de oldukça önemlidir. Satın alma davranışı üzerinde ambalajın ne gibi ve ne ölçüde etkilerinin bulunduğunu araştırmak bu konuda önem arz etmektedir

### 2.2. Araştırmanın Varsayımları

Araştırma verileri çevirim içi topladığından dolayı katılımcıların ankete dürüst, samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

### 2.3. Araştırmanın Hipotezleri

Araştırma kapsamında kurulan hipotezler aşağıda verilmiştir.

**H<sub>1</sub>** Satın alma davranışı açısından ambalaja ilişkin algılar demografik özelliklere göre farklıdır.

**H<sub>1a</sub>** Satın alma davranışı açısından ambalaja ilişkin algılar, katılımcıların cinsiyetine göre farklılık gösterir.

**H<sub>1b</sub>** Satın alma davranışı açısından ambalaja ilişkin algılar, katılımcıların yaşına göre farklılık gösterir.

**H<sub>1c</sub>** Satın alma davranışı açısından ambalaja ilişkin algılar, katılımcıların medeni durumuna göre farklılık gösterir.

**H<sub>1d</sub>** Satın alma davranışı açısından ambalaja ilişkin algılar, katılımcıların eğitim durumlarına göre farklılık gösterir.

**H<sub>1e</sub>** Satın alma davranışı açısından ambalaja ilişkin algılar, katılımcıların mesleğine göre farklılık gösterir.

**H<sub>1f</sub>** Satın alma davranışı açısından ambalaja ilişkin algılar, katılımcıların gelirine göre farklılık gösterir.

**H<sub>1g</sub>** Satın alma davranışı açısından ambalaja ilişkin algılar, katılımcıların alışveriş sıklığına göre farklılık gösterir.

**H<sub>2</sub>** Katılımcıların alışveriş sıklığı, cinsiyete göre farklılık gösterir.

**H<sub>3</sub>** Ambalajın taşıma kolaylığı ilkesi cinsiyete göre farklılık gösterir.

## 3. Bulgular ve Tartışma

### 3.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Bu bölümde katılımcıların cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, meslek ve gelir durumuna ilişkin bilgileri verilmiştir. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Durum	Değişken	N	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	223	51,4
	Erkek	211	48,6
Yaş	15-23	67	15,4



	24-31	190	43,8
	32-41	114	26,3
	42-50	41	9,4
	51+	22	5,1
<b>Medeni Durum</b>	Bekar	236	54,4
	Evli	186	42,9
	Diğer	12	2,8
<b>Eğitim Durumu</b>	İlkokul	8	1,8
	Ortaokul	4	0,9
	Ortaöğretim	58	13,4
	Yüksekokul	43	9,9
	Lisans	227	52,3
	Lisansüstü	94	21,7
<b>Meslek</b>	Öğrenci	73	16,8
	Kamu Sektörü Çalışanı	89	20,5
	Özel Sektör Çalışanı	164	37,8
	Serbest Meslek	23	5,3
	Emekli	12	2,8
	Ev Hanımı	30	6,9
	İşsiz	23	5,3
	Diğer	20	4,6
<b>Gelir Durumu</b>	0-1500 TL	90	20,7
	1500-2500 TL	32	7,4
	2500-3500 TL	74	17,1
	3500-4500 TL	77	17,7
	4500+	161	37,1

**Tablo 1.** Katılımcılara ait demografik bilgiler

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların 223'ü (%51,4) kadın 211'i (%48,6) erkeklerden oluşmaktadır. Katılımcıların 67'si (%15,4) 15-23, 190'ı (43,8) 24-31, 114'ü (%26,3) 32-41, 41'i (%9,4) 42-50 ve 22'si (%5,1) 51 ve üzeri yaşta bireylerden oluşmaktadır. 236'sı (%54,4) bekar, 186'sı (%42,9) evli ve 12'si (%2,8) ise diğer grupta yer almaktadır. Katılımcıların 8'i (%1,8) ilkokul, 4'ü (%0,9) ortaokul, 58'i (%13,4) ortaöğretim, 43'ü (%9,9) yüksekokul, 227'si (%52,3) lisans, 94'ü (%21,7) lisansüstü eğitim düzeyindedir. Meslek açısından incelendiğinde katılımcıların 73'ü (%16,8) öğrenci, 89'u (%20,5) kamu sektörü çalışanı, 164'ü (%37,8) özel sektör çalışanı, 23'ü (%5,3) serbest meslek, 12'si (%2,8) emekli, 30'u (%6,9) ev hanımı, 23'ü

(%5,3) işsiz, 20'si (%4,6) diğer meslek grubundadır. Gelir durumuna göre katılımcıların 90'ı (%20,7) 0-1500 TL, 32'si (%7,4) 1500-2500 TL, 74'ü (%17,1) 2500-3500 TL, 77'si (%17,7) 3500-4500 TL, 161'i (%37,1) 4500 TL ve üzeri gelire sahiptir. Dağılımlara bakıldığında katılımcılar arasında erkeklerden daha fazla kadın olduğu söylenebilir. Yaş açısından katılımcıların büyük çoğunluğu 24-31 yaş arasındadır. 24-31 yaş arasından sonra katılımcılar sırasıyla 32-41 yaş arası, 15-23 yaş arası, 42-50 yaş arası ve 51 ve üzeri bireylerden oluşmaktadır. Katılımcıların çoğunluğu bekarlıdır. Eğitim durumuna göre lisans mezunu bireyler daha fazladır. Lisans mezunu bireyleri sırasıyla lisansüstü mezunu, ortaöğretim mezunu, yüksekokul mezunu, ilköğretim mezunu ve ortaokul mezunu bireyler takip etmektedir. Meslek açısından katılımcıların büyük çoğunluğu özel sektörde çalışmaktadır. Özel sektör çalışanlarını sırasıyla kamu sektörü çalışanları, öğrenciler, ev hanımları, serbest meslek elemanları ve işi olmayanlar, diğer meslek grubunda yer alanlar ve emekliler oluşturmaktadır. Gelir durumuna göre katılımcılar sıralandığında 4500 TL ve üzeri kazananları 0-1500 TL, 3500-4500 TL, 2500-3500 TL ve 1500-2500 TL arası kazananlar izlemektedir.

### 3.2. Araştırma Bulguları

Bu bölümde katılımcıların alışveriş yapma sıklığı, alışveriş yaparken dikkat edilen faktörler ve anket sonuçları verilmiştir. Katılımcıların alışveriş yapma sıklığı Tablo 2'de verilmiştir.

Değişken	N	%	
Alışveriş Sıklığı	Günde bir	95	21,9
	Haftada bir	213	49,1
	İki haftada bir	51	11,8
	Ayda bir	73	16,8
	Hiç	2	0,4

**Tablo 2.** Alışveriş sıklığı değişkenine ilişkin analiz tablosu

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların 213'ü (%49,1) haftada bir, 95'i (%21,9) günde bir, 73'ü (%16,8) ayda bir, 51'i (%11,8) iki haftada bir alışveriş yapmaktadır. 2 kişi (%0,5) hiç alışveriş yapmadığını belirtmiştir. Bir başka deyişle katılımcılar çoğunlukla haftada bir alışveriş yapmakta, onları sırasıyla günde bir, ayda bir ve iki haftada bir alışveriş yapanlar izlemektedir. Alışveriş yaparken dikkat edilen faktörlere ilişkin analiz sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Değişken	N	%	
Alışveriş Dikkat	Fiyat	165	38,0
	Marka	136	31,3
	Son kullanma tarihi	90	20,7
	Ambalaj tasarımı	13	3,0
	Ambalaj koruyucu	26	6,0
	Reklam	4	0,9

**Tablo 1.** Alışveriş yaparken dikkat edilen faktörlere ilişkin analiz tablosu

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların 165'i (%38,0) alışveriş yaparken ürünün fiyatına, 136'sı (%31,3) ürünün markasına, 90'ı (%20,7) ürünün son kullanma tarihine, 26'sı (%6) ürünün ambalajının koruyuculuğuna, 13'ü (%3) ürünün ambalajının tasarımına, 4'ü (%0,9) ürünün reklamına dikkat ettiğini ifade etmiştir. Yani katılımcıların çoğunluğu alışveriş yaparken ürünün fiyatına dikkat etmekte, sırasıyla ürünün markası, son kullanma tarihi, ürünün ambalajının koruyuculuğu, ürünün ambalaj tasarımı ve ürünün reklamı katılımcıların dikkat ettikleri değişkenler olmaktadır. Tablo 4'te ambalajın satın alma davranışına etkisini ifade eden maddelere ilişkin katılımcıların ifadeleri verilmiştir.

		Kesimlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesimlikle katılıyorum	Ortalama	S.S.
Ambalaj ürüne kimlik kazandırır	Değer	67	44	12	197	114	3,57	1,38
	(%)	15,4	10,1	2,8	45,4	26,3		
Ambalaj ürünün satışını kolaylaştırır	Değer	62	58	11	209	94	3,50	1,34
	(%)	14,3	13,4	2,5	48,2	21,7		
Ambalaj ürünü korur	Değer	65	33	26	157	153	3,69	1,40
	(%)	15,0	7,6	6,0	36,2	35,3		
Ambalaj ürünü kullanmada kolaylık sağlar	Değer	66	66	43	170	89	3,35	1,36
	(%)	15,2	15,2	9,9	39,2	20,5		
Ambalaj ürün hakkında bilgi verir	Değer	62	51	28	182	111	3,53	1,36
	(%)	14,3	11,8	6,5	41,9	25,6		
Ambalajda kullanılan ürün markası satın almayı teşvik eder	Değer	57	56	32	185	104	3,51	1,33
	(%)	13,1	12,9	7,4	42,6	24,0		
Ambalaj gıda ürünlerinde koruyucu olduğu için güven verir	Değer	71	53	29	181	100	3,43	1,39
	(%)	16,4	12,2	6,7	41,7	23,0		
İyi düşünülmeden tasarlanan bir ambalaj ürünün nakledilmesinde çeşitli zararlara uğramasına neden olur	Değer	65	43	38	172	116	3,53	1,37
	(%)	15,0	9,9	8,8	39,6	26,7		
Ambalajın kendisi de bir satıcıdır	Değer	54	55	18	198	109	3,58	1,32
	(%)	12,4	12,7	4,1	45,6	25,1		
<b>Toplam</b>		<b>14,5</b>	<b>11,7</b>	<b>5,6</b>	<b>42,2</b>	<b>25,3</b>	<b>3,52</b>	<b>1,20</b>

Tablo 2. Ambalajın satın alma davranışına ilişkin sonuçları

Tablo 4 incelendiğinde katılımcılar ambalajın özelliklerinin satın alma davranışı üzerinde etkisinin olduğunu ifade eden maddelere %40,13 "Katılıyorum", %24,40 "Kesinlikle Katılıyorum", %14,69 "Kesinlikle Katılmıyorum", %13,45 "Katılmıyorum" ve %7,73 oranla "Kararsızım" şeklinde cevap vermişlerdir. Başka bir ifadeyle katılımcılar büyük çoğunluğu

ambalajın satın alma davranışı üzerinde etkisi olduğunu düşünmektedir. Ayrıca sorular ilişkili olduğu albeni, renk uyumu, bilgilendirme, cezbedici, hijyen, açıklayıcı, tasarım, pahalılık ve dikkat olmak üzere 9 özellik altında toplanmıştır. Yapılan güvenilirlik analizlerinde Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı albeni için .96, renk uyumu için .94, bilgilendirme için .79, cezbedici için .79, hijyen için .85, açıklayıcı için .83, tasarım için .87, pahalılık için .78 ve dikkat için .86 bulunmuştur.

Tablo 4 incelendiğinde satın alma davranışında ambalajın dikkat özelliğinin ( $X=3,53$ ;  $Ss=1,27$ ), albeni özelliğinin ( $X=3,52$ ;  $Ss=1,20$ ), renk uyumu özelliğinin ( $X=3,49$ ;  $Ss=1,27$ ), tasarım özelliğinin ( $X=3,48$ ;  $Ss=1,29$ ), açıklayıcı özelliğinin ( $X=3,47$ ;  $Ss=1,24$ ), hijyen özelliğinin ( $X=3,46$ ;  $Ss=1,24$ ), cezbedici için ( $X=3,39$ ;  $Ss=1,25$ ), pahalılık için ( $X=3,39$ ;  $Ss=1,21$ ) ve bilgilendirme için ( $X=3,26$ ;  $Ss=1,24$ ) bulunmuştur. Bu bulgulara göre satın alma davranışını etkileyen en yüksek ortalamaya sahip boyut dikkat alt boyutu iken en düşük ortalamaya sahip boyut bilgilendirme boyutudur.

### 3.3. Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Analiz SPSS 24.00 programında gerçekleştirilmiştir. Veri setinin faktör analizine uygunluğunu analiz etmek için kullanılan testlerden biri de Küresellik Testi ve Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) Uygunluk Testidir kullanılmaktadır. Örneklem büyüklüğü açısından faktör analizine uygunluğu test etmektedir. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) testi ve Barlett Küresellik testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		.981
Bartlett's Test of Sphericity	Chi-Square	18071,94
	Df	435
	Sig	.000

**Tablo 5.** Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) testi ve Barlett küresellik testi tablosu

Tablo 5'i incelediğimizde KMO değerinin .981 olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre elde edilen verilerin faktör analizine uygun olduğu söylenebilir. KMO değerinin yüksek olması ölçekteki her bir değişkenin, diğer değişkenler tarafından mükemmel bir şekilde tahmin edilebileceği anlamına gelir. KMO testi sonucunda, değer 0.50'den düşük olması durumunda faktör analizine devam edilmez (Büyüköztürk, 2012). 0.90 üzerindeki değerler için "mükemmel" olduğu yorumu yapılır (Tavşancıl, 2005). Dolayısıyla örneklemin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir.

Tablo 5'te Barlett testi sonuçları incelendiğinde elde edilen ki-kare değerinin .00 düzeyinde manidar olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği ve faktör analizinin diğer sayılısının karşılandığı anlamına gelmektedir.

Her bir faktörün toplam varyansa katkısı ve faktör sayısına karar vermek için kullanılan tablo aşağıda verilmiştir. Açıklanan Toplam Varyans değerleri Tablo 6'da verilmiştir.

İfadeler	İlk Özdeğerler			Kare Yüklemelemlerin Çıkarma Toplamları		
	Toplam	Varyansın %'si	Kümülatif %	Toplam	Varyansın %'si	Kümülatif %
1	17,299	75,213	75,213	17,299	75,213	75,213

2	,887	3,856	79,068	,887	3,856	79,068
3	,553	2,406	81,475	,553	2,406	81,475
4	,519	2,259	83,733	,519	2,259	83,733
5	,465	2,021	85,754	,465	2,021	85,754
6	,375	1,629	87,383	,375	1,629	87,383
7	,352	1,531	88,915	,352	1,531	88,915
8	,321	1,395	90,310	,321	1,395	90,310
9	,258	1,120	91,430	,258	1,120	91,430
10	,229	,996	92,426			
11	,209	,907	93,333			
12	,201	,874	94,207			
13	,194	,842	95,049			
14	,164	,711	95,761			
15	,151	,655	96,415			
16	,142	,617	97,032			
17	,125	,543	97,575			
18	,121	,525	98,100			
19	,112	,487	98,587			
20	,091	,396	98,983			
21	,082	,357	99,341			
22	,081	,351	99,692			
23	,071	,308	100,000			

Ekstraksiyon Yöntemi: Temel Bileşen Analizi.

**Tablo 6.** Total variance explained (Açıklanan toplam varyans) tablosu

Tablo 6 incelendiğinde açıklayıcı faktör analizi için dokuz faktör önerilmektedir. Bu dokuz faktörün varyansa yaptığı katkı %75,29'dur. Ancak faktör sayısına karar verirken önemli husus, her bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkının önemidir. Birinci faktörün toplam varyansa katkısı %75,21 iken, ikinci faktörün %3,85, üçüncü faktörün %2,40, dördüncü faktörün %2,25, beşinci faktörün %2,02, altıncı faktörün %1,62, yedinci faktörün %1,53, sekizinci faktörün %1,39, dokuzuncu faktörün %1,12 olduğu görülmektedir. Birinci faktörden sonra varyansa yapılan katkı azalmaktadır. Faktör sayısına dokuz olarak karar verilebilir. Faktör sayısına karar vermeden önce "scree plot" grafiğinin incelenmesi gerekmektedir.

Güvenirlilik analizi için dokuz faktörlü ölçeğin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.



Değişkenler	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha Değeri
Albeni	9	<b>,965</b>
Renk Uyumu Özelliği	2	<b>,941</b>
Bilgilendirme Özelliği	2	<b>,791</b>
Cezp Edici Güvenirlik Özelliği	2	<b>,788</b>
Hijyen ve Kolay Taşıyabilme Özelliği	2	<b>,845</b>
Açıklayıcılık ve Farklılık Özelliği	2	<b>,826</b>
Tasarım Özelliği	2	<b>,868</b>
Pahalılık ve Kalite Özelliği	2	<b>,785</b>
Dikkat Çekici Tasarım Özelliği	2	<b>,862</b>

**Tablo 7.** Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı sonuçları

Tablo 7 incelendiğinde değişkenlere ait Cronbach's Alpha değeri albeni .965, açıklayıcılık ve farklılık özelliği .826, pahalılık ve kalite özelliği .785, hijyen ve kolay taşıyabilme özelliği .845, cezp edici güvenirlik özelliği .788, renk uyumu özelliği .941, dikkat çekici tasarım özelliği .862, tasarım özelliği .868, bilgilendirme özelliği .791 olarak tespit edilmiştir. Alpha katsayısının kabul edilebilir alt sınırı .70 olarak kabul edilmektedir (Kurtuluş ve Okumuş, 2006). Yapılan analizlere göre Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısının yüksek olduğu dolayısıyla ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

### 3.4. Ambalajın Özelliklerine İlişkin Bulgular

Ambalajın özelliklerine ilişkin analizlere geçmeden önce dağılımın normalliği incelenmiştir. Normalliğe ilişkin bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

	Albeni	Renk uyumu	Bilgilendirme	Cezbedici	Hijyen	Açıklayıcı	Tasarım	Pahalılık	Dikkat
N	434	434	434	434	434	434	434	434	434
X	3,52	3,49	3,26	3,39	3,46	3,47	3,48	3,39	3,53
S	1,20	1,27	1,24	1,25	1,24	1,24	1,29	1,21	1,27
Median	4,00	4,00	3,50	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00	4,00
Minimum	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00
Maximum	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00
Kolmogorov-Smirnov	.221	.261	.182	.215	.237	.242	.241	.200	.280

P	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Çarpıklık	-1.00	-.740	-.444	-.612	-.756	-.785	-.736	-.615	-.892

**Tablo 9.** Normallik Testi Sonuçları

Tablo 9 incelendiğinde Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre ambalajın özellikleri olan albeni, renk uyumu, bilgilendirme, cezbedici, hijyen, açıklayıcı, tasarım, pahalılık ve dikkat boyutlarının normal dağılım göstermediği görülmektedir ( $p < .05$ ). Ancak çarpıklık katsayısı değerleri albeni için -1.00, renk uyumu için -.740, bilgilendirme için -.444, cezbedici için -.612, hijyen için -.756, açıklayıcı için -.785, tasarım için -.736, pahalılık için -.615 ve dikkat için -.892 bulunmuştur. Yani çarpıklık değerleri -2 ve +2 değerleri arasında olduğu için puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği söylenebilir. Değişkenler normal dağılım özelliği gösterdiğinden dolayı parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Parametrik testlerden t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılacaktır.

Ambalajın özelliklerinin cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Değişkenler	Kadın N=223		Erkek N=211		t	p
	X	Ss	X	Ss		
Albeni	3,62	1,12	3,41	1,27	1,86	.062
Renk uyumu	3,59	1,19	3,39	1,35	1,63	.102
Bilgilendirme	3,33	1,16	3,19	1,33	1,16	.244
Cezbedici	3,41	1,19	3,37	1,32	.334	.739
Hijyen	3,57	1,17	3,35	1,31	1,88	.060
Açıklayıcı	3,56	1,15	3,37	1,32	1,57	.115
Tasarım	3,56	1,21	3,39	1,38	1,32	.187
Pahalılık	3,48	1,15	3,29	1,27	1,61	.108
Dikkat	3,62	1,20	3,44	1,34	1,47	.142

**Tablo 10.** Ambalaj özelliklerinin cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin t testi sonuçları

Tablo 10 incelendiğinde albeni, renk uyumu, bilgilendirme, cezbedici, hijyen, açıklayıcı, tasarım, pahalılık ve dikkat özellikleri puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği görülmektedir ( $p > .05$ ). Bu bulgu " $H_{1a}$  Satın alma davranışı açısından ambalaja ilişkin algılar, katılımcıların cinsiyetine göre farklılık gösterir." hipotezini desteklememektedir. Ambalajın özelliklerinin yaşa göre farklılaşmasına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

	Gruplar arası	Kareler	sd	Kareler	F	p	Anlamlı fark
		toplamı		ortalaması			
Albeni	Gruplar arası	24,986	4	6,246	4,424	,002*	2>1,5

	Grup içi	605,667	429	1,412			
	Toplam	630,652	433				
Renk uyumu	Gruplar arası	32,085	4	8,021	5,093	,001*	2>1,5
	Grup içi	675,664	429	1,575			
	Toplam	707,749	433				
Bilgilendirme	Gruplar arası	43,051	4	10,763	7,312	,000*	2>1,5
	Grup içi	631,427	429	1,472			
	Toplam	674,478	433				
Cezbedici	Gruplar arası	31,983	4	7,996	5,245	,000*	2>1
	Grup içi	653,997	429	1,524			
	Toplam	685,980	433				
Hijyen	Gruplar arası	21,978	4	5,494	3,614	,007*	2>1
	Grup içi	652,288	429	1,520			
	Toplam	674,266	433				
Açıklayıcı	Gruplar arası	26,225	4	6,556	4,379	,002*	2>1,5
	Grup içi	642,271	429	1,497			
	Toplam	668,496	433				
Tasarım	Gruplar arası	25,556	4	6,389	3,888	,004*	2>1
	Grup içi	705,027	429	1,643			
	Toplam	730,584	433				
Pahalılık	Gruplar arası	29,320	4	7,330	5,130	,000*	2>1
	Grup içi	612,948	429	1,429			
	Toplam	642,268	433				
Dikkat	Gruplar arası	36,056	4	9,014	5,784	,000*	2>1,5
	Grup içi	668,567	429	1,558			
	Toplam	704,623	433				

**Tablo 11.** Ambalajın özelliklerinin yaşa göre farklılaşmasına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları  
Tablo 11 incelendiğinde ambalaja ilişkin özelliklerden albeni, renk uyumu, bilgilendirme, cezbedici, hijyen, açıklayıcı, tasarım, pahalılık ve dikkat boyutlarının yaş değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir. Farklılaşmanın kaynağını belirlemek için Post-hoc testlerinden Tukey testi uygulanmıştır. Albeni, renk uyumu, bilgilendirme, açıklayıcı ve dikkat boyutlarında farklılaşmanın 15-23, 24-31 ve 51 ve üzeri yaşa sahip kişilerden 24-31 yaş aralığındaki kişiler yönünde olduğu bulunmuştur. Cezbedici, hijyen, tasarım ve pahalılık boyutlarında ise farklılaşmasının 15-23 ile 24-31 yaş aralığındaki kişiler arasında 24-31 yaş aralığındaki kişiler

yönünde olduğu bulunmuştur. Farklılaşmanın tüm boyutlarda 24-31 yaş aralığındaki kişiler yönünde olduğu görülmektedir. Bu bulgu “ $H_{1b}$  Satın alma davranışı açısından ambalaja ilişkin algılar, katılımcıların yaşına göre farklılık gösterir.” hipotezini desteklemektedir. Ambalajın özelliklerinin medeni duruma göre farklılaşmasına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Albeni	Gruplar arası	2,443	2	1,221	,838	,433
	Grup içi	628,209	431	1,458		
	Toplam	630,652	433			
Renk uyumu	Gruplar arası	1,109	2	,554	,338	,713
	Grup içi	706,641	431	1,640		
	Toplam	707,749	433			
Bilgilendirme	Gruplar arası	,752	2	,376	,241	,786
	Grup içi	673,725	431	1,563		
	Toplam	674,478	433			
Cezbedici	Gruplar arası	,497	2	,249	,156	,855
	Grup içi	685,483	431	1,590		
	Toplam	685,980	433			
Hijyen	Gruplar arası	1,493	2	,747	,478	,620
	Grup içi	672,772	431	1,561		
	Toplam	674,266	433			
Açıklayıcı	Gruplar arası	,843	2	,421	,272	,762
	Grup içi	667,653	431	1,549		
	Toplam	668,496	433			
Tasarım	Gruplar arası	,507	2	,254	,150	,861
	Grup içi	730,076	431	1,694		
	Toplam	730,584	433			
Pahalılık	Gruplar arası	2,584	2	1,292	,871	,419
	Grup içi	639,684	431	1,484		
	Toplam	642,268	433			
Dikkat	Gruplar arası	,411	2	,205	,126	,882

Grup içi	704,212	431	1,634
Toplam	704,623	433	

**Tablo 12.** Ambalajın özelliklerinin medeni duruma göre farklılaşmasına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Tablo 12 incelendiğinde ambalaja ilişkin özelliklerden albeni, renk uyumu, bilgilendirme, cezbedici, hijyen, açıklayıcı, tasarım, pahalılık ve dikkat boyutlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Bu bulgu “ $H_{1c}$  Satın alma davranışı açısından ambalaja ilişkin algılar, katılımcıların medeni durumuna göre farklılık gösterir.” hipotezini desteklememektedir. Ambalajın özelliklerinin eğitim durumuna göre farklılaşmasına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları Tablo 13’te verilmiştir.

		Kareler		F	p	Anlamlı Fark	
		Toplamı	sd Ortalaması				
Albeni	Gruplar arası	42,009	5	8,402	6,109	,000*	6>3,5
	Gruplar içi	588,643	428	1,375			
	Toplam	630,652	433				
Renk uyumu	Gruplar arası	48,640	5	9,728	6,317	,000*	6>2,3,5
	Gruplar içi	659,109	428	1,540			
	Toplam	707,749	433				
Bilgilendirme	Gruplar arası	40,502	5	8,100	5,469	,000*	6>2,3,5
	Gruplar içi	633,975	428	1,481			
	Toplam	674,478	433				
Cezbedici	Gruplar arası	28,494	5	5,699	3,710	,003*	6>3,5
	Gruplar içi	657,486	428	1,536			
	Toplam	685,980	433				
Hijyen	Gruplar arası	27,301	5	5,460	3,612	,003*	6>5
	Gruplar içi	646,965	428	1,512			
	Toplam	674,266	433				
Açıklayıcı	Gruplar arası	31,661	5	6,332	4,256	,001*	6>3,5
	Gruplar içi	636,835	428	1,488			
	Toplam	668,496	433				
Tasarım	Gruplar arası	29,514	5	5,903	3,604	,003*	6>3
	Gruplar içi	701,070	428	1,638			
	Toplam	730,584	433				



Pahalılık	Gruplar arası	28,933	5	5,787	4,038	,001*	6>3,5
	Gruplar içi	613,335	428	1,433			
	Toplam	642,268	433				
Dikkat	Gruplar arası	38,037	5	7,607	4,885	,000*	6>3,5
	Gruplar içi	666,585	428	1,557			
	Toplam	704,623	433				

**Tablo 13.** Ambalajın özelliklerinin eğitim durumuna göre farklılaşmasına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Tablo 13 incelendiğinde ambalaja ilişkin özelliklerden albeni, renk uyumu, bilgilendirme, cezbedici, hijyen, açıklayıcı, tasarım, pahalılık ve dikkat boyutlarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir. Farklılaşmanın kaynağını belirlemek için Post-hoc testlerinden Tukey testi uygulanmıştır. Renk uyumu ve bilgilendirme boyutlarında ortaokul, ortaöğretim, lisans ve lisans üstü eğitim alanlar arasından lisans üstü eğitim alanlar yönünde, albeni, cezbedici, açıklayıcı, pahalılık ve dikkat boyutlarında ortaöğretim, lisans ve lisans üstü eğitim alanlar arasında lisans üstü eğitim alanlar yönünde, hijyen boyutunda lisans ve lisans üstü eğitim alanlar arasından lisans üstü eğitim alanlar yönünde, tasarım boyutunda ise ortaöğretim ve lisans üstü eğitim alanlar arasında lisans üstü eğitim alanlar yönünde olduğu görülmektedir. Farklılaşmanın tüm boyutlarda lisans üstü eğitim durumu yönünde olduğu görülmektedir. Bu bulgu “H<sub>1d</sub> Satın alma davranışı açısından ambalaja ilişkin algılar, katılımcıların eğitim durumlarına göre farklılık gösterir.” hipotezini desteklemektedir.

Ambalajın özelliklerinin mesleğe göre farklılaşmasına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Albeni	Gruplar arası	12,100	6	2,017	1,392	,216	
	Gruplar içi	618,552	427	1,449			
	Toplam	630,652	433				
Renk uyumu	Gruplar arası	17,443	6	2,907	1,798	,098	
	Gruplar içi	690,306	427	1,617			
	Toplam	707,749	433				
Bilgilendirme	Gruplar arası	20,263	6	3,377	2,204	,042*	4>2
	Gruplar içi	654,214	427	1,532			
	Toplam	674,478	433				
Cezbedici	Gruplar arası	10,323	6	1,721	1,087	,369	
	Gruplar içi	675,657	427	1,582			
	Toplam	685,980	433				
Hijyen	Gruplar arası	12,898	6	2,150	1,388	,218	

	Gruplar içi	661,367	427	1,549			
	Toplam	674,266	433				
Açıklayıcı	Gruplar arası	12,522	6	2,087	1,358	,230	
	Gruplar içi	655,974	427	1,536			
	Toplam	668,496	433				
Tasarım	Gruplar arası	9,643	6	1,607	,952	,458	
	Gruplar içi	720,940	427	1,688			
	Toplam	730,584	433				
Pahalılık	Gruplar arası	23,659	6	3,943	2,722	,013*	4>2
	Gruplar içi	618,609	427	1,449			
	Toplam	642,268	433				
Dikkat	Gruplar arası	14,302	6	2,384	1,474	,185	
	Gruplar içi	690,321	427	1,617			
	Toplam	704,623	433				

**Tablo 14.** Ambalajın özelliklerinin mesleğe göre farklılaşmasına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Tablo 14 incelendiğinde ambalaja ilişkin özelliklerden albeni, renk uyumu, bilgilendirme, cezbedici, hijyen, açıklayıcı, tasarım, pahalılık ve dikkat boyutlarının sadece bilgilendirme ve pahalılık boyutlarını meslek değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir. Farklılaşmanın kaynağını belirlemek için Post-hoc testlerinden Tukey testi uygulanmıştır. Bilgilendirme ve pahalılık boyutlarında farklılaşmanın öğrenci ve kamu sektörü çalışanları arasında kamu sektörü çalışanları yönünde olduğu belirlenmiştir. “**H<sub>1e</sub>** Satın alma davranışı açısından ambalaja ilişkin algılar, katılımcıların mesleğine göre farklılık gösterir.” hipotezini desteklemektedir. Ambalajın özelliklerinin gelire göre farklılaşmasına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları Tablo 15’te verilmiştir.

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Albeni	Gruplar arası	8,196	4	2,049	1,412	,229	
	Gruplar içi	622,456	429	1,451			
	Toplam	630,652	433				
Renk uyumu	Gruplar arası	10,438	4	2,609	1,605	,172	
	Gruplar içi	697,312	429	1,625			
	Toplam	707,749	433				
Bilgilendirme	Gruplar arası	5,039	4	1,260	,807	,521	
	Gruplar içi	669,439	429	1,560			

	Toplam	674,478	433				
Cezbedici	Gruplar arası	8,221	4	2,055	1,301	,269	
	Gruplar içi	677,759	429	1,580			
	Toplam	685,980	433				
Hijyen	Gruplar arası	11,432	4	2,858	1,850	,118	
	Gruplar içi	662,833	429	1,545			
	Toplam	674,266	433				
Açıklayıcı	Gruplar arası	2,824	4	,706	,455	,769	
	Gruplar içi	665,672	429	1,552			
	Toplam	668,496	433				
Tasarım	Gruplar arası	8,940	4	2,235	1,329	,258	
	Gruplar içi	721,644	429	1,682			
	Toplam	730,584	433				
Pahalılık	Gruplar arası	16,025	4	4,006	2,745	,028*	4>1
	Gruplar içi	626,242	429	1,460			
	Toplam	642,268	433				
Dikkat	Gruplar arası	7,625	4	1,906	1,173	,322	
	Gruplar içi	696,997	429	1,625			
	Toplam	704,623	433				

**Tablo 15.** Ambalajın özelliklerinin gelire göre farklılaşmasına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları  
Tablo 15 incelendiğinde ambalaja ilişkin özelliklerden albeni, renk uyumu, bilgilendirme, cezbedici, hijyen, açıklayıcı, tasarım, pahalılık ve dikkat boyutlarının sadece pahalılık boyutunun gelir değişkenine göre farklılaştığı görülmektedir. Farklılaşmanın kaynağını belirlemek için Post-hoc testlerinden Tukey testi uygulanmıştır. Pahalılık boyutunda farklılaşmanın 3500-4500 TL arası gelire sahip olanlar ile 0-1500 TL gelire sahip olanlar arasından 3500-4500 TL gelire sahip olanlar yönünde olduğu görülmüştür. “ $H_{1f}$  Satın alma davranışı açısından ambalaja ilişkin algılar, katılımcıların gelirine göre farklılık gösterir.” hipotezini desteklemektedir. Ambalajın özelliklerinin alışveriş sıklığına göre farklılaşmasına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları Tablo 16’da verilmiştir.

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Albeni	Gruplar arası	3,664	3	1,221	,838	,474
	Gruplar içi	626,988	430	1,458		
	Toplam	630,652	433			

Renk uyumu	Gruplar arası	2,373	3	,791	,482	,695
	Gruplar içi	705,377	430	1,640		
	Toplam	707,749	433			
Bilgilendirme	Gruplar arası	2,542	3	,847	,542	,654
	Gruplar içi	671,935	430	1,563		
	Toplam	674,478	433			
Cezbedici	Gruplar arası	3,443	3	1,148	,723	,539
	Gruplar içi	682,537	430	1,587		
	Toplam	685,980	433			
Hijyen	Gruplar arası	3,431	3	1,144	,733	,533
	Gruplar içi	670,835	430	1,560		
	Toplam	674,266	433			
Açıklayıcı	Gruplar arası	1,476	3	,492	,317	,813
	Gruplar içi	667,020	430	1,551		
	Toplam	668,496	433			
Tasarım	Gruplar arası	1,522	3	,507	,299	,826
	Gruplar içi	729,062	430	1,695		
	Toplam	730,584	433			
Pahalılık	Gruplar arası	3,278	3	1,093	,735	,531
	Gruplar içi	638,990	430	1,486		
	Toplam	642,268	433			
Dikkat	Gruplar arası	1,889	3	,630	,385	,764
	Gruplar içi	702,733	430	1,634		
	Toplam	704,623	433			

**Tablo 16.** Ambalajın özelliklerinin alışveriş sıklığına göre farklılaşmasına ilişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

Tablo 16 incelendiğinde ambalaja ilişkin özelliklerden albeni, renk uyumu, bilgilendirme, cezbedici, hijyen, açıklayıcı, tasarım, pahalılık ve dikkat boyutlarının medeni durum değişkenine göre farklılaşmadığı görülmektedir. “ $H_{1g}$  Satın alma davranışı açısından ambalaja ilişkin algılar, katılımcıların alışveriş sıklığına göre farklılık gösterir.” hipotezini desteklememektedir. Alışveriş sıklığının cinsiyete göre farklılaşmasını belirlemeye ilişkin ki kare testi yapılmıştır. Ki kare testi sonucu Tablo 17’de verilmiştir.

Alışveriş Sıklığı	Cinsiyet		Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
	Kadın	Erkek				
Günlük	43	52	95			
Haftada	112	101	213			
İki haftada	28	23	51	1,923	4	.750
Ayda	39	34	73			
Hiç	1	1	2			
Toplam	223	211	434			

**Tablo 17.** Alışveriş sıklığı ve cinsiyet değişkeni ile ilgili ki kare sonuçları

Tablo 17 incelendiğinde alışveriş sıklığının cinsiyet değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki kare testi sonucuna göre değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p>.05$ ). Katılımcıların alışveriş yapma sıklığı cinsiyete bağlı olarak değişmemektedir. “**H<sub>2</sub>** Katılımcıların alışveriş sıklığı, cinsiyete göre farklılık gösterir” hipotezi desteklenmemektedir. Ambalajın taşınabilir olmasının satın alma davranışını cinsiyete göre etkileyip etkilemediğine ilişkin ki kare testi yapılmıştır. Ki kare testi sonucu Tablo 18 de verilmiştir.

Ambalajın Taşınabilirliği	Cinsiyet		Toplam	X <sup>2</sup>	sd	p
	Kadın	Erkek				
Kesinlikle katılmıyorum.	27	38	65			
Katılmıyorum	21	22	43			
Kararsızım	19	19	38	3,750	4	.441
Katılıyorum	95	77	172			
Kesinlikle katılıyorum.	61	55	116			
Toplam	223	211	434			

**Tablo 18.** Ambalajın taşınabilirliği ve cinsiyet değişkeni ile ilgili ki kare testi sonuçları

Tablo 18 incelendiğinde ambalajın taşınabilir olması satın alma davranışını olumlu etkiler düşüncesinin cinsiyet değişkenine bağımlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ki kare testi sonucuna göre değişkenler arasındaki bağımlılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p>.05$ ). Katılımcıların ambalajın taşınabilirliğinin satın alma davranışını etkilemesi düşüncesi cinsiyete bağlı olarak değişmemektedir. “**H<sub>3</sub>** Ambalajın taşıma kolaylığı ilkesi cinsiyete göre farklılık gösterir” hipotezi desteklenmemektedir.

### Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın sonucunda ambalajın satın alma davranışı üzerinde etkili olduğu, insanların alışveriş yaparken dikkat ettikleri bir husus olduğuna ulaşılmıştır. Ayrıca ambalajın albeni, renk uyumu, bilgilendirme, cezbedici, hijyen, açıklayıcı, tasarım, pahalılık ve dikkat özelliklerinin tüm boyutlarda 24-31 yaş aralığındaki kişiler yönünde farklılaştığı, eğitim açısından lisans üstü bireyler yönünde farklılaştığı, meslek açısından bilgilendirme ve pahalılık boyutlarının kamu sektörü çalışanları yönünde farklılaştığı, gelir açısından pahalılık boyutunda 3500-4500 TL arası



gelire sahip olanlar yönünde farklılaştığı belirlenmiştir. Yani ambalajın yukarıda ifade edilen özelliklerinden diğer yaş gruplarına göre 24-31 yaş aralığındaki bireylerin daha çok etkilendiği, lisansüstü eğitime sahip bireylerin diğer eğitim seviyesindeki bireylere göre bu özelliklerden daha çok etkilendiği, kamu sektörü çalışanlarının diğer çalışanlara göre ambalajın bilgilendirme ve pahalılık boyutuna dikkat ettikleri, gelir açısından 3500-4500 TL arası gelire sahip kişilerin ambalajın pahalılık boyutundan etkilendiği ifade edilebilir.

Ambalajın satın alma davranışı üzerinde etkisi olduğunu ortaya koyan bu araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

- Kendini muadillerinden ayırmanın önemini kavrayan firmalar, ürünlerinde bu farklılığı vurgulayacak, tüketiciyi kendine çekecek, satın almaya itecek ambalajları tasarlamalı, bu konu üzerinde hassasiyetle durmalıdırlar.
- Tüketicilerin günümüzde, satın alma kararları verirken, ürünün korunması, hijyeni yanında, ambalajın taşıma ve kullanım kolaylığı sağlamasına da dikkat ettiklerini bilmektedirler. Firmalar ambalajın yukarıda sayılan özelliklerini dikkate alarak ambalaj tasarlamaya dikkat etmelidirler.
- Ambalajın satın alma davranışı üzerindeki somut yararları yanında soyut yararları (estetik, sanatsal, göze hitap eden vb.) da bulunmaktadır diyebiliriz. Tüketicilerin satın alma davranışları ardındaki bu ve benzeri etkenleri araştıran, bunlar üzerinde çalışan firmalar ilk satışlarında ve yeniden satışlarında başarıyı yakalamaktadırlar. Dolayısıyla bu araştırma bulgularından yola çıkarak firmaların ürün satışını arttırmak için ambalaj tasarımında estetik unsurlara dikkat etmeleri gerekmektedir.

#### Kaynakça

- Alagöz, S.B. ve Ekici N., 2009. Ambalaja İlişkin Tutum ve Davranışlar: Karaman İli Araştırması. *KMU İİBF Dergisi*, Sayı:11.
- Baydaş A. ve Yaşar M. E., (2018). Ambalajın Satın Alma Davranışı Üzerindeki Etkisinin Belirlenmesine Yönelik Ampirik Bir Çalışma. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 8 (16), 49-68.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dilber, F., Dilber A. ve Karakaya M., 2012. Gıdalarda Ambalajın Önemi Ve Tüketicilerin Satın Alma Davranışlarına Etkisi (Karaman İli Örneği), *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, Cilt 1, Sayı 3. 159-190.
- Gunaratne, N.M., Fuentes, S., Gunaratne, T.M., Torrico, D.D., Francis, C., Ashman, H., Viejo, C.G., Dunshea, F.R. (2019). Effects of packaging design on sensory liking and willingness to purchase: A study using novel chocolate packaging, *Heliyon*, 5, 1-9.
- Kılınç, E. Y., Sürme, M. ve Tan, A. (2018). Tüketicilerin Kozmetik Ürün Ambalajlarına Yönelik Tutumlarının Demografik Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. *Paradoks Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi*. 14,1. 73-87.
- Koyuncu, K. (2007). *Marka ve Ambalajın Tüketici Satın Alma Davranışı Üzerine Etkisi*, (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Niğde.

Kurtuluş, K. ve Okumuş, A. (2006). Fiyat Algılamasının Boyutları Arasındaki İlişkilerin Yapısal Eşitlik Modeli ile İncelenmesi. *Yönetim Dergisi: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü*. 17,53. 3-17.

Örücü, E. ve Tavşancı S., 2001. Gıda Ürünlerinde Tüketicinin Satın Alma Eğilimini Etkileyen Faktörler ve Ambalajlama. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, Sayı:3.

Ramadan, M. (2007). Stratejik bir araç olarak Ambalajlama. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Ankara.

Tavşancıl, E. (2005). Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Detay Yayıncılık.

**Katkı Oranı Beyanı:** Bu makaleye yazarlar eşit oranda katkı sağlamıştır.

**Çatışma beyanı:** Makalenin yazarları, bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişkileri bulunmadığını dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan ederler.

**Destek ve teşekkür:** Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.



**Yazarlar/Authors**

Hakan ŞAHİN\* Merve Nur GÖRÜNMEZ\*\*

**Makale Adı/Article Name**

**Anne Kaygı Düzeyi ile Çocuk Kaygı Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi\*\*\*\***

*Investigation Of The Relationship Between Maternal Anxiety Level And Child Anxiety Level*

**ÖZ**

Bu araştırma annelerin kaygı düzeyleriyle çocukların kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Çalışmanın evrenini İstanbul’da yaşayan anneler ve okul öncesi eğitim gören çocuklar oluşturmaktadır. Çalışma grubunu kolayda ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilen 137 çocuk ve anneleri oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen “Aile Bilgi formu”; annelerin kaygı düzeylerini ölçmek için Spielberger’in tarafından geliştirilen, Öner ve Le Compte (1983) tarafından Türkçeye uyarlanan “Durumluk-Süreklilik Kaygı Ölçeği”; çocukların kaygı düzeylerini ölçmek için ise Spencer ve ark., (2001) tarafından geliştirilen, Şahin (2020) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı Ölçeği (Ebeveyn Formu)” kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle çalışmada ortalama puanlarının kişisel bilgilerle arasındaki farklılıkları test etmek adına independent t-testi ve ikiden fazla değişkenleri test etmek için ise One-Way Anova analizi uygulanmıştır. Testlerde anlamlılık derecesi 0,05 olarak dikkate alınmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda annelerin kaygı düzeyleri ile çocukların kaygı düzeyleri arasında pozitif ilişki çıkmıştır. Yani annelerde artış gösteren kaygı düzeyi, çocuğun da kaygısının artış göstermesinin nedenlerinden biridir. Anne yaşının çocuğun kaygı düzeyine de etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erken yaşta annelerin çocuklarındaki genel kaygı ve ayrılık kaygısı puan ortalamaları daha yüksektir.

**Anahtar Kelimeler:** Anne, çocuk, kaygı, okul öncesi

**ABSTRACT**

This research is a descriptive study that aims to examine the relationship between the anxiety levels of mothers and the anxiety levels of children. The universe of the study consists of mothers living in Istanbul and children receiving pre-school education. The study group consists of 137 children and their mothers selected by easily accessible sampling method. The "Family Information form" developed by the researcher to collect data in the study; "Situation-Continuous Anxiety Scale" developed by Spielberger to measure the anxiety levels of mothers and adapted to Turkish by Öner and Le Compte (1976); In order to measure the anxiety levels of children, the "Anxiety Scale (Parent Form) in Preschool Children" developed by Spencer et al., (2001) and adapted to Turkish by Şahin (2020) was used. Due to the normal distribution of the data, the independent t-test was used to test the differences between the mean scores and the personal information in the study, and One-Way Anova analysis to test more than two variables. The significance level was considered as 0.05 in the tests. As a result of the findings obtained, a positive relationship was found between the anxiety levels of the mothers and the anxiety levels of the children. In other words, the increasing level of anxiety in mothers is one of the reasons why the child's anxiety also increases. It was concluded that the age of the mother also has an effect on the child's anxiety level. The mean scores of the general anxiety and the separation anxiety in children of mothers at an early age are higher.

**Keywords:** Mother, child, anxiety, preschool

\*Dr. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı  
hakansahin@iuc.edu.tr ORCID: 0000-0002-2787-6788

\*\*Lisans Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı  
mervenurgorunmez96@gmail.com ORCID: 0000-0003-2883-686X

\*\*\* Makaleye ilişkin veriler 2020 yılı öncesinde toplandığı için etik kurul iznine ihtiyaç duyulmamıştır.

## Giriş

Aile bireyin hayatında doğumdan önce başlayıp hayatının sona erdiği ana değin etken olan, şahsiyet, ruh sağlığı gelişimini etkisi altına almakta ve kişiye güvenilir bir ortam hazırlamaktadır. Ailede çocuğun kendisini duygu yönünden rahat hissetmesi, güven hissini geliştirdiği gibi aile fertlerini kendisine örnek alarak şahsiyetini biçimlendirmesine katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda ebeveynlerin sergilediği hareket ve fiiller çocukların davranışının biçimlenmesinde ciddi rol üstlenmektedir. Aile içi etkileşimlerde biçimlenen çocuklar toplumda yaşamaya da hazırlanmaktadır. Bu şekilde çocuklar, kendine güven duyan, herkese sevgi hissi taşıyan, karakterini pozitif yönde geliştirmesi amacıyla zorunlulukları kazanan ve sosyal yetenekler elde eden bir birey olmaya başlar. Aile, çocuklara toplumda daha elverişli davranış sağlayarak uyumlu kişilerin yetişmesinde etken olmakta, toplum ile entegre olan kişiler de bulunduğu yerlerde daha az kaygı yaşayacağı düşünülmektedir (Ereş, 2009; Imprachim, 2016; Lök vd., 2016; Mahoney ve MacDonald, 2004; Nalbantoğlu, 2016; Üstübal, 2015; Tolungüç, 2016).

### 1. Kaygı

Kaygı, çocukların gelişimlerinin bir parçası olan doğal duygulardan birisidir. Bireyin gelişimine ilişkin annesinden ayrılma kaygısı, okul kaygısı, kardeş kaygısı, arkadaş bulamama kaygısı, dışlanma kaygısı benzeri çeşitli biçimlerde kaygı hissini yaşamaktadır. Bireylerin rutin yaşamından ayrı olaylara bağlı kaygı durumunu yaşamaları normalken, ayrı haller haricinde sıklıkla kaygı yaşamaları patolojik anlamda incelenmektedir (Çifter, 1985; Sims ve Owen, 1993).

Kaygı, çocukların yaşamlarının belli devrelerinde yaşamış olduğu evrensel bir duygu ve tecrübe olarak tarif edilebilir. Gelecekte fena şeyler olacakmış gibi algılanan ve çocukların kendini güvende hissetmediği hallerde verdiği bu tepki, geleceğe ilişkin kaygı, kararsızlık, kaos, korkma, kötümser durum ve umutsuz hislerini belirtmekte, yani bireyin güvenli olmayan, başka kişilere bağımlı bir şahsiyet olmasına neden olabilmektedir (Hill ve Sarason, 1966; Öner, 1972; Güneysu, 1982; Kozacıoğlu, 1986).

Freud, kaygının egoya ait risklerden kaçma biçimlerinin bir anlatımı olduğunu belirtmiştir. Rank bireyin hayatındaki kaygıya ilişkin ilk örneğinin, ana rahiminden ayrılıp dış dünyadaki gerçekler ile karşılaşmanın oluşturduğu kaygıdan olan doğum sarsıntısı olduğunu ifade etmekte ve kişi hayatındaki kaygının birçoğunu doğum sırasında yaşanan ayrılık kaygısının yinelenmesi olarak bahsetmektedir (Çifter, 1985; Geçtan, 1995).

Eğitimde ilk aşama olan okul öncesi eğitim, çocukların doğmuş olduğu günden ilkökula başlayacağı güne dek olan süreç olarak tanımlanır. Bu süreçte çocukların bedensel, sosyal, bilişsel, psiko-motor, dil gelişimleri büyük oranda tamamlanır. Çocuklarda arzu edilen davranışları elde etmesini sağlamak amacıyla onların gelişme niteliklerini iyi tanımak şarttır. Okul öncesi eğitim evresini içeren ilk altı yaş, çocukların beden, dil, bilişsel, psikomotor, duygusal, sosyal gelişimlerinde etkin ilerlemelerin elde edildiği evre olup bu evre çocuklara sağlanan eğitim imkanları çocukların gelişmesine pozitif yönde katkı verir (Aral 1997; Başar, 1996; Yaşar ve Aral, 2010, Yörükoğlu, 1992).

Horney çocuklar anne ve babalarınca bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde itilmekte, ebeveynlerin tutarsız tutumlarıyla sıkça karşılaşmakta, kabiliyetleri küçük görülmekte ya da bu çocuklar aşırı koruma altına alınarak bağımlı olmaya zorlanmaktadır. Bu durum çocuklarda temel kaygının meydana gelmesine sebep olacaktır (Zaichkowsky, vd., 1980; Geçtan, 1995).

Kaygı, kişilerde 2 biçimde görülebilmektedir; a) Ayşe çok kaygılıdır (devamlı kaygılıdır), b) Ayşe çok kaygılı değil ancak özel durumlar onu kaygılandırır (duruma göre kaygılanır). Bu durum,

Speilberger'in belirttiği durumluk-sürekli kaygı, kaygının başka biçimi şeklinde yorumlanmasıdır (İnanç 1997).

Durumluk kaygı, bireyin içindeki stresli hal nedeniyle hissetmekte olduğu öznel bir korkudur. Fiziki anlamda da otonom sinir sistemi içinde oluşan bir uyarılmayla terleme, kızarma, sararma, titreme vb. fiziki değişimler kişinin stres ve huzursuzluk hislerinin işaretidir. Stresin arttığı anlar, durumluk-kaygı derecesinde yükselme, stres azalınca/bitince durumluk-kaygı derecesinde düşmeler olmaktadır. Sürekli kaygı; kişinin kaygı yaşantısına yatkınlık halidir. Bireyin içinde olduğu halleri genelde stresli olarak algılaması veya stres olarak yorumlamasına ilişkin eğilimin sebep olmasıdır (Zaichkowsky vd., 1980; Öner ve Lecompte, 1983).

Kaygı, özünü erken çocukluk döneminden alır. Çocukluk zamanlarında karşılaşılan fazla reddedici, küçük düşürücü haller, ergenlikte öteki yetişkin kişilerin alaycı davranışları, ceza verirken ana-babaların cezaya eşlik edici tutumları, çocukların fiziki ya da ruhi baskıda tutulması, çocukların altını ıslatması ve cinsel oyunlarının tepki ile karşılanması, fazla koruyucu davranışlar, ebeveynlerin kaygı derecelerinin fazla olması, birbirilerine zıt düşen arzuları, tutarsız davranışları, parçalanmış ailelerde boşanma sonrası da süren ana-baba arasındaki çekişme, çocuk üzerinde kaygı meydana getirmesine sebep olabilir (Gelder, Gath ve Mayou, 1994; Yavuzer 1994; Geçtan 1995).

Kaygı öğrenilmiş bir duygu olduğu düşünüldüğünde annenin kaygı derecelerinin çocuğun kaygı derecelerine etki edebileceği sonucu yordandabilir. Çocukların kişiliklerinin gelişmesi üstünde önemli görevi olan ebeveynlerin ölüm veya boşanma benzeri sebeplerle parçalanması, çocuklara ciddi oranda etki ederek kaygılı bir kişilik gelişmesine sebep olabilir (Rankin & Maneker, 1985; Ganong & Coleman, 1987). Çocukta olan kaygı seviyesindeki farklılıkta, çevresel unsurlar ciddi etkisinin olduğu belirtilmekte bilhassa aile, çocuk ve ergende olan kaygı hallerinde çevresel unsurların etkisinin olduğu vurgulanmaktadır. Ana-babaların negatif çocuk yetiştirme hal ve davranışları da çocukların kaygı düzeylerini artıracaktır (Erkan, 2002). Çocukların gelişimlerinde daha önemli bir yer tutan ebeveynlerin yaşadıkları olayların birçoğu çocukları derin olarak etkiler (Özyürek ve Demiray, 2010; Sarman, 2012).

Bu araştırmanın neticesinde çocukların kaygı düzeyiyle annelerinin kaygı düzeyindeki ilişkilerin tespiti araştırılacaktır. Ayrıca ebeveynlerin öğrenim seviyesi, yaşı, mesleği benzeri farklı değişkenlerin çocukların kaygı düzeylerinde fark oluşturup oluşturmadığı tespiti incelenecektir. Araştırma neticesinde ebeveynlerin öğrenim düzeyi, çalışma durumu, sosyoekonomik seviyesi çocukların kardeş sayısı, cinsiyeti, çocukların kaygı düzeyleriyle annelerinin kaygı düzeyleri arasında istatistiksel yönde ilişki olup olmadığı araştırılacaktır.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma Modeli, Evren ve Örneklem

Bu çalışma annelerin kaygı düzeyleri ile onların okul öncesi eğitim gören 3-6 yaş grubu çocuklarının kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Bu modelde geçmişte ya da o anda var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimleyen, katılımcıların görüşlerinin, tutum, değer, ilgi, beceri, yetenek vb. özelliklerinin belirlendiği araştırma yaklaşımıdır (Karasar 1984).

Araştırma evrenini, İstanbul ili Avrupa yakasında bulunan Gül anaokulu, Gümüşpala anaokulu, Cemil Meriç İlköğretim Okulu, Mustafa Eravutmuş Ortaokulu, Düş Bahçesi Anaokulu, Hatice Mehmet Ekşioğlu Ortaokulu, Özel Mucit Çocuklar Anaokulu, Karınca Oyun okulu, Mutlu Çocuklar Gündüz Bakım, Mavi boncuk Anaokulu, Fulya Anaokulu, Topkapılı Mehmet Bey Ortaokulu, Küçük Adımlar Anaokulu, Dr. Sadık Ahmet Ortaokulu, Akatlar Anaokulu ve Hüsnü



M. Özyeğin Ortaokulu'nda eğitim gören çocuklar ve bu çocukların anneleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, kolayda ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak 137 çocuk ve ailelerine 2020 yılı Eylül/Ekim aylarında ulaşılarak bilgi toplanmış ve sonuçlandırılmıştır.

## 2.2. Veri Toplama Araçları

Çalışmada ebeveynler ile çocukları hakkındaki bilgi toplamak amacıyla “Aile Bilgi Forumu” anketi, annelerin kaygı düzeylerini ölçmek için Spielberger’in 1973'te geliştirdiği, Öner ve Le Compte (1983) tarafından ülkemize kazandırılan (Trait Anxiety Scale) “Durumluk-Sürekli Kaygı Ölçeği”; okul öncesi eğitimi gören çocuklarının kaygı düzeylerini ölçmek için ise Spencer ve ark., (2001) tarafından geliştirilen, Şahin (2020) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı (Kaygı) Ölçeği (Ebeveyn Formu)” kullanılmıştır.

### 2.2.1. Durumluluk- Sürekli Kaygı Ölçeği

Spielberger ve ark., (1970) tarafından geliştirilen ölçeğin Türk kültürüne uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Öner ve Le Compte (1983) tarafından yapılmıştır. Ölçek Durumluk 20 maddelik Kaygı Ölçeği ve 20 maddelik Sürekli Kaygı Ölçeği olmak üzere iki ayrı formdan oluşmaktadır. Ölçeklerden elde edilen toplam puan değeri 20 ile 80 puan arasındadır. Alınan puanların 80 puana yakın olması kaygı seviyesinin yüksek olduğuna işrettir. Ölçek güvenilirliği, Kuder-Richardson güvenilirliğine göre: Sürekli Kaygı Ölçeği için 0.83 ile 0.87 arasında, Durumluk kaygı ölçeği için ise 0.94 ile 0.96 arasında olduğu bulunmuştur. Madde Güvenirliliği ise, madde güvenilirliği korelasyonları, Sürekli Kaygı Ölçeği için 0.34 ile 0.72, Durumluk Kaygı Ölçeği için ise 0.42 ile 0.85 arasında bulunmuştur. Ölçekle ilgili Karataş, 100 lise öğrencisi ile yaptığı çalışmada Sürekli Kaygı Ölçeği Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısını 0.79 olarak güvenilir bulmuştur. Bu araştırma kapsamında yapılan Cronbach Alpha iç tutarlık analizinde Sürekli Kaygı Ölçeği için cronbach alpha iç tutarlık katsayısı 0.72, Durumluk Kaygı Ölçeği için 0.75 olarak bulunmuştur (Karataş 2009).

Durumluk Kaygı Ölçeği; kişinin belli bir zamanda ve belli koşullarda kendini nasıl hissettiğini belirlemek olarak, Sürekli Kaygı Ölçeği ise; kişinin o anki durum ve koşullardan bağımsız, kendini genelde nasıl hissettiğini belirlemek olarak tanımlanmıştır. Durumluk kaygı ölçeği : (1) Hiç, (2) Biraz, (3) Çok ve (4) Tamamıyla şeklinde; Sürekli Kaygı (1) Hemen hiçbir zaman, (2) Bazen, (3) Çok zaman ve (4) Hemen her zaman şeklinde likert tipi ölçektir. Durumluk kaygı ölçeğinde tersine dönmüş on tane ifade vardır. Bu maddeler (1.2.5.8.10.11.15.16.19 ve 20), yine aynı şekilde Sürekli kaygı ölçeğinde de 7 tane tersine dönmüş ifade vardır. Bu maddeler; (21.26.27.30.33.36 ve 39) dur. (Karataş 2009).

### 2.2.2. Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı (Kaygı) Ölçeği

Okul öncesi dönem çocuklarının kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla Spence, Rapee, McDonald ve Ingram (2001) tarafından geliştirilen; Şahin (2020) tarafından Türkçeye uyarlaması gerçekleştirilen Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı (Kaygı) Ölçeği- Ebeveyn Formu kullanılmıştır. Ölçekte beş boyutta toplanan 28 madde yer almaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama sürecinde öncelikle ölçek maddeleri Türkçeye çevrilmiş ve konu alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Ardından ölçek 918 çocuğa uygulanmıştır. Okul öncesi dönem çocuklarının ebeveynlerinden elde edilen cevaplar doğrultusunda doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonucunda maddelerin faktör yük değerleri 0,40 ile 0,73 arasında; standartlaştırılmış regresyon katsayılarının 0,16 ile 0,53 arasında değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Hesaplama okul öncesi dönem çocuklarının kaygı düzeylerinin genel kaygı ( $R^2=0,88$ ;  $p<0,05$ ), sosyal kaygı ( $R^2=0,38$ ;  $p<0,05$ ), fiziksel yaralanma korkusu ( $R^2=0,51$ ;  $p<0,05$ ), ayrılma kaygısı ( $R^2=0,88$ ;  $p<0,05$ ) ve obsesif kompulsif bozukluk ( $R^2=0,87$ ;  $p<0,05$ ) alt boyutları tarafından anlamlı bir şekilde açıklandığı saptanmıştır. Model-veri uyum indeksleri de Türkçeye uyarlanan okul öncesi çocuklarında kaygı

ölçeğinin beş boyutlu yapısının doğrulandığını göstermiştir. Ebeveynlerin vermiş oldukları cevapların cronbach alfa güvenirlik katsayısı 0,877 olarak hesaplanmıştır. Cronbach alfa katsayısı genel kaygı boyutu için 0,679; sosyal kaygı boyutu için 0,741; fiziksel yaralanma korkusu için 0,622; ayrılma kaygısı için 0,736; obsesif kompulsif bozukluk için 0,633 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin uyarlama sürecinde düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayılarının 0,320 ile 0,555 arasında değişiklik gösterdiği belirlenmiştir. Genel kaygı boyutundaki maddelerin 0,367 ile 0,526 arasında; sosyal kaygı boyutundaki maddelerin 0,473 ile 0,555 arasında; fiziksel yaralanma korkusu boyutundaki maddelerin 0,357 ile 0,512 arasında; ayrılma kaygısı boyutundaki maddelerin 0,351 ile 0,514 arasında; obsesif kompulsif bozukluk boyutundaki maddelerin de 0,320 ile 0,479 arasında madde-toplam korelasyon katsayılarının farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Okul Öncesi Çocuklarda Kaygı (Kaygı) Ölçeği- Ebeveyn Formu'nun Türkçeye uyarlama sürecinde ayrıca her bir yaş grubu okul öncesi dönem çocuğu için DFA yenilenmiştir. Her bir yaş grubundaki çocuk için model-veri uyunun sağlandığı tespit edilmiştir (Şahin, 2020).

### 1.1. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında Annelerin kaygı düzeyleriyle çocukların kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Ebeveynlerden elde edilen veriler Spss 23,0 programında kodlanmıştır. İlk olarak ebeveynlerin ve çocuklarına ilişkin kişisel bilgilere ait frekans tabloları hazırlanmıştır. Gerekli testlerin gerçekleştirilmesi için ölçek ve alt boyutlarının normal dağılım gösterip göstermediği normallik analizi ile sınanmıştır. Araştırmalarda aritmetik ortalamanın, mod ve medyanın eşit ya da yakın olması durumu, çarpıklık ve basıklık katsayılarının  $\pm 1$  sınırları içinde 0'a yakın olması durumu, çarpıklık ve basıklık katsayılarının kendi standart hatalarına bölünmesiyle hesaplanan çarpıklık ve basıklık indekslerinin  $\pm 2$  sınırları içinde 0'a yakın olması durumu, standart sapma ile ortalamanın oranını yüzde olarak ifade eden bağıl değişim katsayısının 20 ile 25 aralığında olması durumu normal dağılımın varlığına kanıt olarak değerlendirilir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle çalışmada ortalama puanlarının kişisel bilgilerle arasındaki farklılıkları test etmek adına Independent t-testi ve ikiden fazla değişkenleri test etmek için ise One-Way Anova analizi uygulanmıştır. Testlerde anlamlılık derecesi 0,05 olarak dikkate alınmıştır.

## 2. Bulgular

Okul öncesi eğitim alan çocukların ebeveynlerinin ölçek maddelerine vermiş oldukları cevaplara göre hesaplanan betimsel istatistikler aşağıda verilmiştir.

	n	%	
<b>Çocuk Yaşı</b>	2013	15	11,3
	2014	67	50,4
	2015	32	24,1
	2016	14	10,5
	2017	5	3,8
<b>Çocuk Cinsiyeti</b>	Kız	66	48,5
	Erkek	70	51,5
<b>Kardeş Sayısı</b>	Tek	51	37,5

	İki	76	55,9
	Üç ve fazlası	9	6,6
<b>Anne Yaşı</b>	18-25	5	3,7
	26-30	36	26,7
	31-36	55	40,7
	37 ve üzeri	39	28,9
<b>Baba Yaşı</b>	18-25	2	1,5
	26-30	13	9,6
	31-36	61	45,2
	37 ve üzeri	59	43,7
<b>Anne Olma Yaşı</b>	18-25	58	43,3
	26-30	50	37,3
	31 yaş ve üstü	26	19,4
<b>Baba Olma Yaşı</b>	18-25	21	15,4
	26-30	57	41,9
	31 yaş ve üstü	58	42,6
<b>Anne Öğrenim Durumu</b>	İlköğretim	27	20,1
	Lise	39	29,1
	Ön lisans	23	17,2
	Lisans	41	30,6
	Lisansüstü	4	3,0
<b>Baba Öğrenim Durumu</b>	İlköğretim	30	22,1
	Lise	47	34,6
	Ön lisans	19	14,0
	Lisans	37	27,2
	Lisansüstü	3	2,2
<b>Anne Çalışma Durumu</b>	Çalışmıyor	86	63,2
	Kamu	21	15,4
	Özel Sektör	29	21,3
<b>Baba Çalışma Durumu</b>	Çalışmıyor	10	7,4
	Kamu	17	12,6
	Özel Sektör	108	80,0
<b>Ailenin Aylık Geliri</b>	2,324 TL den az	18	13,7
	2,325 TL ile 7,500 TL arası	92	70,2
	7,500 TL ile 15,000 TL arası	18	13,7

	15,001 TL ve üstü	3	2,3
<b>Aile Yapısı</b>	Çekirdek Aile	120	88,2
	Geniş Aile	10	7,4
	Tek Ebeveynli Aile	6	4,4

Tablo 1. Demografik Özellikler Frekans ve Yüzde Dağılımı

Araştırmaya katılan çocukların yaş gruplarını incelediğimizde %11,3'ünün (15 kişi) 2013, %10,5'inin (14 kişi) 2016, %3,8'inin (5 kişi) 2017, %24,1'inin (32 kişi) 2015 ve %50,4'ünün (67 kişi) 2014 yılında doğmuş olduğu tespit edilmiştir. Çocukların %48,5'inin kız, %51,5'inin erkek çocuk olduğu, %37,5'inin tek çocuk olduğu, %55,9'unun (76 kişi) iki kardeş ve %6,6'sının (9 kişi) üç çocuk ve fazlası olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan anne babaların yaşlarını incelediğimizde; annelerin %3,7'si (5 kişi) 18-25 yaş, %26,7'si (36 kişi) 26-30 yaş, %40,7'si (55 kişi) 31-36 yaş ve %28,9'unun (39 kişi) 37 yaş ve üstü olduğu anlaşılmıştır. Babaların yaş dağılımında ise %1,5'i (2 kişi) 18-25 yaş, %9,6'sı (13 kişi) 26-30 yaş, %45,2'si (61 kişi) 31-36 yaş ve %43,7'sinin (59 kişi) 37 yaş ve üstü olduğu anlaşılmıştır. Araştırmaya katılan annelerin %43,3'ü (58 kişi) 18-25 yaş aralığında anne olduğunu, %37,3'ü (50 kişi) 26-30 yaş aralığında ve %19,4'ü (26 kişi) 31 yaş ve üstü anne olduğunu belirtirken, bu durum babalarda şu şekildedir; %15,4'ü (21 kişi) 18-25 yaş aralığında baba olduğunu, %41,9'u (57 kişi) 26-30 yaş aralığında ve %42,6'sı (58 kişi) 31 yaş ve üstü baba olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin eğitim durumlarını incelediğimizde anne, babaların eğitim durumlarının birbirlerine yakın oldukları fark edilmiştir. Annelerde ilköğretim düzeyi %20,1 (n=27) iken babalarda da %22,1 (n=30) olarak gözlenmiştir. Annelerin %29,1'i lise, %17,2'si ön lisans, %30,6'sı lisans ve %3'ü lisansüstü eğitim düzeyine sahiptir. Babalarda ise %34,6'sı lise, %14'ü ön lisans, %27,2'si lisans ve %2,2'si lisansüstü eğitime sahiptir. Araştırmaya katılan anne babaların çalışma durumlarını incelediğimizde; annelerin %63,2'sinin (86 kişi) çalışmadığı, %15,4'ünün (21 kişi) kamuda, %21,3'ünün (29 kişi) özel sektörde çalıştığı belirlenmiştir. Babaların %7,4'ü çalışmadığını belirtmiştir. %12,6'sı kamuda çalışırken, %80'i (108 kişi) özel sektörde çalıştığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin %13,7'sinin (18 kişi) 2,324 TL den az, %70,2'sinin (92 kişi) 2,325 TL ile 7,500 TL arası, %13,7'si 18 kişi) 7,500 TL ile 15,000 TL arası ve %2,3'ünün (3 kişi) 15,001 TL ve üstü aylık gelire sahip olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılan ebeveynlerin %88,2'si (120 kişi) çekirdek aileye sahip olduğunu, %7,4'ü (10 kişi) geniş aileye ve %4,4'ü (6 kişi) tek ebeveynli aileye sahip olduğunu belirtmiştir.

	<b>Statistic</b>	<b>df</b>	<b>Sig.</b>
<b>Toplam Kaygı</b>	,068	129	,200*
<b>Durumluluk Kaygı</b>	,117	129	,000
<b>Sürekli Kaygı</b>	,059	129	,200*

Tablo 2. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini test etmek için uygulanan Kolmogorov-Smirnov Testi sonuçları

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov Smirnov Testi ile sınanmıştır. Verilerin normal dağılım göstermesi nedeniyle parametrik testler uygulanmıştır.

	<b>n</b>	<b>Ortalama</b>	<b>Ss</b>
<b>Genel Kaygı</b>	136	4,53	2,97
<b>Sosyal Kaygı</b>	136	5,07	4,60
<b>Obsesif Kompulsif Bozukluk</b>	136	4,91	3,06
<b>Fiziksel Yaralanma Korkusu</b>	136	9,05	5,12
<b>Ayrılık Kaygısı</b>	136	5,14	3,30
<b>Toplam Kaygı</b>	136	28,70	13,47

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Çocukların Kaygı Düzeyleri Sonuçları

Araştırmaya katılan çocukların kaygı düzeyi ortalamaları incelendiğinde genel kaygı ( $4.53 \pm 2.97$ ); sosyal kaygı ( $5.07 \pm 4.60$ ); obsesif kompulsif bozukluk ( $4.91 \pm 3.06$ ); fiziksel yaralanma korkusu ( $9.05 \pm 5.12$ ); ayrılık Kaygısı ( $5.14 \pm 3.30$ ) ve toplam Kaygıları ( $28.70 \pm 13.47$ ) düşük düzeyde bulunmuştur. Çetin ve Eker (2019) tarafından 4-6 yaş arası çocukların kaygı düzeylerinin demografik değişkenlere göre incelendiği çalışmaya göre, çocukların genel kaygı düzeyinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

	<b>n</b>	<b>Ortalama</b>	<b>Ss</b>
<b>Durumluluk Kaygı</b>	129	34,15	9,11
<b>Sürekli Kaygı</b>	129	41,02	8,47

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Ebeveynlerin Durumluluk-Sürekli Kaygı Düzeyleri Sonuçları

Araştırmaya katılan ebeveynlerin durumluluk-sürekli kaygı düzeyi ortalamaları incelendiğinde durumluluk kaygı puan ortalamaları ( $34.15 \pm 9.11$ ) ve sürekli kaygı puan ortalamaları ( $41.02 \pm 8.47$ ) dir. Ortalamalar incelendiğinde ebeveynlerde sürekli kaygı düzeyinin biraz yüksek olduğu gözlenmiştir.

		<b>N</b>	<b>X</b>	<b>Ss</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
<b>Genel Kaygı</b>	Kız	66	4,74	3,42	,739	,461
	Erkek	69	4,36	2,49		
<b>Sosyal Kaygı</b>	Kız	66	5,76	5,04	1,711	,089
	Erkek	69	4,41	4,10		
<b>Obsesif Kompulsif Bozukluk</b>	Kız	66	4,65	3,17	,881	,380
	Erkek	69	5,12	2,95		
<b>Fiziksel Yaralanma Korkusu</b>	Kız	66	9,03	5,09	,034	,973
	Erkek	69	9,00	5,19		
<b>Ayrılık Kaygısı</b>	Kız	66	5,14	3,56	,036	,972
	Erkek	69	5,12	3,08		
<b>Toplam Kaygı</b>	Kız	66	29,31	14,46	,565	,573



Erkek 69 28,00 12,59

Tablo 5. Çocukların Cinsiyetleri ile Kaygı Düzeylerine İlişkin T-testi Sonuçları

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya dahil edilen çocukların cinsiyetlerinin, genel kaygı, sosyal kaygı, obsesif kompulsif bozukluk, fiziksel yaralanma korkusu, ayrılık kaygısı ve toplam kaygı puanı ortalamalarının istatistiksel olarak önemli bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir ( $p>0.05$ ).

(n=135)		N	X	Ss	F	p
<b>Genel Kaygı</b>	Tek	50	4,94	3,46	,707	,495
	İki	76	4,34	2,77		
	Üç ve fazlası	9	4,11	1,26		
<b>Sosyal Kaygı</b>	Tek	50	5,60	5,23	,804	,450
	İki	76	4,88	4,36		
	Üç ve fazlası	9	3,67	2,59		
<b>Obsesif Kompulsif Bozukluk</b>	Tek	50	4,60	3,05	,430	,651
	İki	76	5,01	3,14		
	Üç ve fazlası	9	5,44	2,40		
<b>Fiziksel Yaralanma Korkusu</b>	Tek	50	8,36	4,22	1,212	,301
	İki	76	9,20	5,26		
	Üç ve fazlası	9	11,11	7,96		
<b>Ayrılık Kaygısı</b>	Tek	50	5,76	4,12	1,491	,229
	İki	76	4,72	2,63		
	Üç ve fazlası	9	5,00	3,24		
<b>Toplam Kaygı</b>	Tek	50	29,26	13,49	,111	,895
	İki	76	28,15	13,61		
	Üç ve fazlası	9	29,33	14,08		

Tablo 6. Çocukların Kardeş Sayıları ile Kaygı Düzeylerine İlişkin T-testi Sonuçları

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmaya dahil edilen çocukların kardeş sayılarının, genel kaygı, sosyal kaygı, obsesif kompulsif bozukluk, fiziksel yaralanma korkusu, ayrılık kaygısı ve toplam kaygı puanı ortalamalarının istatistiksel olarak önemli bir farklılığa neden olmadığı saptanmıştır ( $p>0.05$ ).

Tablo 7. Çocukların Yaşları ile Kaygı Düzeylerine İlişkin One-Way Anova Sonuçları

(n=132)		N	X	Ss	F	p
<b>Genel Kaygı</b>	2013	15	5,27	2,251	,564	,689
	2014	66	4,71	3,271		

	2015	32	4,50	2,828		
	2016	14	3,86	3,255		
	2017	5	3,60	,894		
	2013	15	6,40	6,967		
	2014	66	5,42	4,817		
<b>Sosyal Kaygı</b>	2015	32	4,91	3,649	1,461	,218
	2016	14	3,21	2,914		
	2017	5	2,20	1,304		
	2013	15	3,00	2,699		
	2014	66	4,94	3,364		
<b>Obsesif Kompulsif Bozukluk</b>	2015	32	5,81	2,753	2,268	,065
	2016	14	4,57	2,311		
	2017	5	4,60	2,074		
	2013	15	8,87	4,138		
	2014	66	9,36	5,535		
<b>Fiziksel Yaralanma Korkusu</b>	2015	32	9,81	4,652	1,455	,220
	2016	14	6,79	4,933		
	2017	5	5,80	3,701		
	2013	15	4,87	4,240		
	2014	66	5,32	3,352		
<b>Ayrılık Kaygısı</b>	2015	32	4,88	3,035	,480	,750
	2016	14	4,71	3,099		
	2017	5	6,80	3,421		
	2013	15	28,40	12,69		
	2014	66	29,75	15,26		
<b>Toplam Kaygı</b>	2015	32	29,90	11,90	,974	,424
	2016	14	23,14	10,93		
	2017	5	23,00	1,41		

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmaya dahil edilen çocukların yaşlarının, genel kaygı, sosyal kaygı, obsesif kompulsif bozukluk, fiziksel yaralanma korkusu, ayrılık Kaygısı ve toplam kaygı puanı ortalamalarının istatistiksel olarak önemli bir farklılığa neden olmadığı saptanmıştır ( $p>0.05$ ).

(n=134)		N	X	Ss	F	p
<b>Genel Kaygı</b>	18-25	5	9,40	7,12	<b>5,208</b>	<b>,002</b>

	26-30	36	4,36	2,60		
	31-36	55	4,60	2,51		
	37 ve üzeri	38	4,11	2,69		
<b>Sosyal Kaygı</b>	18-25	5	7,00	6,92	,599	,617
	26-30	36	5,06	4,32		
	31-36	55	4,64	4,14		
	37 ve üzeri	38	5,58	5,25		
<b>Obsesif Kompulsif Bozukluk</b>	18-25	5	6,20	4,91	,837	,476
	26-30	36	5,33	2,35		
	31-36	55	4,51	2,74		
	37 ve üzeri	38	4,92	3,76		
<b>Fiziksel Yaralanma Korkusu</b>	18-25	5	10,80	6,94	,454	,715
	26-30	36	9,64	5,22		
	31-36	55	8,76	4,84		
	37 ve üzeri	38	8,74	5,25		
<b>Ayrılık Kaygısı</b>	18-25	5	9,20	6,38	<b>2,987</b>	<b>,034</b>
	26-30	36	5,08	2,92		
	31-36	55	5,20	3,05		
	37 ve üzeri	38	4,58	3,326		
<b>Toplam Kaygı</b>	18-25	5	42,60	27,64	2,007	,116
	26-30	36	29,47	12,98		
	31-36	55	27,70	11,38		
	37 ve üzeri	38	27,92	13,75		

Tablo 8. Annelerin Yaşları ile Çocukların Kaygı Düzeylerine İlişkin One-Way Anova Sonuçları

Tablo 8 incelendiğinde, araştırmaya katılan annelerin yaşlarına göre çocukların sosyal kaygı, obsesif kompulsif bozukluk, fiziksel yaralanma korkusu ve toplam kaygı puanı ortalamalarının istatistiksel olarak önemli bir farklılığa neden olmadığı saptanmıştır ( $p>0.05$ ). Araştırmaya katılan annelerin yaşlarına göre çocukların genel kaygı ( $F=5,208$ ;  $p=0.002<0.05$ ) ve ayrılık Kaygısı ( $F=2,987$ ;  $p=0.034<0.05$ ), alt boyutlarında anlamlı farklılık saptanmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu analiz etmek için yapılan Tukey testi sonucunda 18-25 yaş grubundaki annelerin çocuklarındaki genel kaygı ve ayrılık Kaygısı puan ortalamaları daha yüksektir.

(n=134)		N	X	Ss	F	p
<b>Genel Kaygı</b>	18-25	2	6,00	2,82	,419	,739
	26-30	13	4,62	5,00		

		31-36	61	4,67	2,49		
		37 ve üzeri	58	4,22	2,78		
<b>Sosyal Kaygı</b>		18-25	2	3,00	1,41	1,706	,169
		26-30	13	7,15	5,12		
		31-36	61	4,30	4,02		
		37 ve üzeri	58	5,28	4,82		
		18-25	2	5,00	1,41		
<b>Obsesif Kompulsif Bozukluk</b>		26-30	13	6,00	3,74	,680	,566
		31-36	61	4,69	2,55		
		37 ve üzeri	58	4,78	3,39		
		18-25	2	8,00	7,07		
<b>Fiziksel Yaralanma Korkusu</b>		26-30	13	9,62	5,91	,103	,958
		31-36	61	9,02	4,70		
		37 ve üzeri	58	8,84	5,46		
		18-25	2	8,00	4,24		
<b>Ayrılık Kaygısı</b>		26-30	13	5,31	4,76	1,165	,326
		31-36	61	5,43	2,92		
		37 ve üzeri	58	4,60	3,28		
		18-25	2	30,00	,00		
<b>Toplam Kaygı</b>		26-30	13	32,69	20,69	,517	,671
		31-36	61	28,09	10,74		
		37 ve üzeri	58	27,72	13,96		
		18-25	2	30,00	,00		

Tablo 9. Babaların Yaşları ile Çocukların Kaygı Düzeylerine İlişkin One-Way Anova Sonuçları

Tablo 9 incelendiğinde, araştırmaya katılan babaların yaşlarına göre çocukların genel kaygı, sosyal kaygı, obsesif kompulsif bozukluk, fiziksel yaralanma korkusu, ayrılık Kaygısı ve toplam kaygı puanı ortalamalarının istatistiksel olarak önemli bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir ( $p>0.05$ ).

(n=135)		N	X	Ss	F	p
<b>Genel Kaygı</b>	İlköğretim	30	4,23	2,68	,517	,723
	Lise	47	4,79	3,36		
	Ön Lisans	19	4,16	2,21		
	Lisans	36	4,83	3,14		
	Lisansüstü	3	3,00	2,00		
<b>Sosyal Kaygı</b>	İlköğretim	30	5,43	4,22	1,209	,310

	Lise	47	5,74	5,48		
	Ön Lisans	19	4,21	3,40		
	Lisans	36	4,69	4,30		
	Lisansüstü	3	,67	1,15		
<b>Obsesif Kompulsif Bozukluk</b>	İlköğretim	30	5,17	2,80		
	Lise	47	4,94	3,08		
	Ön Lisans	19	5,11	3,44	1,792	,134
	Lisans	36	4,86	2,96		
	Lisansüstü	3	,33	,57		
<b>Fiziksel Yaralanma Korkusu</b>	İlköğretim	30	10,30	5,80		
	Lise	47	8,47	4,81		
	Ön Lisans	19	8,05	5,35	,816	,517
	Lisans	36	9,25	4,99		
	Lisansüstü	3	8,00	1,00		
<b>Ayrılık Kaygısı</b>	İlköğretim	30	4,93	3,68		
	Lise	47	4,79	3,50		
	Ön lisans	19	5,74	3,03	,503	,734
	Lisans	36	5,50	2,87		
	Lisansüstü	3	4,00	4,35		
<b>Toplam Kaygı</b>	İlköğretim	30	30,06	14,63		
	Lise	47	28,72	14,37		
	Ön Lisans	19	27,26	12,66	,798	,529
	Lisans	36	29,13	12,14		
	Lisansüstü	3	16,00	7,21		

Tablo 10. Baba Öğrenim Durumu ile Çocukların Kaygı Düzeylerine İlişkin One-Way Anova Sonuçları

Tablo 10 incelendiğinde, araştırmaya katılan babaların öğrenim durumları ile çocukların genel kaygı, sosyal kaygı, obsesif kompulsif bozukluk, fiziksel yaralanma korkusu, ayrılık Kaygısı ve toplam kaygı puanı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir ( $p>0.05$ ).

(n=133)		N	X	Ss	F	p
<b>Genel Kaygı</b>	İlköğretim	27	5,26	4,05		
	Lise	39	4,28	2,38		
	Ön lisans	23	4,35	2,94	,697	,596
	Lisans	41	4,41	2,62		



	Lisansüstü	3	3,00	4,35		
	İlköğretim	27	5,22	4,61		
	Lise	39	5,36	4,24		
<b>Sosyal Kaygı</b>	Ön lisans	23	4,09	3,61	,308	,872
	Lisans	41	5,07	5,19		
	Lisansüstü	3	5,67	9,81		
	İlköğretim	27	5,81	3,19		
	Lise	39	5,44	2,90		
<b>Obsesif Kompulsif Bozukluk</b>	Ön lisans	23	4,52	2,79	<b>2,629</b>	<b>,037</b>
	Lisans	41	3,90	3,00		
	Lisansüstü	3	2,67	,57		
	İlköğretim	27	9,96	5,48		
	Lise	39	9,21	5,06		
<b>Fiziksel Yaralanma Korkusu</b>	Ön lisans	23	9,43	5,45	1,086	,366
	Lisans	41	7,85	4,49		
	Lisansüstü	3	6,00	4,58		
	İlköğretim	27	5,81	4,24		
	Lise	39	4,85	3,18		
<b>Ayrılık Kaygısı</b>	Ön lisans	23	5,17	3,07	,702	,592
	Lisans	41	4,93	2,93		
	Lisansüstü	3	3,00	1,00		
	İlköğretim	27	32,07	17,44		
	Lise	39	29,12	10,77		
<b>Toplam Kaygı</b>	Ön lisans	23	27,56	12,85	1,136	,343
	Lisans	41	26,17	12,03		
	Lisansüstü	3	20,33	19,65		

Tablo 11. Anne Öğrenim Durumu ile Çocukların Kaygı Düzeylerine İlişkin One-Way Anova Sonuçları

Tablo 11 incelendiğinde, araştırmaya katılan annelerin öğrenim durumları ile çocukların genel kaygı, sosyal kaygı, fiziksel yaralanma korkusu, ayrılık Kaygısı ve toplam kaygı puanı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir ( $p>0.05$ ). Bununla birlikte, Ogelman ve Çiftçi (2014)'ye göre çocukların kaygı düzeyleri annelerin öğrenim durumuna göre farklılık göstermemektedir. Araştırmaya katılan annelerin öğrenim durumlarına göre çocukların obsesif kompulsif bozukluk ( $F=2,629$ ;  $p=0.037<0.05$ ), alt boyutunda anlamlı farklılık saptanmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu analiz etmek için yapılan Tukey testi sonucunda ilköğretim ve lise öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarındaki obsesif kompulsif bozukluk puan ortalamaları lisans eğitimi olan annelerin çocuklarından daha yüksektir.

(n=135)		N	X	Ss	F	p
<b>Genel Kaygı</b>	Çalışmıyor	85	4,55	3,14	,025	,975
	Kamu	21	4,43	2,69		
	Özel Sektör	29	4,62	2,77		
<b>Sosyal Kaygı</b>	Çalışmıyor	85	4,92	4,28	,204	,816
	Kamu	21	5,00	5,53		
	Özel Sektör	29	5,55	5,00		
<b>Obsesif Kompulsif Bozukluk</b>	Çalışmıyor	85	5,01	2,92	1,353	,262
	Kamu	21	3,90	3,63		
	Özel Sektör	29	5,24	2,97		
<b>Fiziksel Yaralanma Korkusu</b>	Çalışmıyor	85	9,19	4,81	,231	,794
	Kamu	21	8,33	5,17		
	Özel Sektör	29	9,00	6,05		
<b>Ayrılık Kaygısı</b>	Çalışmıyor	85	5,02	3,43	,212	,809
	Kamu	21	5,05	3,09		
	Özel Sektör	29	5,48	3,19		
<b>Toplam Kaygı</b>	Çalışmıyor	85	28,69	12,84	,336	,715
	Kamu	21	26,71	14,94		
	Özel Sektör	29	29,89	14,63		

Tablo 12. Anne Çalışma Durumu ile Çocukların Kaygı Düzeylerine İlişkin One-Way Anova Sonuçları

Tablo 12 incelendiğinde, araştırmaya katılan annelerin çalışma durumları ile çocukların genel kaygı, sosyal kaygı, obsesif kompulsif bozukluk, fiziksel yaralanma korkusu, ayrılık Kaygısı ve toplam kaygı puanı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir ( $p>0.05$ ).

(n=134)		N	X	Ss	F	p
<b>Genel Kaygı</b>	Çalışmıyor	10	5,90	2,33	1,279	,282
	Kamu	17	4,82	3,57		
	Özel Sektör	107	4,37	2,93		
<b>Sosyal Kaygı</b>	Çalışmıyor	10	5,20	4,51	,712	,492
	Kamu	17	6,29	6,54		
	Özel Sektör	107	4,85	4,30		
<b>Obsesif Kompulsif Bozukluk</b>	Çalışmıyor	10	7,50	2,99	4,341	,015
	Kamu	17	4,47	2,85		

	Özel Sektör	107	4,66	2,98		
<b>Fiziksel Yaralanma Korkusu</b>	Çalışmıyor	10	13,10	4,38		
	Kamu	17	8,76	4,61	<b>3,835</b>	<b>,024</b>
	Özel Sektör	107	8,57	5,04		
<b>Ayrılık Kaygısı</b>	Çalışmıyor	10	7,80	3,29		
	Kamu	17	5,35	2,95	<b>3,974</b>	<b>,021</b>
	Özel Sektör	107	4,80	3,27		
<b>Toplam Kaygı</b>	Çalışmıyor	10	39,5000	10,87		
	Kamu	17	29,7059	14,24	<b>4,056</b>	<b>,020</b>
	Özel Sektör	107	27,2617	13,13		

Tablo 13. Baba Çalışma Durumu ile Çocukların Kaygı Düzeylerine İlişkin One-Way Anova Sonuçları

Tablo 13 incelendiğinde, araştırmaya katılan babaların çalışma durumları ile çocukların genel kaygı ve sosyal kaygı puanı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir ( $p>0.05$ ). Araştırmaya katılan babaların çalışma durumlarına göre çocukların obsesif kompulsif bozukluk ( $F=4,341$ ;  $p=0.015<0.05$ ), fiziksel yaralanma korkusu ( $F=3,835$ ;  $p=0.024<0.05$ ), ayrılık Kaygısı ( $F=3,974$ ;  $p=0.021<0.05$ ) alt boyutları ve toplam Kaygı ( $F=4,056$ ;  $p=0.020<0.05$ ) puan ortalamalarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu analiz etmek için yapılan Tukey testi sonucunda çalışmayan babaların çocuklarındaki obsesif kompulsif bozukluk, ayrılık Kaygısı, fiziksel yaralanma korkusu ve toplam Kaygı puan ortalamaları özel sektörde çalışan babaların çocuklarından daha yüksektir.

(n=130)		N	X	Ss	F	p
<b>Genel Kaygı</b>	2,324 TL den az	18	5,33	4,665	,951	,418
	2,325 TL ile 7,500 TL arası	91	4,49	2,626		
	7,500 TL ile 15,000 TL arası	18	4,44	3,129		
	15,001 TL ve üstü	3	2,33	1,155		
<b>Sosyal Kaygı</b>	2,324 TL den az	18	5,44	4,961	,153	,928
	2,325 TL ile 7,500 TL arası	91	4,95	4,451		
	7,500 TL ile 15,000 TL arası	18	5,44	5,316		
	15,001 TL ve üstü	3	4,00	4,359		
<b>Obsesif Kompulsif Bozukluk</b>	2,324 TL den az	18	6,83	2,640	<b>3,678</b>	<b>,014</b>
	2,325 TL ile 7,500 TL arası	91	4,70	3,031		
	7,500 TL ile 15,000 TL arası	18	3,72	2,866		
	15,001 TL ve üstü	3	4,00	4,000		
	2,324 TL den az	18	12,33	5,456	<b>3,139</b>	<b>,028</b>
	2,325 TL ile 7,500 TL arası	91	8,75	4,741		

<b>Fiziksel Yaralanma Korkusu</b>	7,500 TL ile 15,000 TL arası	18	7,61	5,761		
	15,001 TL ve üstü	3	8,67	7,638		
<b>Ayrılık Kaygısı</b>	2,324 TL den az	18	6,78	4,833		
	2,325 TL ile 7,500 TL arası	91	4,86	3,125		
	7,500 TL ile 15,000 TL arası	18	5,17	2,431	1,978	,121
	15,001 TL ve üstü	3	3,33	2,309		
<b>Toplam Kaygı</b>	2,324 TL den az	18	36,72	18,95		
	2,325 TL ile 7,500 TL arası	91	27,74	11,48		
	7,500 TL ile 15,000 TL arası	18	26,38	15,28	<b>2,725</b>	<b>,047</b>
	15,001 TL ve üstü	3	22,33	16,19		

Tablo 14. Ailenin Aylık Gelir Durumu ile Çocukların Kaygı Düzeylerine İlişkin One-Way Anova Sonuçları

Tablo 14 incelendiğinde, araştırmaya katılan ebeveynlerin gelir durumları ile çocukların genel kaygı, sosyal kaygı ve ayrılık Kaygısı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir ( $p>0.05$ ). Araştırmaya katılan ebeveynlerin gelir durumlarına göre çocukların obsesif kompulsif bozukluk ( $F=3,678$ ;  $p=0.014<0.05$ ), fiziksel yaralanma korkusu ( $F=3,139$ ;  $p=0.028<0.05$ ), ve toplam Kaygı ( $F=2,725$ ;  $p=0.047<0.05$ ) puan ortalamalarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu analiz etmek için yapılan Tukey testi sonucunda gelir durumu 2,324 TL den az olan çocukların obsesif kompulsif bozukluk, fiziksel yaralanma korkusu ve toplam Kaygı puan ortalamaları 2,325 TL ile 7,500 TL arası ve 7,500 TL ile 15,000 TL arası geliri olanlara göre daha yüksektir.

(n=127)		N	X	Ss	F	p
<b>Durumluluk Kaygı</b>	18-25	5	40,00	5,83		
	26-30	34	32,79	7,65		
	31-36	53	35,26	9,41	1,865	,139
	37 ve Üzeri	35	32,17	9,06		
<b>Sürekli Kaygı</b>	18-25	5	46,40	13,40		
	26-30	34	41,35	9,13		
	31-36	53	41,32	7,55	,153	,928
	37 ve Üzeri	35	39,42	8,31		

Tablo 15. Annelerin Yaşı ile Durumluluk-Sürekli Kaygı Düzeylerine İlişkin One-Way Anova Sonuçları

Tablo 15 incelendiğinde, araştırmaya katılan annelerin yaşları ile durumluluk kaygı ve sürekli kaygı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir ( $p>0.05$ ).

Tablo 16. Annelerin Eğitim Durumu ile Durumluluk-Sürekli Kaygı Düzeylerine İlişkin One-Way Anova Sonuçları

(n=126)		N	X	Ss	F	p
<b>Durumluluk Kaygı</b>	İlköğretim	25	34,5600	6,89251	,382	,821
	Lise	37	34,7568	9,84718		
	Ön lisans	21	33,8095	7,54731		
	Lisans	40	33,1500	10,03468		
	Lisansüstü	3	29,3333	4,93288		
<b>Sürekli Kaygı</b>	İlköğretim	25	44,1600	8,91011	<b>3,588</b>	<b>,008</b>
	Lise	37	40,7568	6,86944		
	Ön lisans	21	43,4762	8,82960		
	Lisans	40	38,3750	8,54757		
	Lisansüstü	3	31,0000	4,35890		

Tablo 16 incelendiğinde, araştırmaya katılan annelerin öğrenim durumları ile durumluluk kaygı puanı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir ( $p>0.05$ ). Araştırmaya katılan annelerin öğrenim durumlarına göre sürekli kaygı ( $F=3,588$ ;  $p=0.008<0.05$ ) puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu analiz etmek için yapılan Tukey testi sonucunda ilköğretim düzeyine sahip annelerin sürekli kaygı puan ortalamaları lisans eğitimi olan annelerden daha yüksektir.

(n=128)		N	X	Ss	F	p
<b>Durumluluk Kaygı</b>	Çalışmıyor	79	34,4177	9,36251	,716	,491
	Kamu	21	34,5238	7,82700		
	Özel Sektör	28	32,1786	7,99098		
<b>Sürekli Kaygı</b>	Çalışmıyor	79	41,9494	8,24450	2,002	,139
	Kamu	21	37,9048	9,06038		
	Özel Sektör	28	40,3929	8,32372		

Tablo 17. Annelerin Çalışma Durumu ile Durumluluk-Sürekli Kaygı Düzeylerine İlişkin One-Way Anova Sonuçları

Tablo 17 incelendiğinde, araştırmaya katılan annelerin çalışma durumları ile durumluluk kaygı ve sürekli kaygı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir ( $p>0.05$ ).

(n=129)		Durumluluk Kaygı	Sürekli Kaygı
<b>Toplam Kaygı</b>	r	,183*	,380**
	p	<b>,038</b>	<b>,000</b>
<b>Genel Kaygı</b>	r	,188*	,391**



	p	<b>,033</b>	<b>,000</b>
	r	,107	,270**
<b>Sosyal Kaygı</b>	p	,225	<b>,002</b>
	r	,053	,166
<b>Obsesif Kompulsif Bozukluk</b>	p	,548	,060
	r	,128	,205*
<b>Fiziksel Yaralanma Korkusu</b>	p	,148	<b>,020</b>
	r	,172	,340**
<b>Ayrılık Kaygısı</b>	p	,051	<b>,000</b>

Tablo 18. Çocukların Kaygı (Kaygı) ve Ebeveynlerin Durumluluk-Sürekli Kaygı Puanlarına İlişkin Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Tablo 18 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların "sosyal kaygı", "obsesif kompulsif bozukluk", "fiziksel yaralanma korkusu" ve "ayrılık kaygısı" puan ortalamalarıyla ebeveynlerin durumluluk kaygı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak önemli bir ilişki görülmemiştir ( $p>0.05$ ).

Araştırmaya katılan çocukların toplam Kaygı düzeyleriyle ebeveynlerin durumluluk kaygı puanları arasında düşük düzeyde ( $r=0,183$ ) ve pozitif bir ilişki saptanmıştır ( $p<0.05$ ). Çocukların genel kaygı düzeyleri ile ebeveynlerin durumluluk kaygı puanları arasında düşük düzeyde ( $r=0,188$ ) ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Çocukların "obsesif kompulsif bozukluk" puan ortalamalarıyla ebeveynlerin sürekli kaygı puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak önemli bir ilişki görülmemiştir ( $p>0.05$ ). Çocukların toplam Kaygı düzeyleri ile ebeveynlerin sürekli kaygı puanları arasında orta düzeyde ( $r=0,380$ ) ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Çocukların genel kaygı düzeyleri ile ebeveynlerin sürekli kaygı puanları arasında orta düzeyde ( $r=0,391$ ) ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Çocukların ayrılık kaygısı düzeyleri ile ebeveynlerin sürekli kaygı puanları arasında orta düzeyde ( $r=0,340$ ) ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Çocukların sosyal kaygı düzeyleri ile ebeveynlerin sürekli kaygı puanları arasında düşük düzeyde ( $r=0,270$ ) ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Çocukların fiziksel yaralanma korkusu düzeyleri ile ebeveynlerin sürekli kaygı puanları arasında düşük düzeyde ( $r=0,205$ ) ve pozitif bir ilişki tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ).

### Tartışma Sonuç

Bu çalışmada, çocukların kaygı düzeyleriyle çocukların annelerinin kaygı düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını, çocukların kaygı düzeyleri ve bu çocukların annelerinin kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin, elde edilen sonuçlar doğrultusunda literatüre katkıda bulunması, ayrıca anne ve çocukların kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenlerle karşılaştırılıp incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmaya katılan 137 çocuğun genel kaygı (4.53); sosyal kaygı (5.07), obsesif kompulsif bozukluk (4.91), fiziksel yaralanma korkusu (9.05), ayrılık kaygısı (5.14) ve toplam Kaygıları (28.70) düşük düzeyde bulunmuştur. Araştırmaya katılan annelerin durumluluk kaygı puan ortalamaları (34.15), sürekli kaygı puan ortalamaları (41.02) bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda ebeveynlerde sürekli kaygı düzeyinin biraz yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Doğru ve Arslan (2008) engelli çocuğa sahip annelerle yaptığı araştırma sonucunda, annelerin sürekli kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu bildirmiştir. Nazlıoğlu'nun (2019) çalışmasına göre, çocukların ayrılık kaygısı ile annelerin durumluluk kaygı düzeyi arasında istatistiksel açıdan

anlamli bir ilişki tespit edilmemiştir. Nazlıoğlu'nun (2019) alışmasına göre çocukların ayrılık kaygısı ile annelerin sürekli kaygı düzeyi arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamli bir ilişki bulunmuştur. Bu itibarla çocukların ayrılık kaygısı puanı arttıkça annelerin sürekli kaygı puanının da artış gösterdiği söylenebilmektedir. Muris ve Merckelbach (1998)'in yaptıkları araştırmada, benzer şekilde ebeveynlerin ocuk yetiştirme sürecinde sergiledikleri kaygılı davranışları ve bazı ebeveynlik özellikleri, normal gelişim gösteren çocukların kaygı seviyelerinde ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Bir başka çalışmada (Alisinaoğlu ve Ulutaş, 2003) annelerin kaygı düzeyleri ile çocukların kaygı düzeyleri arasında ilişkiyi belirlemek için yaptıkları çalışmalarında istatistiksel olarak anlamli bir ilişki olduğu belirtmişlerdir.

Çocukların cinsiyetlerine göre genel kaygı, sosyal kaygı, obsesif kompulsif bozukluk, fiziksel yaralanma korkusu, ayrılık Kaygısı ve toplam kaygı puanı ortalamalarında anlamli fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularını destekleyen, çocukların kaygı düzeyleri ile annelerinin kaygı düzeyleri arasındaki ilişki araştırılan çalışmalarda çocukların kaygı puanlarında cinsiyet değişkeninin etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Alisinaoğlu ve Ulutaş 2003; Gülay 2008; Güngör ve Buluş 2010; öneren-şendil, 2010; Ogelman ve iftci 2014; Nazlıoğlu, 2019) Araştırma bulgumuzun aksine literatürde kızların kaygı düzeylerinin, erkeklerden daha yüksek olduğu sonuçlara ulaşmak da mümkündür (zusta, 1993; Dong, Yeng ve Ollendick, 1994; Ronan, Kendall ve Rowe, 1994; Aral, 1997; Gümüş, 1997; Graham ve Weems, 2015; Küçüködük, 2015).

Çocukların kardeş sayılarına göre genel kaygı, sosyal kaygı, obsesif kompulsif bozukluk, fiziksel yaralanma korkusu, ayrılık Kaygısı ve toplam kaygı puanı ortalamalarında anlamli fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aral (1997) yaptığı araştırmada kardeş sayısı ile sürekli kaygı puanı arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık olduğunu ve farklılığın tek çocuklardan kaynaklandığını tespit etmiştir. Sargın (1990) da lise 1 ve lise 3. sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada kardeş sayısı arttıkça öğrencilerin kaygı düzeylerinin de arttığını tespit etmiştir. Bununla birlikte Nazlıoğlu (2019) tarafından yapılan çalışmaya göre tek çocukların ayrılma kaygısının iki ocuk olanlardan daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Küçüködük'e (2015) göre çocukların kardeş sayısı arttıkça ayrılma kaygıları azalmaktadır. Çocukların yaşlarına göre genel kaygı, sosyal kaygı, obsesif kompulsif bozukluk, fiziksel yaralanma korkusu, ayrılık Kaygısı ve toplam kaygı puanı ortalamalarında anlamli fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Annelerin yaşlarına göre çocukların genel kaygı ve ayrılık Kaygısı boyutlarından aldıkları puanlar arasında farkın anlamli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 18-25 yaş grubundaki annelerin çocuklarındaki genel kaygı ve ayrılık Kaygısı yüksek bulunmuştur. Alisinaoğlu ve Ulutaş (2003) ocukların kaygı düzeylerini araştırırken 25-30 yaş olan annelerin çocuklarında, sürekli kaygı puan ortalamalarının yüksek olduğunu bulmuştur.

Babaların ğrenim durumlarına göre çocukların genel kaygı, sosyal kaygı, obsesif kompulsif bozukluk, fiziksel yaralanma korkusu, ayrılık Kaygısı ve toplam kaygı puanı ortalamalarında anlamli fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ogelman ve iftci (2014)'ye göre çocukların kaygı düzeyleri babaların öğrenim durumuna göre farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte etin ve Eker'e (2019) göre, babanın eğitim seviyesinin artmasıyla çocuktaki ayrılık kaygısı ve belirgin korkunun düşeceği saptanmıştır. Alisinaoğlu ve Ulutaş (2003) ocukların kaygı düzeylerini araştırırken babaların öğrenim durumunun çocuktaki kaygıya etkisi olmadığını bulmuştur. Babaların yaşlarına göre çocukların genel kaygı, sosyal kaygı, obsesif kompulsif bozukluk, fiziksel yaralanma korkusu, ayrılık Kaygısı ve toplam kaygı puanı ortalamalarında anlamli fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İlköğretim ve lise öğrenim düzeyine sahip annelerin çocuklarındaki obsesif kompulsif bozukluk puan ortalamaları lisans eğitimi olan annelerin çocuklarından daha yüksek bulunmuştur. Küçüködük'e (2015) göre annelerin eğitim düzeyi arttıkça çocukların ayrılma kaygısı da artmaktadır. etin ve Eker'e (2019) göre, annelerin eğitim seviyesinin artmasıyla çocuklardaki

ayrılık kaygısı, genellenmiş kaygı, sosyal kaygı, ve belirgin korkunun düşeceği tespit edilmiştir. Nazlıoğlu (2019) tarafından yapılan çalışmaya göre de annenin durumluluk kaygı düzeyi annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir fark göstermemiştir. Breslau ve diğerleri (1982) annelerin eğitim düzeyinin kaygı ile negatif bakımdan anlamlı bir ilişkisi olduğunu saptamış, yani annelerin eğitim düzeyi arttıkça annenin yaşadığı kaygı düzeyinin azaldığı sonucuna varmıştır.

Annelerin çalışma durumlarına göre çocukların genel kaygı, sosyal kaygı, obsesif kompulsif bozukluk, fiziksel yaralanma korkusu, ayrılık Kaygısı ve toplam kaygı puanı ortalamalarında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Nazlıoğlu (2019) tarafından yapılan çalışmada da aynı sonuç bulunmuştur. Bununla birlikte Adhikari (2012) tarafından yapılan çalışma çerçevesinde çalışma durumlarının annelerin kaygı düzeyini etkileyip etkilemediği incelenmiş, sonuç olarak çalışan annelerin çalışmayan annelere göre daha yüksek seviyede kaygı yaşadıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte Küçüködük'e (2015) göre çalışan annelerin çocuklarının ayrılma kaygısı düzeyinin, çalışmayan annelerin çocuklarının ayrılma kaygılarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çetin ve Eker'e (2019) göre annelerin çalışması durumunda çocuklardaki genellenmiş kaygı, ayrılık kaygısı ve belirgin korku düzeyinin düşeceği tespit edilmiştir.

Çalışmayan babaların çocuklarındaki obsesif kompulsif bozukluk, ayrılık Kaygısı, fiziksel yaralanma korkusu ve toplam Kaygı puan ortalamaları özel sektörde çalışan babaların çocuklarından daha yüksek bulunmuştur. Çetin ve Eker (2019)'in yaptığı çalışmada babaların gelir seviyesi düştükçe çocuklarının kaygı düzeyleri yükselmektedir. Yeşildaş (2018), yaptığı çalışmada ailenin sosyo- ekonomik durumu ile okul öncesi eğitime devam eden çocukların kaygı düzeylerinde arasında ilişki bulmuştur. Fırat (2015)'in yaptığı çalışmasında, çocuğun sürekli kaygı ve durumluk kaygı düzeyleri ile ebeveynlerin sosyo-ekonomik düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulmuştur.

Annelerin yaşı ve çalışma durumlarına göre durumluluk kaygı ve sürekli kaygı puan ortalamalarında anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarımızın aksine Demirci (2018) 5-6 yaş arası çocuğa sahip annelerle yaptığı araştırmasında çalışmayan annelerin sürekli kaygı düzeyinin çalışan annelerden daha yüksek olduğunu bildirmiştir. Yine farklı bir çalışmada Turhan (2017) orta çocukluk dönemi çocukları ve anneleriyle yaptığı araştırmada çalışmayan annelerin sürekli kaygı puanlarının çalışan annelerin sürekli kaygı puanlarından daha yüksek bulmuştur. İlköğretim düzeyine sahip annelerin sürekli kaygı puan ortalamaları lisans eğitimi olan annelerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Coşkun ve Akkaş (2009) yaptıkları çalışma sonucunda annelerin eğitim düzeyi yükseldikçe sürekli kaygı düzeylerinin düştüğü sonucuna ulaşmışlardır. Yine Demirci (2018) yaptığı araştırmada ilk ve ortaöğretim mezunu annelerin sürekli kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu bulmuştur. Bu çalışmalar yapmış olduğu araştırmayı destekler niteliktedir. Araştırmaya katılan çocukların toplam Kaygı düzeyleri ile ebeveynlerin durumluluk kaygı puanları arasında ilişki saptanmıştır. Araştırmaya katılan çocukların genel kaygı düzeyleri ile ebeveynlerin durumluluk kaygı puanları arasında ilişki saptanmıştır Çocukların "genel kaygı", "ayrılık Kaygısı", "sosyal kaygı", fiziksel yaralanma korkusu" ve "toplam Kaygı" düzeyleri ile ebeveynlerin sürekli kaygı puan ortalamaları arasında ilişki saptanmıştır.

Bulgular sonucu elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak araştırma yapacak araştırmacılara; daha geniş örneklemle çalışılması, boşanmış ve boşanmamış ailelerin çocuklarının kaygı durumları, deneysel bir program ile hem annelerin hem de çocukların kaygı düzeylerine etkisine bakılabilir. Öğretmenlere yönelik; çocuklardan olması muhtemel kaygılara yönelik bir program geliştirilebilir. Çocuklar okula başlamadan önce ebeveynlerde ve çocuklarda kaygı yaratan faktörler belirlenip bunlar için tedbirler alınabilir. Ebeveynlere yönelik çocuğun kaygısını arttıran durumlar hakkında, seminerler düzenlenebilir bilgi notlarıyla ebeveynlerin konu hakkında bilgilendirilmesi sağlanabilir.

## Kaynakça

- Alisinanoğlu, F., ve Ulutaş, İ. (2003). Çocukların Kaygı Düzeyleri ile Annelerinin Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Gazi Üniversitesi. Eğitim ve Bilim Cilt: 28, Sayı 128.
- Aral, N. (1997). Fiziksel İstismar ve Çocuk, Ankara: Tek Işık Veb Ofset Tesisleri.
- Ataman, A. (2003). Özel eğitime muhtaç olmanın nedenleri. (ed. A. Ataman) Özel Eğitime Giriş Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Atkinson, R. Atkinson, R., Hilgard. E., (1995). Psikolojiye Giriş II, Sosyal Yayınlar, İstanbul, s.581-584.
- Bailey, D. B. (1988). Assessing family stress and needs. In D. B. Bailey, R. N. Simeonsson (Ed.). Family assessment in early intervention (pp. 95-118). Columbus: Merrill Publishing Company.
- Başar, F. (1996). Üvey ebeveyne sahip olan ve olmayan 10-11 yaş grubundaki çocukların saldırganlık eğilimleri ve kendilerini algılama biçimlerinin incelenmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, A.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Breslau, N., Staruch, K. S., & Mortimer, E. A. (1982). Psychological distress in mothers of disabled children. American Journal of Diseases of Children, 136(8), 682-686.
- Burt, S., & Perlis, L. (1999). Rehber Anne Babalar. (Çev. Fatma Can Akbaş), İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Cattell, R. B., & Scheier, I. H. (1961). The meaning and measurement of neuroticism and anxiety. New York: Ronald Press.
- Çetin, E. & Eker, E. (2019). "4-6 Yaş Arası Çocukların Kaygı Düzeylerinin Demografik Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi", Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences, 5(21): 1220-1228.
- Çiftçi Arıdağ, N., ve Erbiçer, E. S. (2017). Grupla psikolojik danışma uygulamasının özel gereksinimli çocuğu olan annelerin kaygı düzeyleri ve yaşam doyumları üzerindeki etkisinin incelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,19, 1-20.
- Çifter, A. (1985). Psikiyatri I. Gata Eğitim Yayınları.
- Coşkun, Y. ve Akkaş, G. (2009). Engelli Çocuğu Olan Annelerin Sürekli Kaygı Düzeyleri İle Sosyal Destek Algıları Arasındaki İlişki. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi 10 (1).
- Demirci, E. (2018). 5-6 Yaş Çocuklarının Annelerinin Sürekli Kaygı Düzeyleri İle Çocukların Benlik Algısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Deniz, İ., ve Göller, L. (2017). Engelli çocuğa sahip ebeveynlerin aile işlevselliği ve evlilik doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi. 3(1), 53-69.
- Doğru, Y. S. ve Arslan, E. (2008). Engelli Çocuğu Olan Annelerin Sürekli Kaygı Düzeyi İle Durumluk Kaygı Düzeylerinin Karşılaştırılması. Dokuz Eylül Üniversitesi.

- Dong, Q., Yang, B. & Ollendick T.H. (1994). Fears in Chinese children and adolescents and their relations to anxiety and depression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 35 (2), 351-363.
- Drake, K. L., & Ginsburg, G. S. (2012). Family factors in the development, treatment, and prevention of childhood anxiety disorders. *Clinical child and family psychology review*, 15(2), 144-162.
- Er, M. (2006). Çocuk, hastalık, anne-babalar ve kardeşler. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 49, 155- 168.
- Ereş, F. (2009). Toplumsal bir sorun: Suçlu çocuklar ve ailenin önemi. *Aile ve Toplum*, 11 (5), 88-96.
- Erkan, Z. (2002). Sosyal kaygı düzeyi yüksek ve düşük ergenlerin ana baba tutumlarına ilişkin nitel bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10):120-133.
- Fırat, B., (2015), “Ayrılma Kaygısı Belirtisi Gösteren Çocuklarda Kaygı ve Depresyon Düzeyinin İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ganong, L.H. and Coleman, M. (1984) “The Effects of Remarriage on Children. A Review of the Empirical Literature”, *Family Relations*. 33: 389-406.
- Geçtan, E. (1995). *Psikodinamik psikiyatri ve normal dışı davranışlar*. 11. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gelder, M., Guth, D. & Mayou, R. (1994). *Concise Oxford textbook of psychiatry*. Oxford University Press.
- Graham, R. A., & Weems, C. F. (2015). Identifying moderators of the link between parent and child anxiety sensitivity: the roles of gender, positive parenting, and corporal punishment. *Journal of abnormal child psychology*, 43(5), 885-893.
- Gülay, H. (2008). 5-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Akran İlişkileri Ölçeklerinin Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları Ve Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gümüş, E. A. (1997). Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Güneysu, S. (1982) Anababaların çocuklara karşı tutumları ve çocuklardaki davranış problemleri, (Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi), H.Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Güngör, H. ve Buluş, M. (2010). 5-6 Yaş Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Algılanan Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. Sempozyum: 19. Eğitim Bilimleri Kurultayı. Uluslar Arası Kıbrıs Üniversitesi, Kıbrıs.
- Gürsoy, F. (2006). Farklı sosyo ekonomik düzeydeki ergenlerin benlik tasarım düzeyleri ile kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (2), 183-190.
- Hill, K.T. and Sarason, S.B. (1966) “The Relation of Test Anxiety and Defensiveness to Intelligences, and School Performance, Over Elementary School Years. A Further Longitudinal study”, *Mongraphs of the Society for Research in Child Development*, 3(2): 10



- Imprachim, C. (2016). Üniversite öğrencilerinin gençlik döneminde yaşadıkları aile sorunları ile depresif belirtiler arasındaki ilişkide mükemmeliyetçiliğin aracı rolünün incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İnanç, B. (1997). Kaygı ve stres. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2 (16), 9-14.
- Işık, E., (1996). Nevrozlar, Kent Matbaası, Ankara, s.31-45.
- Karakaya, E. ve Öztıp, D.B. (2013). Kaygı Bozukluğu Olan Çocuk ve Ergenlerde Bilişsel Davranışçı Terapi. Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi, 2, 10-24.
- Karasar, N., (1984) Bilimsel Araştırma Metodu, Ankara, Hacetepe Taş Kitapçılık,
- Köknel, Ö., (1982). Kaygıdan Mutluluğa Kişilik, Birinci Baskı, Altın Kitaplar Matbaası, İstanbul, s.159.
- Kozacıoğlu, G. (1986) Çocukların Kaygı Düzeyleri ile Annelerinin Tutumları Arasındaki İlişki. İstanbul: İ.Ü. Edebiyat Fakültesi Yayınları. No: 3394.
- Küçüköyük, C. (2015). 3-5 Yaş Arasında ve Anaokuluna Giden Çocuk Annelerinin Ayrılma Kaygısı ve Bağlanma Biçimleri İle Çocuğun Davranışları ve Ayrılma Kaygısı Arasındaki İlişki: Bilişsel Esnekliğin Aracı Rolü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Lök, N., Başol, C. ve Öncel, S. (2016). Aile içi şiddetin çocuk üzerindeki etkileri ve psikososyal desteğin önemi, Psikiyatride güncel yaklaşımlar, 8 (2), 155-161.
- Mahoney, G. & Mac Donald, J. (2004). Responsive teaching: parent mediated developmental intervention. Cleveland, OH: Case Western Reserve University.
- Muris, P., & Merckelbach, H. (1998). Perceived parental rearing behaviour and anxiety disorders symptoms in normal children. Personality and Individual Differences, 25(6), 1199-1206.
- Nalbantoğlu, G. (2016). 6 ile 11 yaş arasında çocuklarda görülen ruhsal sorunların annelerin bağlanma düzeyi, çocuk yetiştirme tutumu ve aile işlevleri ile olan ilişkisi. Yüksek lisans tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Nazlıoğlu, A. G. (2019). Çocuğun Ayrılık Kaygısı İle Annelerinin Kaygı Düzeyleri Ve Ebeveynlik Tutumları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ogelman, H. G, Çiftci Z. T (2014). 4-5 yaş çocuklarının sosyal yetkinlik, saldırganlık, kaygı düzeyleri ile anne-babalarının ebeveyn özyeterliliği algısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(1), 241 - 271.
- Oktay, A., (2005). Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Yaygınlaştırılması. Ed. Ayla Oktay ve Ö. Polat Unutkan, Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, 11-24.
- Öncül, R. (2000). Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Öner, N. & Lecompte, A. (1983). Durumluk-sürekli kaygı envanteri el kitabı. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Öner, N. (1972) "Kaygı ve Başarı", H.Ü. Sos. ve İd. Bilin. Dergisi, 4(2): 151-163.
- Öneren-Şendil, Ç. (2010). 5-6 Yaş Çocuklarında Sosyal Yetkinlik ve Davranış Sorunlarının Akran Kabulü, Mizaç ve Cinsiyet Açısından İncelenmesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Özdal, F. ve Aral, N. (2005). Baba yoksunu olan ve anne-babası ile yaşayan çocukların kaygı düzeylerinin incelenmesi. Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi, 6 (2), 255-267.

- Özusta, Ş. (1993). Çocuklar için durumluluk-sürekli kaygı envanterinin uyarılama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Özyürek, A. ve Demiray, K. (2010). Yurtta ve ailesi yanında kalan ortaöğretim öğrencilerinin kaygı düzeylerinin karşılaştırılması. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 11 (2), 247-256.
- Rankin, R.P. and Mameker, J.S. (1985) "The Duration of Marriage in a Divorcing Population. The Impact of Children", *Journal of Marriage and the Family*, 47(1): 43-51.
- Ronan, K. R., Kendall, P. C. & Rowe, M. (1994). Negative affectivity in children. *Cognitive Therapy and Research*, 18 (6), 509-528.
- Sargın, N. (1990). Lise I. ve Lise 111. sınıf öğrencilerinin durumluluk-sürekli kaygı düzeylerinin belirlenip karşılaştırılması. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Sarman, A. (2012). Elazığ ili Karakoçan ilçesinde yaşanan yıkıcı deprem sonrasında, depremi yaşayan ilköğretim çağı çocuklarda kaygı düzeyi, depresyon belirtileri ve etkileyen faktörler. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Sims, A. & Owen, D. (1993). *Psychiatry*. Sixth edition, London: Bailliere Tindal Limited.
- Speilberger, C.D., Gorsuch, R.L., Lushene P.R., Vagg, P.R. and Jacobs, A.G. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (Form Y)* Consulting Psychologists Press, Inch.: Palo Alto.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (Sixth edition)*. United States: Pearson Education.
- Terzi, E. (2009). Anasınıfına Devam Eden Çocuklarda Görülen Davranış Sorunlarının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tolungüç, N.T. (2016). Boşanmanın 10-13 yaş grubundaki çocukların benlik kavramlarına etkilerinin incelenmesi. *Tartışma metinleri*, İstanbul Üniversitesi Dış Ticaret Enstitüsü, İstanbul.
- Turhan, Ç. (2017). Anne Babası Boşanmış 9-12 Yaşlarındaki Çocukların Kaygı Düzeyleri İle Annelerinin Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki. Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Üstübal, Ö. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmalarının aile öğretmen arasındaki iletişim ve işbirliğine etkisi. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yaşar, M. C. ve Aral N., (2010) "Yaratıcı Düşünme Becerilerinde Okul Öncesi Eğitimin Etkisi", *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (2), 201-209.
- Yavuzer, H. (1994). *Çocuk psikolojisi*. 10. basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yeşildaş, F. B., (2018), "Okul Öncesi Çocuklarda Kaygının Ebeveyn-Çocuk İlişisine Yönelik Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi". Yüksek Lisans Tezi, Ufuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım Doğru, S. S. ve Arslan, E. (2008). Engelli çocuğu olan annelerin sürekli kaygı düzeyi ile durumluluk kaygı düzeylerinin karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 543- 553.
- Yörükoğlu, A. (1992). *Çocuk Ruh Sağlığı. Çocuğun Kişilik Gelişimi, Yetiştirilmesi ve Ruhsal Sorunları*, İstanbul: 17. Baskı, Özgür Yayın Dağıtım, Acar Matbaacılık A.Ş.

Zaichkowsky, L. D., Zaichkousky, L.B. & Martince, T. J. (1980). Growth and development. U. S. A.: The C. V. Mosby Company.

**Katkı Oranı Beyanı:** Bu makaleye yazarlar eşit oranda katkı sağlamıştır.

**Çatışma beyanı:** Makalenin yazarları, bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişkileri bulunmadığını dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan ederler.

**Destek ve teşekkür:** Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.



## Yazarlar/Authors

Aybıçe TOSUN\* Ayşe YORULMAZ\*\* Fatma HAZAR\*\*\*

## Makale Adı/Article Name

### Türk ve Mülteci Öğrencilerin Birlikte Yaşam Deneyimi, Bir Arada Yaşama Hukuku ve Eğitim\*\*\*\*

*Coexistence Experience of Turkish and Refugee Students, Law of Coexistence and Education*

## ÖZ

Günümüzde özellikle göçler yoluyla toplumların sosyal ve kültürel özelliklerinde çeşitli değişimler meydana gelmektedir. Yeni oluşan bu çokkültürlü toplumlar sosyal yaşamı, kültürü, ekonomiyi, politikayı ve en nihayetinde eğitim-öğretim faaliyetlerini etkilemektedir. Farklı kültürlerin bir arada bulunması kültür aktarımı için bir fırsat olabildiği gibi kültür çatışmalarına sebep olacak zemini de hazırlamaktadır. Son yıllarda mülteci göçüne ev sahipliği yapan ülkelerde mülteciler ve yerel halk arasında uzlaşma ve barış kültürünün oluşması için çalışmalar yapmak bir gereklilik haline gelmiştir. Uzlaşma ve barış kültürünün oluşması; farklı kültürlerin bir arada yaşamaları sonrası oluşan sorun alanlarını tespit etmek, kültürler arasındaki ortaklıkları ve farklılıkları tanımak ve ötekini saygı ve hoşgörüsüyle kabul etmek gibi bazı temel aşamalardan oluşmaktadır. Bu temel aşamalar ile ilgili farkındalık yaratmak ise öncelikle eğitim alanının görevidir. Çalışmanın amacı mültecilerin ev sahibi topluluğa entegrasyonuna dönük engellerin tespitinin olarak ifade edilebilir. Bu amaçla lise düzeyinde eğitim alan mülteci ve Türk öğrencilerden oluşan 14 kişilik bir grup belirlenmiş ve odak grup görüşmeleriyle veriler toplanmıştır. Araştırma sonucunda öğrenciler arasında sorunlara işaret eden deneyimlerin yanında uyuma işaret eden deneyimlerin de ifade edildiği görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Din Eğitimi, Çokkültürlü Eğitim, Mülteci Eğitimi, Toplumsal Uyum, Uzlaşma Kültürü

## ABSTRACT

Social and cultural aspect of societies got changed because of the migration. This new multicultural societies have a huge effect on social life, culture, economics, politics and education. Living together with different cultures can be considered as an opportunity and it also create a basis for conflicts as well.

It is a necessity to study on building consensus and peace culture between refugees and locals in the countries that hosting refugees. Building consensus and peace culture consists of different stages like; determining the problematic areas of living together, recognizing similarities and differences between cultures, accepting the other with respect and tolerance. Education has very important responsibility to create an awareness about these steps.

This research aims to find solutions that refugees and citizens of host countries face about living together. For this purpose, a group of 14 immigrant and Turkish students studying at high school level was determined and the data were collected with focus group interviews. As a result of the research, it was seen that there were experiences pointing to harmony as well as experiences pointing to problems among students.

**Keywords:** Religious Education, Multicultural Education, Refugee Education, Social Harmony, Culture of Consensus

\*Dr. Öğr. Üyesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi/Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, atosun@ogu.edu.tr ORCID: 0000-0002-6555-419X.

\*\*Dr. Arş. Gör., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi/Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, ayorulmaz@ogu.edu.tr ORCID: 0000-0002-0066-9914.

\*\*\*Dr. Arş. Gör., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi/Temel İslam Bilimleri Bölümü, fhazar@ogu.edu.tr ORCID: 0000-0002-0780-1877.

\*\*\*\* Bu çalışma Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından 201918004 nolu proje kapsamında desteklenmiştir. Çalışma için Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 19.10.2021 tarih ve 2021/16 sayılı toplantısında alınan kararla etik kurul izni alınmıştır.

## Giriş

Çokkültürlülük, farklı kültürlerin taraflara yararlı olacak diyaloglara girmelerini kolaylaştıran ortamlar yaratır. Karşılaşmalarda farklı gelenekler, ahlaki, sanatsal, edebi, müzikal değerlerle birbirlerini sorgular, araştırır, birbirlerine meydan okur, birbirlerinden fikirler ödünç alıp bunlarla denemeler yapar ve sık sık hiçbirinin kendi başına üretmediği yepyeni fikir ve duyarlılıklar ortaya koyarlar. Çokkültürlülüğün bu türden bir sonuca imkan vermesi toplumların yan yana birlikteliklerin ötesinde birbiriyle temas etmesi ve buna açık olmalarıyla mümkün olabilir. Bu sebeple çokkültürlü toplumsal yapıların yeni gerçeklik olarak ortaya çıktığı günümüz dünyasında bütün bireylerin dini, kültürel ve toplumsal yapılarını kuşatan eğitim uygulamaları öncelikli ihtiyaçlar arasındadır.

Toplumların çokkültürlü bir yapıya bürünmesinin temel sebeplerinden biri olarak mültecilik olgusu ve mülteci olmanın getirdiği zorluklar uzun yıllardan beri dünyanın gündeminde yer almaktadır. Mültecilerin, mülteci kamplarında ve ev sahibi ülkelerde çok sayıda zorlukla karşılaştığını söylemek mümkündür. Planlanmamış bir göçle ülkesinden ayrılan ve başka bir ülkeye sığınan topluluklar ile göç politikaları konusunda yeterli bir düzenleme ve hazırlık yapılmamış ev sahibi topluluğun karşılaşmasıyla oluşan yeni yapının bir toplum olarak görünebilmesi için geçici çözümlerin yeterli olamayacağı açıktır. Yan yana bu toplulukların çokkültürlü bir toplum olma ihtimali birbirine temas edebilecekleri ilişkilerin tasarlanması ile mümkün olabilir. Yokluğu durumunda düşmanlığa dönüşebilecek temasa dayalı ilişkilerin geliştirilmesi, geçmişinde düşmanlık bulunan toplumların bir arada yaşaması için inşa edilmesi gerekli görülen ve literatürde uzlaşma ve barış kültürü olarak adlandırılan birlikte yaşama kültürünün araçlarını kullanmanın imkanını düşündürmüştür. Bu düşünce eğitim ortamlarının yeni bir bakış açısıyla gözden geçirilmesine dönük bir çalışmayı gerektirmiştir. Zira farklı kültürlerin bir arada var oldukları ortamlar için muhtemel çatışmaları önleyecek ve gençleri çoğulculuğun hakim olduğu bir topluma hazırlayabilecek bir eğitime ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyacı karşılayabilmek için uzlaşma ve barış kültürünün inşası ve buna dönük eğitim içeriklerinin önemli bir rol oynayabileceği söylenebilir.

Türkiye’de uygulanmakta olan Milli Eğitim programlarına bakıldığında uzlaşma ve barış temalarını içeren iki derse rastlanmaktadır. Bunlardan birincisi ilkököl 4. sınıf seviyesinde haftada iki saat zorunlu olarak yer alan İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersidir. Bu dersin 4. ünitesi olan ‘Uzlaşma’ temasının altında; ‘İnsanlar arasındaki anlaşmazlıkların nedenlerini açıklar.’, ‘Uzlaşma gerektiren ve gerektirmeyen durumları karşılaştırır.’, ‘Anlaşmazlıkları çözmek için uzlaşma yolları arar.’ gibi kazanımlar yer almaktadır (MEB, 2018: 14). Bu kazanımların 4. sınıf seviyesinde farklılıklarla bir arada yaşam için gerekli bazı becerileri kazanma konusunda öğrencileri olumlu yönde etkilemesi beklenmektedir. Bu derse ek olarak ortaöğretim düzeyinde seçmeli dersler arasında yer alan Demokrasi ve İnsan Hakları dersinin de uzlaşma ve barış temalarını içerdiği görülmektedir. Dersin ‘Uzlaşma ve Barış’ başlıklı ünitesi; ‘Bireyin kendisiyle barışık olması ile toplumsal barış arasında ilişki kurar.’, ‘Toplumsal yapının bütünlüğü ve devamlılığı için her türlü şiddeti reddederek barışçıl davranışlar sergiler.’, ‘Uluslararası barışın sağlanması ve korunması için ülkemizin dünya barışına nasıl katkı sağlayabileceği konusunda fikirler üretir.’, ‘Dünya barışı için faaliyet yürüten önemli bazı uluslararası kuruluşları tanıy.’ (MEB, 2013: 23) gibi kazanımlarla öğrencilerin uzlaşma ve barış kültürü ile ilgili yeterliklerini artırmayı hedeflemektedir.

Özellikle mülteciler ile birlikte değişen toplumsal yapıdaki farklılıklar eğitim ortamlarında uzlaşma ve barış kültürü ile ilgili temaların artırılmasını da gerekli kılmaktadır. Yukarıda yer verilen iki



dersin barış kültürünün inşası için yeterli olduğu söylenemez. Uzlaşma ve barış temalarının eğitim programında bütüncül olarak yer bulması ve farklı derslerin içeriklerine eklenmesi gereklidir. Örneğin Aydın'a (2002) göre toplumda var olan çatışma ve gerilimlerin yerine barış kültürünün inşasında eğitime ve özellikle din eğitimine önemli bir rol düşmektedir ve var olan haliyle din eğitimi uzlaşma ve barış kültürünün inşasında aktif bir rol oynayamamaktadır.

Bu tablonun ortaya çıkardığı ihtiyaçlar göz önüne alınarak girilen bu çalışma, mülteci öğrencilerin olduğu sınıf ortamlarında birlikte yaşam deneyimlerinin incelenmesini konu etmektedir. Bu yönüyle çalışmanın amacı mültecilerin ev sahibi topluluğa entegrasyonuna dönük engellerin tespitinin ötesinde çokkültürlü bir ortamda birlikte yaşamın zorlayıcı ve destekleyici tecrübelerini anlamak ve değerlendirmek olarak ifade edilebilir. Bu çaba uzlaşma ve barış kültürünün inşasında aşılabilecek engellerin ve bunu yaparken kullanılacak araçların tespiti olarak önemli görülebilir. Nitekim çalışmanın temel problemi sorunlar yerine deneyimler olarak yapılandırılmış ve bu meyanda yalnızca problemlerin değil uyum noktalarının görülmesi de amaçlanmıştır. Bu bağlamda öncelikle çalışmanın kavramsal ve kuramsal zeminini belirlemek ve uzlaşma ve barış kültürünün inşasına kültürel bir açıdan yaklaşabilmenin imkanını sunabilmek için Türkiye'de mültecilik olgusu, mülteci eğitimi ve birlikte yaşam hukukuna ilişkin literatüre yer verilmesi gerekli görülmüştür.

### **1. Türkiye'de Mülteciler, Eğitim ve Birlikte Yaşam Hukuku**

Türkiye son yıllarda Suriye başta olmak üzere Somali, İran ve Irak gibi ülkelerden çok sayıda mülteciye ev sahipliği yapmaktadır. UNHCR verilerine göre Türkiye 3.7 Suriyeli ve diğer milletlerden 320 binin üzerinde mülteci nüfusuna ev sahipliği yapan ülke konumundadır (UNHCR, 13 Mart 2022). Milli Eğitim Hayat Boyu Öğrenme Müdürlüğü raporuna göre 2020-2021 eğitim öğretim yılında 1.1 milyon okul çağındaki mülteci öğrenci bulunmaktadır. Bunların sadece 774 bini okullarda kayıtlı öğrenci durumundadır (MEB, 2021).

Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü ve Sivil Toplum Örgütlerinin ortak çalışmaları hem sorunların tespitine hem de çözüm önerilerine odaklanmaktadır (Tüzün, 2017). Avrupa Birliği destekli Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PICTES) bu çalışmalar içinde en dikkat çekenidir. Bu tür projelerin dışında Eğitimde Reform Girişimi gibi organizasyonların konu ile ilgili araştırmalar yaparak raporlar yayınladıkları görülmektedir (ERG, 2018).

Mülteci eğitimi ile ilgili araştırmalar mültecilerin misafir oldukları ülkelerde çeşitli sorunlarla yüz yüze geldiklerini göstermektedir. Mülteci çocukların temel sorun alanlarını eğitime erişim, okul ve sınıf ortamındaki eğitimin niteliği ve öğrencilerin yaşadığı sosyal sorunlar oluşturmaktadır. Dil engeli, akran zorbalığı, ayrımcılık, kültürel farklardan kaynaklanan uyum problemleri, okul kapasitelerinin yetersiz olması, okul yönetici ve öğretmenlerinin eksiklikleri, maddi olanaksızlıklar ve çocuklardaki motivasyon eksikliği bu sorunlar içinde başa çekmektedir (Duruel, 2016; Tanrikulu, 2017; ERG, 2017). Ayrıca Sarier'e (2020) göre mülteci öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları ana sorunlar; iletişim kuramama, yeni bir dil öğrenmenin zorluğu, travma, psikolojik sorunlar, dersi ya da konuları kavrayamama, akademik başarısızlık, ebeveynin ilgisiz olması, maddi sorunlar, aile içi problemler, okul ya da sınıf içi kurallara uymama, dışlanma, gruplaşma, mültecilere dönük eğitimin işleyişi ve son olarak altyapı ve materyal eksiklikleri olarak sıralanmaktadır. Mültecilerin yaşadığı problemlerin yanında ev sahibi ülke vatandaşlarının da farklı bir kültür ile bir arada yaşama deneyimine dayalı sorunlar yaşadıkları söylenebilir.

Eğitimin önemli amaçlarından bir tanesi öğrencileri topluma uyumlu hale getirmektir. Çokkültürlü toplumlarda eğitim öğretim ortamının toplum yapısını yansıtması ve öğrencileri bir

arada yaşam kültürüne hazırlaması beklenmektedir. Mülteci öğrencilerle eğitim öğretim ortamının farklılaştığı ülkelerde eğitim politikalarında da değişimler yaşanmakta, bu alan ile ilgili akademik çalışmalar artmakta ve hem öğretmen yetiştirme politikalarında hem ders içeriklerinde değişikliklere gidilmektedir (Timm, 2016; Nieto, 2017; Obondo, 2016; Moosung ve Cha, 2018). Bu noktada çokkültürlü eğitim ortamlarını yeniden inşa etmek bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır (Armthor ve Kevin, 2016).

Mülteci göçleriyle hızlı bir biçimde değişen toplumsal yapıya ayak uydurmak hem mülteci bireylerin hem de yerli halkın yeni toplum yapısını tanımasını ve uzlaşa ve barış kültürü içinde yaşamasını kolaylaştırmak eğitimin en önemli amaçlarından bir tanesi olmalıdır. Çocukların aktif olarak eğitim sürecinin içinde bulunduğu, grupların birbirine temasını mümkün kılan, farklı kültürleri eşit derecede kucaklayan eğitim öğretim uygulamaları bir taraftan çocuğun bilişsel ve sosyal gelişimine destek olurken diğer taraftan uzlaşa ve barış kültürünün inşasının da temellerini atacaktır.

Dünyada ve ülkemizde göçler sonucu oluşan çokkültürlü toplumların ihtiyaçlarını analiz etmek, sorunlarını tespit etmek ve yeni toplumsal kodlara uyum sürecinde hem yerli halkın hem de mültecilerin insani ihtiyaçlarını giderebilmek için çeşitli araştırmalar ve çalışmalar yapılmaktadır (Arslan ve Ergül, 2022). Göçlerle oluşan yeni toplumsal ve kültürel yapılar eğitim-öğretim etkinliklerinin içeriğinin, yönteminin, öğrenci ve öğretmenlerin üstlendiği rollerin yeniden yapılandırılmasını gerekli kılmaktadır. Birlikte yaşamayı mümkün kılacak temel değerlerin tespiti ve bu değerlerin bireylere kazandırılabilmesi birlikte yaşam tecrübesine sahip toplumların deneyimlerini özel ve önemli kılmaktadır. Bu tecrübeler bir taraftan mülteci bireylerin hukukunun belirlenmesine kaynaklık ederken diğer taraftan çokkültürlü ortamlarda birlikte yaşamayı destekleyecek hem yasal hem de toplumsal normlarının oluşmasına ve kültüre yerleşmesine zemin teşkil etmektedir. Toplum oluşturulan her bir bireyin hem kişisel yeterliklerinin farkında olması hem de öteki ile benzer ve farklı yönleri tanıyabilmesi gerekir. Kendini ve ötekini önyargısız bir biçimde tanıma, farklılıklara açık olma, saygı ile yaklaşma ve sosyal sorunlara karşı çözüm odaklı bir bakış açısı geliştirme çatışmalardan uzak bir toplumun temellerini atmak için gereklidir. Bu durum bireylerin kişisel duyarlılıklarına bırakılmayacak kadar hassastır ve bu sebeple bir arada yaşamanın hukuki, ahlaki ve kültürel temellerinin tartışılması ve çalışmaların bu temelde sürdürülmesi önemli görünmektedir. Türkiye özelinde mültecilerle ortak bir dini perspektife sahip olmak ahlaki ve kültürel normların vurgulanmasında dinin bir ortaklık zemini sunabilmesine imkan vermektedir. Bu sebeple İslam kültürünün yaygın olduğu toplumların birlikte yaşam tecrübesi ayrıca dikkate değer görülebilir.

## **2. Hukuki Bağlamda Farklı Kültürler ve Bir Arada Yaşama**

Toplumlar arasında kültürel mesafe ve farklılıklar ancak ortak yaşama kültürünün zenginleştirilmesiyle giderilebilir. Düzgün'ün (2015: 592) ifadesiyle farklı din, kültür ve ırktan insanların birbirinden izole yaşam süremediği çağdaş günümüz toplumlarında bir arada yaşamanın önemi daha fazla anlaşılmaktadır. Bu sebeple daha iyi yaşam şartlarının oluşturulması için bir arada yaşamanın yolları aranmalıdır. Bölen ve ayrıştıran bir dil yerine birleştiren bir dil ve üslup ve aynı zamanda yapıcı bir din ve ahlak anlayışının topluma sunulması bu bağlamda önemlidir. "İslam kültür mirası ve tecrübesinin pozitif örnekleri" (Düzgün, 2015: 592) bunu başarabilme potansiyeline işaret etmektedir. Bu tecrübenin canlı kılınarak insanların dikkatine sunulması önem arz etmektedir.

Sağlıklı bir toplumun oluşması için birbirine karşı duyarlılığını yitirmemiş, karşısındakinin söylediklerine dikkat kesilen insanların varlığına ihtiyaç vardır. İnsanların birbirine karşı

sorumluluk bilinciyle hareket ettikleri toplumun İslam dünya görüşünün ulaşmak istediği ideal toplum olduğu söylenebilir. Böyle bir toplum idealinin hukuki ve dinî referansları bulunacaktır. Çalışmada öncelikle farklı kültürlerle bir arada yaşamaya zemin oluşturacak hukukî bağlamın ortaya konulması amaçlanmıştır. Mülteci haklarının çerçevesi genelde uluslararası insan hakları beyannamesi ile özelde ise ilk olarak I. Dünya Savaşı sonrasında gündeme gelen Mülteci Sözleşmesi ile şekillenmiştir (Hathaway, 2021: 26). 1951’de kabul edilen bu sözleşmede mülteci terimi tanımlanarak mültecilerle ilgili temel haklar sözleşme maddeleri ile düzenlenmiştir (Maley, 2022: 23-28).

Herkesin ırk, cinsiyet, din ve dil açısından eşit olduğunu ifade eden İnsan Hakları Evrensel Beyannamesinin 2. Maddesi’nde: “Bağımsız memleket uyruğu olsun, vesayet altında bulunan, gayri muhtar veya sair bir egemenlik kayıtlamasına tabi ülke uyruğu olsun, bir şahıs hakkında, uyruğu bulunduğu memleket veya ülkenin siyasi, hukuki veya milletlerarası statüsü bakımından hiçbir ayrılık gözetilmeyecektir” ilkesine yer verilmesi mülteci hukukuna temel teşkil eden en genel ve evrensel kuraldır. Bunun yanında Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi’nde yaşam hakkı (Madde 2), özgürlük ve güvenlik hakkı (Madde 5), ifade özgürlüğü (Madde 10), ayrımcılık yasağı (Madde 14) gibi maddeler, mültecilerin en temel haklarının güvence altına alındığı diğer kanun maddeleridir. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nda da; “Herkes, dil, ırk, renk, cinsiyet, siyasi düşünce, felsefi inanç, din, mezhep ve benzeri sebeplerle ayırım gözetilmeksizin kanun önünde eşittir” (Madde 10), “Temel hak ve hürriyetler, özlerine dokunulmaksızın yalnızca Anayasanın ilgili maddelerinde belirtilen sebeplere bağlı olarak ve ancak kanunla sınırlanabilir” (Madde 13), “Temel hak ve hürriyetler, yabancılar için, milletlerarası hukuka uygun olarak kanunla sınırlanabilir” (Madde 16), “Herkes, vicdan, dini inanç ve kanaat hürriyetine sahiptir” (Madde 24) gibi yasa maddeleri anayasa ile koruma altına alınmış mülteci haklarının dayanakları olarak görülebilir. Zira bu maddeler temel insan hakları kapsamında olup vatandaşlıkla sınırlandırılmış değildir. Ayrıca tüm bu kanun maddeleri ülkemizde yaşayan mülteciler ile Türk vatandaşlarının birlikte herhangi bir ayrımcılığa uğramadan huzur içerisinde yaşamalarının hukukî zeminini oluşturmaktadır.

Mülteciler ayrıca, Medeni ve Siyasi Haklara İlişkin Uluslararası Sözleşme (1966), Uluslararası Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Sözleşmesi (1966) ve Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989) gibi belgelerde bulunanlar da dahil olmak üzere, uluslararası hukuk anlamında bir dizi insan haklarına sahiptir (Maley, 2022: 33).

Yukarıda sıralanan bilgiler uluslararası ve ulusal hukuk kapsamında mülteci haklarını güvenceye alan kaynaklar olarak düşünülebilir. Bununla birlikte yerel kültürlerde mültecilere karşı bakış açılarını belirleyen gelenek, görenek ve örflerde yer alan kurallar da bir arada yaşama kültürü için önemli bir etmen olabilmektedir. Araştırmanın yapıldığı grupta yer alan mültecilerin Suriye, İran, Irak ve Afganistan gibi ülkelere göçen Müslümanlardan oluşması mülteci ve Türk gruplar arasındaki iletişimi güçlendirmek için dini ve kültürel söylemlere de referans yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bu noktada araştırmanın kapsamı İslam hukuku ve İslam tarihinde göç, mültecilik durumu, mülteci hukuku ve bir arada yaşam deneyimi ile ilgili kaynakları incelemeyi gerekli kılmıştır. İslam hukuku literatürünün yanı sıra farklı kültür, ırk ve dinlerin uzun süre bir arada yaşadığı Endülüs ve Osmanlı Devleti tecrübelerinin de bir arada yaşam kültürüne bir zemin oluşturabileceği düşünülmüştür. Bununla birlikte geçmişten günümüze uzanan Anadolu’nun çokkültürlü şehirlerinden Mardin ve Hatay da bugün hala örnek alınabilecek çokkültürlü bir yaşam deneyimini yansıtmaktadır.

İslam hukukunda göç ve mülteci kavramlarına klasik fıkıh kitaplarında daha çok devlet hukuku alanında telif edilmiş eserlerde yer verildiği bilinmektedir (Mâverdî, 2006: 130-155). Bu kitaplarda nitelenen vasıflar incelendiğinde mültecilerin *muhâcir*<sup>1</sup> ve *eman*<sup>2</sup> statüsüne daha yakın olduğu görülmektedir. Zulüm ve baskı sonucu kendi ülkesinden ayrılmak ve başka bir ülkeye sığınmak durumunda kalmak yönü itibariyle mültecilik muhâcirliğe; sığındıkları ülke tarafından kendilerine verilen güvence itibariyle ise eman müessesine benzemektedir (Baysa, 2016: 41). Eman kurumu, vize ve oturma izni gibi pek çok hakkı güvence altına alan önemli bir göçmen sözleşmesidir. Bu güvence aynı zamanda onların yasal açıdan izinli ve güven içerisinde ülkede bulunmalarının garantisini anlamına gelmektedir.

İslam hukukunda kesin delillerin yanında kültüre büyük ölçüde işaret eden örfün önemli bir kaynak olarak kullanılması mülteci sorunu gibi toplumsal meselelere çözüm aranırken başvurulacak kaynaklar arasında sayılabilir. Örf ile alakalı klasik İslam hukuku kitaplarında genel prensipler olarak bilinen küllî kâidelere geniş yer verilmiştir. Örneğin, “Âdet muhakkemdir” (Yıldırım, 2012: 105) ilkesi hüküm vermede örf ve âdetin belirleyici olduğuna işaret eder. Buna göre toplumda uygulanan yazılı ve yazısız kurallar bağlayıcıdır, bu uygulamalar ihtiyaca binâen zamanla değişebilir ve son durum ne ise o esas alınır. İnsanlar arası ilişkilerde örfen uygulana gelen şeylerin aksi ifade edilmediği sürece şart koşulmuş olarak kabul edilmesini ifade eden “Örfen ma’ruf olan şey şart kılınmış gibidir” (Yıldırım, 2012: 119) kâidesi bir başka örnek olarak gösterilebilir. Yani geleneksel olarak sürdürülen uygulamaların herkes tarafından bilindiği varsayılarak bunlara uyulması gerektiği kabul edilir. Bu ilke mültecilerin bir arada yaşam kültürüne uyum sağlamalarını gerektirecek bir zemin teşkil etmektedir. “Örf ile tayin nas ile tayin gibidir” (Yıldırım, 2012: 121) ilkesi de yukarıdaki ilkeyi destekler niteliktedir. Dolayısıyla örfün İslam hukukunda bağlayıcı bir hüküm kaynağı olması ve örfü de içerisinde yaşanan toplumun gelenek ve göreneklerinin oluşturması, sözlü ve yazılı kuralların kolektif bir şekilde oluşturulduğuna, sosyal yapının ittifakıyla meydana geldiğine işaret etmektedir.

Ayrıca İslam hukukunda önemli bir delil değeri taşıyan maslahat ve bu delil üzerine verilen hükümler, insanların faydasını, toplum menfaatini ve kamu yararını gözetmeyi amaçlamaktadır. Dolayısıyla İslam hukukunda toplumu oluşturan tüm unsurların kültür, gelenek ve âdetlerine dikkat edildiği, bunların sözlü ve yazılı kanunlar hazırlanırken göz önünde bulundurulduğu anlaşılmaktadır. Bu sebeple günümüzde bir arada yaşam ile ilgili çalışmalar yapılırken İslam hukukundaki muhâcir statüsü ve uygulamaları ile toplumsal yapıyı koruyan ve kaynaştıran örf-âdet, maslahat ve küllî kâide gibi unsurların kullanılması ve bir arada yaşam ile ilgili sorunların aşılmasında söz konusu ilke ve prensiplere başvurulması yerinde olacaktır.

İslam tarihinde özellikle Endülüs bölgesinde İspanya’nın Müslümanlarca fethedilmesinin ardından üç semavi dinin bir arada yaşayıp karşılıklı etkileşimde bulunduğu bir dönemin varlığı bilinmektedir. Bu dönemdeki yaşam tecrübesi -Türkçe’de bir arada yaşama ifadesi ile karşılanan- “convivencia” [*coexistence*] kavramına (Özdemir, 2013: 67) bir örnek teşkil eder. Endülüs’te bu anlayış sonucu uzun yıllar sürececek bir medeniyetin temellerinin atıldığı ifade edilebilir. Bu “convivencia” sayesinde Endülüs toplumunda Araplar, Berberiler, Saklebliler ve Sudanlılar gibi dışarıdan gelen Müslüman unsurlar ile bölgedeki İberliler, Romalılar ve Vizigotlar gibi yerli unsurlar uzun yıllar barış içerisinde yaşamış ve karşılıklı etkileşim sonucunda İspanya’ya kalıcı ortak bir kültürel miras bırakmışlardır. Bu şekilde farklı toplum ve kültüre mensup olsalar da

<sup>1</sup> İslam ülkesine göç eden kimseler (Önkal, 1998: 458).

<sup>2</sup> İslam ülkesine girmek veya İslam ordusuna teslim olmak isteyen bir yabancıya verilen can ve mal güvencesi (Bozkurt, 1995: 75)

ortak bazı değerler etrafında toplanılması ile sosyal kaynaşma sağlanmaya çalışılmıştır (Özdemir, 2017: 99). Endülüs toplumunda oluşturulan bu dini ve etnik mozaik günümüz Türk toplumu ile mülteciler arasında olması gereken ilişki için de bir örnek teşkil edebilir.

Din anlayışında ayırıştırıcı ve bölen unsurlar yerine birleştiren unsurların öne çıkarılması farklı kültürlerin bir arada yaşamına olumlu etkiler sunacaktır. Şimdiye kadar İslam hukuku ile ilgili genel olarak aktarılan bilgiler bu amacın gerçekleştirilmesine yöneliktir. Düzgün'ün (2015: 585) ifadesiyle “birlikte yaşama ahlakı, ortak insanlık bilincinin fesâd/bozgun saydıklarıyla mücadele etmeyi gerektirir.” Herkesin sahipleneceği ortak bir yaşam kültürünün geliştirilebilmesi için farklı köken, kültür ve dini anlayışların doğal karşılanması beklenir. Bu şekilde çoğulcu bir toplum oluşturulabilmesi için bazı ortak değerler etrafında toplanılması en temel çözüm önerilerinden biridir. Birey onuruna saygı, adaletin gözetilmesi, tercihlere saygı duyulması, uzlaşma ve barış söyleminin öne çıkarılması gibi bazı ilkeler esas alınarak bir arada yaşam kültürü oluşturulabilir.

### 3. Yöntem

Bu çalışma çokkültürlü eğitim ortamlarında uzlaşma ve barış kültürünün oluşturulması amacıyla hazırlanan araştırma projesi sonuçlarına dayanmaktadır. Söz konusu proje çokkültürlü ortamda eğitim gören öğrencilerin birlikte yaşam deneyimlerinin tespiti için yapılan ön görüşme, görüşmelerden elde edilen veriler doğrultusunda eğitim etkinlikleri planlama ve uygulama ve son olarak eğitim uygulamalarının etkisinin değerlendirilmesi için yapılan son görüşme olmak üzere üç aşamadan oluşmaktaydı. Bu makalede ise projenin ilk aşaması olan ön görüşmeler aracılığıyla elde edilen veriler ele alınmaktadır. Bu ilk aşama nitel araştırma kategorisinde değerlendirilen durum çalışması deseni ile gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması; bir durum, program, olay ya da bireyler ile ilgili çeşitli veri toplama yöntemleri ile detaylı bilgi toplanarak elde edilen bilgilerin derinlemesine analiz edildiği bir araştırma desendir (Creswell, 2016). Bu noktada araştırma; çokkültürlü bir ortamda yaşayan katılımcıların içinde yaşadıkları toplumu nasıl algıladıklarını, yeni karşılaştıkları çokkültürlülük olgusunu nasıl yorumladıklarını derinlemesine analiz etmeyi ve uzlaşma ve barış kültürünün oluşmasının önündeki engellerin tespit edilmesini amaçlamaktadır.

Araştırmaya katılımcı olarak aynı sınıfta öğrenim gören Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerden oluşan 11. sınıf düzeyinde 14 öğrenci seçilmiştir. Öğrenciler seçilirken farklı ülkelerden gelen yabancı uyruklu öğrencilerin sürece dahil edilmesine dikkat edilmiştir. Öğrencilerin uyrukları ile ilgili bilgiler tablo 1’de yer almaktadır.

Uyruk	Türkiye	Suriye	İran	Irak	Afganistan
Sayı	7	3	1	1	2

Tablo 1. Katılımcılar

Araştırma verileri 2021 yılının Aralık ayında odak grup görüşmeleri aracılığıyla toplanmıştır. Görüşmeler kayıt altına alındıktan sonra Microsoft Word’e aktarılmış ardından çözümlemeler yapılmış ve veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir.

### 4. Birlikte Yaşama Deneyimine İlişkin Elde Edilen Bulgular ve Tartışma

Öğrencilerin birlikte yaşam deneyimleri, sorunlara işaret eden deneyimler ve uyum noktalarına işaret eden deneyimler olarak iki temel kategoride ele alınabilir. Öğrencilerin konuya ilişkin görüşlerini tablo 2’deki gibi özetlemek mümkündür:



<b>Sorunlara İşaret Eden Deneyimler</b>	Önyargılar ve farklı olana kapalı olma
	Dil engeli ve iletişim kuramama
	Birlikte öğrenme, birlikte yapma ve birlikte yaşama
<b>Uyum Noktalarına İşaret Eden Deneyimler</b>	Ortaklıkları fark etme
	Karşılıklı tanıma ve birbirinden öğrenme
	Empati kurabilme

**Tablo 2.** Türk ve Mülteci Öğrenciler Açısından Birlikte Yaşam Deneyimi

#### 4.1. Sorunlara İşaret Eden Deneyimler

Bu kısımda Türk ve mülteci öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesinde elde edilen veriler ışığında çokkültürlü bir ortamda birlikte yaşamaya ilişkin sorunlara işaret eden bulgular sunulmaktadır. Araştırmaya katılan Türk öğrenciler T, mülteci öğrenciler M harfi ile adlandırılmıştır. Verilerin sunumunda ifadelerin anlaşılmasını kolaylaştırmak adına parantez içi bilgilere yer verilmiştir.

##### 4.1.1. Önyargı ve Farklı Olana Kapalı Olmaya Dayalı Sorunlar

Önceki deneyimlere ve kabullere dayalı olarak oluşan önyargılar ve farklılıklara kapalılık öğrencilerin dikkat çektiği sorun alanlarından biri olarak tespit edilmiştir. Aşağıdaki ifadeler öğrencilerin önceki deneyimlerinin etkisine örnek olarak değerlendirilebilir:

T6: *Ben bir keresinde İranlı bir kızla konuşmak arkadaş olmak istemiştım. İşte ona memleketi ile ilgili sorular falan sordum ama sanırım o benim ırkçı birisi olduğumu zannetti ve konuşmak istemedi. Bazen öyle ırkçı kişiler oluyor onlardan olabileceğimi düşünmüş olabilir. Yani ben arkadaş olmak istedim ama o istemedi.*

M1: *Mesela önceki okullarda bazı sıkıntılar oluyordu, sevmiyorlardı. Saygı duyuyordum onlara, konuşmak istemiyorlardı benimle ... yani nasıl anlatsam, konuşsam yüzünü çevirip gidiyorlar böyle bir tavır. Ama mesela buraya geldiğimde (şu anki okulu kastediyor) Türk kızlar tatlı, onlar benimle konuşmaya başladılar direkt. Konuştular mesela Türkçe bildiğimi söylediler, Z.T.<sup>3</sup> mesela.*

Türk ve mülteci öğrencinin deneyimleri gruplararası arkadaşlık ilişkileri için ilk temasın önemini düşündürmektedir. Türk öğrencinin mülteci bir öğrenciyle olumsuz sonuçlanan deneyimini diğer mülteci öğrencilere atfetmesi ya da mülteci öğrencinin önceki olumsuz deneyimini kurduğu ilişkiler konusunda hala bir kriter olarak belirtmesi ilk karşılaşmaların dikkate değer olduğunun göstergesi olarak görülebilir. Diğer taraftan ön kabullere dayalı olarak farklı olana kapalı olma öğrencilerin söylemlerinde kendini sorun alanı olarak göstermektedir. Buna göre;

M1: *Yaşam tarzı aynı. Aynı yaşıyoruz ama onlar söylüyorlar ki çok farklı insanlarız. Biri vardı diyordu ki, sen çok farklısın, çok gariipsin. Evet, hatta mesela düğünümüzü falan aynı yapıyoruz ama onlar çok farklı olduğumuzu düşünüyorlar bizi. Ben bundan çok rahatsızım ama yapacak bi şey yok.*

M2: *Bence hiçbir şeyimiz ortak değil. Onlar bize başka bir gözle bakıyorlar. Ekonomi kötü diye bizden biliyorlar. Ben İran'dan geldim. Tavırlarından (anlıyorum). Mesela bu yabancılara güvenmeyin diyorlar, duydum yani. Mesela bir hırsızlık oluyor, diyorlar yabancılar yapmıştır ben*

<sup>3</sup> Öğrencinin örnek olarak verdiği isim kişisel haklar göz önünde bulundurularak kısaltılmıştır.

*de üzülüyorum ama bir şey demiyorum yani. Sonuçta insanız etkileniyoruz. Okulda değil sadece her yerde etkileniyoruz yani. Yolda, eve gittiğimizde, markette falan.*

Mülteci öğrencilerin serzeniş üslubuyla aktardıkları bu sözler belirli bir mekanı aşan toplumsal bir kabul kabuğunu hissettiklerinin ifadesi olarak okunabilir. Öğrencilerin söylemleri karşılaşmaların ve tanışmaların kabuğu inceltmek için yeterli olmadığına ilişkin bir hayal kırıklığına işaret etmektedir.

Öğrencilerin bu türden deneyimlerinin ilk elden kendi düşünce ve tutumlarının dışında ortak yaşam alanına dahil olan diğer faillerin eylemlerinin etkisiyle de ilişkili olduğunu aşağıdaki ifadelerden okuyabiliriz:

*T4: Bazen öğretmenlerin ırkçılık yaptığı oluyor. Yabancılar niye geldi, ülkenin ekonomisini bitirdiler falan diyen öğretmenlerimiz vardı. Yabancı öğrenciler böyle şeyler söyleyen öğretmenlere bir şey diyemiyorlar. Biz de tepki gösteremiyoruz.*

*T5: Bir öğretmen Suriyeli öğrencilerin Arapça isimlerini değiştirip Türkçe isimler kullanmalarını istemişti.*

Öğrencilerin öğretmen davranışları konusundaki farkındalıkları ve bu davranışları ırkçılık olarak nitelendirmeleri dolaylı olarak kendi düşüncelerinin böylesi bir yıkıcılıkta olmadığını göstermesi açısından önemlidir. Özellikle okul içi ilişkilerde akranları üzerinden değil de kendilerinden hiyerarşik olarak üstte bulunan öğretmen figürünün davranışları hakkında değerlendirme yapabiliyor olmaları öğrencilerin insan hakları konusunda belirli bir kazanıma sahip olduklarını düşündürmektedir. Ayrıca olumsuz öğretmen davranışlarının mülteci öğrenciler yerine Türk öğrenciler tarafından dile getirilmiş olması bu düşünceyi desteklemektedir. Tasvir edilen okul ikliminin olumsuz havasının yanında bu düşünce gruplararası ilişkilerin geliştirilmesi için önemli bir adım olarak değerlendirilebilir.

Önyargı ve kapalılığın nihayetinde ilişkilerin temeli olarak görülebilecek iletişimi sınırlandırdığını T5'in aşağıdaki ifadelerinde görmek mümkün olabilir:

*T5: Türkçe konuşmamaları biraz da çekindikleri için bence. Çünkü bazen Türkçe bilmediğini düşündüğümüz kişiler Türkçe konuşuyor. Geçen gün Edebiyat dersinde öğretmen birisine metin okuttu ve kız çok güzel okudu. Halbuki biz onun Türkçe bilmediğini zannediyorduk.*

Barış ve uzlaşma içinde birlikte yaşamın ilk adımı farklı olana açık olma ve onu kabul etmeye dayanır. Öğrencilerin önyargı ve farklılıklara kapalılıkla ilgili yaşadıkları deneyimler bir arada yaşama kültürünün engelleyici ilk unsuru olarak değerlendirilebilir. Çünkü öğrencilerin ifadelerinden de anlaşılabilirdiği gibi bu durum birlikte yaşamı mümkün kılan gerekliliklerden biri olan iletişimi engellemektedir. Temelde farklı dillere sahip olmaları sebebiyle iletişime geçmeye dezavantajla başlayan gruplar için bu durum iletişimi en baştan sınırlandıran bir etmen olması sebebiyle öncelikli bir sorun olarak görülüp değerlendirilmelidir.

Önyargı ve kabullerin iletişimin önünde bir engel oluşturması öğrencileri kendi gruplarına yönlendirmekte ve grup içi etkileşimle sınırlı kalmalarına sebep olabilir. Bu durum ise diğer gruplarla ya hiç iletişim kurulmaması durumunu ya da çok sınırlı seviyede bir iletişimi beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla birlikte yaşam ortamında bir sorun olarak algılanabilecek önemli sorunlardan bir tanesi gruplaşma olarak ortaya çıkabilir. Hem Türk öğrencilerin hem de mülteci öğrencilerin kendi dillerini konuşan diğer öğrencilerle arkadaşlık kurması, farklı milletten olan öğrenciler arasında yakın arkadaşlık ilişkilerinin kurulmaması ve öğrencilerin zorunlu durumlar haricinde diğer gruplarla iletişim kurmayı tercih etmemeleri sınıf içi etkileşimin önünde bir engel olarak düşünülebilir. Cülha ve Demirtaş'ın (2020) araştırması da mülteci öğrencilerin

kendilerine benzer özelliklere sahip kişilerle daha fazla iletişim kurma eğilimlerini ortaya çıkarmaktadır.

#### 4.1.2. Dil Engeli ve İletişim Kuramama Sorunları

Öğrencilerin çokkültürlü ortamlarda birlikte yaşama deneyimlerine ilişkin tespit ettikleri en temel sorunun ortak dil yoksunluğu ve buna bağlı olarak iletişimin ve paylaşımların sınırlandırılmasına dönük deneyimler olduğu söylenebilir. Dil farklılığının belirgin etkisi sebebiyle farklı grupların dil ile kimliklendirildiğine ve bu durumun grup kimliği olarak iletişim evreninin de sınırlarını belirlediğine ilişkin bir çıktı sunduğunu görebiliriz:

*T2: Yabancılarla bizi birbirimizden ayıran en belirgin şey dil. Onlar bizim konuştuğumuz dili konuşmuyor ve bu da bizi çok farklılaştırıyor.*

*T4: Bence yabancılarla en büyük engelimiz iletişim. Birçoğu Türkçe konuşmadığı için iletişim kuramıyoruz. Onlar zaten kendi aralarında Arapça ya da Farsça konuşuyorlar ve kendi dillerini konuşan kişilerle daha fazla arkadaşlık yapıyorlar.*

*T6: Ama yabancı bir ülkeye geldiysen o ülkenin dilini öğrenmek zorundasın sürekli başka bir dilde konuşmak çok yanlış. Mesela bazen birilerine bakıp Arapça konuşuyorlar yani ben rahatsız oluyorum acaba dedikodu mu yapıyorlar ne diyorlar falan diye.*

*T3: Sorunların çözümü ilk başta Türkçe öğrenmekle mümkün olabilir. Bence aynı dili konuşsak hiçbir sorun kalmaz. Dili konuştuktan sonra bir de özgüvenlerinin yerine gelmesi lazım.*

Yukarıdaki ifadeler iletişim engeli olarak bir taraftan dile işaret ederken diğer taraftan dil sorununun ortak bir dil ile bu dilin ise ev sahibi dil olmasıyla çözülebileceğine dönük kabulleri yansıtmaktadır.

Dil engeline dayalı iletişim sorunlarının kişiler arası ilişkiler dışında sorun olarak belirginleştiği bir mekan olarak ders ortamına atıf yapıldığını da görmekteyiz. Yabancı öğrencilerin en çok zorlandıkları dersin Edebiyat olması bu noktada anlamlı bulunabilir:

*M3: Bazı şeyler zor geliyor bana. Göremiyorum soruyu, çünkü yazımı Türk olduğu için zorlanıyoruz. Geçmiş zaman, şimdiki zaman zorlanıyoruz. (Edebiyat dersinden bahsediyor) Evet çok güzel bir fırsat. Kitap okuyarak, Edebiyat kitabındaki metinleri okuyarak kendini geliştirebilir insan.*

*M1: Sınıfımızda hiç Türkçe bilmeyen arkadaşlarımız da var. F. var Z. var, R1. var. R1. aslında konuşabiliyor ama okuma yazması yok. R2. de var, okuması iyi yazması da iyi ama konuşamıyor, o içine kapanık bir insan olduğu...*

*M4: (Arkadaşından bahsediyor) Türkçeyi konuşsam aslında herkesle sohbet ederim, çok konuşacak şeylerim var, çok söyleyecek şeylerim var diyor F.*

Dil engelinin doğrudan iletişimi etkilemesinin yanında ders işlenişini aksatıyor olması öğrencilerin sorun deneyimlerinde örnek olarak yer bulmuştur:

*T4: Öğretmenlerin Türkçe öğrenmek ile ilgili uyarıları bazen gerginliğe dönüşüyor. İşte öğretmen kızıyor bağırıyor falan bu durumda benim derslerde moralimi çok bozuyor ve motivasyonum düşüyor.*

*T3: Yabancılarla eğitim ortamında birlikte olmak bazen dersin düzenini bozuyor. Öğretmenler neredeyse her derste onlarla ilgili bir şeyler söylüyorlar işte neden Türkçe öğrenmiyorsunuz falan diye. Her derste bununla ilgili mutlaka bir konuşma oluyor bu da zamanımızdan çalıyor.*

*T7: Öğretmenler bazen çok kızdıklarında onlar da sınıfta Türkçe konuşuyorlar ya da metinleri okuyorlar ama bunu sadece çok sert öğretmenlerin derslerinde yapıyorlar.*

Dil engelinin kişisel iletişimi sınırlandırmasının yanında birlikte öğrenmeyi de güçleştiren bir olgu olarak betimlenmiş olması ortak dil yoksunluğunun çokkültürlü ortamlarda birlikte öğrenme ve yaşama ilişkin sonuçlarının daha acil ve hayati olduğunu düşündürmektedir. Diğer taraftan dil farklılığı sebebiyle oluşan iletişimsizlik ortamının ev sahibi öğrenciler tarafından daha çok vurgulanıyor oluşu dikkate değer bir veri olarak değerlendirilebilir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin iletişim ile ilgili karşı karşıya oldukları en önemli sorun dil engelidir. Yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları dil sorununu tespit eden araştırmalar bu durumu hem akademik başarıyı hem de sınıf içi sosyalleşmeyi engelleyen en önemli etmen olarak tespit etmişlerdir (Çelik ve Kodan, 2020; Cülha ve Demirtaş, 2020). Ayrıca Türk öğrencilerde de mülteci öğrencilerle ilgili olarak Türkçe konuşma ve anlamada sorunlar yaşamalarıyla ilgili olumsuz bir algının var olduğu görülmektedir. Alan yazına bakıldığında yapılan araştırmaların benzer durumlara dikkat çektiği göze çarpmaktadır (Palaz vd., 2019; Topaloğlu ve Çam Aktaş, 2022). Mülteci öğrencilerin Türkçe ile ilgili sorunları araştırma sürecinin başlangıcında da bir engel olarak ortaya çıkmıştır. Odak grup görüşmeleri yapılırken mülteci öğrenci grubunda Türkçeyi diğer öğrencilere göre daha iyi konuşan iki öğrenci sorulara cevap vermede daha çok ön plana çıkarken diğer öğrencilerin soruları yanıtlamaktan kaçındığı gözlenmiştir.

Mülteci öğrencilerin dil konusundaki söylemlerinde bireysel özelliklerinin de etkili olduğu anlaşılmaktadır. Yani dil konusunda zorlanmalarını dili öğrenememenin yanı sıra utanma, çekinme, içe kapanık olma gibi sebeplerle açıkladıkları görülmektedir:

*M5: Ben bazı kelimeleri yanlış söylemekten çekiniyorum. Hoca soru soruyor mesela, yanlış olduğunu biliyorum, çekiniyorum konuşmuyorum. (Cevap verirse) Gülerler.*

*M6: Konuşmayı sevmiyorum. Yok Farsça da konuşmuyorum.*

*M7: Ben bazen korkuyorum yanlış bir şey söylemekten.*

Mülteci öğrencilerin psikolojik sorunları ile ilgili araştırma sonuçlarından yola çıkarak özgüven eksikliği, çekingenlik ve korku gibi unsurların öğrencilerin dil ediniminin önündeki önemli engellerden olduğu ifade edilebilir. Bu noktada öğrenciler için yeni bir dil öğretilmesi yönündeki akademik bir çabanın yanında özgüvensizlik, utanma ve çekingen davranma, kaygı gibi iletişim engellerini aşabilmeleri için de eğitim uygulamalarına ya da psikolojik desteğe ihtiyaç duydukları ifade edilebilir. Mülteci çocukların sosyal uyum sorunlarını çoğunlukla eğitim ortamlarında yaşadıkları düşünülerek okullarda yürütülen araştırmalar bu konuyla ilgili psikolojik danışmanların sundukları hizmetlerin değerlendirildiği çalışmalarla alanyazında yer bulmaktadır (Günlü vd., 2020).

#### **4.1.3. Birlikte Öğrenme, Birlikte Yapma ve Birlikte Yaşama İlişkin Sorunlar**

Çokkültürlü ortamlarda birlikte öğrenme, birlikte yapma ve birlikte yaşama ilişkin sorunlara temel oluşturan ortak dil eksikliğinin yanında ortak eğitimsel amaç yoksunluğunun da etkililiğini öğrencilerin ifadelerinde yakalamak mümkündür:

*T3: Evet, derslerde de benzer bir şey oluyor. Dersi dinlemek yerine başka şeyler yapıyorlar ve bu odaklanmamızı engelliyor.*

*T3: Suriyeli öğrenciler biraz fazla konuşup güliyorlar mesela bazen çok boş konuşuyorlar ve neye güldüklerini anlayamıyoruz. Biraz fazla rahatlar her şeyle ilgili şaka yapıp umursamaz davranıyorlar. Mesela okulda kitap okuma saati yapıyoruz sessiz olup kitap okumamız gerekirken onlar gülmeye ve şakalaşmaya başlıyorlar ve bu da dikkatimizi dağıtıyor.*

*T6: Yabancıların Türkçe öğrenmemelerinin en büyük sebebi bence umursamazlık ve azimsizlik. Dersleri ya da notları falan umursamıyorlar ve bu yüzden bir gayret de göstermiyorlar.*

*T3: Onların dersleri ve ortalamaları çok düşük bu da sınıf ortalamamızı ve sınıf puanımızı düşürüyor bence en kötü tarafı da bu.*

*T1: Ders dışında tenefüslerde birlikte bazen oyun oynuyoruz. Ama bunun dışında okul dışı zamanlarımızda yabancılarla hiç görüşmüyoruz çünkü zaten vaktimiz yok. Sınava hazırlanıyoruz ve akşamları ve hafta sonları da sınava hazırlanmak için kurslara gidiyoruz. Yabancılar LYS'ye girmedikleri için bu sınava hazırlanmıyorlar ve bizim gittiğimiz kurslara gitmiyorlar.*

*T6: Suriyeliler ile ilgili en büyük sorun bence arkadaşlık kurmamaları. Ben çok sıcak davranmaya çalışıyorum muhabbet ediyorum ama ben gidip konuşmadıkça onlardan birisi gelip benimle muhabbet etmiyor hiç.*

*T2: Doğum günü ya da toplu hediye alma falan gibi etkinliklere katılıyorlar öyle zamanlarda birlikte oluyoruz. Ama mesela doğum günlerinde pastasını alan yine kendi arkadaşlarıyla bir köşeye çekiliyor.*

Öğrencilerin gruplaşması ile ilgili dikkat çeken bir başka nokta ise sadece derslerde değil okul pikniği, okul gezileri, spor etkinlikleri, sanat etkinlikleri vb. sınıf dışı uygulamalarda da öğrencilerin kendi arkadaş gruplarının içinde kalmayı devam ettirmeleridir. Araştırmanın en önemli bulgularından bir tanesi Türk ve mülteci öğrencilerin aynı mekanı paylaşıyor olmalarına rağmen neredeyse birbirlerini hiç tanımıyor olmalarıdır. Bu noktada iletişim eksikliğinin öğrencilerin birbirlerini tanımalarını ve birbirlerinden öğrenmelerini engellediği ve bunun da iki grup arasına hayali bir mesafe koyduğu sonucuna ulaşılabilir. Bunlara ek olarak Topaloğlu ve Çam Aktaş'a (2022) göre mülteci öğrencilerin Türkçe bilmemeleri okul ortamında ortaya çıkan iletişim sorunlarının yanında bu öğrencilerin ani ruh hali değişiklikleri, öfke patlaması yaşamaları ve ani ve dürtüsel hareketler sergilemeleri ile de sonuçlanmaktadır. Buradan hareketle iletişim ile ilgili sorunların çözümünün mülteci eğitiminde karşılaşılan sorunların giderilmesi için çok önemli bir adım olacağı sonucuna ulaşılabilir.

Türk öğrencilerin çizdiği bu tablonun yabancı öğrenciler tarafından betimlenmesinde kullanılan ifadeler ise şu şekildedir:

*M7: Derslerde daha fazla zorlanıyoruz. Dilden dolayı daha fazla zorlanıyoruz. Ne kadar öğresek ana dil gibi konuşamayız. Yıllarca öğresek de ana dil gibi konuşamıyoruz.*

*M1: Şimdi konuşuyor birbirimizi seviyor ama çıkmıyor beraber. Yani okuldan sonra çarşıya gidelim falan mesela çok fazla olmuyor yani. Mesela buna desem (bir başka mülteci arkadaşından bahsediyor) Cumartesi sınavdan önce çarşıya gidelim bi saat falan dolaşalım; geliyor. Ama kızlara (Türk öğrencilerden bahsediyor) desem; gelmiyor. Kötü niyetle değil ama böyle. İki kere söyledim istemediler. Çünkü daha önce konuştuğumuzda dersaneye falan gidiyorlar. Zaten tenefüslerde (görüşüyoruz).*

T2 ise konuya farklı bir bakış açısı getirerek ortak dil yoksunluğunun iletişimi engelliyor oluşunun ders içi konuşmaları azaltmasının olumlu olabileceğine değinmiştir:

*T2: Farklılıklarla birlikte ders almanın en güzel yönü bence sınıfta çok gürültü falan olmaması. Çünkü yabancı öğrenciler derslere çok katılmıyor ve sessiz kalıyorlar. Mesela sınıfımızın yarısı yabancı geri kalan Türkler de dersi dinleyince biz de dersi kolayca anlıyoruz. Ama mesela tamamı Türk olan sınıflarda birileri daha baskın olup dersi kaynatmaya çalışabiliyor.*

Araştırmada Türk öğrencilerin yabancı öğrenciler ile ilgili olumsuz algı geliştirdikleri bir diğer alan ise sınıfta eğitim ortamının aksaması ile ilgilidir. Mülteci öğrencilerin derslere ilgi göstermemeleri, derste konuşma vb. davranışlarla eğitim ortamını bozmaları ve son olarak sınav notlarının düşük olması sebebiyle genel not ortalamalarını düşürmeleri ve bunun da lise ya da



üniversiteye geçişte Türk öğrencilerin notlarını etkilemesi gibi durumlar Türk öğrenciler tarafından olumsuz yönler olarak sıralanmaktadır. Özellikle bir üst eğitim kademesine geçişte sınıf not ortalamasının öğrenci başarısını etkiliyor olması ve mülteci öğrencilerin not ortalamalarının düşüklüğü sebebiyle Türk öğrencileri olumsuz etkilemeleri farklı araştırmalarda da bir sorun olarak ön plana çıkmıştır (Palaz vd., 2019). Mülteci öğrencilerin eğitim başarısını düşüren sebepler arasında Türkçe dili ile ilgili yetersizlikler, özgüven eksikliği ve erken yaşta evlilik gibi sorunlar sayılabilir (Demir, 2019).

#### 4.2. Uyuma İşaret Eden Deneyimler

Alanyazında mülteci öğrenciler, yerli öğrenciler, öğretmenler, okul idarecileri ve velilerin bakış açıları ile mültecilik durumu, mülteci öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve bunlara dönük çözüm önerilerini ortaya koymayı amaçlayan çok sayıda kaynağa ulaşmak mümkündür. Türkiye özelinde mültecilik ve mülteci olgusunun yeni bir durum olması sebebiyle alanyazında sorun odaklı çalışmalar ağırlıklı bir yer tutmaktadır. Bununla birlikte kültürel çalışmalarda karşılaşılabilecek uyum teması eğitim araştırmalarına yeterince yansımamış görünmektedir. Mülteci öğrencilerin olumlu öğretmen davranışlarını uyum için bir fırsat olarak nitelendirmeleri (Apak ve Acar, 2020) ya da Arapça derslerin yer aldığı İmam Hatip Liselerinde öğrenim görmenin okula uyum için bir fırsat olabileceği (Baltacı vd., 2019) ile ilgili sonuçların yer aldığı çalışmalar dışında öğrencilerin kültüre uyumlarına odaklanan araştırmalar sınırlıdır. Bu araştırmada ise sorun olarak değerlendirilebilecek unsurlarla birlikte uyuma işaret eden deneyimler de önemli bir veri olarak ele alınmaktadır. Bu kısımda öğrencilerin çokkültürlü ortamda birlikte yaşama dair olumlu tecrübeleri yansıtılacaktır. Başlangıçta iletişime imkan veren bir unsur olarak ortaklıklarının fark edilmesine ilişkin bulguları ele almak uygun olacaktır.

##### 4.2.1. Ortaklıkları Fark Etme

Uyuma işaret eden deneyimler ile ilgili dikkat çekilen ortaklıklardan ilki olarak arkadaşlık ilişkisine dair söylemler örneklendirilebilir. Aynı yaş gurubunda ve aynı kültürel kodlardan etkilenen Türk ve mülteci öğrencilerin kendi grupları arasındaki arkadaşlık ilişkilerinin birbirine benzer olması iki grubun uyumu ile ilgili öne çıkan bir unsurdur.

*T1: Yabancılarla arkadaşlık ilişkilerimiz birbirine çok benziyor. Onlar da kendi arkadaşları arasında bizim kendi arkadaşlarımızla olduğumuz gibi çok samimiler.*

Arkadaşlık ilişkilerinin benzerliğe paralel olarak dil konusunda yaşanan aksaklıklara rağmen T2'nin aynı esprilere gülmeye ilişkin tespit ettiği ortaklık ayrıca dikkate değerdir. Bu noktada öğrencilerin gelişim seviyelerinin benzer olması ve ortak bir kültürün parçaları olmaları vurgulanabilir.

*T2: Aslında birbirine benzer yönlerimiz olduğunu düşünüyorum. Mesela benzer espriler yapıyoruz ve aynı şakalara gülüyoruz.*

Hem Türk hem de mülteci öğrencilerin uyum yakaladıkları deneyimlerden bir diğeri ise ortak eğlenceler olarak görülmektedir. Ortak eğlenceler bir tarafta öğrencilerin kendi kültürel değerlerinin bir ifadesi olarak düşünülebilirken diğer taraftan dile gerek duymadan gerçekleşen bir iletişim olarak da değerlendirilebilir. Kültürel dansların yanında grup halinde oynanan spor etkinliklerinin de bir arada yapılan ve ortaklıkları vurgulayan aktiviteler arasında sayılması mümkündür. Müzik, dans ve spor öğrencilerin birlikte eğlendikleri aktiviteler olmanın yanında aynı zamanda sanat ve sporun kültürün yansımaları olması sebebiyle öğrencilerin anlamlı birer ortaklık buldukları alanlar olarak da değerlendirilmelidir. Öğrencilerin birbirlerinin kültürlerinin birer yansıması olan müzikte bir ortaklık bulmalarının ve hem Türkçe hem Arapça şarkılara değer

verip bunlar üzerinden iletişim kurmalarının kültürlerarası etkileşimin iyi örneklerinden olduğu söylenebilir. Çokkültürlü ortamların önemli unsurlarından birisi olan kültürlerarası etkileşim öğrencilerin bu deneyimiyle ön plana çıkmakta ve sınıf içi uygulamalar için de bir yol gösterici olmaktadır.

*T6: Bir de onların halk oyunları ve dansları bize çok benziyor.*

*T7: Tenefüslerde bazen top oyunları oynuyoruz mesela voleybol falan.*

*T1: Tenefüslerde Arapça şarkılarla dans da ediyoruz. Telefonda ya da sınıftaki bilgisayardan mezdeke şarkıları açıyorum sonra Suriyeli arkadaşları elimle işaret edip çağırıyorum onlar da gelip oynuyorlar. Oynarken çok eğleniyoruz sonra öğretmen gelip yerlerimize oturunca birbirimize gülümsüyoruz. Ben onlara elimle kalp yapıyorum falan.*

*M1: Sevdiğimiz müzikler aynı oluyor. Şarkı adı söylesek olur mu? Neydi ya, Martular vardı şarkısı, onları dinliyoruz. 'Senden Daha Güzel' o da Türk şarkısı. Onlar da şeyi seviyorlar Muhammed Ramazan'ın Bum Bum şarkısını seviyorlar. Bi de B. bir tane Arap şarkıcıya hayran. Adı neydi ya? Hamedan-ı Şivayd? O şarkıyı çok seviyor. Bazen dans ediyoruz sınıfta beraber. Bazen Türkçe, bazen Arapça, bazen Roman havası dans ediyoruz.*

Ortak duygu, düşünce ve eylemlerin fark edilmesi iletişimin ve buna bağlı olarak ilişkilerin başlaması ve derinleşmesi konusunda önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Bu ilk adım birbirini tanıma ve birbirinden öğrenmeye evrildiği anlar yine öğrenci ifadelerinde yer bulmaktadır. Aslan'a (2020) göre okul ortamı ikincil bir sosyalleşme alanı olarak mülteci ve Türk öğrencilerin birbirlerini tanıdıkları ve özellikle mülteci öğrencilerin dinsel ve kültürel ortaklıkları kısmen de olsa benimsedikleri bir çevre sunmaktadır.

#### **4.2.2. Karşılıklı Tanıma ve Birbirinden Öğrenme**

Farklı bir kültürü özellikle ilk ağızdan öğrenme günümüz küreselleşmesinin olumlu çıktılarından biri olarak kabul edilmektedir. Öğrenciler bu deneyimi bir kazanç olarak niteleyecek değerde bulmuşlardır:

*T3: Farklılıklarla birlikte olmanın güzel taraflarından bir tanesi farklı kültürleri öğrenmek. Mesela sınıfta Suriye ve Afganistan'dan gelenler var. Bu ülkelerle ilgili başka birilerinden bir şeyler öğrenmektense buralardan gelmiş kişilerden öğrenmek daha güzel. Mesela düşünlerini falan anlatıyorlar.*

Öğrencilerin böyle paylaşımları ilgi çekici bulmaları yabancı öğrencileri kendi kültürleri hakkında konuşmaya teşvik eden bir faktör olarak da anlaşılmaktadır. Bu noktada normalde Türkçe konuşmaktan kaçınan mülteci öğrencilerin bu tür kültürel paylaşımlar esnasında iletişim kurmaya çalıştıkları dikkat çekmektedir.

*T1: Bazen kendi geleneklerini ya da bazı kültürel şeyleri anlatıyorlar. İşte Suriye'deyken yaptıklarını falan. Böyle konular olunca çok güzel konuşuyorlar fakat bunun dışında ortak muhabbet edemiyoruz.*

Yukarıdaki ifadelerle paralel olarak M1 aynı zamanda okulda birlikte geçirdikleri zamanlarda kültürel geleneklerle ilgili konuştuklarından ve bunların kendilerini nasıl hissettirdiğinden şu sözlerle bahsediyor:

*M1: Adetlerimizden konuşuyoruz, garip olanlardan. Onlar da konuşuyor, öyle geçiyor işte. Onlar da söylüyor garip buldukları şeyler. (Ortak yönlerden bahsediyor) Var, çok var. (Bunu fark edince) Rahatlık hissediyorum. Yani mesela, diyelim onlarda farklılık var, benim onların farklılığına göre değişmem gerekiyor yani. Onları rahatsız edici oluyor, değişmem gerekiyor. Ama aynı olunca değişmeme gerek yok, aynı kalıcam diye (rahatlıyorum).*

M1 kültürel paylaşımların önemine ek olarak kültürel karşılaşmaların değişime sebep oluşu konusunu şu örnekle açıklıyor:

*M1: Kıyafet hakkında mesela. Ben de şöyle alıştım. Uzun giymek, geniş, uzun giymek. İlk geldiğimde herkes böyle dar pantolonlar giyiyor ya okula geldiğimde herkes dar pantolonlar giyinir. Söylemek istemiyorum ama bazıları konuşuyordu falan uzun giydiğim için. Onun için değişmek zorunda kaldım. Başörtümü onlar gibi yapmaya çalışıyorum. Niye çünkü kendim yaptığım zaman kendimi garip hissediyorum. Böyle sanki şekerler arasında bir tuz. Değişmek istedim.*

Yabancı olduğu bir kültürü tanıma ve ona ayak uydurma konusunda mülteci bir öğrencinin gözlemleri ve değişim süreci oldukça dikkat çekicidir. Katılımcının içinde bulunduğu toplumla kendi tercihleri arasındaki farkı fark etmesi kültürlerarası etkileşimin ilk adımlarından bir tanesi olarak değerlendirilebilir. Bununla birlikte kendisini değişmek zorunda hissetmesi ve içinde bulunduğu kültürle aynılığa gayreti içinde olması toplumsal uyumdan (entegrasyon) ziyade asimilasyonu çağrıştırmaktadır. Bu noktada okul ortamında gerçekleşecek bir kültürlerarası eğitim öğrencilerin kendileri gibi kalarak toplumu tanımları için olanak sağlayacak bir fırsat olabilir.

Birbirinden öğrenmenin farklı bir boyutu olarak yabancı öğrencilerin özellikle dersler konusunda ev sahibi öğrencilerin yardımına başvurması çokkültürlü ortamda uyum yakalamaya hizmet eden bir faktör olarak kendini göstermiştir:

*T1: Yabancı öğrencilerle en fazla paylaştığımız şeyler ders ile ilgili oluyor. Derslerle ilgili yardım ediyoruz bazen ya da ödevleri falan soruyorlar. Onun dışında biz onlarla muhabbet ediyoruz bazen ama onlar hiç bizimle konuşmak için çaba göstermiyor.*

Konunun ev sahibi öğrenciler açısından yansımaları da olumlu bir değerlendirmeye konu olmuş görünmektedir:

*T4: Aslında başka bir dili konuştukları için bize yardımcı oluyorlar. Mesela Suriyeliler Arapça konuşuyor bazen Arapça dersinde kaçırdığım ya da anlamadığım bir şey olunca Suriyeli arkadaşlar yardım edebiliyorlar. Başka bir dil öğrenmek için bir fırsat olabilir.*

Dil farklılığının engel oluşturduğu kadar aynı zamanda birlikte vakit geçirme olanağı sunduğu M1'in ifadelerinden anlaşılmaktadır:

*M1: Geçen Erasmus kursunda yabancı öğrenciler vardı, bizi çağırdılar dil sınıfı olduğumuz için, çevirmenlik yapmamız için. Böyle takıldık beraber, Türkler, İspanyollar, biz. Konuştuk, voleybol oynadık onlarla. (Türk arkadaşlarımıza) Dil öğretiyoruz. Bazen boş dersler oluyor. B., R., B., S., F. falan, onlar bir kelime söylüyor, Türkçe zor bir kelime falan, biz de tahmin etmeye çalışıyoruz. Sonra biz de yapıyoruz. Biz Arapça öğretiyoruz, onlar da Türkçe öğretiyor.*

M2 benzer şekilde Farsça öğrenmenin de öğrenciler arasında bir etkileşim oluşturduğundan bahsetmektedir:

*M2: Evet, mesela merak ediyorlar yanınıza geliyorlar. Merhaba Farsça'da ne demek falan diyorlar. Bi de işte ona cevap ne verecez, öyle yani. (Diyalog kurmak) Evet, konuşma tarzı çok etkileniyor. Normal hayatta geçen, mesela bir olay yaşıyorum anlatıyorum onlara. Böyle böyle olmuştu, geçende arkadaşım B. kırtasiye ile kavga etmişti fotokopi için, onları anlatıyor mesela, ben de anlatıyorum. Dersler hakkında gidip hocaya mı söylesek, söylemesek mi diye, öyle.*

Mülteci öğrenciler Türkiye'de yaşarken karşılaştıkları ve sevdikleri kültürel unsurlardan bahsederken şu örnekleri veriyorlar:

*M1: Ama çok güzel bir gelenek var mesela böyle (parmak şıklatıyor) ya da kaşıklarla. Ben ona dikkat ettim. Bizde öyle bir şey yok. Ben geldiğim zaman şaşırmıştım, napıyorlar kaşıklarla diye. Yolda düğünler yapıyorlar mesela. Bi gün geldim okuldan kaşıklarla oynuyorlar. Evet, gerçekten dikkat çekici bir gelenek oluyor, güzel oluyor.*

*M3: Yemekler, çiğ köfte çok güzel.*

*M4: Mesela tramvayda yaşlılara çok saygı duyuyorlar, o çok hoşuma gidiyor yani. Yaşlılara yer vermek falan. Bi de mesela şu çok hoşuma gidiyor, yabancı bir kimseye abla diyorlar ya da abi diyorlar. Bu çok hoşuma gidiyor.*

Mülteci öğrencilerin gelenekler ile ilgili olumlu bakış açısı geliştirdikleri unsurların yine eğlence ve yeme içme kültürü ile ilintili olması dikkat çekicidir. Bununla birlikte ortak ahlaki ilkeler ve davranış kodları da pozitif bakış açılarını güçlendiren örnekler arasında sayılmaktadır.

#### **4.2.3. Empati Kurabilme**

Çokkültürlü ortamlarda birlikte öğrenmeye, birlikte yapmaya ve birlikte yaşamaya katkı sunabilecek temel duygulanımlardan biri olarak empati, öğrencilerin kendi deneyimlerinde de ifade bulmuştur. Örneğin;

*T6: Bence çok yanlış ve saçma bir davranış ırkçılık. Onların yerinde biz de olabilirdik. Ben böyle şeyler duyunca üzülüyorum kendimi onların yerine koyuyorum.*

*T5: Bazılarının Türkçe bildiği halde konuşmamasının sebebi galiba özgüvenlerinin olmaması. Belki de sadece konuşmaya çekiniyorlardır.*

Öğrencilerin empati konusundaki farkındalığı eğitim sürecinin işlevselliğini artırması bakımından önemli görülmüştür. Ayrıca önyargı başlığında yer verilen öğretmen tutumlarına eleştirel bakış öğrencilerin empati kurma becerilerinin bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Literatürde mülteci ve yerli öğrenciler arasındaki iletişimi güçlendirecek bir faktör olarak empati kavramının ele alındığı örnek çalışmalar vardır (Türk vd., 2018).

#### **Sonuç ve Öneriler**

Özellikle Suriye’de yaşanan iç savaşın ardından ortaya çıkan mülteci krizi sonrasında Türkiye’ye çok sayıda mültecinin göçmesi ve mülteci öğrencilerin eğitim sisteminin bir parçası haline gelmesi sonucu mülteci öğrenciler, bu öğrencilere eğitim veren öğretmenler, öğrencilerin eğitim aldığı kurumlar ve idarecilerin karşılaştıkları sorunlara odaklanan çok sayıda akademik çalışma yapılmıştır. Alanyazına bakıldığında çalışmaların özellikle mülteci öğrencilerin karşı karşıya kaldıkları sorunlar üzerine odaklandığı görülebilir. Bu araştırma ise mülteci ve Türk öğrencilerin uyumuna işaret eden deneyimlere de odaklanmaktadır. Daha önce ifade edildiği gibi alanyazında uyum ile ilgili çalışmalar sınırlı olduğu için bu konu ile ilgili tartışmalara yer verilmesi mümkün olmamıştır.

Eğitim ortamında karşılaşılan sorunların birbirlerini beslediği ve öğrenciler arasındaki iletişimsizliğin farklı sorunları da beraberinde getirdiği görülmektedir. Mülteci öğrencilerin Türkçe dilini sınırlı bir şekilde kullanmaları ve daha çok kendileri gibi Arapça ya da Farsça konuşan öğrencilerle arkadaşlık kurmaları sosyal bir ortamda kendiliğinden gerçekleşebilecek dil edinimini engellemektedir. Çünkü bu durum Türkçe konuşma ve anlamada zorluk yaşayan öğrencilerin birbirlerinden öğrenme fırsatlarını yok etmektedir.

Araştırmanın önemli sonuçlarından bir tanesi Türk öğrencilerin medyada yer alan, öğretmenlerinden işittikleri ya da farklı mecralarda duydukları mülteci öğrencilere dönük olumsuz ifade ve yargılara karşı oldukça eleştirel bir tavır sergilemiş olmalarıdır. Türk öğrenciler ayrımcı söylemleri kabul etmemekte ve rahatsız edici bulmaktadırlar. Bu durumun iki grup

arasındaki çatışma ya da sorunların çözümü için önemli bir fırsat olduğu söylenebilir. Çünkü sorunların temelinde ırkçılık ve ötekileştirme gibi yıkıcı bakış açılarının bulunması çözüme dönük adımlar atmaya da zorlaştırmaktadır.

Araştırmadan elde edilen veriler öğrencilerin fark ettikleri ortak yönleri ya da olumlu bir arada yaşam deneyimlerini de içermektedir. Birlikte eğlence ve spor faaliyetleri sürdürmek öğrenciler için bir iletişim fırsatı doğurmaktadır. Ortadoğu ülkelerinin geleneksel müziklerini dinleyip dans etmek ya da basketbol, voleybol gibi fiziksel aktivite içeren oyunlar oynamak sözsüz iletişim örnekleri olarak düşünülebilir. Bu faaliyetler esnasında öğrenciler ortak bir deneyimi dile ihtiyaç duymadan yaşamakta ve bu deneyim farklı kültürler arasındaki mesafeyi kapatacak bir rol oynamaktadır. Yerli ve mülteci öğrencilerin birlikte yaşamadaki ortaklıkları fark etmeleri birlikte yaşam için doğrudan katkı sağlayabilecek bir kazanımdır. Dolayısıyla ortaklıkları fark etmeye dönük çalışmaların artırılması öğrencilerin sosyal becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olacaktır.

Öğrencilerin görüşmeler esnasında olumlu deneyim olarak paylaştıkları noktalardan bir tanesi ise çeşitli konularda birbirlerinden öğrenme fırsatı yakalamalarıdır. Araştırma için seçilen okulun İmam Hatip Lisesi olması öğrencilerin birbirinden öğrenme fırsatlarını zenginleştirmektedir. Arapça dersi ile ilgili Suriyeli sınıf arkadaşlarından destek aldığını ifade eden öğrenci bu duruma örnek olarak verilebilir. Bununla birlikte mülteci öğrenciler de ders konuları ya da ödevlerle ilgili Türk öğrencilerin yardımına başvurduklarına yer vermişlerdir. Buradan hareketle iş birliğine dayalı öğrenme modeliyle planlanan derslerin ya da aynı yöntemle tasarlanmış ödev veya ders dışı aktivitelerin öğrenciler arasındaki iletişimi pekiştirebileceği düşünülebilir.

Türk ve mülteci öğrencilerin bir arada yaşam deneyimlerinin pozitif boyutları öğrenciler arasındaki çatışmaların çözümü için bir dayanak olarak kullanılabilir. Öğrencilerin karşılıklı olarak birbirlerini tanıyabilmeleri için aktif oldukları, etkileşimli, kendi kültürlerini paylaşabildikleri, kendi bakış açılarını diğer öğrencilere aktarabildikleri eğitim ortamlarına ihtiyaç vardır. Özellikle kültürel paylaşımların ve her bir öğrenciye kendisini ifade edebileceği fırsatların tanınmasının eğitim ortamını zenginleştireceği söylenebilir.

Mülteci öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar söz konusu olduğunda önyargıların ve farklı olana kapalı olma tutumunun ırkçılığa varan sonuçları olması mülteci hak ve hukuku konusunda bazı eksikliklerin olduğunu düşündürmektedir. Bununla birlikte mültecilerin göç ettikleri toplumun yazılı ve örfi hukukuna uyum sağlamaları için ilgili normları öğrenmelerinin gerekliliği fark edilmiştir. Böylece bir arada yaşama deneyimi ile ilgili yürütülen çalışmalarda hukuki zemine referansta bulunmanın, bu normları çalışmaların bir parçası haline getirmenin ulaşılmak istenen uzlaş ve barış kültürünün daha sağlam bir temelde inşa edilmesine katkı sunacağı düşünülmüştür.

### Kaynakça

- Armthor, R. F. ve Roxas, K. (2016). Multicultural Education and Newcomer Youth: Re-Imagining a More Inclusive Vision for Immigrant and Refugee Students. *Educational Studies A Journal of the American Educational Studies Association*, 52 (2), 155-176. <https://doi.org/10.1080/00131946.2016.1142992>
- Apak, H. ve Acar, M. C. (2020). Suriyeli Mülteci Ergenlerin Yaşadıkları Gelişimsel Sorunların Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. *İnsan ve Toplum*, 10 (2), 65-94. <http://dx.doi.org/10.12658/M0333>
- Arslan, Ü. ve Ergül, M. (2022). Mülteci Öğrencilerin Eğitimlerinde Yaşadıkları Sorunlar: Öğretmenlerin Perspektifinden Bir Delphi Çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54 (1), 1-31. <https://doi.org/10.9779/pauefd.820780>



- Aslan, A. (2020). Suriyeli Öğrencilerin İkincil Sosyalleşmeleri Bağlamında Okulun İşlevleri: Çarşamba İlçesi Örneği. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi* 8 (1), 42-58.
- Aydın, M. Ş. (2002). Barış/Uzlaşma Kültürü ve Din Eğitimi. *Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Türkiye'de Din Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu*, Adapazarı, Türkiye.
- Baltacı, A., Coşkun, M. K. ve Ceylan, İ. (2019). İmam Hatip Liselerindeki Suriyeli Öğrencilerin Din Eğitimi Sorunları: Çözüme Yönelik Nitel Bir Analiz. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 60 (2), 307-336. <https://doi.org/10.33227/auifd.559156>
- Baysa, H. (2016). İslam Hukukundaki Himaye Geleneği Muvacehesinde Mültecilik Sistemi. *İlahiyat Akademi*, 3 (4), 37-47.
- Bozkurt, N. (1995). Eman. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (C.11, ss.77-79). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. (2. Baskı). (S. B. Demir, Çev.). Eğiten Kitap.
- Cülha, A. ve Demirtaş, H. (2020). Dezavantajlı Bir Grup Olarak Geçici Koruma Statüsündeki Öğrencilerin Eğitim Öğretim Hizmetlerinden Yararlanmak Durumları. *Harran Maarif Dergisi*, 5 (2), 46-75. <https://doi.org/10.22596/2020.0502.46.75>
- Çelik, Ö. Y. ve Kodan, H. (2020). Experiences of Primary School Teachers Regarding to Teaching Turkish to Students Who are not Native Turkish Speakers: A Phenomenology. *International Journal of Progressive Education*, 16 (6), 215-230. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.280.13>
- Demir, R. (2019). İmam Hatip Lisesinde Öğrenim Gören Suriyeli Öğrencilerin Eğitim Sorunları: Kilis Örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (44), 280-306.
- Duruel, M. (2016). Suriyeli Sığınmacıların Eğitim Sorunu. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 30 (5), 1399-1414.
- Düzgün, Ş. A. (2015). Bir Arada Yaşamın Ahlaki ve Felsefi Temelleri. *Kelâm Araştırmaları Dergisi*, 13 (2), 583-592.
- ERG. (2018). Bir Arada Yaşamı ve Geleceği Kapsayıcı Eğitimle İnşa Etmek. Eğitimde Reform Girişimi. <https://indd.adobe.com/view/6066c857-843a-4d49-b7e9-77f635a950cf> adresinden 20.03.2022 tarihinde alınmıştır.
- Günlü, A., Sağlam, A., Gürat, C. ve Uz Baş, A. (2020). Okul Psikolojik Danışmanlarının Mülteci Öğrencilere Yönelik Sundukları Hizmetlerin Değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 168-205. <https://doi.org/10.21764/mauefd.592977>
- Hathaway, J. C. (2021). *The Rights of Refugees Under International Law*. (2. Baskı). Cambridge University Press.
- Maley, W. (2022). *Mülteci Nedir?*. (1. Baskı). (K. Akbaş, Çev.). GAV Perspektif Yayınları.
- Mâverdi, Ebu'l-Huseyin el-Basri. (2006). *el-Ahkâmu's-Sultaniyye*. (Ahmed Câd, thk.). Dârü'l-Hadis.
- MEB. (2018). *İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programı*. MEB Yayınları.
- MEB. (2013). *Demokrasi ve İnsan Hakları Dersi Öğretim Programı*. MEB Yayınları.
- MEB. (2021). Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Nisan Ayı Raporu. Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü. [http://hboqm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_03/18104635\\_Mart\\_internet\\_bulteni\\_pdf](http://hboqm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_03/18104635_Mart_internet_bulteni_pdf) adresinden 15.03.2022 tarihinde alınmıştır.
- Moosung, L. ve Yun-Kyung, C. (2018). Multicultural Education for 'Cultivating Humanity'. *Multicultural Education Review*, 10 (2), 73-74. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2018.1462927>

- Nieto, S. (2017). Re-Imagining Multicultural Education: New Visions, New Possibilities. *Multicultural Education Review*, 9 (1), 1-10. <http://dx.doi.org/10.1080/2005615X.2016.1276671>
- Obondo, M. (2016). Educating the old and newcomers: Perspectives of teachers on teaching in multicultural schools in Sweden. *Multicultural Education Review*, 8 (3), 176-194. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2016.1184021>
- Önkal, A. (1998). Hicret. *Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi* (C.17, ss.462-466). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Özdemir, M. (2013). *Endülüs Müslümanları Kültür ve Medeniyet*. Diyanet Vakfı Yayınları.
- Özdemir, M. (2017). *Endülüs Müslümanları Siyasi Tarih*. Diyanet Vakfı Yayınları.
- Palaz, T., Çepni, O. ve Kılcan, B. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Mülteci Öğrencilere Yönelik Düşüncelerinin ve Tutumlarının Belirlenmesi. *Turkish Studies*, 14 (3), 1661-1684. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.22631>
- Sarıer, Y. (2020). Türkiye'de Mülteci Öğrencilerin Eğitimi Üzerine Bir Meta-Sentez Çalışması: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3 (1), 80-111.
- Timm, M. (2016). The Integration of Refugees into the German Education System: A Stance for Cultural Pluralism and Multicultural Education. *EJournal of Educational Policy*, 1-7.
- Topaloğlu, B. ve Çam Aktaş, B. (2022). Refugee Students through the Perspective of School Psychological Counselors. *E-International Journal of Education Research*, 13 (1), 69-84. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1032079>
- Türk, F., Kaçmaz, T., Türnüklü, A. ve Tercan, M. (2018). Okul Psikolojik Danışmanlarının Penceresinden Türk ve Suriyeli İlkokul Öğrencilerinin Gruplararası Empati Deneyimlerinin İncelenmesi. *Elementary Education Online*, 17 (2), 786-811. <http://dx.doi.org/10.17051/ilkonline.2018.419304>
- Tüzün, I. (2017). *Türkiye'de Mülteci Çocukların Eğitim Hakkını ve Karşılıklı Uyumu Destekleyen Yaklaşımlar, Politikalar ve Uygulamalar*. (1. Baskı). European Liberal Forum.
- UNHRC. (2022). Birleşmiş Milletler Mültecilik Yüksek Komiserliği. Turkey Fact Sheet. [https://www.unhcr.org/tr/wp-content/uploads/sites/14/2022/03/Bi-annual-fact-sheet-2022-02-Turkey-ENG-Final-210322\\_TR\\_PI.pdf](https://www.unhcr.org/tr/wp-content/uploads/sites/14/2022/03/Bi-annual-fact-sheet-2022-02-Turkey-ENG-Final-210322_TR_PI.pdf) adresinden 14.03.2022 tarihinde alınmıştır.
- Yıldırım, M. (2012). *Mecelle'nin Küllî Kâideleri*. (3. Baskı). İzmir İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.

### **Teşekkür**

Proje için yürütülen eğitim faaliyetlerine katılan Eskişehir Sarar Kız Anadolu İmam-Hatip Lisesi 11. sınıf öğrencilerine ve Rehber Öğretmen Elçin Sumru ŞAHİN'e müteşekkirimiz. Bu çalışma Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenmiştir. Birime destekleri için teşekkür ederiz.

**Katkı Oranı Beyanı:** Bu makaleye yazarlar eşit oranda katkı sağlamıştır.

**Çatışma beyanı:** Makalenin yazarları, bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişkileri bulunmadığını dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan ederler.



**Yazar/Author**  
Muhittin SAĞIRLI\*

**Makale Adı/Article Name**

**Yazmaya Hazırlık, Yazma ve Yazı Biçimine İlişkin Birinci Sınıf Yazma Temel Dil Becerisi Kazanımlarının Türkçe Dersi Öğretim Programında (2019) Yer Alan Açıklama ve Örnekler ile Yeterliliği Yönünden Değerlendirmesi**

*An Evaluation of the Turkish Language Teaching Curriculum (2019) in Terms of Proficiency with Explanations and Examples in Basic First Grade Writing Skills Regarding Writing Preparation, Writing and the Writing Style*

**ÖZ**

Araştırmanın amacı, yazmaya hazırlık, yazma ve yazı biçimi ile ilgili birinci sınıf yazma temel dil becerisi kazanımlarını, Türkçe Dersi Öğretim Programında (2019) yer alan açıklama ve örnekler ile yeterliliği yönünden değerlendirmektir. Araştırma konusu ile dolaylı ilişkilendirilebilecek, alan yazında çok sayıda araştırma yer almakla birlikte, birinci sınıf yazma dil becerisine ilişkin öğretim programında yer alan açıklama ve örneklerin kazanımlar ile örtüşmesi ve yeterliliğine ilişkin çalışmaya rastlanmamıştır. Bundan hareketle araştırma, alan yazına katkı sağlayacak öneme sahiptir. Bu araştırma, nitel araştırma yöntemi kapsamında değerlendirilen doküman incelemesi modelinde betimsel çalışma olarak yapılandırılmıştır. Doküman incelemesi yoluyla toplanan veriler, betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmada Türkçe Dersi Öğretim Programından (2019) elde edilen birinci sınıf yazma temel dil becerisi kazanımına yönelik bulgulardan:

1. "T.1.4.1. Boyama ve çizgi çalışmaları yapar" yazmaya hazırlık kazanımına yönelik öğretim programında yer alan: "Yazma materyalleri hakkında kısa bilgi verilerek uygun biçimde kullanılması sağlanır" şeklindeki açıklama ve "Parmak, El ve Kol Kaslarını Geliştirme Çalışmaları" ile "Boyama ve Çizgi Çalışmaları" örnek etkinlikleri,
2. Yazı biçimi ve yazma ile ilgili; "T.1.4.2. Harfleri tekniğine uygun yazar, T.1.4.4. Rakamları tekniğine uygun yazar" ve "T.1.4.7. Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır" kazanımlarına yönelik açıklama ve örneklerin sınırlı sayıda ve yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşılmış, öneriler getirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe Dersi Öğretim Programı, yazı biçimleri, yazı öğretimi, yazmaya hazırlık

**ABSTRACT**

No study has been found regarding the sufficiency of the explanations and examples in the curriculum of first-grade writing skills or their correspondence with the learning outcomes. So, the research makes a unique contribution to the literature. The research is structured as a descriptive study in the document analysis model, within the scope of qualitative research method. Data is collected by document analysis and analyzed by the descriptive analysis technique. The explanations, sample activities and examples from the Turkish Language Teaching Curriculum (2019) listed below are determined to be limited and insufficient, and suggestions were made.

- 1.The explanation "the student uses the writing materials appropriately after being briefed" in the curriculum titled " T.1.4.1. Student can paint and draw" and the sample activities of "Finger, Hand and Arm Muscle Development Exercises" and "Painting and Drawing Exercises"
2. The explanations and examples for the necessary acquisitions of "T.1.4.2. The student writes letters correctly", "T.1.4.4. The student writes the numbers correctly" and "T.1.4.7. The student leaves appropriate spaces between letters, words, and sentences"

**Keywords:** Turkish language teaching curriculum, writing styles, teaching writing skill first grade, writing activities

## Giriş

Ülkeler; kalkınma, gelişme ve geleceği için bireysel ve toplumsal yeterliliklere sahip donanımlı bireylere ihtiyaç duyar. Bu ihtiyacı karşılamak, nitelikli insan gücünü yetiştirmek ise genel ve özel hedefler doğrultusunda hazırlanmış eğitim-öğretim programları ile her kademedен eğitim-öğretim kurumlarının işi ve görevidir.

Eğitim ve öğretim kurumlarının öğrenciler için sağladığı, millî eğitimin genel ve temel amaçlarının gerçekleştirilmesine yönelik faaliyetlerin tümü dersin belli bir standartla, belirlenen hedefler doğrultusunda işlenmesini sağlayan metinler, konu listesi, ders içeriği, çalışma programı, öğretim materyalleri, dersler, hedef davranışlar, okul içinde ve dışında öğretimi planlananlar, öğrencilerden beklenen öğrenmeyi meydana getirebilmek için planlanmış faaliyetler, eğitimde istenilen düzeye ulaşabilmek için öğrencilerin karşılaştıkları düzenli öğrenme yaşantıları ve eğitim-öğretim çalışmaları içerisinde bir dersle ilgili faaliyetlerin öğrenme ve öğretme süreci içerisinde nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını ifade eden rehber şeklinde tanımlanan (Varış, 1994:17; Bilen, 2006: 46; Tekin 1991: 8; Demirel, 2006:1,2; Girgin, 2011: 12) öğretim programı; eğitim-öğretimin planlı, amaçlar doğrultusunda ve nitelikli olarak gerçekleştirilebilmesi için gereklidir. Ayrıca öğretim programları dersin işlenişi, kazandırılması gereken becerilerin verilme zaman ve teknikleri vb. konularda yönetici, öğretmen tüm uygulayıcılara rehberdir. Bu özellikleri ile öğretim programları, nitelikli eğitim-öğretim açısından son derece önemlidir.

Eğitim-öğretim programları, ülke politikaları ile şekillenmekte ve öngörülen nitelikler her kademedен eğitim-öğretim programları ile bireylere kazandırılmaya çalışılmaktadır. Eğitim-öğretim programları; ülke politikalarındaki değişiklikler, değişen ihtiyaçlar ve uygulanmakta olan programların ihtiyaçları karşılayamaması, farklı beklenti ve isteklerin oluşması, bilgi teknolojilerinde, eğitim vb. alanlarda meydana gelen değişimler gibi nedenlerle değiştirilmekte veya yeniden hazırlanmaktadır. İstendik özelliklerde nitelikli insan gücünü, toplumun ihtiyaçlarına uygun biçimde ve kalitede yetiştirebilmek isteyen ülkelerin gelişim ve değişimler karşısında eğitim-öğretim programlarında değişikliklere gittikleri görülmektedir.

Eğitim-öğretim programlarının hazırlanması, ortamların düzenlenmesi, sürecin izlenerek değerlendirilmesi, değiştirilmesine ilişkin görev ve yetki, hemen her ülkede olduğu gibi ülkemizde de ilgili kanunlar ile Millî Eğitim Bakanlığına aittir. Süreç içinde uygulanan eğitim politikaları, hızla değişen teknoloji, bilgi, bilgiye ulaşma şekli, bireylerin nitelikleri, ihtiyaç ve beklentileri vs. eğitim-öğretim programlarında da düzenleme, değişim ve oluşumları zorunlu kılmaktadır. Nitekim, Cumhuriyetin ilanından günümüze ülkemizde de eğitim-öğretim programları, süreç içinde tamamen ya da kısmen değiştirilmiştir. Bu değişimler, süreçteki toplumsal ve bireysel değişimlerin etkileşimi ile oluşmaktadır. Eğitim-öğretim programları, teoride konuya ilişkin gelişmelere bağlı olarak farklı yaklaşımlar ile hazırlanmıştır. Cumhuriyet dönemi ilk eğitim-öğretim programından 2005 programına kadar genel olarak programların dikine içerik düzenleme ve temel eğitim yaklaşımı olan davranışçılık yaklaşımı ile hazırlandığını söyleyebilir. 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı, yapılandırıcı yaklaşım, çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, sarmal, tematik ve beceri yaklaşımı gibi yaklaşım ve modeller çerçevesinde geliştirilen yeni ilköğretim programını ülkemiz genelinde uygulamaya koymuştur.

Eğitim öğretimin temelini oluşturan ders öğretim programları;6 hizmet öncesi öğretmen yetiştiren kurumlardaki ilgili dersler için ve hizmet içinde öğretmenlerin başlıca kaynağı, yol göstericisi konumundadır. Hatta öğretimde öğrenci, veli ve diğer paydaşlara da katkısı olan esas kaynaktır.

Dil becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında ve bu becerilerin öğrenciler tarafından işlevsel olarak kullanılmasında öğretim programları önemli bir rol üstlenmektedir. Bundan hareketle geçmişten günümüze çeşitli tarihlerde Türkçe Dersi Öğretim Programları hazırlanmış, bu programlar süreç içinde kimi zaman tamamen kimi zaman da kısmen değişikliklerle uygulanmıştır.

1968 İlkokul Programı'na kadar geçen süreçte önemli çalışmalar ile değişiklikler yapılmış, Türkçe öğretimini düzenleyen programlar hazırlanmıştır. Ancak temel dil becerilerinin neler olduğu, bu becerilerin geliştirilmesine yönelik etkinliklerin neler olacağı konusunda bilgilere yer verilmemiştir. 1981 ve sonrası süreçte hazırlanan Türkçe öğretim programlarında dil becerilerinin ayırımına gidilmiş ve bu becerilerin bütünlük anlayışıyla kazandırılması öngörülmüştür.

Türkçe öğretim programları; dil becerilerinin kazandırılmasına ilişkin yaklaşımlar, amaçlar, kazanımlar, içerikler, ders öğretim ortamları ve öğrenme-öğretme süreçleri gibi çok sayıda birbirleriyle ilişkili yapı ve biçim benzerliği gösteren öğelerin bir bütün olarak yer aldığı özelliktedir.

2006 yılından sonraki süreçte Türkçe Dersi Öğretim Programında 2015, 2018 ve 2019 yıllarında da değişikliklere gidilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019), öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmalarını, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmelerini, etkili iletişim kurmalarını, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır. Tematik yaklaşımla hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma dil becerilerine göre gruplandırılarak her sınıf düzeyi için dört temel dil becerisi farklı başlıklar altında verilmiştir (MEB, 2019: 8, 19).

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) incelendiğinde, dört temel dil becerisinden sonuncusunun yazma becerisi olduğu ve öğrencilerin yazma ve yazı öğretimine ilişkin kazanımlar doğrultusundaki etkinlikler ile ilk kez ilkököl birinci sınıfta ilk okuma yazma öğretimi ile karşılaştığı görülmektedir. İlk okuma yazma öğretiminde öğretim yönteminin aşamalarına uygun şekilde ilk olarak boyama, çizgi çalışmaları gibi yazmaya hazırlık etkinlikleriyle başlayan yazma çalışmaları seslerin sezdirilmesi, tanıtılması ile harf, hece, kelime ve cümlelerin okunması ve yazılması şeklinde sürdürülmektedir. Okulda belli bir program çerçevesinde ve okuma, dinleme/izleme, konuşma dil becerisi öğretimiyle aynı anda başlayan yazı öğretimi, belli aşamalardan geçerek edinilmektedir. Türkçe öğretiminin önemli bir öğrenme alanını oluşturan yazma, bilgiden çok beceri gerektirir ve bu beceriler uygulama ile kazanılmaktadır.

Yazı “Düşüncenin belli işaretlerle tespit edilmesi, harfleri yazma biçimi.” olarak tanımlanırken; yazma ise “Yazmak işi.” olarak ifade edilmektedir (TDK, 2005: 2154). Demirel (2002:100) yazmayı; düşünceyi, duyguyu, olayı yazı ile anlatmak olarak tanımlamaktadır. Güneş'e (2007: 159) göre yazma, zihnimizdeki duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak çeşitli sembollerle anlatılmasıdır. Bir başka ifadeyle zihinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir. Akyol'a (2009:47) göre ise yazma, düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri motorsal olarak üretebilmektir.

Yazma, temel beceriler içerisinde en son gelişen ve birçok bilişsel süreci içerisinde barındırması bakımından bireyleri zorlayan karmaşık bir alandır (Evans, 2001:1). Ayrıca Graham, Harris ve Santangelo (2015) göre yazmanın gelişimi; bireyin bilişsel kapasitesi ve süreçlerine (algı, dikkat, bellek, öğrenme, yürütme işlevi gibi), dil kapasitelerine, psiko-motor sistemlerine, motivasyon eğilimlerine (etkinlik, değerler, atıflar) ve sosyal uygulamalara (ifade, cevap arama, işaretleme ve etiketleme) bağlıdır ( aktr. Aksu, 2018: 27).



Tanım ve açıklamalardan da anlaşılacağı üzere yazma; duyuşsal, zihinsel ve psikomotor alanlar ile ilişkili oldukça karmaşık süreç ve beceridir.

“Yazma becerisi kazanmak çok yönlü birtakım becerilerin kazanılması ile olasıdır; çünkü yazma görsel bellek, ses-yazı birim farkındalığı ile morfonemik ve ortografik bilgi sahibi olunmasını gerektirir (Van Hell vd.,2003; Alber ve Walshe, 2004, aktr. Johnson, 2013). İyi bir yazma becerisinin kazanılmaması, okunaklı yazma, fiil çekimlerini doğru yapma, akıcı ve hızlı yazma gibi pek çok beceriyi olumsuz şekilde etkileyebilir (Alber ve Walshe, 2004; Boynton Hauerwas ve Walker, 2003; Graham vd., 2003, aktr. Johnson, 2010). Yazma becerisi okuma hızı ve okuma anlama üzerinde etkili olduğu için onun gelişimi sıklıkla okuma gelişimi ile eşgüdüm içinde gerçekleşir (Ritchey, 2008; Berninger vd.,1998; Ehri ve Wilce, 1987; Uhry ve Shepherd, 1993, aktr. Johnson). Ayrıca çocukların sözcükleri okuma becerileri ile yazı birim ve sözcükleri yazma becerileri iç içe girmiş becerilerdir (Domico, 1993; Richgels, 1995). O nedenle iyi bir okuma becerisi için akıcı bir yazma becerisi gerektiği ileri sürülmektedir. Bu bulgular ayrıca yazma ve okuma öğrenimi sırasında beyinde önemli değişimler olduğunu da göstermektedir. James ve Engelhardt’ın (2012) çalışması da yazı yazmayı öğrenme çalışmalarının, harflerin beyin okuma ile ilgili bölgelerinde işlenmesini sağladığı ve böylelikle okumayı kolay öğrenmeye yardımcı olduğunu ortaya koymuştur (aktr. Savaş, 2017:128). O nedenle yazı yazmayı öğrenmenin özellikle beyinde daha fazla değişime yol açan el yazısı ile yazmayı öğrenmenin, okumayı öğrenmeyi kolaylaştırdığını söylemek olasıdır. Yazma ve okumanın eşgüdümlü olarak beyinde sinirsel değişimler oluşturması, ilkokulda yapılan yazı eğitimi ve öğretiminin başarılı olmasının çocukların daha iyi okumalarına, yani okuma anlama faaliyetlerinde daha başarılı olmalarına yol açacağını göstermektedir. O nedenle iyi bir yazı yazma eğitimi, önce öğrencilerin okuma anlama becerilerini sonra da akademik başarılarını olumlu şekilde etkileyecektir. Türk öğrencilerin PISA araştırmalarında ana dilinde okuma-anlama becerilerinin düşük çıkması yanında fen ve matematik okuryazarlığı açısından da son sıralarda yer alması, iyi bir yazı eğitimi almamış olmalarından kaynaklanmaktadır” (Savaş, 2017:128).

Görsel algı da yazmayı etkileyen önemli değişkenler arasında sayılmaktadır: “Görsel algıdaki beceri; çocuklarda okumayı, yazmayı, hecelemeyi, aritmetik hesaplar yapmayı geliştirmekte ve okulda başarılı olmaları için gerekli diğer yeteneklerinin tümünü ilerletmelerine yardımcı olmaktadır. Görsel algı 3-7 yaşları arasında gelişme göstermektedir. Ancak bu dönemde herhangi bir nedene bağlı olarak engellenmiş çocuklarda görsel algı problemleri görülmektedir. Görsel algı problemi olan çocuk tahtada yazılı olanı defterine yazmada zorlanabilmektedir” (aktr. Memiş ve Harmankaya, 2012: 138).

Zihinsel, psikomotor ve duyuşsal alanlarla ilgisi olması ve bu alanlara ilişkin beceri gerektirmesi; yazma becerisinin zor kazanılan bir beceri olduğunu gösterir ve öğrenilmesinin dinleme, konuşma ve okuma becerilerinden daha zor ve daha sonra gerçekleştiği söylenebilir.

Akademik yaşantının başlangıcı ve temeli kabul edilen ve ilkokul birinci sınıf ile başlayan ilk okuma yazma eğitimi, öğrenciye yönelik hazırlanan resmî eğitim sürecinin ilk ve en önemli basamağıdır. Eğitim sisteminde, tüm eğitim kademelerini etkileyen ilkokul dönemi; farklı bir yere, işleve ve öneme sahiptir. İlkokul döneminin üzerinde durulması gereken en önemli kademesi ise aile ortamından muhtemelen ilk kez ve tamamen farklı bir çevreye geçişin başlangıcı olan, ilkokulun birinci sınıfıdır. Birinci sınıf ile öğrenciler, hem sosyal bakımdan farklı bir ortama hem de bütün yaşantısını etkileyebilecek olan öğrenme sürecine girmektedir. Bu süreçte sınıftaki öğrenme ve öğretme sürecinin temel uygulamalarının başında ilk okuma yazma çalışmaları gelmektedir. Birinci sınıf öğretmenin yönetiminde yapılan öğrenme öğretme etkinlikleri ile öğrencilere sadece okuma yazma mekanizmasının nasıl işlediği kavratılmamakta, bu sınıf ve etkinliklerle tüm eğitim-öğretim kademelerinde sürdürülecek olan hayatının temelleri de atılmış olmaktadır. Bireyin sınav ve hayat başarısı için birinci sınıf ve ilk okuma-yazma eğitimi ciddi öneme sahiptir İlk okuma yazma çocukların hayatlarındaki ilk öğrenme deneyimleridir. Bireyin diğer öğrenmelerinin temelini oluşturma, okul ve sosyal hayatındaki başarısı ile sahip olduğu potansiyelini geliştirme bakımından son derece önemlidir. İlk okuma yazma öğretiminde başarı, öğrencinin devam edecek olan eğitim-öğretim hayatında akademik başarısının da belirleyicisi olacaktır (Sağırlı, 2019: 1-6,12-13).

İlk okuma yazma öğretiminin amaçlarından birisi, diğer dil becerilerinden hareketle öğrencilerin nitelikli okuma yazma bilgi ve becerisini kazanabilmesidir. Birinci sınıf öğretmenin yazma dil

becerisi yönlü amacı ise öğrencilerine, işlek (okunaklı ve süratli) ve güzel yazma bilgi ve becerisini kazandırmaktır.

Öğretim programı, öğretimdeki bütün paydaşlar için son derece önemlidir. Öğretmen için ise örnektir, rehberdir ve bağlayıcıdır. Türkçe dersi birinci sınıf yazma temel dil becerisi kazanımlarından yazı biçimi ve yazma ile ilgili kazanımlara yönelik sınırlılık ve yetersizlikler; öğretimde yetersizlik, niteliksizlik ve başarısızlığı da beraberinde getirebilir. Ayrıca öğretim programındaki bu yetersizlikler; eğitim-öğretimin en önemli aktörü, sorumlusu ve de mimarı öğretmenin “bençe” yaklaşımı ve çeşitli tavsiyeler ile öğretimi; kendi bilgi, tecrübe ve yaklaşımı ile doğru-yanlış, eksik-fazla yürütmesine neden olacaktır.

Bazı birinci sınıf yazı temel dil becerisi kazanımlarının Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2019) yer alan açıklama ve örnekler ile yeterliliği yönünden değerlendirmesi konulu araştırmada, birinci sınıf yazma temel dil becerisi incelenmiştir. Araştırma; birinci sınıf yazma temel dil becerisi, yazmaya hazırlık, yazma ve yazı biçimine ilişkin kazanımlar ile sınırlandırılmıştır. Araştırmanın amacı; birinci sınıf yazma temel dil becerisi kazanımlarından; yazmaya hazırlık, yazma ve yazı biçimi ile ilgili olanları, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan açıklama ve örnekler ile yeterliliği yönünden değerlendirmektir.

Bundan hareketle araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkçe Dersi Öğretim Programında, birinci sınıf yazma temel dil becerisi kazanımları nelerdir?
2. Türkçe Dersi Öğretim Programında, birinci sınıf yazma temel dil becerisi kazanımlarından hangileri yazmaya hazırlık ile ilgilidir?
3. Türkçe Dersi Öğretim Programında, birinci sınıf yazma temel dil becerisi kazanımlarından yazma ve yazı biçimi ile ilgili olanlar hangileridir?
4. Birinci sınıf yazma temel dil becerisi, yazmaya hazırlık kazanımlarına ilişkin olarak Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan açıklama ve örneklerin kazanımlar ile örtüşmesi, yeterliliği nasıldır?
5. Birinci sınıf yazma temel dil becerisi, yazma ve yazı biçimine ilişki kazanımlara yönelik olarak Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan açıklama ve örneklerin kazanımlar ile örtüşmesi, yeterliliği nasıldır?

#### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı; birinci sınıf yazma temel dil becerisi kazanımlarından; yazmaya hazırlık, yazma ve yazı biçimi ile ilgili olanları, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan açıklama ve örnekler ile yeterliliği yönünden değerlendirmektir.

#### **Araştırmanın Önemi**

Araştırmada, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2019) yer alan temel dil becerilerinden birisi olan birinci sınıf yazma dil becerisinin; yazmaya hazırlık, yazma ve yazı biçimine yönelik kazanımları, bu kazanımlara ilişkin öğretim programında yer alan açıklama ve örnekler ile yeterliliği ele alınmaktadır. Alan yazında araştırma konusu ile dolaylı ilişkilendirilebilecek çok sayıda nitel-nicel araştırma yer almakla birlikte birinci sınıf yazma dil becerisine ilişkin öğretim programında yer alan açıklama ve örneklerin kazanımlar ile örtüşmesi ve yeterliliğine ilişkin çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırma, alan yazına katkı sağlayacak öneme sahiptir.

#### **Araştırma Model ve Yöntemi**

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemi kapsamında değerlendirilen doküman incelemesi modelinde betimsel çalışma olarak yapılandırılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu

veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Doküman incelemesi veya analizi tek başına bir araştırma yöntemi olabildiği gibi, diğer nitel yöntemlerin kullanıldığı durumlarda ek bilgi kaynağı olarak da işe yarayabilir (Creswell, 2016: 74; Patton, 2014: 191; Yıldırım ve Şimşek, 2018:189).

### Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplamak amacıyla doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Eğitim ile ilgili bir araştırmada ders kitapları, program yönergeleri vb. veri kaynağı olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018:189). Araştırmanın verileri, doküman olarak hali hazırda uygulamada olan 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndan (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.Sınıflar) doküman incelemesi tekniği ile toplanmıştır.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz tekniğine başvurulmuştur. Betimsel analiz, mevcut durumu tanımlamaya yarayan bir veri analiz tekniğidir. Betimsel analiz, verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018:239). Türkçe Dersi Öğretim Programından (2019) doküman incelemesi ile elde edilen bulgular, betimlemeli şekilde analiz edilmiştir.

### Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amacı doğrultusunda doküman inceleme tekniği ile Türkçe Dersi Öğretim Programının (2019) analizi ile yazmaya hazırlık, yazma ve yazı biçimine ilişkin tespit edilen bulgulara yer verilmiştir.

### Türkçe Dersi Öğretim Programı, Birinci Sınıf Yazma Temel Dil Becerisi Kazanımları; Yazmaya Hazırlık, Yazma ve Yazı Biçimine İlişkili Kazanımlar

Tematik yaklaşımla hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar, her sınıf düzeyi için dört temel dil becerisi altında gruplandırılmıştır. Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine göre gruplandırılarak sınıf düzeylerine göre farklı başlıklar altında verilmiştir. Yapısına göre düzenlenen Türkçe dersi birinci sınıf yazma temel dil becerisi kazanımları Tablo 1'de belirtilmiştir.

Ders Kodu	Sınıf Düzeyi	Beceri Alanı No	Kazanım No	Kazanımlar
T. (Türkçe)	1.	4.	1.	<b>Boyama ve çizgi çalışmaları yapar.</b> <i>Yazma materyalleri hakkında kısa bilgi verilerek uygun biçimde kullanılması sağlanır.</i>
			2.	<b>Harfleri tekniğine uygun yazar.</b>
			3.	<b>Hece ve kelimeler yazar.</b>
			4.	<b>Rakamları tekniğine uygun yazar.</b>
			5.	<b>Anlamli ve kurallı cümleler yazar.</b>
			6.	<b>Görsellerle ilgili kelime ve cümleler yazar.</b>
			7.	<b>Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.</b>

			<b>8.</b>	<b>Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun şekilde kullanır.</b> <i>a) Büyük harflerin cümleye başlarken, özel isimleri ve başlıkları yazarken kullanıldığı, örneklerle vurgulanır.</i> <i>b) Nokta, soru işareti, ünlem işareti, kısa çizgi ve kesme işaretlerinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.</i>
			<b>9.</b>	<b>Yazılarını görsel unsurlarla destekler.</b>
			<b>10.</b>	<b>Yazdıklarını gözden geçirir.</b> <i>Öğrencilerin yazdıklarını harf hatası, harf ve hece eksikliği, yazım ve noktalama kuralları açısından gözden geçirmeleri ve düzenlemeleri sağlanır.</i>
			<b>11.</b>	<b>Yazdıklarını paylaşır.</b> <i>Öğrenciler yazdıklarını sınıf içinde okumaları, okul veya sınıf panosunda sergilemeleri için teşvik edilir.</i> <i>Öğrencilere yazdıklarını sınıf içinde okumaları konusunda ısrar edilmemelidir.</i>
			<b>12.</b>	<b>Yazma çalışmaları yapar.</b> <i>a) Dikte, bakarak ve serbest yazma çalışmaları yaptırılır.</i> <i>b) Yazma düzenine, sayfanın tamamının kullanılmasına ve temizliğine dikkat edilmesi gerektiği vurgulanır.</i>
			<b>13.</b>	<b>Yazma stratejilerini uygular.</b>

**Tablo 1.** Türkçe Dersi Birinci Sınıf Yazma Temel Dil Becerisi Kazanımları

**Kaynak:** (MEB 2019: 19, 21, 22) Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.Sınıflar), yararlanılarak tablolaştırılmıştır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda birinci sınıf yazma temel dil becerisine ilişkin on üç kazanım yer almaktadır. Yapısına göre Tablo 1'de belirtilen yazma temel dil becerisine ilişkin kazanımlardan bazılarının gerçekleştirilmesinde dikkat edilmesi gereken hususlar, ilgili kazanımların hemen altında açıklama olarak belirtilmiştir. Ayrıca sınıf düzeylerine göre sınırlılıklara da kazanım açıklamalarında yer verilmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı birinci sınıf yazma temel dil becerisi kazanımlarından, yazmaya hazırlık, yazma ve yazı biçimine ilişkin kazanımlar Tablo 2'de yer almaktadır.

Ders Kodu	Sınıf Düzeyi	Beceri Alanı No	Kazanım No	Kazanımlar
			<b>1.</b>	<b>Boyama ve çizgi çalışmaları yapar.</b>

<b>T.</b> <b>(Türkçe)</b>	<b>1.</b>	<b>4.</b>		<i>Yazma materyalleri hakkında kısa bilgi verilerek uygun biçimde kullanılması sağlanır.</i>
			<b>2.</b>	<b>Harfleri tekniğine uygun yazar.</b>
			<b>4.</b>	<b>Rakamları tekniğine uygun yazar.</b>
			<b>7.</b>	<b>Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır.</b>

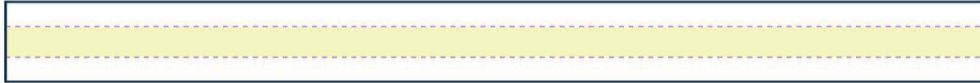
**Tablo 2.** Türkçe Dersi Birinci Sınıf Yazma Temel Dil Becerisi Yazmaya Hazırlık, Yazı Biçimi ve Yazma ile İlgili Kazanımlar

**Kaynak:** (MEB 2019: 19, 21, 22) Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.Sınıflar), yararlanılarak tablolaştırılmıştır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı, birinci sınıf yazma temel dil becerisine ilişki on üç kazanımdan dördünün; yazmaya hazırlık, yazı biçimi ve yazma ile ilişkili olduğu tespit edilmiş ve Tablo 2’de belirtilmiştir. Tablo 2’ye bakıldığında, Türkçe Dersi birinci sınıf yazma temel dil becerisi kazanımlarından; “T.1.4.1. Boyama ve çizgi çalışmaları yapar” kazanımının yazmaya hazırlık ve “T.1.4.2. Harfleri tekniğine uygun yazar, T.1.4.4. Rakamları tekniğine uygun yazar ve T.1.4.7. Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır” (MEB, 2019: 21, 22) kazanımlarının ise yazı biçimi ve yazmaya ilişkin olduğu görülmektedir.

#### **Birinci Sınıf Yazma Temel Dil Becerisi Kazanımlarından Yazmaya Hazırlık ile İlişkili Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Açıklama ve Örnekler**

“T.1.4.1. Boyama ve çizgi çalışmaları yapar” birinci sınıf yazma temel dil becerisi yazmaya hazırlık kazanımına yönelik açıklama: “*Yazma materyalleri hakkında kısa bilgi verilerek uygun biçimde kullanılması sağlanır*” (MEB, 2019: 21) şeklinde ilgili kazanımın yanında belirtilmiştir. Yazma materyallerine yönelik bilgi, yazı defterine ilişkin örnek Şekil 1 ve açıklamalar ile şu şekilde verilmiştir:



**Şekil 1:** Standart Yazı Defteri Satırı

**Kaynak:** (MEB 2019: 12)

Şekil 1’de yazma temel materyallerinden birisi olan yazı defteri satır örneği verilmiştir. Öğretim programında, öğretimde kullanılması için önerilen standart yazı defterine ilişkin açıklama ise şöyledir:

“Okuma yazma öğretimi süreci boyunca dört çizgi, üç aralıktan oluşan standart Yazı Defteri kullanılmalıdır. Yazı defterindeki satır aralığı, 4 5 4 oranında, en az 1,3 cm genişliğinde olmalıdır. Yazı defterindeki satırlar ilk okuma yazma öğretimi boyunca kullanılacak materyallerde harflerin ve hecelerin verildiği aşamalar daha geniş satır aralığı kullanılmalıdır.

Okuma yazma öğretimi tamamlandıktan sonra standart yazı defteri veya çizgili defter kullanma kararı, öğretmen ve öğrencilerin inisiyatifindedir. Yazmada zorluk yaşayan öğrenciler ile yazma çalışmalarına standart yazı defteri ile devam edilebilir.” (MEB, 2019: 12)

Yazmaya hazırlığa yönelik etkinlikler; “Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulanması” bölümünde “Uygulamada Dikkat Edilecek Hususlar” başlığı altında yer verilen “İlk Okuma Yazma Süreci” içinde yer almaktadır. “Ses Esaslı İlk Okuma Yazma Öğretimi” yaklaşımı ile ilk okuma yazmaya hazırlık, ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme ve bağımsız okuma ve yazma



aşamalarında yürütüleceği belirtilen ilk okuma yazma öğretiminde yazmaya hazırlık kazanımına yönelik etkinlikler ise öğretim programında şu şekilde yer almaktadır:

**“Parmak, El ve Kol Kaslarını Geliştirme Çalışmaları:** Yazmaya başlamadan önce öğrencilerin parmak, el ve kol kaslarını geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmalar boyama ve çizgi çalışmaları öncesinde öğrenciyi destekleyecek nitelikte olmalıdır.

**Boyama ve Çizgi Çalışmaları:** Boyama ve çizgi çalışmalarına başlamadan önce öğrencilerin kalemi hangi eliyle tuttuğu tespit edilmelidir. Sol elini kullanan öğrenciler, sağ ellerini kullanmaları hususunda zorlanmamalıdır. İki elini de kullanabilen öğrenciler hangi elle daha rahat yazmakta iseler o eli kullanmaya teşvik edilmelidir.

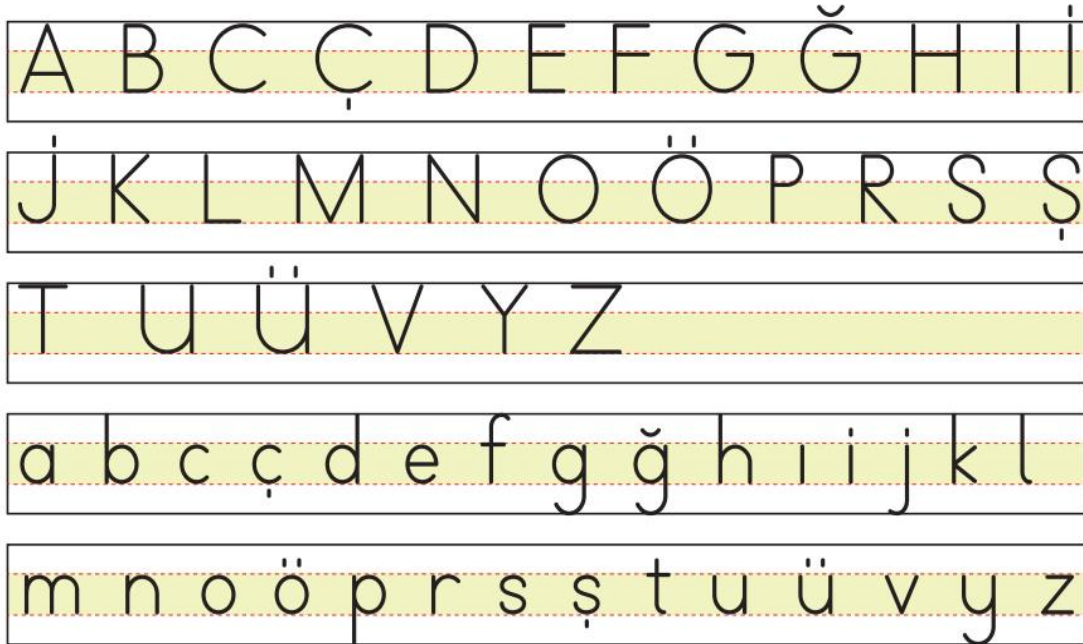
Çizgi çalışmaları yazılacak harfin yapısal özelliklerine uygun olarak harflerin yazım yönleri, ana karakterleri ve yazım estetiği göz önüne alınarak öğrencilere el esnekliği kazandıracak nitelikte olmalıdır.

Dik temel harflerle yazmaya hazırlık için dik, eğik, dairesel ve yatay çizgiler çizdirilmelidir. Dik Temel yazma biçiminde dairesel çizgi öğretilirken saatin 2 noktasından başlanmalı, sola doğru eller kâğıttan kaldırılmadan aynı noktaya gelene kadar çizdirilmelidir” (MEB, 2019:11).

### **Birinci Sınıf Yazma Temel Dil Becerisi Kazanımlarından Yazma ve Yazı Biçimine İlişkin Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Açıklama ve Örnekler**

Türkçe dersi birinci sınıf yazma temel dil becerisi kazanımlarından yazı biçimi ve yazma ile ilgili: “T.1.4.2. Harfleri tekniğine uygun yazar, T.1.4.4. Rakamları tekniğine uygun yazar ve T.1.4.7. Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır” (MEB, 2019: 21, 22) kazanımlarına yönelik açıklama ve örnekler, Türkçe Dersi Öğretim Programında ilk okuma yazma sürecinin “ilk okuma yazmaya hazırlık ve ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme” aşamaları ve bu aşama etkinlikleri içinde belirtilmiştir.

İlk okuma yazmada kullanılacak büyük-küçük dik temel harfler, örnek olarak Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda verilmiş olup Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2: TTKB Dik Temel Harfler

Kaynak: (MEB 2019: 12)

Şekil 2’de yazı öğretiminde kullanılacak büyük-küçük dik temel harfler, öğretimde kullanılmak üzere öngörülen standart yazı defteri sayfasında ve satırdaki konumu ile gösterilmiştir. Yazma ve yazı biçimi kazanımlarına yönelik öğretim programında şu açıklamalara yer verilmiştir:

“İlk okuma yazma öğretiminin turnaksız dik temel harflerle gerçekleştirilir. Dik temel harflerin yazılış yönleri, soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru gösterilmelidir. Ses harf ilişkisi kavratıldıktan sonra harflerin okunmasına ve yazılmasına geçilmelidir. Öğrenci yazma çalışmalarında harflerin yazım şekilleri, yönleri, geometrisi, eğimi, dikliği konusunda zorlanmamalıdır. Öncelikle öğrencilerin harfin temel formunu oluşturmaları beklenmelidir. Önce büyük harfin yazımı hemen ardından küçük harfin yazımı yönleriyle birlikte gösterilmelidir.” (MEB, 2019: 10-12)

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndan (2019) doküman incelemesi ile elde edilen ve betimsel analiz tekniğiyle çözümlenen bulgulardan hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan kazanımlar; dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine göre dört temel dil becerisi altında her sınıf düzeyi için gruplandırılmıştır. Öğretim Programı’nda, birinci sınıf yazma temel dil becerisine ilişki on üç kazanım yer almakta olup kazanımlardan bazılarının gerçekleştirilmesinde dikkat edilmesi gereken hususlar, ilgili kazanımların hemen altında açıklama olarak belirtilmiştir. “T.1.4.1. Boyama ve çizgi çalışmaları yapar” kazanımı, yazmaya hazırlık ve “T.1.4.2. Harfleri tekniğine uygun yazar, T.1.4.4. Rakamları tekniğine uygun yazar ve T.1.4.7. Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır” kazanımları ise yazı biçimi ve yazma ile ilgilidir. Bu kazanımlardan sadece “T.1.4.1” yazmaya hazırlık kazanımı için “*Yazma materyalleri hakkında kısa bilgi verilerek uygun biçimde kullanılması sağlanır*” açıklamasına yer verilmiştir.

2. Türkçe Dersi Öğretim Programı birinci sınıf yazma temel dil becerisi, yazmaya hazırlık kazanımına yönelik bulgulardan: “T.1.4.1. Boyama ve çizgi çalışmaları yapar” birinci sınıf yazma temel dil becerisi yazmaya hazırlık kazanımına yönelik öğretim programında yer alan: “*Yazma materyalleri hakkında kısa bilgi verilerek uygun biçimde kullanılması sağlanır*” şeklindeki açıklama ve “Parmak, El ve Kol Kaslarını Geliştirme Çalışmaları” ile “Boyama ve Çizgi Çalışmaları” örnek etkinliklerin oldukça sınırlı ve yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“T.1.4.1. Boyama ve çizgi çalışmaları yapar” kazanımına yönelik öğretim programında yazmaya hazırlık etkinliği olarak yer alan; “Parmak, El ve Kol Kaslarını Geliştirme Çalışmaları” ile “Boyama ve Çizgi Çalışmaları” sınırlı ve yetersizdir. Oysa ki, bu önemli dil becerisine yönelik öğrencilerin hazır bulunuşluk ve süreçteki gelişim durumlarına göre çok sayıda etkinlik söz konusudur: El hareketleri, boyama, kalem tutma, serbest çizgi ve düzenli çizgi çalışmaları (MEB, 2009: 237-238).

Alan yazında yer alan bazı çalışmalarda: Öğretimde, ders kitaplarında yer verilen bazı etkinliklerin ait oldukları kazanımlar ile sayı ve nitelik bakımından uyumadığı, bu durumun sürece olumsuz yansıdığı sonuçları belirtilmiştir (Epçaçan ve Erzen, 2008:195; Şahin, 2008: 143; Şahin vd., 2012: 79-80; Aslan ve Altunova, 2019: 51;). Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2019) yer alan yazmaya hazırlık kazanımına ilişkin açıklama ve etkinlikler yeterli değildir ve ilgili kazanım ile örtüşmemektedir. Kaldığı yazmaya hazırlık yönlü programda yer alan kazanımda (T.1.4.1.) yeterli de değildir. Nitekim, bazı araştırma sonuçlarında; birinci sınıfa

başlayan öğrencilerin özellikle yazma sürecinde duyuşsal, psikomotor ve bilişsel gelişim bakımından tam ve istendik düzeyi yakalamamış olması; bir ders süresince etkinliklere katılma, takip etmesinin zihnen uygun olmadığı, matematiksel işlem yapabilme yeteneğinin gelişmediği, küçük motor becerilerinin tam gelişmemesi sonucu parmak kullanımının olgunlaşmadığı, kalem tutmada, yazmada ve ödev yapmada sorun yaşadığı, bir kez başarısızlık hissini tattığı zaman bunun

yetersizlik ve özgüven sorununa neden olacağı gibi çeşitli sorunlar yaşadıkları ve dolayısıyla okuma yazma etkinliklerinde zorlandıkları belirtilmiştir (Bayat, 2015:183; Gündüz ve Çalışkan, 2013:379; Güneş, 2013:296; Kahramanoğlu, Tiryaki ve Canpolat, 2014:1076; Avşar Tuncay, 2021: 111).

Parmak, el ve kol kaslarını geliştirme çalışmaları, öğrencilerin çizgi çalışmasına başlamadan önce el becerileri gerektiren ve küçük kas gelişimini destekler nitelikte yapılan çalışmalardır. Sınıfta sıra üstüne parmak uçları ile vurarak ritim tutma, avuç açıp kapatma, uzanarak ve zıplayarak elma-armut topluyormuş gibi yapma, oyun hamurları ile oynama ve çeşitli objeler yapma, kum ve toprak zemin üzerinde çubuk ile şekiller yapma, kağıtları yırtma ve kesme yapıştırma, yumuşak bir topu sıkma, açma, ipe boncuk dizdirme, okul bahçesinde araba, tren taklidi yaparak gruplar halinde oynama (yön kazanımı içinde önemli fırsat oluşturabilir), boyama ve çizgi çalışmaları yazma etkinlikleri öncesi kas esnekliği ile küçük kas gelişimine katkı sağlayacak nitelikte yapılabilecek çalışmalardır. Öğrencinin, bu süreçte edindiği alışkanlıklar ömür boyu süreceği için öğretmenlerin, etkinlikler içinde her öğrenciyi dikkatli şekilde gözlemlemeleri ve etkin rehberlik ile doğru alışkanlık kazanmalarını sağlamaları önemli ve gereklidir. Konuya ilişkin alan yazında çok sayıda çalışma mevcuttur: Keskinlik ve Keskinlik, 2005: 195; Göçer, 2014:32; Akdağ, 2019:134. Bu araştırma sonuçları; yazma dil becerisinin önemini ve birinci sınıfta öğrencilerin etkinlikler ile yazmaya hazırlık çalışmaları yapmalarının nedenlerini, önem ve zorunluluğunu ortaya koymaktadır.

Öğrencinin sırasına düz, kuralına uygun oturması, yazma materyalinin kendine dönük olması, belin dik, sırtın hafif öne eğik olması, kolların dirseklere kadar sıra üstünde ve ayaklarının yere tam basacak şekilde oturmasını ayarlaması gerekmektedir. Defterin öğrencinin önünde, sıra üstünde duruş şekli, göze mesafesi yazmada önemli hazırlık çalışmalarındandır. Bunun için öncelikle öğrenciye doğru kalem tutma şekli (üç parmakla kalem tutma şekli) gösterilmeli sonrasında çocuk hangi eliyle daha rahat kalem tutabiliyorsa o elini kullanması teşvik edilmelidir (MEB, 2019:11).

Yazmaya yönelik etkinlikler; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanların tamamını ile ilişkili ve bu alanları etkileyen çalışmalardır. Fiziksel dil olarak da kabul edilen yazma, çok yönlü bir dizi becerilerinin kazanımı ile gerçekleştirilebilir.

Berninger vd., (2006), Qiao vd., (2010) ve Longcamp vd., (2011) çalışmalarına göre; “yazma öğretiminin bilişsel gelişim üzerinde yoğun etkisi vardır. El ile yazma bir kas etkinliği olduğu kadar beyni uyaran ve belleği de çalıştıran bir eylemdir. Diğer bir deyişle harfleri çizerek oluşturmak bilekler, el ve parmakların gerçekleştirdiği bir eylem olma yanında el ve göz koordinasyonunun da gerekli olduğu bir eylemdir. O nedenle yazma eyleminde bilişsel etkinlikte söz konusudur” (aktr. Savaş, 2017: 129-130).

Yazmaya hazırlık ve yazma becerisinin kazanımında ince kas becerileri çok önemli etki ve yere sahiptir. Breslin ve Exner (1999) çalışmalarına göre; “yazma sırasında parmakların kullanılması ince motor becerileri sayesinde olur. Bu beceriler kalem gibi bir nesneyi parmak uçları yardımıyla tutma, elde parmaklardan avuç içine veya tersi yönde aktarma, o nesneyi döndürme sağlayan ince kas becerileridir. Bu kasları kullanma becerileri dört yaşından önce gelişir. Anaokuluna başlayan çocuklarda bulunması gereken beceriler arasındadır; çünkü kalem tutma, silgi kullanma ve çeşitli oyun etkinlikleri gibi işlerde bu tür becerilere gereksinim duyulur. İnce kas becerisi gelişmemiş çocukların yazma hızı düşüktür, yazma etkinlikleri sırasında kalem ve silgilerini daha sık düşürürler. Bu çocuklar yazı yazma ve çizim gerektiren eğitim-öğretim etkinliklerinde kalemlerine hâkim olmakta zorlanırlar. Her iki cinsiyette de görülen bu durum özellikle yazı kalitesinin bozulmasına yol açar, görsel açıdan düzgün, kurallara uygun yazma öğrenimini engeller” (aktr. Savaş, 2017: 129).

“Öğrenme sürecinde beyne yardımcı olan bir diğer organ gözdür, çünkü ilkökul öğrencilerinin gün içindeki eğitim-öğretim faaliyetlerinin %30-60’ı yakından görme gerektiren okuma, yazma vb. etkinliklerdir. El göz koordinasyonu bunların tümünde ihtiyaç duyulan bir beceridir (McHale ve Cermak, 1992; Ritty, Solan, ve Cool, 1993: aktr. Savaş, 2017: 130). Günlük yaşamın neredeyse tüm faaliyetlerde gereksinim duyulan göz-kas uyum becerilerine öğrencilerin geometrik şekiller, harfler,

sayılar gibi sembolleri üretme işlerinde de gereksinim duyulur. Görsel algılama ise benzer biçimler arasındaki farkları algılamak veya bir nesneyi çok sayıda başka nesne arasında tespit etmek gibi görsel bilgiyi düzenleme ve yorumlama işi yapan ve kasların etkisi olmayan bir beceridir. Görsel-motor ve görsel algısal becerilerin eşgüdümlü çalışması harfleri, sayıları, sembolleri ve geometrik şekilleri kopyalamak gibi karmaşık işlemlerin yerine getirilmesi konusunda önemlidir. James ve Engelhardt (2012) çalışması, yazma eyleminin bilekler, el ve parmakların gerçekleştirdiği bir eylem olma yanında el ve göz koordinasyonunun da gerekli olduğu bir eylem olduğunu göstermektedir” (aktr. Savaş, 2017: 130).

Açıklamalarda görüldüğü gibi birçok gelişim alanı ile ilgili ve oldukça karmaşık süreç olan ve beceri gerektiren yazma dil becerisi, gerek okul öncesi eğitim gerekse aile içinde çocuğu okul ve ilk okuma yazma öğretimine hazırlamanın önemli bir parçası olarak değerlendirilmelidir. Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan temel dil becerilerinden birisi olan yazma dil becerisine ilişkin öğretim, ilgili kazanımlar doğrultusunda ilk okuma yazma öğretim sürecinin hemen başında yazmaya hazırlık çalışmaları ile başlamaktadır. Yazmaya hazırlık çalışmaları; genel hazırlık, okumaya hazırlık çalışmaları ile birlikte planlanır ve birlikte yürütülür. Bu süre, öğrenci özellik ve hazır bulunuşluk düzeyleri, süreçte öğrencilerin göstereceği performans ve başarı, çevre özellikleri, öğretmen performansı vs. göre farklılık göstererek yaklaşık 1-3 hafta sürebilmektedir.

Öğrencilerin okula, sınıfa ve sürece etkili uyum sağlamaları için eğlenceli çeşitli etkinlikler ile gerçekleştirilen genel hazırlık ile birlikte eş zamanlı yürütülen okuma ve yazmaya hazırlık çalışmaları, önemli amaçlara yönelik çeşitli etkinlikler ile yürütülür. Okuma yazmaya hazırlık çalışmaları genel anlamda, öğrencilerin ilkökula geçişini kolaylaştırmak ve hazır bulunuşluk düzeylerini artırmak yapılan etkinlikleri içermektedir. Yazmaya hazırlık çalışmalarının amaçlarını şöyle sıralayabiliriz: Öğrencilerin el, bilek, parmak kaslarının gelişimine katkı, göz kasları ile el kasları arasındaki koordinasyonu eş ifade ile kas sinir eşgüdümünü, defter, silgi, kalem vb. araç-gereçleri tanıyarak etkili, serbest, rahat biçimde kullanabilmelerini, harf ve rakamların temelinin teşkil eden ana çizgileri yönleri (sağ-sol) ile kavrayıp satır çizgilerine yerleştirebilmelerini sağlamak. Bu amaçlar doğrultusunda çok çeşitli etkinlikler ile öğrenciler, yazma gibi önemli öğrenme alanına, öğretmen rehberliğinde hazırlanırlar. Bu süreçteki yazmaya hazırlayıcı etkinliklerin niteliği etkinliklerin, bir hiyerarşi içinde ve etkin planlama ile öğretmen yönetim ve denetiminde titizlikle yürütülmesi, hazırlıktan sonra geçilecek yazma çalışmalarında başarıyı belirleyecektir.

“T.1.4.1. Boyama ve çizgi çalışmaları yapar” kazanımı içinde öğretim programında; “*Yazma materyalleri hakkında kısa bilgi verilerek uygun biçimde kullanılması sağlanır*” şeklindeki açıklamadan hareketle sadece yazı defterine ilişkin açıklama ve örneğe yer verilmiştir. Bu açıklamada oldukça sınırlı ve yetersizdir. Zira yazı öğretimi, yazma ve yazmaya hazırlığa yönelik çalışmalarda yöntem-teknik, yazı biçimi ve etkinlikler kadar önemli olan diğer unsur, kullanılan materyallerdir. Talim Terbiye Kurulunca kabul edilen ve Kasım 1997 tarihli 2482 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanarak 1981 İlköğretim Okulları Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan İlköğretim Okulu Türkçe Eğitimi Yazı Programında, çoğu birinci sınıfta ilk okuma yazma öğretiminde kullanılacak temel araç-gereçler, nitel-nicel özellikleri ile şu şekilde belirtilmiştir: Kil, plastilin, fasulye, plastik çöpler, yazı defterleri ve kağıtları, kılavuz karton, yazı kağıt ve kartonları, alıştırma kitapları, küçük-büyük harfler tablosu, yazı kalemleri, boya kalemleri, silgi, kalem tıraş (MEB, 2000: 64).

Yazmaya hazırlık ve yazı çalışmalarında nitelikli materyal kullanımı yazıdaki niteliği de önemli ölçüde etkiler, belirler. Bu nedenle, materyal seçim ve kullanımında öğretmenlerin; programda

konuya ilişkin belirtilenler, çocukların gelişim özellikleri ve hazır bulunuşluklarını dikkate alarak hareket etmeleri ve hassasiyet göstermeleri önemlidir. Örneğin, gelişim özelliği gereği bu dönem öğrencilerin büyük çoğunluğu güçlerini, çalışma zeminlerini ve materyalleri kontrolde güçlük çekmektedirler. Bundan hareketle kullanılacak kalem; kesinlikle versatil (uçlu veya basmalı) kalem olmayıp köşesiz, ergonomik, çok sert veya yumuşak olmayan klasik kurşun kalem olmalıdır. “2 numara ya da HB üzerinde harfleri yazan kalemler normal koyulukta olan kalemlerdir” (MEB, 2000: 64). Günümüzde bu özellikleri taşıyan, akıllı kalem olarak tanımlanan; öğrenciye doğru kalem tutma davranışı kazandıracak, kalem tutmayı kolaylaştırıp alışkanlık haline getirmesine yardımcı olacak kalemler, yine kalem ve parmaklara takılan aparatlar geliştirilmiştir. Yapılan araştırmalarda plastik tutucuların öğrencilerin kalem tutuşları üzerinde oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Temur vd., 2012:317; Yıldız vd., 2015:70; Aksu, 2019:26;).

Yazmaya hazır bulunuşluk için; “otururken göğüs sıraya dayanmadan her iki kolun dirsekten sonraki üçte ikisi sıra üzerine konarak, kalçalar oturma yüzeyine yerleştirilir ve ayaklar rahatça yere basacak şekilde oturulur. Göz sağlığı bakımından, göz ile kağıt arasında 25-30 cm. kadar bir uzaklık bulunmalıdır (sağ elle yazanlar için) ışığın soldan gelmesine özen gösterilir. Gözü zayıf olan öğrenciler ön sıralara ve daha aydınlık yerlere, bu öğrencilerden boyu uzun olanlar ön yan taraflara, sol elini kullanan öğrenciler sol kollarının serbest olması için sıranın soluna oturtulur. Kağıt veya defter öğrencinin rahat yazabileceği konumda tutulur. Kalem satır çizgisine dik tutulur ve bu konum sürdürülür. Kalem baş işaret ve orta parmak arasında rahat tutulur, işaret parmağı kaleme çok fazla bastırılmaz. Kalem ucuna yaklaşık 2 cm. geriden, 45 derece eğik tutulur, kalemin açılan odunsu kısmına parmaklar dokunmaz. El kağıda yapıştırılıp fazla ağırlık verilmeden el ayası, harflerin yönlerine göre bu yüzeyde rahatça dolaştırılır” (MEB, 2000: 64).

**3. Türkçe Dersi birinci sınıf yazma temel dil becerisi kazanımlarından yazı biçimi ve yazma ile ilgili;** “T.1.4.2. Harfleri tekniğine uygun yazar, T.1.4.4. Rakamları tekniğine uygun yazar” kazanımları için gerekli görülen açıklama ve örnekler, Türkçe Dersi Öğretim Programında ilk okuma yazma sürecinin “ilk okuma yazmaya hazırlık ve ilk okuma yazmaya başlama ve ilerleme” aşamaları ve bu aşama etkinlikleri içinde; ilk okuma yazma öğretiminin turnaksız dik temel harflerle gerçekleştirileceği, yazı biçimi; yazı öğretiminde kullanılacak büyük-küçük dik temel harfler, öğretimde kullanılmak üzere öngörülen standart yazı defteri sayfasında ve satırdaki konumu ile (Şekil 2) örnek olarak verilmiştir. Bu iki kazanıma yönelik öğretim programında; dik temel harflerin yazılış yönleri, soldan sağa ve yukarıdan aşağıya doğru gösterilmeli, ses harf ilişkisi kavratıldıktan sonra harflerin okunmasına ve yazılmasına geçilmeli, öğrenci yazma çalışmalarında harflerin yazım şekilleri, yönleri, geometrisi, eğimi, dikliği konusunda zorlanmamalı, öncelikle öğrencilerin harfin temel formunu oluşturmaları beklenmeli ve önce büyük harfin yazımı hemen ardından küçük harfin yazımı yönleriyle birlikte gösterilmelidir şeklinde açıklamalara yer verilmiştir. “T.1.4.7. Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır” kazanımına yönelik herhangi bir örnek ve açıklamaya yer verilmemiştir. Birinci sınıf yazma temel dil becerisi yazı biçimi ve yazma ile ilgili üç kazanıma ilişkin ulaşılan yukardaki bulgulardan hareketle öğretim programında yer alan açıklama ve örneklerin son derece sınırlı ve yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Şöyle ki:

**a)** “T.1.4.2. Harfleri tekniğine uygun yazar” kazanımına ilişkin öğretim programında yer alan yazı biçimine ilişkin örnek harf tablosunda (Şekil 2), hangi harfin kaç kalem hareketi ile ve hangi yönde yapılacağı belirtilmemiş, yapılan açıklamada bunları karşılamamaktadır. Bu yönü ile yazı biçimine ilişkin örnek ve açıklamalar oldukça sınırlı ve yetersizdir.

**b)** “T.1.4.4. Rakamları tekniğine uygun yazar” kazanımına ilişkin hiçbir örnek ve açıklama öğretim programında yer almamaktadır. Bu, önemli bir eksiklik ve yetersizliktir.



c) “T.1.4.7. Harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır” kazanımına yönelik öğretim programında herhangi bir örnek ve açıklamaya yer verilmemesi eksiklik ve yetersizliktir. Bu araştırma sonuçlarının, öğrencilerin, işlek; okunaklı, süratli ve güzel yazma bilgi ve beceri kazanımlarında sorun yaşamasının temel nedeni olduğunu bundan hareketle bu sonuçların yazı öğretiminde ve yazma çalışmalarında verimsizlik ve başarısızlığın önemli nedenlerinden biri olduğunu söyleyebiliriz. Alan yazındaki çalışma sonuçları araştırmamız sonuçlarını desteklemektedir.

2005-2006 eğitim- öğretim yılı İlköğretim Programı ile ülkemizde, yazı öğretimi ve yazma çalışmaları bitişik eğik yazı biçimi ile yürütülmeye başlanmıştır (MEB, 2009: 232). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında, öğretimde dik temel harf yahut birleşik eğik harflerle yazı biçimine ilişkin tercih öğretmene bırakılmış (MEB, 2018:10) ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında ise “İlk okuma yazma öğretimi tırnaksız dik temel harflerle gerçekleştirilir.” ifadesiyle tamamen ve tekraren dik temel yazı ile öğretim uygulamaya geçmiştir (MEB, 2019, 10). Dolayısı ile ülkemizdeki araştırmalar, son on dört yıldır bitişik eğik yazı öğretim programda yer aldığı için bitişik eğik yazı öğretimine ilişkindir.

Alan yazında yer alan araştırmaların büyük çoğunluğu yukarıdaki gerekçe nedeni ile bitişik eğik yazı biçimi ile ve öğretmen, öğrenci, veli görüşleri alınarak gerçekleştirilmiş nitel-nicel çalışmalardır. Ancak araştırma konumuz ile her yönden ilişkili, öğrenci çalışmalarını işlek; okunaklı, süratli ve güzel yazma bilgi ve becerisi bakımından biçim, eğim, boşluk, ebat, satır takibi vb. unsurlar ve sınıf, cinsiyet, mevcut vb. değişkenler ile yapılan çalışmalar da yer almaktadır. Konusu, amacı, dönemi sonuçları vs. ile araştırmamız ile örtüşen en güncel ve önemli çalışmalardan birisi; ilköğretim birinci sınıf öğrencilerin yazılarının okunaklılık yönünden incelenmesi ve değişik parametreler ile farklılaşmasını belirlemeyi amaçlayan Gök ve Baş (2020: 572) çalışmasıdır. Araştırmada, biçim dışında diğer tüm boyutlarda ve toplam puan açısından öğrencilerin yazılarının orta düzeyde okunaklı olduğu, en yüksek performansın satır takibi ve eğim boyutlarında en düşük performansın ise biçim boyutunda sergilendiği, öğrencilerin dik temel yazılarının okunaklılık boyutundan aldıkları puanların boşluk, ebat ve biçim alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği ve ortaya çıkan bu farkın kız öğrenciler lehine olduğu vs. sonuçlara ulaşılmıştır (Gök ve Baş, 2020: 580).

İlgili alan yazına baktığımızda araştırmaların; öğrencilerinin yazı çalışmalarının yazıda eğim, boşluk, ebat, biçim, satır takibi unsurlarıyla okunaklılığına, ilk okuma yazma öğretimindeki yazı biçimlerine, özellikle bitişik eğik yazıya ilişkin çalışmaların öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri ile değerlendirilmesine yoğunlaştığı görülür. Bu çalışma sonuçlarında; sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrencilerin yazılarının okunaksız olması öğrenciden, kullanılan yazı biçiminden, öğretmenden ve aileden kaynaklandığı belirtilmiştir. Sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin yazı biçimine ilişkin görüşleri karşılaştırıldığında öğretmenlerde yazı biçiminde uzlaşma olmadığı, velilerin ise öğretimde dik temel yazı biçiminin kullanılmasını tercih ettikleri yer almaktadır. (Akkaya ve Kara, 2012; Karasakaloğlu ve Bulut, (2018); Başar ve Tanış Gürbüz, 2020; Arcagök vd., 2017; Arıcı, 2012; Arslan ve İlgin, 2010; Coşkun ve Coşkun, 2014; Çakır, 2012; Duran, 2011; Şahin, 2012; Yılmaz ve Cımbız, 2016; Yılmaz ve Çakır, 2015; Karatay ve Çiçek, 2021; Yıldız vd., 2009; Kuru, 2014; Özdemir ve Kiroğlu, 2019; Kodan, 2016; Kuşdemir vd., 2018a).

Benzer şekilde, çeşitli unsurlar yönünden bitişik eğik yazı biçimi ile yazı öğretimi ve öğrenci yazılarını değerlendiren; Duran, Akyol, 2010; Duran, 2009; Yıldız vd., 2009; Duran, 2011; Erdoğan, 2012; Yıldız, 2013; Kuru, 2014; Kodan, 2016; Kuşdemir vd., 2018b. çalışmalar ve dik temel yazı biçimi ile yazı öğretimi ve öğrenci yazılarını değerlendiren; Babayiğit, 2018;

Babayiğit vd., 2018; Ulu, 2019; Bulut vd., 2016; Arcagök vd., 2017; Çakır vd., 2018; Yıldız, 2019 çalışmalar alan yazında yer almaktadır.

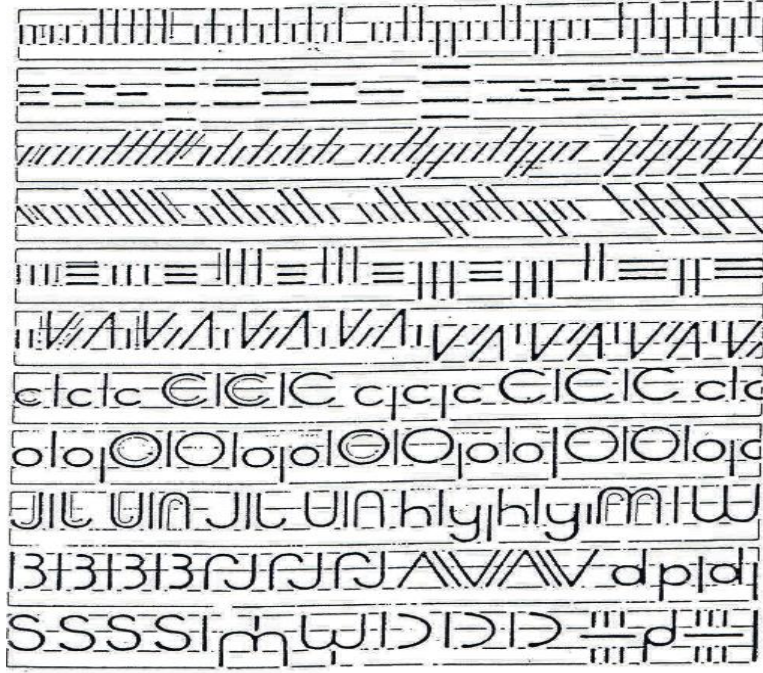
Sonuç olarak, Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) birinci sınıf yazma temel dil becerisi;

**1. Yazmaya hazırlık kazanıma yönelik bulgulardan;** ilk okuma yazmaya hazırlık aşamasında yazma becerisini geliştirmeye ilişkin etkinliklerin önce parmak, el ve kol kaslarını geliştirici, sonrasında ise çeşitli boya kalemleriyle resim ve boyama yapma ve çizgi çalışmaları örnek etkinlikleri ile sınırlı olduğunu bundan hareketle; bu iki etkinliğin son derece önemli dil becerisi alanı yazmaya hazırlık kazanımı için oldukça yetersiz olduğunu, yine yazma ve yazmaya hazırlık çalışmalarında kullanılacak yazma materyalleri ve kullanımına ilişkin öğretim programında belirtilen kazanım doğrultusundaki açıklamanın da sadece yazı defterinden ibaret, sınırlı ve yetersiz olduğunu belirtebiliriz.

**2. Yazı biçimi ve yazma ile ilgili bulgulardan;** “Harfleri tekniğine uygun yazar” kazanımına ilişkin verilen örnek dik temel harf tablosu ve yazımına ilişkin açıklamaların oldukça sınırlı ve yetersiz olduğunu, “rakamları tekniğine uygun yazar” ve “harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakır” kazanımlarına yönelik hiçbir örnek ve açıklamaya yer verilmediğini bunun da önemli eksiklik ve yetersizlik olduğunu söyleyebiliriz.

**Araştırma sonuçları doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir;**

• **Yazmaya hazırlık kazanımı sonuçlarına yönelik olarak;** Öğrencilerin; el becerilerini geliştirme ve özellikle yazma çalışmalarına hazırlık için yapılacak etkinliklerin amaçları, gelişim özellikleri (özellikle psikomotor) ile hazır bulunuşlukları ve öğretim ilkeleri (basitten karmaşığa vb.) dikkate alınarak ve örnek etkinliklerin sıralamasına uygun olarak yazmaya hazırlık sürecinde ilgili kazanımlara yönelik şu etkinlikler yapılabilir: Sıra üstüne parmak uçları ile vurarak ritim tutma, avuç açıp kapatma, uzanarak ve zıplayarak elma-armut topluyormuş gibi yapma, oyun hamurları ile oynama ve çeşitli objeler yapma, kum ve toprak zemin üzerinde çubuk ile şekiller yapma, kağıtları yırtma, kesme yapıştırma, yumuşak bir topu sıkma açma, ipe boncuk dizdirme, okul bahçesinde araba, tren taklidi yaparak bireysel ve gruplar halinde oynama, karalama, boyama, serbest (düzensiz) çizgi çalışmaları ve düzenli çizgi çalışmaları. Bu örnek etkinlikler ve son olarak çizgi çalışmaları ile yazı için gereken esneklik, rahatlık, akıcılık ve bunlar ile de doğru, kurallı, estetik, okunaklı, güzel yazı becerisi için ön şart davranışlar kazandırılmış olacaktır. Dik temel harf biçimi ile yürütülecek yazma çalışmalarına hazırlığa yönelik düzenli çizgi örnekleri Şekil 3’te yer almaktadır.



Şekil 3: TTKB Dik Temel Yazı Çizgi Alıştırmaları

Kaynak: (MEB 1997: 715)

Şekil 3'te, her satırda yer alan farklı düzenli çizgi örnekleri, basitten karmaşığa öğretim ilkesine ve dik temel yazı biçimine uygun hazırlanmıştır. Öğretmen, amaç, ilke ve süreçteki öğrenci gelişim, performansına göre uygun gördüğü, hazırladığı çizgileri de uygulayabilir.

• **Yazma materyalleri yönelik olarak:** Yazmaya hazırlıktan başlayarak öğretimde kullanılacak temel araç-gereçler, hakkında nitel-nicel kısa bilgiler ile belirtilebilir. Söz konusu araç-gereçler şunlar olabilir: Kil, oyun hamuru (plastilin), fasulye ve çöpler, yazı defterleri ve kağıtları, kılavuz karton, yazı kağıt ve kartonları, alıştırmaya kitapları, harf kartları, küçük-büyük harfler tablosu, yazı kalemleri, çeşitli boya kalemleri, resimli çizgi ve boyama kitabı, kum masası veya havuzu, makas, cetvel, silgi, kalem tıraş vs.

• **Harf, rakamların tekniğine uygun yazımı ve harfler, kelimeler ve cümleler arasında uygun boşluklar bırakma kazanım sonuçlarına yönelik olarak:** Yazıda kullanılacak tırnaksız dik temel harf ve rakamlar; hangi harf ve rakamın kaç kalem hareketi ile ve hangi yönde yazılacağını gösteren örnek açık şekilde verilebilir. Yazı biçimine uygun harf ve rakamlar Şekil 4'te örnek olarak verilmiştir.



Şekil 4: TTKB Dik Temel Yazı Yazılış Yönleri

Kaynak: (MEB 1997: 719)

- Harf ve kelimeler arasında uygun boşluklar bırakma kazanımı için örnekler ise Şekil 5'te yer almaktadır.



Şekil 5: TTKB Dik Temel Yazıda Harf ve Kelime Aralıkları

Kaynak: (MEB 1997: 720, 721.)

Şekil 5'te, büyük, küçük harflere göre harf ve kelimeler arasında bırakılacak boşlukların ne kadar olacağı, doğru ve yanlış yazım örnekleri ile birlikte verilmiştir.

Araştırmaya konu Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) birinci sınıf yazma temel dil becerisi kazanımlarının; araştırma bulguları ile ulaşılan eksiklik, sınırlılık ve yetersizlik sonuçlarına ilişkin yapılan öneriler ve önerilere büyük oranda kaynaklık eden, uygulamadaki yazma dil becerisi, kazanımları ve yazı biçimi başta olmak üzere birçok noktada büyük oranda benzerlik gösteren, Talim Terbiye Kurulunca kabul edilen ve Kasım 1997 tarihli 2482 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanarak 1981 İlköğretim Okulları Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan İlköğretim



Okulu Türkçe Eğitimi Yazı Programı ve bu konuda yapılan araştırma sonuçları dikkate alınarak yeniden düzenlenebilir.

### Kaynakça

- Akdağ, M. (2019). Zihinsel engelli kaynaştırma öğrencileri için kullanılabilir okuma yazma öğretimi yaklaşımları. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 130-137.
- Aksu, D. (2019). Kalem tutuş aparatının ilkökul öğrencilerinin kalem tutuşlarına etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 16-29.
- Aksu, D. ve Ayvaz Can, A. (2018). İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin el tercihleri, oturuş ve defter pozisyonu ile kalem tutuşlarının belirlenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 26-39.
- Akkaya, A. ve Kara, Ö. T. (2012). 6. Sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazıda yaşadıkları sorunların nedenleri üzerine görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 313-316.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Aslan, M. ve Altunova, N. (2019). Birinci sınıf Türkçe (ilkokuma yazma) öğretim programının değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (32), 31-75. DOI Numarası: <https://doi.org/10.14520/adyusbd.490598>
- Arcagök, S., Kobak, G., Demir, M.K. ve Çavuş, Ş. (2017). Dik temel yazı ve bitişik eğik yazı kullanımına yönelik sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 861-879.
- Arıcı, B. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin, Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı hakkındaki görüşleri. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, (3), 1-15.
- Arslan, D. ve Ilgın, H. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin bitişik eğik yazı ile ilgili görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 69-92.
- Avşar Tuncay, A.(2021). *İlkokulda yazma öğretimi*. H. Akyol ve A. Avşar Tuncay (Ed.), *İlkokulda eğitim ve öğretim* (1.Baskı, 109-136) içinde. Pegem Akademi Yayınları.
- Aydın, İ. (2007). *İlkokuma yazma öğretimi üzerine bir gözlem*. Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi, 38, 183-225, Ankara.
- Aykaç, N., ve Ulubey, Ö. (2012). “Öğretmen Adaylarının İlköğretim Programının Uygulanma Düzeyine İlişkin Görüşleri”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 45(1), 63-82.
- Babayiğit, Ö. (2018). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin dik temel harf yazım hatlarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 176-199.
- Babayiğit, Ö., Karabay, H.F., Metin, Z. ve Halıcı, B. (2018). İlkokul birinci sınıfta dik temel harflerle yazma öğretiminin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi [UTEB]*, 6(11), 45- 61.
- Başar, M. ve Tanış Gürbüz, H. M. (2020). İlk okuma ve yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 1-20.
- Bayat, S. (2015). İlkokuma yazma öğretiminde 60-66 aylık çocuklar ile ilgili yaşanan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 172-185.
- Berninger, V.W., Abbott, R.D., ve Jones, J. (2006). Early development of language by hand: composing, reading, listening, and speaking connections: Three letter-writing modes; and fast mapping in spelling. *Developmental Neuropsychology*, 29(1), 61-92. doi:10.1207/s15326942dn2901\_5



- Breslin, D. ve Exner, C. (1999). Construct validity of the in-hand manipulation test: Adiscriminant analysis with children without disability and children with spasticdiplegia. *American Journal of Occupational Therapy*, 53 (4), 381-386.
- Bulut, P., Kuşdemir, Y. ve Şahin, D. (2016). İlkokul ve ortaokulda yazı tercihi: öğrenci ve öğretmenler hangi yazı türünü kullanıyor? *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 98- 115.
- Bilen, M. (2006). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Anı Yayıncılık.
- Coşkun, E. ve Coşkun, H. (2014). İlkokul ve ortaokullardaki bitişik eğik yazı uygulamalarına ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(26), 209-223.
- Creswell, J. W. (2016). *Research design qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. S. B. Demir (Trans. Eds.), Ankara: Educating Book.
- Çakır, Y. (2012). *İlköğretim II. kademe (6-7. sınıf) öğretmen ve öğrencilerin bitişik eğik yazıya ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Çakır, O., Aslantaş Arslan, G. ve Doğan, C.M. (2018) İlkokul öğretmenlerinin bitişik eğik yazı ve dik temel harflerin kullanımına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1539-1550.
- Demirel, Ö. (2006). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. (9. Baskı). PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Duran, E. (2009). Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Duran, E. ve H. Akyol (2010). Bitişik eğik yazı öğretimi çalışmalarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 817-838.
- Duran, E. (2011). Bitişik eğik yazı harflerinin yazım şekillerine ilişkin öğretmen görüşleri. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (2) , 55-69.
- Epçaçan, C. ve Erzen, M. (2008). “İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi”. *Journal of International Social Research*, 1(4), 182-202.
- Erdoğan, T. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazma gelişimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 93-103.
- Evans, J. (2001). Introduction: learning and teaching the complexities of writing. In Janet Evans (Ed.), *Writing in the Elementary Classroom: A Reconsideration*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Girgin, Y. (2011). Cumhuriyet Dönemi (1929-1930, 1949,1981) Ortaokul Türkçe Öğretimi Programlarının İçerik, Genel ve Özel Amaçlarıyla Karşılaştırmalı Gelişim Düzeyi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 11-26.
- Göçer, A. (2014). *Etkinlik Temelli İlgokuma ve Yazma Öğretimi*. Pegem Akademi Yayınları.
- Gök, B. ve Baş, Ö. (2020). İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin dik temel yazılarının okunaklılığı üzerine bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 572-585.
- Gündüz, F., ve Çalışkan, M. (2013). 60-66, 66-72, 72-84 aylık çocukların okul olgunluk ve okuma yazma becerilerini kazanma düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(8), 379-398.
- Güneş, F. (2013). Okuma yazma öğrenme yaşı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 280-298.
- Graham, S., Harris, K. R. ve Santangelo, T. (2015). Research-based writing practices and the Common Core: Meta-analysis and meta-synthesis. *The Elementary School Journal*, 115(4), 498-522.
- James, K.H. ve Engelhardt, L. (2012). The effects of handwriting experience on functional brain development in pre-literate children. *Trends in Neuroscience and Education*, 1(1), 32-42.

- Kahramanoğlu, R., Tiryaki, E. N., ve Canpolat, M. (2014). İlkokula yeni başlayan 60-66 ay grubu öğrencilerin okula hazır oluşları üzerine inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1065-1080.
- Karasakaloğlu, N. & Bulut, B. (2018). dik temel yazıyla okuma-yazma öğrenen öğrencilerin okuma-yazma düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(26), 147-158. doi: 10.29329/mjer.2018.172.8
- Karatay, H. ve Çiçek, S. (2021). El yazısı stillerinin yazmayı öğrenmeye etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2021, 9(2), 110-126. <https://doi.org/10.35233/oyea.960682>
- Keskinkılıç, K., ve Keskinkılıç, S. B. (2005). *Türkçenin Temel Becerileri ve Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlkokula Yazma Öğretimi*. (2. Baskı). Asil Yayınevi.
- Kodan, H. (2016). Yazma güçlüğü olan üçüncü sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 523-539.
- Kuru, O. (2014). Sınıf öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerinin bitişik eğik yazılarının okunaklılık düzeylerinin belirlenmesi ve bitişik eğik yazıya ilişkin düşünceleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 39-56.
- Kuşdemir, Y., Katrancı, M. ve Arslan, F. (2018a). Veli ve öğretmen gözüyle ilkökullerinde yazı okunaklılığı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 455-476.
- Kuşdemir, Y., Katrancı, M. ve Arslan, F. (2018b). İlkokul öğrencilerinin yazı okunaklılığının incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10 (3), 113- 129.
- Longcamp, M., Anton, J.L., ve Roth, M. (2005). Premotor activations in response to visually presented single letters depend on the hand used to write: a study on left-handers. *Neuropsychologia*, 43, 1801 - 1809. doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2005.01.020 PMID:16154456
- McHale, K., ve Cermak, S. (1992). Fine motor activities in elementary school: Preliminary findings and provisional implications for children with fine motor problems. *American Journal of Occupational Therapy*, 46, 898-903.
- MEB. (1997). İlköğretim okulu türkçe eğitimi yazı dersi öğretim programı. *Tebliğler Dergisi*, Cilt:60, Sayı: 2482, 655-755.
- MEB. (2000). İlköğretim programı, (5. Baskı). Yakutiye Yayıncılık.
- MEB. (2009). İlköğretim türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1- 5. Sınıflar), Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB. (2018). Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.sınıflar), Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.sınıflar), <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>, adresinden 19.02.2022 tarihinde alınmıştır.
- Memiş, A.D. ve Harmankaya, T. (2012). İlköğretim okulu 1.sınıf öğrencilerinin bitişik eğik el yazısı hataları ile görsel algı düzeylerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2012) 136-150
- Özdemir, Y. ve Kıroğlu, K. (2019). Yazı biçimi öğretimi konusunda birinci sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(2), 331-356. DOI: 10.30964/auedfd.492289
- Qiao, E., Vinckier, F. ve Szwed, M. (2010). Unconsciously deciphering handwriting: subliminal invariance for handwritten words in the Visual word form area. *Neuroimage*, 49, 1786 - 1799. doi: 10.1016/j.neuroimage.2009.09.034
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods*. M. Bütün, & S. B. Demir (Trans. Eds.), Ankara: Pegem Publishing.

- Ritty, M., Solan, H. ve Cool, S. (1993). Visual and sensory-motor functioning in the classroom: A preliminary report of ergonomic demands. *Journal of the American Optometric Association*, 64, 238-244.
- Sağırılı, M. (2019). *İlkokuma yazma öğretimi*. Ömer Yılar (Ed.), *İlkokuma yazma öğretiminin önemi, amacı ve birinci sınıf öğretmenliği* (2.Baskı, 1-30) içinde. Pegem Akademi Yayınları.
- Savaş, B. (2017). Yazma öğretiminin ilköğretim öğrencilerinin okuma-anlama becerileri üzerine etkilerinin incelenmesi: dilbilimsel bir yaklaşım. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science*, 4 (13), 120-140.
- Şahin, A. (2008). İlköğretim birinci sınıf türkçe ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 133-146.
- Şahin, A. (2012). Bitişik eğik yazı öğretiminde karşılaşılan problemler. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 168-179.
- TDK, (2005). *Türkçe Sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tekin, H. (1991). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Yargı Yayınları.
- Temur, T., Aksoy, C. C., ve Tabak, H. (2012). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin kalem tutma biçimleri ve kavrama-sıkıştırma kuvvetlerinin yazma hızı ve hatalarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165). 307-319.
- Ulu, H. (2019). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin dik temel yazılarının okunaklılık ve yazım hataları açısından incelenmesi. *International Journal of Field Education [IJOFE]*, 5(2), 195-211.
- Varış, F (1994). *Eğitimde Program Geliştirme. Teori ve Teknikler*. Alkım Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M., Açıkan, M. ve Berber, V. (2015). İlkokul öğrencilerinin yazma sürecindeki ergonomik tercihleri: Kalem tutma, el tercihi, oturuş ve kâğıt pozisyonu. *International Journal of Social Science*, 40, 61-71.
- Yıldız, M., Yıldırım, K. ve Ateş, S. (2009). Sınıf öğretmenlerinin sınıf tahtasına yazdıkları yazıların okunaklılık bakımından öğrencilere model olmadaki uygunluğu. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 75-88.
- Yıldız, M. (2013). Yazma güçlüğü (disgrafi) olan bir ilköğretim 2. Sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 281-310.
- Yıldız, M. (2019). Türkiye’de bitişik eğik yazı reformu ve sonrası: ilköğretim öğrencileri (4-8. Sınıf) hangi el yazısı stiliyle yazıyor? *Eğitim ve Bilim*, 44(197), 209-222.
- Yılmaz, F. ve Cımbız, A. T. (2016). Sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı hakkındaki görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 567-592.
- Yılmaz, M. ve Çakır, Y. (2015). İlköğretim ikinci kademedeki (6-7. sınıf) öğretmen ve öğrencilerin bitişik eğik yazıya ilişkin görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Özel Sayısı, 276-297. <https://doi.org/10.14686/BUEFAD.2015USOSozelsayii13216>

#### **Çatışma Beyanı**

Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişkisi bulunmadığını dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan eder.

#### **Destek ve Teşekkür**

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluşun destek alınmamıştır.



# Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi

E-ISSN: 2147-6152

Yıl 11, Sayı 31, Ekim 2022

[Araştırma Makalesi] **Atf/Citation:** Onar, S.; Karadağ, Y. (2022). "Sosyal Medyanın Etkili İletişim Dili: Emojiler". *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (31): s. 390-405 **Gönderim Tarihi:**18.02.2022 **Kabul ve Yayın Tarihi:** 22.09.2022-29.10.2022 **DOI:** 10.54600/igdirsosbilder.1075665

## Yazarlar/Authors

Sinem ONAR\* Yağmur KARADAĞ\*\*

## Makale Adı/Article Name

### Sosyal Medyanın Etkili İletişim Dili: Emojiler

Effective Communication Language of Social Media: Emojis

## ÖZ

İnsanlık tarihi boyunca bireyler yaşamlarını sürdürebilmek için her zaman diğer bireylerle iletişim kurmak mecburiyetinde olmuşlardır. Tarihsel süreç içerisinde sözsüz iletişim, sözlü iletişim ve beraberinde yazının bulunması, matbaanın keşfi ve elektriğin öne çıkması ile birlikte söz konusu iletişim olgusu birçok değişim ve dönüşüm yaşamıştır. Özellikle elektriğin keşfi ile birlikte devam eden süreçte internetin ortaya çıkması ve yeni medya adı verilen ortamların gelişmesi ile günümüzde iletişim dijital bir şekilde gerçekleştirilmektedir. Yeni medya ortamları içerisinde yer alan sosyal medya platformlarının da önemli katkısı sayesinde dijitalleşen iletişim ile birlikte bireyler, dünya genelinde ve kendi ülkelerinde yaşayan diğer bireylerle zaman ve mekân sınırlaması olmaksızın doğrudan iletişim ve etkileşim kurabilmektedir. Günümüzde bireyler özellikle sosyal medya platformları içerisinde etkili bir iletişim dili olarak emojileri kullanmaktadır. Bu çalışma, iletişim ve iletişim sosyolojisi alanında bir derleme çalışma niteliği taşımakta ve çalışmada emoji kavramı, emojilerin ilk olarak nerede ve nasıl ortaya çıktıkları, gelişim süreçleri, sosyal medya içerisinde emojilerin etkili bir iletişim dili olarak nasıl ve hangi amaçlar doğrultusunda kullanıldıkları eleştirel olarak tartışılmaktadır. Çalışmada, sosyal medya ve platformlarında etkili iletişim dili olarak bireyler tarafından kullanılan emojilerin özellikle Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ile birlikte değişim gösterdiği görülmekte ve bireylerin özellikle şırınga emojisini sıklıkla kullandıkları ortaya çıkmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal medya, İletişim, Dil, Emoji, Koronavirüs (covid-19)

## ABSTRACT

Throughout human history, individuals have always had to communicate with other individuals in order to survive. In the historical process, with the existence of non-verbal communication, verbal communication and writing, the discovery of the printing press and the prominence of electricity, the communication phenomenon in question has experienced many changes and transformations. Especially with the discovery of electricity, the emergence of the internet in the ongoing process and the development of environments called new media, communication is carried out in a digital way today. Thanks to the significant contribution of social media platforms, which are among the new media environments, individuals can directly communicate and interact with other individuals around the world and in their own countries without the limitation of time and place, with digitalized communication. Today, individuals use emojis as an effective communication language, especially within social media platforms. There are many and various types of emojis that enable individuals to reveal their feelings, thoughts and feelings and that they use as supportive in their speech. This study is a compilation study in the field of communication and in the study, the concept of emoji, where and how emojis first appeared, their development processes, how and for what purposes emojis are used as an effective communication language in social media are critically discussed. In the study, it is seen that the emojis used by individuals as an effective communication language in social media and platforms have changed especially with the coronavirus (Covid-19) pandemic process and it is revealed that individuals use the syringe emoji frequently.

**Keywords:** Social media, Communication, Language, Emoji, Coronavirus (covid-19)

\*Doç. Dr., Ege Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Gazetecilik Bölümü, sinem.cambay@ege.edu.tr ORCID: 0000-0002-4343-287X

\*\* Doktora Öğrencisi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gazetecilik Bölümü, yagmurkaradaag@gmail.com ORCID: 0000-0002-4462-3109

## Giriş

Bireylerin doğdukları ilk andan itibaren karşı karşıya kaldıkları, yaşamın her alanında var olan iletişim oldukça önemli bir olgu ve süreci ifade etmektedir. Duyguların, düşüncelerin, bilgilerin, isteklerin ve ihtiyaçların diğer bireylerle paylaşılmasını ve karşılıklı olarak anlaşılmasını sağlayan iletişim, tarihsel süreç içerisinde ilk olarak sözsüz bir şekilde başlamıştır. Devam eden süreçte ise iletişim; mağara duvarlarına çizilen çeşitli resimler, göstergeler, semboller, ikonlar, jest ve mimikler aracılığıyla ve dilin kullanılma yetisiyle birlikte meydana çıkan sesler ile çok güçlü bir şekilde gelişimini sürdürmüştür. Bireylerin sesleri ve dili kullanarak konuşmayı öğrenmeleri ve her geçen gün geliştirmeleri ile birlikte sözlü geleneğe de geçiş yapılmıştır. Özellikle yazının bulunması, matbaanın icadı ve elektriğin ön plana çıkması ile iletişim önemli bir değişim ve dönüşüm sürecine girmiştir. Böylece insan yaşamının ayrılmaz bir parçası olan iletişim, teknolojinin ilerlemesiyle birlikte dijital bir şekilde gerçekleşmeye başlamıştır.

Günümüzde sosyal medya platformları üzerinden bireylerin yoğun olarak gerçekleştirdikleri dijital iletişim oldukça önemli bir konumda bulunmaktadır. Bireylerin özellikle sosyal medya platformlarına her geçen gün ilgilerinin artmasıyla birlikte birçok farklı iletişim yolu da ortaya çıkmıştır. Sosyal medya platformlarında kullanılan etkili iletişim yolları içerisinde ise emojiler ön plana çıkmaktadır. Emojileri temel olarak; bireylerin duygularını, düşüncelerini, hislerini ifade etmek, konuşmalarını desteklemek amacıyla kullandıkları ve çeşitli türde, çok sayıda bulunan resimli simgeler olarak tanımlamak mümkündür. Bu bağlamda, bu çalışmada sosyal medya kavramı ve içerisinde yer alan platformlar, emoji kavramı, emojilerin nerede ve nasıl ortaya çıktıkları, gelişim süreçleri, sosyal medya ve platformlarında etkili iletişim dili olarak emoji kullanımının nasıl gerçekleştirildiği, hangi amaçlar doğrultusunda kullanıldıkları ve son yıllarda, pandemi döneminde emoji kullanımlarının ne durumda olduğu eleştirel olarak tartışılmaktadır. Bu açıdan, söz konusu çalışma iletişim ve iletişim sosyolojisi alanında bir derleme makale niteliği taşımaktadır.

### 1. Sosyal Medya Kavramı

İnternetin bulunması, gelişmesi ve beraberinde hızla dijitalleşen teknolojilerin bireylerin yaşamlarına girmesi ile birlikte dijital iletişim çok önemli bir yere sahip olmuştur. Yeni medya ortamları içerisinde oldukça önemli bir konumu bulunan sosyal medya, kullanıcılarına küresel ve yerel ölçekte dijitalleşen çok sayıda ve türde enformasyona ulaşma ve söz konusu enformasyonları paylaşma fırsatı sağlamaktadır. Özellikle dünya genelinde cep telefonlarının kullanımının artmasıyla birlikte daha da önem kazanan sosyal medya ve her geçen gün bir yenisinin ortaya çıktığı sosyal medya platformları sayesinde kullanıcılar her konuya yönelik duygularını, düşüncelerini, bilgilerini, eleştirilerini diğer bireylerle paylaşabilmektedir. Sosyal medya; kullanıcıların oluşturulan içeriklere yorum yapmalarına, içerikleri değiştirebilmelerine ve katkı vermelerine, yanıtlamalarına, geribildirim sağlamalarına imkân vermektedir. Böylece, sosyal medya platformları içerisinde bireyler özgür bir şekilde bir araya gelebilmekte, karşılıklı iletişim ve etkileşim kurabilmektedir.

Özellikle Web 2.0 teknolojisinin sürekli gelişme içerisinde olması bağlamında ortaya çıkan sosyal medyaya yönelik uluslararası ve ulusal alanyazın içerisinde birçok tanımlama bulunmaktadır. Sosyal medya kavramının içerisinde yer alan sosyal terimi, bireylerin yaşamlarını sürdürebilmek için başkalarıyla etkileşim kurma ve onları etkileme yeteneklerine dayanan sosyal varlıklar olmalarını ifade etmektedir. Sosyal olma arzusu, çocukken öğretilmekte ve iyi bir noktayı çağrıştırmaktadır.



Medya terimi ise önemli haberlerin ve ilgi çekici hikâyelerin paylaşıldığı, geniş halk kitlelerinin ilgisini çekmek için kullanılan önemli ve güçlü bir araçtır. Söz konusu kelimelerin birleşiminden oluşan sosyal medya ise internet aracılığıyla kitleler arasında her türlü konuşmanın, bilgi akışının gerçekleştiği bir ortam olarak karşımıza çıkmaktadır (Safko ve Brake, 2009: 3-4). Sosyal medya en genel ifadeyle, bireyler arasında zaman ve mekân kısıtlaması olmadan, mobil tabanlı bir şekilde gerçekleşen, her türlü paylaşımın ve tartışmanın önem kazandığı bir iletişim durumudur (Vural ve Bat, 2010: 3351). Bir başka ifadeyle sosyal medya, yayıncılık dönemi veya yayıncılık uygulaması ile kısıtlama olmaksızın bireylerin bir diğer birey ya da grup ile hızlı, anlık ve kolay bir şekilde etkileşim kurduğu, mevcut tüm teknolojileri içeren bir şemsiye kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Blossom, 2009: 29). Bu bağlamda sosyal medya, günümüzde geniş halk kitlelerinin fikir alışverişi yaptığı, enformasyon ve bilgi parçacıklarını paylaştığı, mesafelerin yok olduğu, tartışma ortamı oluşturduğu ya da dahil olduğu en önemli alan olarak dikkat çekmektedir.

Sosyal medya, içerisinde yaşadığımız dönemde hayatın her alanına sızmış ve her türlü amaca hizmet eder duruma gelmiştir. Web 2.0'ın bireylere sağladığı çift yönlü iletişim ve etkileşim, pasif kullanıcılar olmak yerine aktif üreticiler olma hali, katılımcılık ve birlik olma durumu, anlık akışlara hızla ulaşma, eş zamanlılığın olduğu, her bireyin kendisini ifade edebileceği ve görünür olabileceği sosyal medyanın gücünün bilincine varan bireyler, kurumlar ve kuruluşlar tarafından yoğun olarak kullanılmaktadır. Sosyal medya içerisinde bloglar, mikrobloglar, içerik paylaşım sitesi, wikiler ve podcastler gibi internet tabanlı birçok platform bulunmaktadır. Her geçen gün söz konusu platformların sayısı da artmakta ve kullanıcılar herhangi bir maliyet ödemedi bir çok faaliyeti gerçekleştirebilmektedir.

İnternet tabanlı dijital iletişimin önemli bir örneği olan ve sahip olduğu ayrıcalıklı özellikler nedeniyle kullanıcıların ilgisini çeken sosyal medya, bireylere beş temel özelliği sağlamaktadır. Söz konusu özellikler; katılım, açıklık, konuşma, topluluk ve bağlantısallık olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyal medya bu özelliklerin bir kısmını veya tamamını bünyesinde barındırması sebebiyle dijital iletişimin gerçekleştiği en iyi grup olma avantajına sahiptir. Bu özellikleri şu şekilde detaylandırmak mümkündür: (Mayfield, 2008: 5)

- **Katılım:** Sosyal medya, bireyleri geribildirim gerçekleştirme ve içerikleri geliştirme noktasında cesaretlendirmektedir. Bu sayede, ana akım medya ortamları içerisinde yoğun bir şekilde varlığını sürdüren medya ile okuyucular, izleyiciler arasındaki sert sınırlar giderek yok olmaktadır.
- **Açıklık:** Sosyal medya ve söz konusu platformları içerisinde gerçekleştirilen her türlü faaliyet katılıma ve geribildirime açık bir şekilde düzenlenmektedir. Katılımcılara sunulan bu faaliyetler, bireylerin çeşitli konularda bilgi paylaşımı yapmaları, yorumda bulunmaları, eleştirmeleri ya da desteklemeleri açısından da yüreklendirmektedir. Temel olarak sosyal medya ortamları, bireylerin içeriklere erişmesi ve kullanması noktasında çok az sayıda engellemede bulunmaktadır.
- **Konuşma:** Ana akım medya daha çok geniş halk kitlelerine bilgi iletimini sağlama amacı taşıırken, sosyal medya ve platformları kullanıcılara çift yönlü bir konuşma fırsatı sağlamakta ve böylece kullanıcılar karşılıklı bir şekilde iletişim ve etkileşim kurabilmektedir.
- **Topluluk:** Sosyal medya ve platformları içerisinde her türlü konu, olay ve durum hakkında topluluklar oluşabilmektedir. Söz konusu topluluklar hızla bir araya gelebilmekte ve herhangi bir maliyet, zaman ve mekân kısıtlaması olmaksızın etkili bir şekilde iletişim kurabilmektedir. Dolayısıyla; çevrecilik, çeşitli aktivist hareketler, fotoğrafçılık, beğenilen diziler

ya da filmler, politik olaylar gibi çeşitli noktalarda kullanıcılar kendi ilgi alanlarına yakın olan diğer kullanıcılarla paylaşım gerçekleştirebilmektedir.

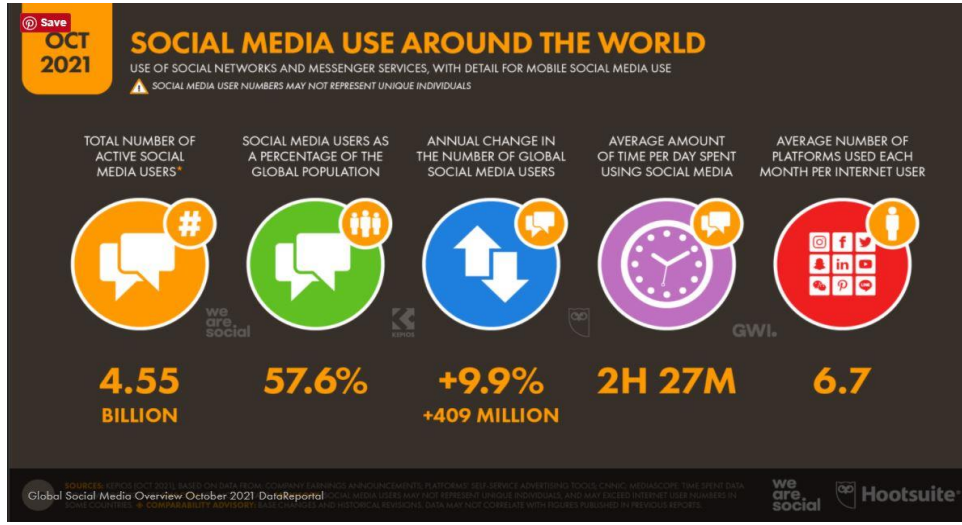
- **Bağlantısallık:** Sosyal medya platformları çoğu zaman başka kullanıcılardan, kaynaklardan veya internet sitelerinden elde ettikleri bağlantılar aracılığıyla ilerlemektedir.

We Are Social, her yıl düzenli olarak dünya ve ülkeler genelinde dijitalleşmenin, internet ve sosyal medya kullanımlarının ne düzeyde gerçekleştirildiğini, hangi sosyal medya platformlarının kullanıcılar tarafından yoğun olarak kullanıldığını araştırmakta ve elde ettiği tüm bilgileri kamuoyu ile paylaşmaktadır. Resim 1’de görüldüğü üzere Ekim 2021 tarihinde açıkladıkları veriler ışığında, dünya nüfusunun 7.89 milyara ulaştığı, 5.29 milyar mobil telefon kullanıcısı olduğu, dünya genelinde 4.88 milyar yani dünya nüfusunun %61.8’ine denk gelen internet kullanıcısının bulunduğu ve aktif bir şekilde sosyal medya kullanan kişilerin ise 4.55 milyar kişi olduğu yani dünya nüfusunun %57.6’sını içerdiği göze çarpmaktadır (Data Reportal, 2021).



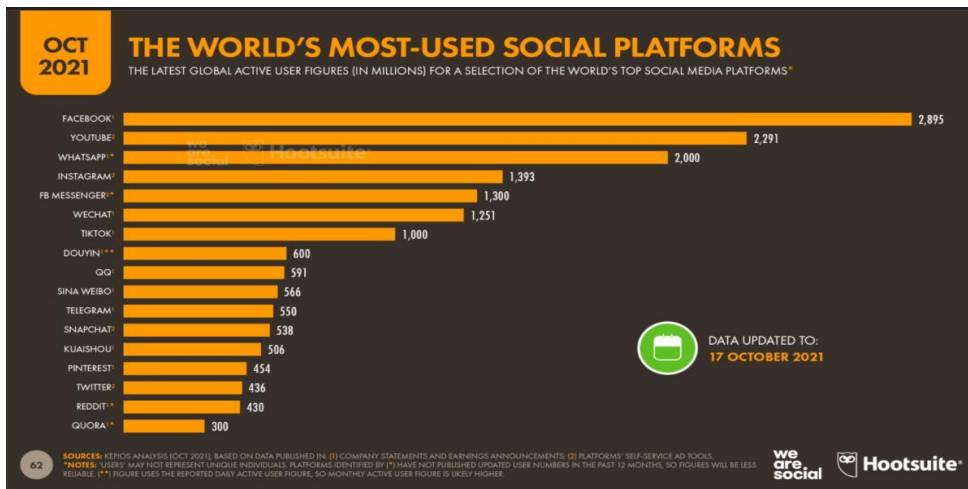
Resim 1: Dünya Genelinde Dijitalleşme Ekim 2021 (Data Reportal, 2021).

Aynı rapor içerisinde yer alan dünya genelindeki sosyal medya kullanım durumunda ise sosyal medya kullanıcılarının etkileyici bir dönüm noktasına ulaştığı görülmekte, dünya genelinde 4.55 milyar sosyal medya kullanıcısına ulaşmasıyla birlikte, geçen yılın bu dönemine nazaran 400 milyonu aşkın, her geçen yıl neredeyse %10’luk bir büyümenin gerçekleştiği ortaya çıkmaktadır (Data Reportal, 2021).



Resim 2: Dünya Genelinde Sosyal Medya Kullanımı Ekim 2021 (Data Reportal, 2021).

We Are Social'ın Ekim 2021 tarihinde açıkladığı veriler içerisinde dünya genelinde en çok kullanılan sosyal medya platformları da yer almaktadır. En çok kullanılan platformlar içerisinde ilk sırada Facebook yer alırken, onu sırasıyla YouTube, Whatsapp, Instagram, Facebook Messenger, Wechat, Tiktok, Douyin, QQ, Sina Weibo, Telegram, Snapchat, Kuaishou, Pinterest, Twitter, Reddit ve Quora takip etmektedir. Özellikle son yıllarda gittikçe popüler hale gelen video oluşturma, paylaşma ve canlı yayın gerçekleştirme fırsatı veren Tiktok'un Eylül 2021 tarihinin sonunda aylık 1 milyar aktif kullanıcı rakamını aştığını belirtmek gerekmektedir (Data Reportal, 2021). Bu bağlamda, günümüzde sosyal medya platformları içerisinde yer alan Whatsapp, Telegram, Facebook Messenger gibi mesajlaşma platformlarının da yoğun olarak kullanıldığı ortaya çıkmaktadır. Bu noktadan hareketle, dünya genelinde ve Türkiye'de dijital iletişimin oldukça önem kazandığı günümüzde sıklıkla kullanılan sosyal medya platformları içerisinde en önemli etkileşim dili olarak da emojiiler ön plana çıkmaktadır.



Resim 3: Dünya Genelinde En Çok Kullanılan Sosyal Medya Platformları Ekim 2021 (Data Reportal, 2021).

## 2. Emojilerin Ortaya Çıkışı ve Gelişimi

Bireyler yaşamlarının başladığı ilk andan itibaren bir diğeriyle iletişim kurmanın yollarını bulmuştur. Sözsüz bir şekilde başlayan iletişim, zaman içerisinde görsel iletişim açısından oldukça önemli olan mağara duvarlarına çizilen çeşitli resimlerle devam etmiş, bireyler gelecek nesillere çizdikleri resimler, semboller, göstergeler ve ikonlar aracılığıyla birçok önemli konuyu aktarmıştır. Aynı zamanda söz konusu süreç içerisinde bireyler, beden dilini, jest ve mimiklerini kullanarak da iletişim sürecini sürdürmüştür. Yazının bulunması, kâğıdın, matbaanın icadı ve beraberinde elektriğin bulunması ile birlikte bireylerin iletişim kurma süreçleri daha da kolaylaşmıştır. Günümüzde ise internetin ortaya çıkması ve beraberinde sosyal medya platformlarının gelişmesi ile iletişim dijital bir hal almıştır. Bu süreçte, dil de yeniden şekillenmekte, bireyler ve toplumlar sosyal medyanın etkileşimli dili olan emojileri sıklıkla kullanmaktadır.

Emojiler, yazılı iletişim içerisinde sosyal medya platformlarını kullanan bireylerin duygularını, düşüncelerini, hislerini karşılarında yer alan bireylere daha güçlü bir şekilde aktarmalarını sağlayan ve söz konusu konuşmalarını destekleyen önemli ve etkili bir dil olarak karşımıza çıkmaktadır. Duygu ikonları olarak da ifade edilen emojiler, başlangıçta klavyeler aracılığıyla, sonraki dönemlerde ise cep telefonları gibi akıllı cihazlara kayıtlı olarak ya da cihazlara sonradan eklenen programlar yardımıyla geliştirilmiştir (Kucur ve Erdoğan, 2016: 590). İçerisinde yaşadığımız dönemde bireyler sadece emojileri kullanarak anlaşabilmekte ve emojiler aracılığıyla küresel bir dil de oluşturulmaktadır.

Emojiler, iletişime canlılık katmakta, dili tek düze anlamından ziyade daha eğlenceli, düşündürücü ve insancıl hale getirmektedir. En önemlisi ise emojiler, görsel iletişim açısından dilde ortaya çıkan önemli bir kültürel değişimi ve gelişimi de temsil etmektedir. Günümüzde birçok marka mesajlarını topluma iletmek için emojilerden yararlanmaktadır (Dua, 2015). Bu bağlamda, emojiler dijital iletişimde bireylere daha yaratıcı olma imkânı vermektedir.

Emoji kelimesi 2015 yılında Oxford Sözlüğü tarafından yılın kelimesi olarak seçilmiştir. Oxford Sözlüğü'ne göre emoji, dijital iletişimde bir duyguyu ve fikri anlatmak amacıyla kullanılan dijital simge olarak tanımlanmaktadır. Emoji kelimesi, Japoncadan alınmıştır ve “e (絵) (resim)” ve “moji (文字) (karakter)” kelimelerinin birleşiminden meydana gelmektedir (Oxford Languages, 2015). Emojiler, gündelik yaşam içerisinde sadece genç bireylerin mesajlarında kullandıkları kendilerini anlatma halinin çok ötesine geçerek, dil engelini ortadan kaldıran vazgeçilmez bir ifade biçimi olarak ön plana çıkmaktadır.

Yazı dili içerisine iletişimin dijitalleşmesi, sosyal medya platformlarının yoğun bir şekilde günlük hayat içerisinde yer almasıyla birlikte emojiler, temsili ve grafiksel çizimleri ifade eden piktografik yazı olmalarına rağmen, sözlü dil ya da yazı geleneği içerisinde bulunmamaktadır. Ancak günümüzde dijital iletişimde oldukça güçlü bir ifade aracı olarak yer almaktadır. Bireyler birbirleriyle yazıyı kullanarak konuşmakta, iletişim kurmakta ve söz konusu emojiler de yazılı bir şekilde gerçekleştirilen iletişimde beden hareketlerinin, beden dilinin, başka bir dünyanın temsilini ifade etmektedir. Emojilerin hayata geçirilmesi ise grafik kodlama sayesinde mümkün olmuştur (Bonderer, 2015: 11'den Aktaran Sakallı ve Bahadıroğlu, 2018: 134). Bu bağlamda, tasarlanan grafikler ile her türlü konuya, bedene ve yüze yönelik ifade edilmek istenen emojiler oluşturulmuştur.

Tarihsel süreç içerisinde ise emojiler ilk kez, 1982 yılında Carnegie Mellon Üniversitesi Dil Teknolojileri Enstitüsü ve Bilgisayar Bilimleri Bölümü'nde profesör olan Scott Fahlman

tarafından bina içerisinde asansör kablosunun bağlantısı kesildiğinde neler olabileceğine yönelik mizahi bir çevrimiçi duyuru panosunda kullanılmıştır. Fahlman, söz konusu cümlelerin ciddiye alınmaması, şaka olduğunun anlaşılması amacıyla “:-) gülen yüz” ve “:-( üzgün yüz” ikonunu geliştirmiştir (Fahlman, 2021). Bu noktada, söz konusu ikonlar internetin ilk ifadeleri olarak kabul edilmekte ve günümüzdeki grafik emojiilerinin salt metin ataları olarak göze çarpmaktadır.

Fahlman tarafından “:-) gülen yüz” ve “:-( üzgün yüz” ikonlarının geliştirilmesinin ardından, 1999 yılında ise Japonya’da NTT DoCoMo isimli cep telefonu şirketine mühendis olarak çalışan Shigetaka Kurita tarafından mobil internet aracılığıyla gönderilebilecek bir dizi simge oluşturulmuştur. Çalıştığı cep telefonu şirketinin pazar içerisindeki etkisini artırmak ve özellikle genç bireyleri çekmek amacıyla Kurita, 12x12 piksel ızgarada çalışarak toplamda 176 simge geliştirmiştir. Kurita, söz konusu simgelerin temel kaynağı olarak manga sanatını ve Japonca Kanji karakterlerini ele almıştır. Aynı zamanda Kurita, simgeleri yaratma noktasında ilham kaynağının İngiliz hava tahmincisi Michael Fish olduğunu açıklamıştır. Kurita, Fish’in gerçekleşecek hava olaylarını anlattığı haritanın üzerine yerleştirdiği yapıştırma sembollerinden hareket ederek kendi simgelerini yaratmış ve bu simgeleri duyguları ifade etmek amacıyla geliştirmiştir (Mingard, 2018). Bu bağlamda, emojiiler yıllar içerisinde dijital iletişimin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir.



Resim 4: Shigetaka Kurita'nın 1999 yılında NTT DOCOMO şirketi için geliştirdiği emojiiler (Galloway, 2022).

Kurita'nın geliştirdiği emojiiler 10 yıl boyunca sadece Japonya ile sınırlı kalmıştır. Süreç içerisinde Japonya'daki birçok cep telefonu şirketi emojiileri hemen kopyalamış ancak söz konusu emojiiler standartlaştırılamamıştır. Bu durum, emojiilerin farklı ağlar içerisinde kullanılmayacaklarını ifade etmektedir. 2010 yılı ile birlikte ise emojiiler, metin yazılım kodlamasını yöneten Unicode ile bir araya gelmiştir. Böylece emojiiler, daha popüler hale gelmiş ve büyük şirketler kendi bünyelerinde de emojiiler yaratmak istemişlerdir. 2010 yılı içerisinde Andorid ve iPhone tarafından toplamda 722 emoji yayınlamıştır (CNN Style, 2018). Günümüzde ise Unicode tarafından hazırlanan listede dünya genelinde toplamda 3 bin 633 emojiinin bulunduğu belirtilmektedir (Unicode, 2022). Bu noktada, her geçen gün emojiilere yenileri eklenmekte ve bireyler sayısız amaca, ihtiyaca yönelik emojiiler ile dijital iletişimlerini gerçekleştirebilmektedir.

Bu noktadan hareketle; emojiiler ilk kez ortaya çıkmaları, geliştirilmeleri, beraberinde güçlü şirketler tarafından dijital iletişim noktasındaki önemliliklerinin fark edilmesiyle birlikte tüm dünya ülkelerine yayılmış ve bireyler tarafından yoğun olarak kullanılmaya başlanmıştır. İçinde



yaşadığımız dönemde emojiler, dijital iletişimin etkileşimli dili olduğunun bilincine varan sosyal medya platformları sahipleri ve birçok marka tarafından da oldukça önemli görülmektedir. Sosyal medya platformları ve markalar iletişim çalışmaları içerisinde emojileri kullanabilmekte ve hatta kendilerine özgü emojiler geliştirebilmektedir. Bu sayede, söz konusu platform sahipleri ve markalar daha çok bireye ulaşmak istemektedir. Bir başka ifadeyle, sosyal medya platformları ve markalar dijital iletişimin her noktasında var olduklarını bireylere göstermek istemekte ve emojiler acılığıyla kullanıcılarla daha etkileşimli bir dil içerisinde iletişim kurma imkanına sahip olmaktadır.

### 3. Sosyal Medyada Emoji Kullanımı

Gündelik hayat pratikleri içerisinde internet teknolojisinin gelişmesi, sosyal medya ve platformlarının ortaya çıkması ile birlikte bireyler sanal bir dünyada düşüncelerini, duygularını, hislerini diğer bireylerle paylaşmakta ve bunu gerçekleştirirken çeşitli emojileri kullanarak yeni ve etkileşimli bir dil yaratmaktadır. Sosyal medya platformları içerisinde bireyler; yüzler ve insanlar, doğada yaşayan hayvanlar ve çevre, seyahat ve yerler, etkinlikler, yiyecek ve içecek, semboller, nesnelere ve bayraklar da dahil olmak üzere birçok farklı emojiye ulaşabilmekte ve söz konusu emojileri dijital iletişimlerinde kullanabilmektedir. Dijital iletişimin ayrılmaz bir parçası haline gelen emojiler sayesinde bireyler dijital iletişimlerini, bir diğerine aktarmak istedikleri mesajları daha da güçlendirebilmekte ve destekleyebilmektedir. Bu noktadan hareketle, sosyal medya platformları içerisinde emojiler ile birlikte dil bariyerleri de ortadan kalkmakta ve bireyler ortak bir paydada buluşabilmektedir.

Günümüzde sosyal medya platformları, çeşitli mesajlaşma uygulamaları içerisinde emojiler çok çeşitli amaçlar doğrultusunda kullanılmaktadır. Pohl, Domin ve Rohs (2017: 6-7), emojilerin 5 farklı şekilde kullanılabilirliklerini vurgulamakta ve söz konusu kategorileri ise şu şekilde açıklamaktadır:

- **Dekoratif Kullanım:** Bu kategori içerisinde emojiler, var olan metni desteklemek, metni desteklemek için bir tür süsleme ya da dekoratif araç olarak tercih edilmektedir. Örneğin, herhangi bir konuda tebrik etmek amacıyla şu emojiler kullanılabilir: “İyi ki doğdun! 🎉 🎁”
- **Kelimenin ya da Cümlenin Yerini Alarak Kullanım:** Söz konusu kategori içerisinde ise emojiler herhangi bir kelimenin ya da ifade edilecek cümlenin yerini alarak kullanılmaktadır. Örneğin, “Bu alanda 🚭” diyerek “Bu alanda sigara içmek yasak” denilmek istenmektedir.
- **Duygusal Kullanım:** Bir iletiyi süslemek dışında, mesajın tonunu, duygusunu ve anlamını değiştirmek amacıyla emojiler kullanılmaktadır. Örneğin, “Hiç sorun değil 😊” diyen bir kişi kullandığı emoji ile kızdığını belirtmektedir. Aynı zamanda “Sınav sonucum açıklandı 😊” cümlesinde kullanılan sırıtan yüz ile birey tarafından alınan sonuçların olumlu olduğu doğrudan anlaşılabilirliktedir.
- **Reaksiyon Amaçlı Kullanım:** Bu kategoride ise emojiler yalnız başlarına kullanılmakta ve bir önceki ifadeye doğrudan tepki vermektedir. Örnek vermek gerekirse, “👍” “peki” ya da “tamam” anlamına gelmektedir. Bu kategoriye giren emojiler sıklıkla günlük hayat içerisindeki konuşmalarda yer almaktadır.
- **Bağımsız Olarak Kullanım:** Bu kategori sadece emoji kullanılarak duygu ve düşüncelerin doğrudan bu yolla aktarımının genel bir yolu olarak belirginleşmektedir. Bu durum alıcının bu tür bir kullanımına alışkın olduğu ya da bağlamı bildiği anlarda işe yaramaktadır.

Örneğin, aralık ayının ortasında bir kullanıcı, “🤔 🎁 📺 📺” emojileri birlikte kullanarak “Noel alışverişinde hediyeye bulamadım” demek istemiş olabilir.

Kelly ve Watts’a (2015: 4-5) göre ise emojiler duyguları, hisleri, düşünceleri belirtme durumunun yanı sıra değişik amaçlara da hizmet etmek için kullanılabilir. Bu amaçlar ise şu şekildedir:

- Bireylerin konuşma içerisinde birbirlerine söyleyecek herhangi bir kelimeleri kalmadığında, bağlantılarının korunması amacıyla emojilerin kullanılmasıdır. Bu tür bir kullanımda emojiler duyguyu iletmek için kullanılmamaktadır. Emojiler bir konuşmayı canlı tutmak için kullanılabilir gibi gerektiği zaman bir konuyu sonlandırmak için de kullanılabilir. Bu durumda emojiler, bir mesajın alındığını ifade etmekte ancak alıcının cevap olarak söyleyecek çok az şeyi olduğuna dair bir sinyal görevi de görmektedir.

- Bireylerin birbirleriyle eğlenceli bir şekilde etkileşim kurması için kullanılmaktadır.
- Bireyler karşılıklı olarak gerçekleştirdikleri konuşmalarda emojiler sayesinde yeni bir anlam yaratabilirler. Aynı zamanda bireyler eşi benzeri görülmemiş bir anlatım yöntemi ortaya koymak adına da emojileri kullanabilmektedir.

Sosyal medya platformları içerisinde emojilerin yoğun olarak kullanılması ve her geçen gün dijital iletişim açısından önem kazanmayı sürdürmesiyle birlikte birçok marka kendi kampanyalarının daha çok görünür olması amacıyla emojilerin kullanımına da oldukça değer vermekte ve dikkat etmektedir. Mastovich (2016: 13) ise günümüzde büyük şirketlerin ve markaların kampanyalarını pazarlama sürecinde emoji kullanımının tercih edilmesinin nedenlerini şu şekilde ifade etmektedir:

- Emojilerin kullanımının hızlı ve oldukça kolay olması,
- Emojiler görsel oldukları için hafızada daha çabuk kalması,
- Emojilerin duyguları metin mesajlarından daha iyi bir şekilde aktarması,
- Emojilerin kullanımının markaya/şirkete yönelik gelebilecek eleştirileri yumuşatması durumu,
- Büyük şirketler ve markalar hedefledikleri pazara daha kolay ulaşmak istemeleri,
- Bilim insanlarının gülümseyen bir emoji almanın gülümseyen bir insanın yüzüne bakmakla beynin benzer kısımlarının aktive ettiğini bulmaları ile birlikte büyük şirketler ve markalar emojileri sıklıkla kullanmaktadır.

Her türlü alanın dijitalleştiği günümüzde bireylerin sosyal medya platformlarında, mesajlaşma uygulamalarında emoji kullanımlarının hangi özelliklere göre farklılaştığı da oldukça önem kazanmaktadır. 2015 yılında “Fikri Mühim” adlı araştırma firması ve pazarlama ajansı tarafından sosyal medya üzerinden online anket tekniği ile 79 ildeki 7 bin 252 katılımcı ile Türkiye’deki emoji kullanımını ortaya koymaya yönelik gerçekleştirilen çalışmada, kadınların %8, erkeklerin %59 oranında emoji kullandığı ve böylece kadınların erkeklere kıyasla çok daha fazla emoji kullandığı, emoji kullananların %53’ünün üniversite mezunu olduğu ortaya çıkmıştır. Söz konusu çalışmada, bireylerin %77’sinin günlük mesajlaşmalarının hemen hemen hepsinde emoji kullandıkları görülmüştür. Aynı zamanda emoji kullanan bireylerin daha çok gençler olduğu, yaş oranları yükseldikçe emoji kullanımının azaldığı sonuçları ortaya çıkmıştır. Sosyal medya platformları içerisinde ise bireylerin en çok %52 ile Facebook, %30 ile Instagram’de emoji kullandıkları görülmüştür. Çalışmada, Twitter’daki emoji kullanımının %3’lük bir oranla çok düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Sosyal medya platformlarında emojiler ile gerçekleşen dijital iletişimin %69’luk oranla arkadaş ve eş arasında yoğun olarak gerçekleştiği, emojilerin iletişime

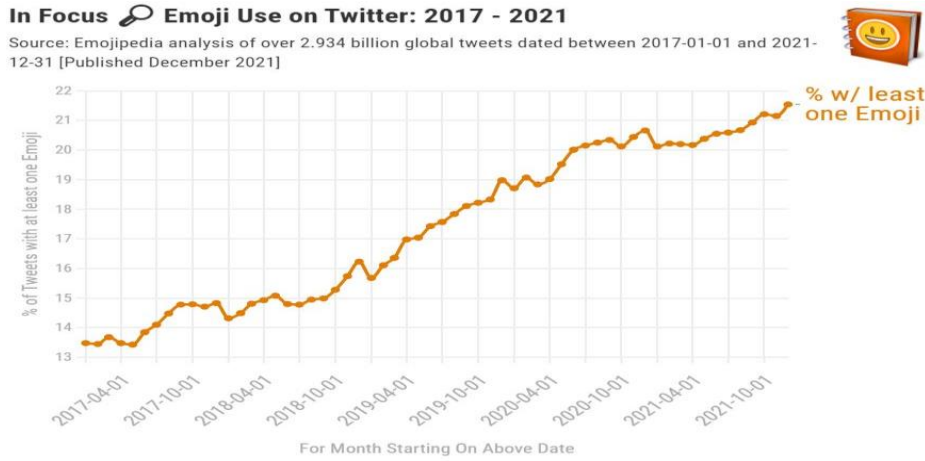
katkıları sorulduğunda ise katılımcıların %59 ile “düşünceleri ifade edebilmeyi kolaylaştırma”, %19 ile “sempatiklik kazanma”, %12 ile “yanlış anlaşılmanın önüne geçme” ve yine %12 ile “zamandan tasarruf sağlama” cevaplarını verdikleri görülmektedir. Ayrıca katılımcılara emojileri hangi nedenlerle kullanmayı tercih ettikleri sorulmuş ve katılımcıların %52’sinin “gülmek”, %29’unun “sevdiğini göstermek” ve %19’unun ise “özlemlerini ifade etmek” istemelerinden kaynaklı olarak emoji kullanmayı tercih ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır (Fikri Mühim, 2022). Bu bağlamda, emojilere yönelik 2015 yılından sonraki süreçte de birçok araştırma yapılmış olsa da söz konusu araştırma Türkiye özelinde yapılmış halen en geniş kapsamlı araştırma olma özelliğini korumaktadır. Bu açıdan, emoji kullanımlarının birçok farklı etmene göre değiştiğini belirtmek gerekmektedir.

Günümüzde bireyler tarafından sosyal medya platformlarında, çeşitli mesajlaşma uygulamalarının içerisinde sıklıkla kullanılan emojilerin ifade gücünün artmasını mı sağladığı yoksa dil için bir tehdit mi olduğuna yönelik de birçok farklı görüş bulunmaktadır. Emojilerin yaratıcılarından olan Kurita, emojilerin cep telefonu merkezli dijital iletişimi geliştirmek için kullanıldığını, insan iletişiminin sadece dijital olarak gerçekleşmediği ve bu nedenle emojilerin dile ve iletişime zarar verebileceğini düşünmediğini vurgulamaktadır (CNN Style, 2018). Bir başka görüş ise beden dilinin bir tür dijitalize edilmiş hali olan emojilerin, bölgesel ve ulusal dilleri tehdit edici bir risk taşıdığını vurgulamakta ve emojileri “gerçek dilin ölüm fermanı” olarak ifade etmektedir. Söz konusu emojilerin kullanımının özellikle teknoloji ile doğar doğmaz tanışan dijital yerlilerin kullandığı dili daha da tehdit ettiğini belirtmektedir (Süleymanlı, 2019). Bu noktadan hareketle, günümüzde teknoloji ile iç içe olan, sosyal medya platformlarını yoğun olarak kullanan her yaşta bireyin gerçekleştirdikleri dijital iletişimde emoji kullanımının oldukça keyifli olduğu, iletişimi destekleyici ve güçlendirici nitelikte olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Ancak bireylerin birbirleriyle kurdukları dijital iletişimlerini sadece emojiler üzerinden sürdürmeleri, emojilerin tamamıyla yazılı dilinin yerine geçmesinin de her dil için önemli bir tehdit oluşturduğu açıktır. Aynı zamanda emojilerin dijital iletişim içerisinde yoğun olarak kullanılması ile birlikte bireyler arasında eksik bir iletişim de gerçekleşmekte ve böylece mutsuz bireyler ve mutsuz toplumlar ortaya çıkmaktadır.

Sosyal medya platformları içerisinde emoji kullanımı hakkında ulusal ve uluslararası literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde ise üniversite öğrencilerinin emoji kullanımları ve emojilere yükledikleri anlamların tutarlılığını (Özdemir, Gökdağ ve Neslihanoglu, 2019) ve Türk üniversite öğrencilerinin emoji algısını inceleyen (Toksöz ve Kahraman, 2017), üniversite öğrencileri üzerinden markaların emoji kullanımına yönelik bireylerin tutumlarını değerlendiren (Büyüker İşler ve Demir, 2019), markaların özel günlerde sosyal medya platformları içerisinde paylaştıkları emojileri ve mesajları inceleyen (Özgüner Kılıç, 2019), Y ve Z kuşakları üzerinden sosyal medya aktivitelerinde emojilerin yerini ele alan (Bozkurt, 2020) sosyal medya platformlarını kullanan bireylerin emojiler aracılığıyla etkileşim başlatmaya yönelik ikna edici girişimlerini ortaya koyan (Ge ve Gretzel, 2018), sosyal medya platformları içerisinde gerçekleştirilen iletişimde emojilerin dilsel işlevlerini inceleyen (Hasyim, 2019) ve Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinde evden çalışma hakkında sosyal medya platformlarında yer alan söylemde emojilerin işlevlerini değerlendiren (Zappavigna ve Logi, 2021) çok sayıda çalışmanın bulunduğu göze çarpmaktadır. Aynı zamanda özellikle reklamcılık alanında reklam unsuru olarak emojilerin kullanımını inceleyen (Gökaliçer ve Saatçioğlu, 2016; Güven, 2018) çeşitli araştırmaların bulunduğunu da ifade etmek gerekmektedir. Bu bağlamda, sosyal medya platformlarında emoji kullanımının araştırmacılar tarafından oldukça önemli bulunduğunu vurgulamak gerekmektedir. Bu noktadan

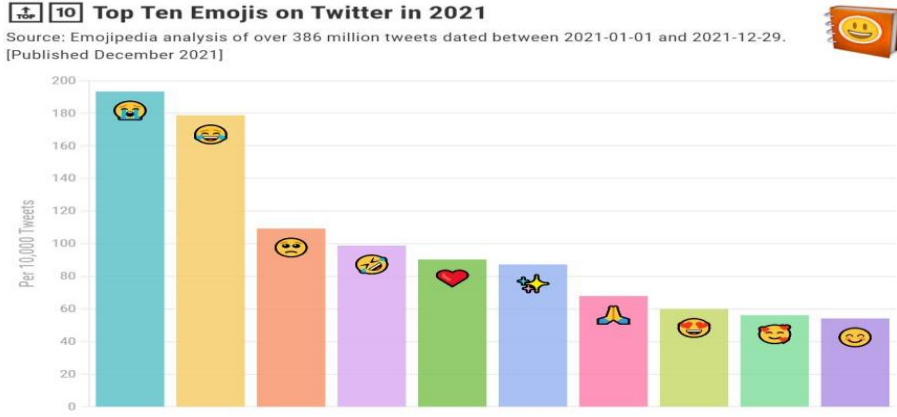
hareketle, bireylerin sosyal medya platformlarındaki emoji kullanımlarını incelemekle birlikte Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinde bireylerin sosyal medya platformları üzerinden kullandıkları emojilerin neler olduğunu, herhangi bir değişimin yaşanıp yaşanmadığını ortaya koymak çalışmaya ve literatüre yeni bir perspektif kazandırmaktadır.

Sosyal medya platformları içerisinde yer alan emoji sayıları da her geçen gün artmaktadır. Bu durum, bireylerin her türlü amaca hizmet eden, mesajlarını destekleyebilecekleri ya da güçlendirebilecekleri emojilerle buluşmalarını sağlamaktadır. Bu açıdan, bireyler tarafından sosyal medya platformlarında son dönemlerde hangi emojilerin yer aldığı, hangi emojilerin daha çok kullanıldığı ve sevildiği de önem taşımaktadır. Bu bağlamda, 2021 yılında dünya genelinde en yoğun şekilde ilgi gören sosyal medya ortamlarından biri olan Twitter'da Emojipedia tarafından 01 Nisan 2017 ve 31 Aralık 2021 tarihleri arasında 2.934 milyardan fazla küresel tweet analiz edilmiştir. Resim 5'te de görüldüğü üzere, Twitter'ı kullanan bireylerin her geçen gün tweetlerinde emoji kullanımını arttırdıkları görülmektedir. Özellikle incelenen dönem içerisinde Twitter'da emoji kullanımının Aralık ayında 🌲 Noel Ağacı ve 🎅 Noel Baba gibi Noel ve yılbaşı temalı emojilerin popülaritesinin artmasıyla birlikte yoğunlaştığı görülmektedir (Emojipedia, 2021).



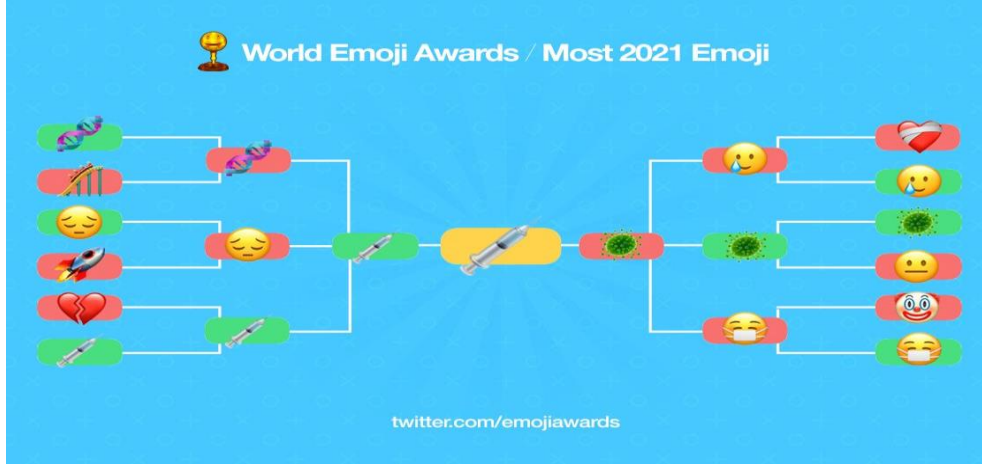
Resim 5: Twitter'da Emoji Kullanımı: 2017-2021 (Emojipedia, 2021).

Yine Emojipedia tarafından 01 Ocak 2021 ve 39 Aralık 2021 tarihleri arasında Twitter'daki 386 milyondan fazla tweette en çok kullanılan 10 emoji analiz edilmiştir. Belirtilen tarihler arasında Twitter'da en çok kullanılan emojiler sırasıyla; 🗣️ yüksek sesle ağlayan yüz, 😊 sevinç gözyaşları yüzü, 😞 yalvaran yüz, 🤞 yerde yuvarlanarak gülmek, ❤️🔴 kırmızı kalp, ✨ parıltılar, 🙏 katlanmış eller, 😄 kalp gözlü gülen yüz, 🥰 kalplerle gülen yüz, 😁 gülen gözlerle gülen yüz şeklindedir (Emojipedia, 2021).



Resim 6: 2021 Yılında Twitter’da En Çok Kullanılan 10 Emoji (Emojipedia, 2021).

Aynı zamanda 2019 yılının sonu ve 2020 yılının başından Çin’in Vuhan kentinde başlayan ve çok kısa bir sürede tüm dünya ülkelerine yayılan Koronavirüs (Covid-19) salgın hastalığının etkisi halen devam etmektedir. Salgın hastalığın gölgesinde geçen 2021 yılında “Dünya Emoji Ödülleri” tarafından Twitter kullanıcılarının söz konusu yılı en iyi hangi emojinin temsil ettiğini seçmeleri için bir anket gerçekleştirilmiştir. Söz konusu anket, Temmuz ayında başlatılmış ve sonuçlar 17 Temmuz Dünya Emoji Günü’nde açıklanmıştır. Aday emojiler içerisinde ise 🚰, 🧐, 🚀, 🛖, 🤔, 😞, 😊, 🙄, 🤔, 🧐, ❤️, 🩺, 🧬 şırınga, mikrop, uçak, üzgün surat, maske takmış yüz, kırık kalp, kalp, yarabandı yer almaktadır. Resim 7’de de görüldüğü üzere, son iki emoji olarak “şırınga ve mikrop” kalmıştır. Nihai sonuçta ise Twitter kullanıcıları tarafından 2021 yılını en iyi temsil eden emoji olarak “🚰 Şırınga” kazanmıştır (World Emoji Awards, 2021). Bu noktada, salgın hastalığın yaşandığı pandemi döneminde söz konusu şırınga emojisinin kullanıcılar tarafından tercih edilmesi çok doğaldır.



Resim 7: Twitter Kullanıcıları Tarafından Seçilen 2021 Yılı En İyi Temsil Eden Emoji (World Emoji Awards, 2021).

Bu noktadan hareketle, Koronavirüs (Covid-19) pandemisi içerisinde sosyal medya platformlarını kullanan bireylerin emoji kullanımlarının da değiştiği çok açıktır. Tüm dünyada bireyler 100 yılda bir karşılaşılan salgın hastalık nedeniyle maske takmaya, hijyene, mesafeye, salgın hastalık riskine dikkat etmeye ve söz konusu salgın hastalıktan korunmak amacıyla aşı olmaya önem



vermeye başlamışlardır. Bu durum, doğrudan bireylerin sosyal medya platformlarında kullandıkları emojielerin farklılaşmasına neden olmuştur.

Dünya dillerini dijitalleştirmekten sorumlu ve kâr amacı gütmeyen kuruluş olan Unicode Konsorsiyumu da dünyada çevrimiçi nüfusun %92'sinin emoji kullandığını vurgulamaktadır. Unicode Konsorsiyumu tarafından toplanan verilere göre ise 2021 yılında dünya genelinde sosyal medya platformlarında, mesajlaşma uygulamalarında en çok kullanılan ilk 10 emoji “😊❤️👍🙏🤔😂😍😘” şeklindedir (Daniel, 2022). Bu bağlamda, söz konusu konsorsiyumun ortaya koyduğu veriler çerçevesinde çoğunlukla olumlu hisleri, duyguları ifade eden emojielerin kullanıldığı görülmektedir.

2021 yılında en çok ilgi gören sosyal medya ortamlarından biri olan Facebook ise Türkiye'deki kullanıcıların Nisan ve Temmuz 2021 tarihleri arasında en çok kullandıkları emojieler üzerinden bir inceleme gerçekleştirmiştir. Facebook, kullanıcıları X, Y ve Z jenerasyonları olarak ayırmış ve jenerasyonlar arasında kullanılan emojielerin değiştiği sonucu ortaya çıkmıştır. Resim 8'de de görüldüğü üzere, Türkiye'de 45 yaş üstü X jenerasyonunun en çok katlanan eller, öpücük atan yüz ve gül emojielerini, 25-44 yaş arasındaki Y jenerasyonunun ise sevinç gözyaşları yüzü, sırttan yüz ve yerde yuvarlanarak gülen yüz emojielerini ve 18-24 yaş arasındaki Z jenerasyonunun ise sevinç gözyaşları yüzü, kırmızı kalp ve yerde yuvarlanarak gülen yüz emojielerini sıklıkla kullandıkları görülmektedir (Breaking News, 2021).



Resim 8: Türkiye'de Facebook'ta Yaşa Göre En Popüler Emoji 2021 (Breaking News, 2021).

Ayrıca Facebook, Türkiye'de söz konusu dönemde 15 milyonu aşkın nazar boncuğu emoji iletilinin aktarıldığı ve en çok tercih edilen emojielerin ise cinsiyete göre de değişiklik gösterdiğini açıklamaktadır. Türkiye'de kadınların en çok kullandıkları ilk 5 emoji içerisinde ise öpücük gönderen yüz, kırmızı kalp, mutluluk gözyaşları, kollarını kavuşturan insan ve kalpli gülen yüz bulunmaktadır. Erkeklerin ise ilk 5 emojisinde mutluluk gözyaşları, kendini beğenmiş gülen yüz, kahkahaya boğulan emoji, kırmızı kalp ve gözlerle gülen emoji yer almaktadır (Sputnik, 2021). Bu bağlamda, Türkiye özelinde emoji kullanımlarının cinsiyete göre ve kuşaklar arasındaki farklılıklara göre değişim gösterdiği ortaya çıkmaktadır.

## Sonuç

İnternetin bulunması ve beraberinde Web 2.0 teknolojilerinin ilerlemesi ile birlikte sosyal medya adı verilen, iletişimin dijital bir şekle dönüştüğü yeni bir yapı oluşmuştur. Sosyal medya, bireylerin birbirleriyle karşılıklı bir şekilde iletişim ve etkileşim kurabildikleri, özgür bir şekilde herhangi bir konuya yönelik düşüncelerini, duygularını, eleştirilerini ortaya koyabildikleri ve hem etken hem de edilgen konumda bulunabildikleri ayrıcalıklı bir ortam sunmaktadır. Özellikle Web 2.0 teknolojisi kapsamında hayatımızda yer edinen sosyal medya platformlarında bireyler, küresel ve yerel ölçekte her bilgiye anlık, hızlı, zaman ve mekân engeli olmaksızın ulaşabilmekte ve böylece gerçekleştirilen dijital iletişim bireylerin yeni içerikler üretmelerine, mevcut olan içerikleri ise iyileştirmelerine, paylaşımlarına imkân vermektedir. Bu bağlamda, her geçen gün internetin ve sosyal medya platformlarının kullanımının arttığı günümüzde sosyal medya platformlarında bireyler içeriklerinde farklı bir iletişim yöntemi ve yeni, etkileşimli bir dil olan emojileri kullanmaya başlamışlardır.

Tarihsel süreç içerisinde emojiler, ilk kez buldukları ve kullanılmaya başladıkları andan itibaren yazılı iletişim içerisinde oldukça önemli bir konuma gelmiş durumdadır. Emojiler, bireylerin gündelik hayat pratikleri içerisinde duygularını, hislerini, düşüncelerini belirtmek ve gerçekleştirdikleri konuşmaları desteklemek amacıyla kullandıkları güçlü sembollerdir. Bu açıdan, emojiler günümüzde her yaş grubundan oluşan bireyler tarafından gerçekleştirilen dijital iletişimde, sözlü iletişimde sıklıkla kullanılan beden dili, jest ve mimiklerin yerine kullanılmakta ve bireylerin dijital iletişimlerinde kullandıkları vazgeçilmez bir dil haline gelmektedir. İçerisinde yaşadığımız dönemde birçok çeşitte ve sayıda, her türlü amaca hizmet eden emojiler bulunmaktadır. Aynı zamanda sosyal medya platformları içerisinde yoğun olarak kullanılan emojilerin mevcut dil engellerini de yok edebilme ve bireyleri ortak bir noktada birleştirme özellikleri de bulunmaktadır. Ayrıca günümüzde, sosyal medya platformları içerisinde emoji kullanımının önemine ve bilincine varan birçok büyük şirket, marka da kendi ürünlerini pazarlama noktasında emojilerin güçlü etkisini kullanmaktadır.

Sosyal medya platformları içerisinde bireyler, şirketler ve markalar tarafından sıklıkla kullanılan emojilerin bireylerin konuşmalarını desteklemesi ve ifade gücünü arttırması gibi önemli özellikleri olmasının yanı sıra bir yönüyle de dil için riskli olduğunu ifade eden görüşler bulunmaktadır. Bu açıdan bu tespitin, günümüzde dijital iletişim içerisinde sadece emojilerin kullanılmasının doğrudan yazılı iletişimin yerini aldığı sürece doğru olduğunu belirtmek yanlış olmayacaktır. Aynı zamanda sosyal medya platformlarını kullanan bireylerin emoji tercihleri de cinsiyetleri, yaş aralıkları, eğitim düzeyleri, kullanım amaçları gibi çeşitli nedenlere göre farklılık göstermektedir. Ayrıca Facebook, Twitter, Instagram gibi popüler sosyal medya platformu içerisinde hangi emojilerin ön plana çıktığı da söz konusu platformlarda yer alan kullanıcıların tercihleri doğrultusunda şekillenmekte ve değişmektedir.

Sayıları her geçen gün artan sosyal medya platformları içerisinde birçok farklı türde emoji bulmak da mümkündür. Hatta birçok sosyal medya platformu kendilerine özgü yeni emojiler de geliştirmekte ve kullanıcılarının beğenisine sunmaktadır. Özellikle Koronavirüs (Covid-19) pandemisi içerisinde bireylerin emoji kullanımlarının da farklılaştığını ifade etmek gerekmektedir. Daha çok şırınga, maske takan yüz, mikrop gibi salgın hastalığa ve söz konusu salgın hastalıktan korunmaya yönelik emojilerin bireyler tarafından kullanıldıkları görülmektedir. Bu noktadan hareketle, sosyal medya platformları içerisinde kullanıcıların her geçen gün yoğun olarak emoji kullanımı gerçekleştirmeleri ile birlikte dijital iletişim içerisinde yeni ve etkileşimli bir dil doğmuştur. Bu bağlamda, söz konusu emoji dilinin dijitalleşmenin bu kadar yoğun olduğu

ve giderek öneminin arttığı bir çağ içerisinde gelişimini sürdüreceği ve bireyleri birleştirmeye, bir kültür oluşturmaya devam edeceği de çok açıktır.

### Kaynakça

- Blossom, J. (2009). *Content Nation: Surviving and Thriving as Social Media Changes Our Work, Our Lives, and Our Future*. Indianapolis: Wiley Publishing.
- Bozkurt, T. (2020). *Sosyal Medya Aktivitelerinde Emojilerin Yeri: Y ve Z Kuşakları Üzerine Bir İnceleme*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Breaking News. (2021). Facebook, Türkiye'de en çok kullanılan emojileri açıkladı, <https://www.breakingnews.com.tr/haber/facebook-turkiyede-en-cok-kullanilan-emojileri-acikladi-39711> adresinden 08.01.2022 tarihinde alınmıştır.
- Büyüker İşler, D. ve Demir, N. G. (2019). Markaların Emoji Kullanımına Yönelik Bireylerin Tutumları: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 10 (25), 466-484.
- CNN Style. (2018). Shigetaka Kurita: The man who invented emoji, <https://edition.cnn.com/style/article/emoji-shigetaka-kurita-standards-manual> adresinden 05.01.2022 tarihinde alınmıştır.
- Daniel, J. (2022). The Most Frequently Used Emoji of 2021, <https://home.unicode.org/emoji/emoji-frequency/> adresinden 08.01.2022 tarihinde alınmıştır.
- Data Reportal. (2021). Digital 2021 October Global Statshot Report, <https://datareportal.com/reports/digital-2021-october-global-statshot> adresinden 06.01.2022 tarihinde alınmıştır.
- Dua, T. (2015). The emojification of brand advertising, <https://digiday.com/marketing/emojification-brand-advertising/> adresinden 05.01.2022 tarihinde alınmıştır.
- Emojipedia. (2021). Top Emoji Trends of 2021, <https://blog.emojipedia.org/top-emoji-trends-of-2021/> adresinden 08.01.2022 tarihinde alınmıştır.
- Fahlman, S. E. (2021). Smiley Lore ☺, <https://www.cs.cmu.edu/~sef/sefSmiley.htm> adresinden 04.01.2022 tarihinde alınmıştır.
- Fikri Mühim. (2022). <https://www.fikrimuhim.com> adresinden 08.01.2022 tarihinde alınmıştır.
- Galloway, P. (2022). The Original NTT DOCOMO Emoji Set Has Been Added to The Museum of Modern Art's Collection, <https://stories.moma.org/the-original-emoji-set-has-been-added-to-the-museum-of-modern-arts-collection-c6060e141f61> adresinden 07.01.2022 tarihinde alınmıştır.
- Ge, J. ve Gretzel, U. (2018). Emoji Rhetoric: A Social Media Influencer Perspective. *Journal of Marketing Management*, 34 (15-16), 1272-1295. <https://doi.org/10.1080/0267257X.2018.1483960>
- Gökaliler, E. ve Saatçioğlu, E. (2016). Bir Reklam Unsuru Olarak Emoji Kullanımı: Emoji İçerikli Reklamlara Yönelik Tutum Araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 19 (2), 63-91.
- Güven, G. Ö. (2018). Dijital Çağın Eğlenceli Dili Emojiler: Reklamcılıkta Emoji Kullanımları Üzerine Bir Değerlendirme. *Halkla İlişkiler ve Reklam Çalışmaları E-Dergisi*, 1(2), 77-90.
- Hasyim, M. (2019). Linguistic Functions of Emoji in Social Media Communication. *Opción Año*, 35 (24), <https://ssrn.com/abstract=3609199>
- Kelly, R. ve Watts, L. (2015). Characterising the inventive appropriation of emoji as relationally meaningful in mediated close personal relationships. *Experiences of technology appropriation: unanticipated users, usage, circumstances, and design.1-7*. <https://researchportal.bath.ac.uk/en/publications/characterising-the-inventive-appropriation-of-emoji-as-relational>
- Kucur, A. B. ve Erdoğan, Ş. B. (2016). Dijital Çağın Hiyeroglifleri: Emojiler. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 9, XXVII, 589-599.

[https://johschool.com/Makaleler/492303220\\_21.%20Ay%C5%9Fe%20Bilginer%20Kucur.pdf](https://johschool.com/Makaleler/492303220_21.%20Ay%C5%9Fe%20Bilginer%20Kucur.pdf)

- Mayfield, A. (2008). *What is social media?* Icrossing: E-book.
- Mastovich, D. (2016). "Is emoji marketing?", *Smart Business Pittsburgh*, 23(1), 13.
- Mingard, M. (2018). A History of Emoji: To celebrate World Emoji Day 2018, <https://optimasystems.co.uk/a-history-of-emoji-to-celebrate-world-emoji-day-2018/adresinden> 05.01.2022 tarihinde alınmıştır.
- Oxford Languages. (2015). Word of the Year 2015, <https://languages.oup.com/word-of-the-year/2015/> adresinden 04.01.2022 tarihinde alınmıştır.
- Özdemir, G., Gökdağ, R. ve Neslihanoglu, S. (2019). Sosyal Medyada Emoji Kullanımı ve Anlamlandırılması: Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Örneği. *Selçuk İletişim*, 12 (1), 425-443. DOI: 10.18094/josc.414605
- Özgüner Kılıç, H. (2019). Markaların Özel Günlerde Sosyal Ağ Sitelerinde Paylaştıkları Emojiler ve İletilen Mesajların Değerlendirilmesi. *II. Uluslararası İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Kongresi*, Bandırma, Türkiye.
- Pohl, H., Domin, C. ve Rohs, M. (2017). Beyond Just Text: Semantic Emoji Similarity Modeling to Support Expressive Communication. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, 24 (1). 6. <https://dl.acm.org/doi/10.1145/3039685>
- Safko, L. ve Brake, D. (2009). *The Social Media Bible: Tactics, Tools & Strategies For Business Success*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Sakallı, C. ve Bahadıroğlu, D. (2018). Dijital İletişim: Yeni Bir Dile Doğru. *Turkish Studies Information Technologies & Applied Sciences*, 13(6), 129-146. [https://turkishstudies.net/turkishstudies?mod=makale\\_tr\\_ozet&makale\\_id=21362](https://turkishstudies.net/turkishstudies?mod=makale_tr_ozet&makale_id=21362)
- Süleymanlı, E. (2019). Emojili iletişim, dile karşı ciddi bir tehdittir, <https://uskudar.edu.tr/tr/icerik/3713/emojili-iletisim-dile-karsi-ciddi-bir-tehdittir> adresinden 08.01.2022 tarihinde alınmıştır.
- Sputnik. (2021). Türkiye'nin favori emojisi belli oldu, <https://tr.sputniknews.com/20210719/turkiyenin-favori-emojisi-belli-oldu-1044998364.html> adresinden 08.01.2022 tarihinde alınmıştır.
- Toksöz, L. ve Kahraman, C. (2017). Türk Üniversite Öğrencilerinin Emoji Algısı. *Humanitas - Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (9), 247-256. DOI: 10.20304/humanitas.322989
- Unicode. (2022). Emoji Counts, v14.0, <https://unicode.org/emoji/charts/emoji-counts.html> adresinden 05.01.2022 tarihinde alınmıştır.
- Vural, Z ve Bat, M. (2010). Yeni Bir İletişim Ortamı Olarak Sosyal Medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesine Yönelik Bir Araştırma. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 5 (20), 3348-3382. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/179294>
- Zappavigna, M. ve Logi, L. (2021). Emoji in social media discourse about working from home. *Discourse, Context & Media*, 44, 100543. <https://doi.org/10.1016/j.dcm.2021.100543>
- World Emoji Awards. (2021). Most 2021 Emoji, <https://worldemojiawards.com/2021/most-2021-emoji/> adresinden 08.01.2022 tarihinde alınmıştır.

**Katkı Oranı Beyanı:** Bu makaleye yazarlar eşit oranda katkı sağlamıştır.

**Çatışma beyanı:** Makalenin yazarları, bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişkileri bulunmadığını dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan ederler.

**Destek ve teşekkür:** Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.



**Yazar/Author**

Hasan ALPAGO\*

**Makale Adı/Article Name**

**Altın Oran Teorisinin Ekonomik Teoriler Açısından Analizi**

*Analysis of the Golden Ratio Theory in Terms of Economic Theories*

**ÖZ**

Ekonomik kaynaklar ile doğal denge arasında doğrudan bir ilişki söz konusudur. Nitekim doğa yasaları, doğadaki canlı ve cansız varlıkların davranış ve hareketlerine yön veren bir süreç olarak temel belirleyici bir rol oynamaktadır. Adam Smith'e göre ekonominin işleyişi ve genel denge durumunun oluşması tamamen "görünmez el" olarak adlandırılan rasyonel insan davranışı sayesinde gerçekleşir. Demek ki doğa insanları kendi çıkarlarını gözeterek toplumsal çıkarlara hizmet etmeye yönlendiren bir içgüdüyle donatmıştır. Smith'in bu yaklaşımı Keynes tarafından da kabul edilmektedir. Keynes'e göre bireyler tüketim ve diğer ekonomik kararları "spiritus animalis" yaklaşımı çerçevesinde tıpkı göçmen kuşlar gibi içgüdülerine göre hareket ederek en doğru kararı vermeye çalışırlar. Smith ve Keynes'in bu yaklaşımları, matematikte altın oran ve buna dayalı Fibonacci yaklaşımlarının ekonomik göstergeler arasındaki ilişkiler açısından da değerlendirilebileceğini göstermektedir. Bu çalışmada altın oranı ile makroekonomik göstergeler arasında karşılıklı ve uyumlu bir ilişki olduğu tezi çerçevesinde bir analiz yapılmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede altın oran teorisi ve Fibonacci sayıları makroekonomik dengelerin varlığı ve sağlanması açısından karşılaştırmalı bir analizle örneklerle analiz edilmeye çalışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Fibonacci, Finansal Analiz, Altın Oran, Makroekonomik Göstergeler

**ABSTRACT**

There is a direct relationship between the economic resources and the natural balance. Indeed, the laws of nature play a fundamental determining role as a process that directs the behavior and movements of living and non-living beings in nature. According to Adam Smith, the functioning of the economy and the formation of the general state of equilibrium occur entirely thanks to the rational human behavior called the "invisible hand". It means nature has equipped people with an instinct that directs them to serve the social interest while considering their own concerns. This approach of Smith is also accepted by Keynes. According to Keynes, while individuals make consumption and other economic decisions with the "spiritus animalis", they try to make the best decision by acting according to their instincts, just like migratory birds. These approaches of Smith and Keynes show that the golden ratio in mathematics and the Fibonacci approaches based on it can also be evaluated in terms of the relations between economic indicators. In this study, an analysis has been tried to be made within the framework of the thesis that there is a mutual and harmonious relationship between macroeconomic indicators and the golden ratio of a country. Moreover, the golden ratio theory and Fibonacci numbers have been tried to be analyzed with examples in terms of the existence and provision of macroeconomic balances with a comparative analysis.

**Keywords:** Fibonacci, Financial Analysis, Golden Ratio, Macroeconomic Indicators



## Prologue

Scientific studies can basically make progress by imitating nature. Nature, on the other hand, consists of a mechanism that operates within a certain order and logic. This mechanism is designed in accordance with the laws of mathematics, physics and chemistry. While science defines it as a spontaneous formation mechanism spread over time, philosophy of faith considers it as a manifestation of divine power. The common point of both approaches is that this process produces healthy and useful results as a result of a logical and perfect mechanism. Any formation that violates these natural laws leads to chaos or cannot survive. For this reason, there is a process of change and transformation in nature based on a constant effort to adapt to conditions.

The golden ratio theory has been consciously handled in different dimensions on the basis of ensuring proportional balance in all activities of people. However, the conceptual expression of this was only expressed by Euclid in the Ancient Greek civilization. Indeed, it is possible to observe the proportional data expressed by the golden ratio theory in cave paintings, structures and sculptures that have survived to the present day.

Although it is named after Leonardo Fibonacci, who described it in 1227, the rule of proportional variation in Fibonacci numbers was known before Christ. Since then, it has occupied mathematicians and non-mathematicians alike with its numerous interesting properties and fields of application. It is now known as a common fact that the Fibonacci sequence is used in daily life, especially in nature, to draw conclusions from the Fibonacci sequence in fields such as genetics, botany and stock analysis, and to predict the course of the market in macroeconomic analysis (Seckin and Bulbul, 2020).

From this point of view, it is seen that some common values and approaches in all branches of science play a fundamental role in the development of theories. Indeed, the majority economists, including Smith, Say, Malthus, and Keynes, base their theories on a foundation based on the logic of the golden ratio theory. For example, Malthus stated that the population growth rate increased geometrically, and the food rate increased arithmetically, and based the logic of the ratios between macro parameters on a certain logical ratio, just like the Fibonacci numbers.

From a macroeconomic point of view, it is seen that this natural process reveals the consumption and production behaviors of individuals and society within the framework of a certain logic and rules. It is possible to see this in the golden ratio and especially in the Fibonacci numbers. In this study, the natural link between macroeconomic policies and the golden ratio theory has been examined with a comparative analysis within the framework of the approaches of various theorists.

### 1. Theoretical and Conceptual Framework

The golden ratio, which takes its source from nature and the universe and has become one of the basic elements of aesthetics in architecture and art as well as in macroeconomic data. It shows itself particularly in many architectural masterpieces from past to present as well. The golden ratio was first used in the 3rd century BC to refer to the term "extraordinary and average ratio" in Euclid's book *Stoicheia*. It is claimed that this date goes back to the 3rd millennium BC. The golden ratio, which is the equivalent of the number 1.618 obtained with the Fibonacci number sequence, has been the subject of many scientific and artistic studies from the past to the present (Runion, 1990).

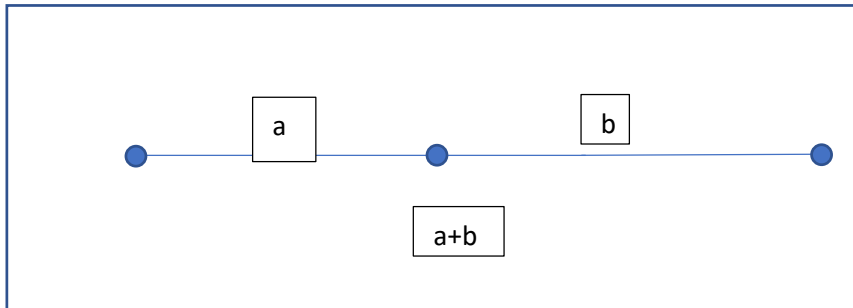
These numbers were first included in the famous rabbit problem in the second edition of Fibonacci's book "*Liber Abaci*" (Book of Abacus) written in 1202, in 1228. Basically, this is the

problem: "Starting with a pair of rabbits, a new pair of rabbits are born every month, the newborn couple becomes adult in a month and gives birth to a new pair of rabbits in the second month, this cycle continues for 1 year, and in this process, no rabbits are born. How many pairs of rabbits will you have at the end of the year if the rabbit does not die?" form a problem. The golden ratio is seen as a mathematical element of aesthetics in the field of architecture and becomes the "aesthetic" counterpart of rational designs (Huntley, 1970).

At the beginning of the 19th century, the Golden Ratio was used again in studies in the field of mathematics with the examination of irrational numbers in the field of arithmetic. The reason why the Golden Ratio has created so much controversy is that its source is also found in nature. In nature, it appears as a ratio in the leaf arrangement of many plants, in their development, in the anatomical structure of animals and in human anatomy. The use of the Golden Ratio in works of art is as old as Egyptian art. It was used in the Pyramids, one of the seven wonders of the world, and in Egyptian architecture. In Greek Art, the Golden Ratio appears in many works of art.

Moreover, the Golden Ratio observed in Greek sculptures, vases, and architecture. The fact that the Greek sculptor Phidias was a complete practitioner of the Golden Ratio and included this ratio system in all his works, caused the name of the number 1.618 to be mentioned with the letter Phi ( $\Phi$ ) in the Greek alphabet, which is its first two letters. In the Renaissance, artists almost competed to use this ratio system in their works. The Golden Ratio had its most magnificent period in the Renaissance, with Luca Pacioli's description of the Golden Ratio in his work "De Divine Proportion" and Leonardo Da Vinci's drawings of the book. The Golden Ratio has also been used in the historical process from the Renaissance to the Modern period. During the Roman period it is seen in the façade layout of Gothic Cathedrals. In the modern period, Le Corbusier adapted the Golden Ratio to Modular, the ratio system he had created, according to the developing modern system and industrialization. The Golden Ratio or other ratio systems are used in today's industrial design (Ghyka, 1970).

As we mentioned above, the golden ratio is denoted by the Greek letter Phi ( $\Phi$ ). It is represented by the irrational number approximately 1.6180339887. Renaissance architects, artists and designers also worked on this fascinating subject, as the golden ratio was found unique and mysterious by many researchers and mathematicians. The golden ratio has been documented by many artists using it in their outstanding works, paintings and architectural structures. Regardless of the length of the line segment, the ratio is 1.618 when this operation is performed. Euclid named this ratio 'extreme and mean ratio' (Livio, 2002).



**Figure 1.** Mathematical Ratio of Fibonacci numbers **Source:** (Elam, 2001).

As seen in the Figure 1,  $\frac{a}{b}$  ratio and  $\frac{a+b}{a}$  ratio is equal and its value is 1.618. When the mathematical connection is created, the following formula emerges (Elam, 2001).

If  $\frac{a}{b} = \frac{a+b}{a}$  then  $a^2 = a \cdot b + b^2$ . It means  $a^2 - a \cdot b - b^2 = 0$ .

The positive root of the equation gives the golden ratio value.

$$\varphi = \frac{1 + \sqrt{5}}{2} = 1,618033 \dots$$

from its long side to its short side. The Golden Rectangle is a rectangle made up of two consecutive numbers from the Fibonacci sequence. Of all the geometric forms of the Golden Rectangle, it is known to be one of the most visually pleasing. A golden rectangle is a rectangle with one side proportional to "1" and the other side proportional to "1.618". When squares are subtracted into the golden rectangle so that each time the short side length forms one side of the square, each remaining rectangle appears as a golden rectangle. This situation repeats itself forever. The spiral passing through the diagonals of the resulting square will give a snail spiral; This shape appears naturally in many places in nature. The existence of another number or ratio that satisfies all these mathematical rules is not yet known in mathematics. For this reason, the golden ratio has a great importance in all fields of science as well as in mathematics. The first book written on the golden ratio is *Divine Proportion* by Luca Pacioli (1445-1519). The book illustrated by Leonardo da Vinci was published in 1509 (Ferdinand, 1999).

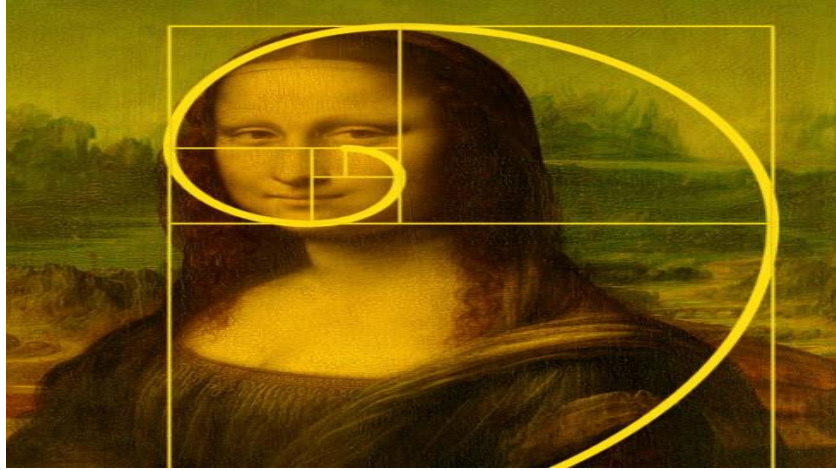
This ratio, which was known as the holy ratio until the 1830s, started to be called the golden ratio when the German mathematician Georg Simon Ohm named it "Golden ratio" in a book and its popularity increased. It was believed that the golden ratio system was perfect, just as the gold mine was the most perfect and incorruptible among all mines. For this reason, this proportion system is called the "Golden Section", that is, the "Golden ratio". The golden ratio is a special ratio that is known to exist among all living and non-living beings in nature and in their relations with each other. The idea of proportion has led artists and thinkers to a quest. This search led the Italian mathematician Fibonacci, who lived between 1170-1250, to find the Fibonacci numbers 1,1,2,3,5,8,13,21, 34,... The ratio of two consecutive numbers in the Fibonacci sequence of numbers gives approximately  $\varphi=1.61804$ . This value is called the "Golden Ratio". The golden ratio is a mathematical concept as it seems. But it is a classification of art and aesthetics as a criterion of harmony and beauty (Aslaner and Bakan, 2020).

## 2. History of the Golden Ratio

Euclid (365 BC – 300 BC) talked about dividing a line by 1.6180339... in his work "Elements" and called this as dividing a line in an extreme and significant way. The Egyptians used both  $\Pi$  and  $\Phi$  ratios in the design of the Cheops Pyramid. The Greeks based the entire design of the Parthenon on the Golden Ratio. This ratio was also used by the famous Greek sculptor Phidias. An Italian mathematician named Leonardo Fibonacci discovered the extraordinary properties of the numerical series named after him, but it is unknown whether he grasped its relation to the Golden Ratio. Leonardo da Vinci gave illustrations to a work called *Divine Proportion*, published by Luca Pacioli in 1509 (Dunlap, 1997).

In this book, there are pictures called Five Platonic Solids made by Leonardo da Vinci. These are illustrations of a cube, a Tetrahedron, a Dodecahedron, an Octahedron, and an Icosahedron. Leonardo da Vinci was probably the first to use the Latin equivalent of the Golden Ratio. Renaissance artists often used the Golden Ratio in their paintings and sculptures to achieve balance and beauty. For example, Leonardo da Vinci applied the Golden Ratio in his painting called *The Last Supper*, from the dimensions of the table where Jesus and the apostles sat to the walls and windows in the back. Johannes Kepler (1571-1630), who discovered the elliptical

structure of the orbits of the planets around the Sun, stated the Golden Ratio as follows: "Geometry has two great treasures; one is Pythagoras' theorem, the other is the division of a line according to the Golden Ratio." To illustrate this ratio, American mathematician Mark Barr used the Greek letter  $\Phi$  in the 1900s, in honor of Phidias, the architect of the Parthenon and the first person known to have officially used this ratio (Iversen, 1955).



**Figure 1.** Leonardo da Vinci's Mona Lisa and Golden Ratio **Source:** Huntley, E.H, (1970)

The Golden Ratio has played an incredible role as a number in the history of humanity, science and art. Phi continues to open new doors for us to understand the universe and life. In the 1970s, Roger Penrose discovered the "folding of surfaces with penta symmetry", which was thought to be impossible until then, thanks to the Golden Ratio.

In the modern era, the Golden Ratio has turned into prefabrication and modularity from a single source with the steps taken towards industrialization. Iron gauge chain, fastening cutting, stone binding were also used as clamps. (Clement. 2005). Abraham Derby de Coalbrookdale, who managed to use coke instead of the stored charcoal, which was found in the second half of the century, succeeded in melting the steel and obtained a better material than the materials known until that day. The increasing demand for weapons during the wars led to the emergence of many organizations, especially John Wilkinson. The technical applications of iron became a historical figure in this period (Markowsky, 1992).

All innovations in the field of engineering at the beginning of the 19th century began to be presented in world exhibitions established starting from 1851. During the first half of the 19th century, exhibitions were limited nationally. The reason for this was that other developing countries, except England, had imposed heavy restrictions on foreign trade in order to protect their local industries. After 1850, almost every country, especially France, abolished customs, however, it was possible to compare products from all over the world. The first world exhibition was held in Hyde Park, London in 1851. As a result of the competition, a project consisting of glass and iron was chosen for the construction of the exhibition. However, all projects, including the first project, consisted of large items that could not be used after the exhibition ended. The exhibition committee then decided to make a project of its own and invited other entrepreneurs for possible suggestions. Meanwhile, Joseph Paxton prepared a project and presented it with two contractors who joined the committee (Karaçay, 2008).

The project was built as the most economical project. With the experience gained by Paxton, whose main profession was to manufacture conservatories, he produced iron glass frames in

certain proportions in a way that can be used later. Thus, Paxton made modular production before Le Corbusier came to the modern era. Le Corbusier, one of the pioneers of 20th century modern architecture, was closely interested in the Golden Ratio. Le Corbusier, who applied the proportional arrangements he produced from approximately Golden Rectangles on the plans and facades of his buildings, using his creativity, developed an original measurement-proportion system, Modulor, by utilizing the Golden Ratio and the Fibonacci sequence (Knott, 2020).

Le Courbusier, who previously accepted the human height as 175 cm, divided this human figure according to the rules of the Golden Ratio and obtained 108 cm. Like Leonardo da Vinci, Le Courbusier understood that this length was actually special. This length was equal to the height of the human belly button from the ground, and since it is a special ratio, there is a special meaning behind it being marked with a small hole (Rasmussen, 1994). Over the years, it has found its place in different fields such as industrial design, architecture, plastic reconstructive surgery as well as art. Our age is the age of technology, and the meaning of the word "Design" is much deeper today, in order to be one step ahead in industrial designs in today's technology, competing companies in product design; They try to present human usability, functionality and beauty together.

When we examine the design of the iPod, which offers a state-of-the-art technology, one of the indispensables of today's youth, and ergonomics, usability and beauty, we encounter the Golden Ratio. When we compare the size of a iPhone as A, the screen part as B, and the control part as C, we get the ratio  $A/C=C/B=1.618$  (Baykut and Kıvanç, 2004).

### 3. Characteristics and Construction of $\phi$ Number

Different techniques are applied in finding and displaying the number  $\phi$ . Consider the line segment given in Figure 1. The  $\frac{a}{b}$  ratio and  $\frac{a+b}{a}$  are equal and its value is 1.618. When the mathematical connection is created, the following formula emerges (Boles & Newman, 1993).

$$\frac{a}{b} = \frac{a+b}{a}$$

If we rearrange the above equation, we get  $\frac{a}{b} = 1 + \frac{b}{a}$ . If we substitute  $\phi$  for  $\frac{a}{b}$ , we get  $\phi = 1 + \frac{1}{\phi}$ .

From here,

$$\phi^2 = \phi + 1 \quad (1)$$

Equality is achieved. If we rearrange the equation,

$$\phi^2 - \phi - 1 = 0$$

For solutions of this quadratic equation, we use the following equation.

$$x = \frac{-b \pm \sqrt{b^2 - 4ac}}{2a}$$

The coefficients of the quadratic equation are  $a=1$ ,  $b=-1$ ,  $c=-1$ . If we substitute the coefficients in the above equation, the roots of the quadratic equation

$$\phi = \frac{1 \pm \sqrt{5}}{2} = 1,61803$$

The value found is the golden ratio.

There is also another way to get the value of the golden ratio.

If we take the square root of both sides of the equation in equation numbered,



$\sqrt{\phi^2} = \sqrt{\phi + 1}$  We get it. If we edit the expression, we get  $\phi = \sqrt{\phi + 1}$  If we write  $\phi = \sqrt{\phi + 1}$  in this equation, we get  $\phi = \sqrt{\sqrt{\phi + 1} + 1}$ . If we continue this process

$$\phi = \sqrt{\sqrt{\sqrt{\sqrt{\phi + 1} + 1} + 1} + 1}$$

A different representation of the golden ratio is obtained.

$$\phi = \frac{1 + \sqrt{5}}{2} = 1,618033 \dots$$

A different representation of the golden ratio is made using Fibonacci numbers. The general rule for a Fibonacci sequence is the sum of the two numbers preceding each term. The first two terms of this sequence are 1. The terms of the index are shown in the figure below.

1,1,2,3,5,8,13,21,34,55,89,144,233

The general term of the sequence is  $F_{(n+2)} = F_{(n+1)} + F_n$  with  $n > 3$  and  $F_1 = F_2 = 1$ . The limit of two consecutive terms of the Fibonacci sequence gives the golden ratio (Danikas, & Panagopoulos, 2004).

$$\lim_{n \rightarrow \infty} \frac{F_{n+1}}{F_n} = \phi$$

#### 4. Golden Ratio and Economic Theories

The golden ratio rule is a rule that can be determined not only in concrete objects but also in abstract events. For example, some macro-economic and social relations emerge proportionally as the result of a certain harmony and series of rules, as in the golden ratio theory. In macroeconomic and social events, this situation is defined as integration. Unless there is a proportional integration in a system, that system is defined as freak or unworkable. Thus, a certain harmony based on integration of all effort in macro-economic and social systems is sought and targeted. The only difference here is that while the golden ratio in nature is formed as a result of evolution over time, such harmony is tried to be realized in abstract systems with laws, rules and similar compulsions. If such a system is not established, the process of disintegration and conflict begins (Basak, 2022).

The golden ratio theory can be regarded as a kind of existence rule. In other words, according to this theory, the proportional connection of the elements that make up the bodies and systems, based on the harmony with each other, are the natural rules that must be in order for them to continue their existence. For example, the anatomical structure of a human consists of various organs and limbs that complement each other in certain proportions and that have a certain harmony and task distribution among themselves. Any condition other than this fit is defined as a sick, deficient, or crippled condition. This fact applies to abstract systems. Macroeconomic imbalances are seen as elements that disrupt harmony in an economic system, and economic crises occur after the deterioration of this harmony (Thapa and Thapa, 2018).

In international trade and cooperation, harmonization policies based on the golden ratio theory are followed. In other words, the harmony and balance between the parts of the bodies is a method followed in abstract systems as well. In fact, the common feature of all abstract and concrete systems is based on the principle of integration and proportional balance between them (Sandalcılar, 2012).

The golden ratio theory approach can be observed with Fibonacci numbers by Leonardo Fibonacci, Invisible hand theory by Smith and Say's law by Jean Baptiste Say, Cobweb theory by Kaldor and Spiritus animales theory by Keynes. The balance in nature aspect of golden theory approach can be observed in economic issues as well. In fact, the proportional connection expressed by the golden ratio theory was handled directly or indirectly by thinkers such as Euclid (300 BC), Fibonacci (1170), Smith (1723), Say (1803), Kaldor (1934), Keynes (1936). This ratio also stands out as a guiding theory in the explanation of economic relations and activities (Keynes, 1936).

The golden ratio theory can actually be defined as a discovery rather than an invention. It is possible to see the traces of this in Mesopotamian and Egyptian civilizations in the structures and works of art that have survived to the present day. However, according to the available sources, the golden ratio theory was first mentioned by Euclid of Alexandria in 300 BC and its place in life was emphasized. Euclid especially stated that human, animal and plant structures came into being as a mathematically perfect symmetrical structure. Euclid stated that this natural formula is also reflected in the structures built by humans (Kaygin, Balçin, Yildiz, ve Arslan, 2011).

Indeed, it is seen that a proportional balance is constantly taken into account in the Egyptian pyramids and ancient Greek amphitheater, sculpture and other works of ancient Mesopotamian civilizations. The golden ratio has also been observed in the works of Renaissance artists such as Leonardo Da Vinci, Michelangelo Buonarroti, Raffaello Sanzio, William Shakespeare and Michel de Montaigne. Indeed, the proportional balance in Da Vinci's Mona Lisa has given this painting an immortality. At the same time, a poetic balance can be observed in Shakespeare's sonatas.

The invisible hand of the market is a metaphor from Adam Smith's *The Wealth of Nations*. According to Smith, the founder of classical economics, the selfish actions of individuals automatically improve the common good in society. These include, for example, product innovations, low prices, the highest quality or optimal product quantities. Let's say you want to earn a better income and you decide to open a bakery. Not only will you benefit from this decision, but also your customers who have a wide range of breads (Smith, 1789).

Thus, the market, that is, supply and demand, is completely self-regulated by an invisible hand. From this point of view, it can be said that human behavior has a symmetrical character just like the golden ratio theory. After all, every behavior is based on the principle of cause and action or effect and reaction. The approach expressed in the golden ratio theory points to this. For example, if each part of the body were not in a certain order and proportion, it would look like a monstrous creature and the body would not be able to fully perform its functions. In this respect, logically, human behavior can be better analyzed within the framework of a mathematical logic. This is why mathematics and statistics are increasingly found in economics.

The invisible hand constitutes the basic idea of a free market economy where economic subjects are given as much freedom as possible to increase the welfare of the economy according to Adam Smith's principle. In his model, if the state were to interfere with the self-regulation of the market through economic policy measures and laws, individuals would no longer be able to act in a way that maximizes utility or profit, and the invisible hand would have no or only limited influence. From the point of view of the golden ratio theory, it can be concluded that nature has designed people's anatomical structures as well as designed their behaviors rationally and to protect their interests.

As a matter of fact, Say, who supports Smith's theory of the invisible hand and classical economic theories that human behaviors are proportional and calculable, expresses the same opinion. According to the economist Jean Baptiste Say (1767), the economic theorem in which it is assumed that each economic supply creates its own demand, as the production of goods simultaneously increasing of the purchasing power to buy these goods. Aggregate supply and demand then tend to a state of equilibrium where there is full employment.

Say, like Smith, states that the natural balance will be established by itself. According to Say's law, supply creates its own demand. More precisely, the increased planned supply of goods therefore automatically creates a correspondingly higher planned demand. Therefore, an insufficient level of demand cannot exist in any way from a macroeconomic point of view, except for short-term fluctuations. As can be seen, Say, just like Smith, talks about a natural balance mechanism like an invisible hand. This mechanism fully coincides with the golden ratio rule in nature. It means still the golden ratio is observable in nature as well.

Moreover, Thomas Malthus based his theory of population on a certain mathematical logic in 1789. According to the basic approach of this idea, if there are no limiting factors such as pandemic under suitable conditions, the population increases in the form of a geometric sequence, that is, in the form of 2, 4, 8, 16, 32, 64, .... On the other hand, nutrients increase in the form of an arithmetic sequence, that is, in the form of 1, 2, 3, 4, 5, 6, .... According to Malthus, this is why this difference in nature causes the death of some individuals in the population and a balance is achieved. From this point of view, it somewhat overlaps with the supply and demand equilibrium approach of Smith and Say (Ferdinand, 1999).

Kaldor expresses a similar approach to Smith and Say's approaches that can be based on the golden ratio theory. Kaldor supports the idea that how the market comes to equilibrium with Cobweb theory and that people who act rationally act with the same instincts by basing this on people's instincts. In this view, it can be said that it has a character that coincides with the golden ratio theory. The spider web theorem stands out as an approach to explain oscillating price and quantity movements based on delayed supply adjustments. The model is based on the premise that the entrepreneurs' offer is based on the prices of the previous period. Accordingly, the supply of a good, especially the production process in the agricultural sector, is not a random process. On the contrary, it consists of a symmetrical behavioral model that is shaped according to action, reaction and acquired experience and expectation.

Finally, Keynes (1936), crowning the approaches of thinkers such as Euclid, Fibonacci, Smith, Say and Kaldor, states that human behaviors that guide economic activities within the framework of the concept of *spiritus animales* are not random, but depend on a natural and instinctive behavior mechanism (Darwin, 1859). Accordingly, the economy may not move along the lines predicted by classical economists or monetary theory. He argues that human behavior is not rational but occurs due to fluctuations of irrational optimism or pessimism, and it is necessary to evaluate this as a result of the resulting behavior (Alpago, 2016).

##### **5. Fibonacci Number**

The use of the golden ratio theory and the Fibonacci ratio in macroeconomic equations and forecasts is a proof of the importance of this ratio in abstract systems. As a matter of fact, especially in the stock market and other speculative economic movements, decision makers mostly use the Fibonacci rule to make their investment decisions more accurate in the face of uncertainty (Hacıbebekoğlu, 2018).

Within the framework of the golden ratio theory, Fibonacci numbers have a very important place in the evaluation of macroeconomic data and market analysis today. In this respect, the role and importance of Fibonacci numbers are discussed in more detail here. Fibonacci is an Italian mathematician who came up with Fibonacci numbers. It is extremely popular among financial market traders in technical analysis, as it can be applied to all timeframes.

The most common Fibonacci levels are extension and correction levels. Fibonacci retracement levels indicate the correction levels before prices continue the trend. It is the simple division of the vertical distances between the selected lower and selected upper (or vice versa) levels into zones at 23.6%, 38.2%, 50% and 61.8%. Prices tend to come back to these levels before continuing in the dominant trend. Fibonacci extension levels indicate levels that prices can reach after initial volatility and corrections (Prokopakis, Picavet and Hellings, 2013).

Fibonacci numbers have been the focus of attention of mankind and especially scientists for centuries for three different reasons. The first is that several of the initial terms of the sequence can appear repeatedly in unexpected places in nature. The second reason is that  $1.618033988749895\dots$ , the limit value of the odds, is a very important and well-known number. Third, these numbers themselves have interesting uses in number theory. Considering how Fibonacci numbers are encountered in nature, some plants and tree species should be examined. If one of the leaves of the tree is the starting point and starting from there, exactly below the starting point or if leaves are counted until one leaf is found above the stem (more than one the number of leaves found is different for different plants and trees, but it is always a Fibonacci number (Benevolo, 1981).

Together, a tufted willow tree needs thirteen leaves for five cycles. In general, botanical science is like a botanical goldmine for Fibonacci numbers. Daisies normally have as many petals as one Fibonacci number. One of the most famous examples of Fibonacci numbers in nature is the case of sunflowers. In the flower part of the sunflower, there are seeds in small lozenges. The borders of these parts are in the form of spiral curves starting from the center and going to the outer edge of the flower. If clockwise and non-clockwise spirals are counted in such a pattern, successive numbers in the Fibonacci sequence are encountered. Many vegetative shapes contain Fibonacci helices, such as the seed heads of many flowers, the leaves of a curl, the layers of an onion, the layered skins of pineapples and cones. (Orhani, 2022) Fibonacci Numbers are an analysis method that is frequently used especially in financial market analysis. This shows that the golden ratio theory can be considered as a tool used to explain economic developments.

In fact, the Fibonacci Sequence is used in the finance industry to predict the receivables of financial assets. It is the golden ratio that we can reach with the Fibonacci Sequence used in technical analysis applications. Generally used ratios are 1.618 and 1.232. Let's take a parity that has seen the lowest price of 1.0520 and the highest price of 1.1376 in the timeframe we took as a basis. Subtracting the high price from the low price, we get  $1.1376 - 1.0520 = 0.0856$ . Multiplying this value by 1.272 above will get  $0.0856 * 1.272 = 0.1091$ . When we add this value to the high price of 1.1376, it will be 1.2467. This resulting value reveals the trend we expect the pair to rise. As can be understood from this example, it is not possible to expect a parity's movement in the financial sector to occur uninterruptedly. The Fibonacci Sequence provides analysis that can help us identify this trend (Tekkanat, 2006).

Another use of the Fibonacci Sequence in the finance industry is the Fibonacci Time Ranges. Price is not the only variable in the analysis methods we mentioned above. The time variable should also be examined comprehensively. In this context, Fibonacci Sequences can be used in

time intervals as well as in price changes. While determining the time intervals, the numbers in the Fibonacci Sequence are taken as days, that is, they are divided into trend day intervals as 1-1-2-3-5-8-13-21-34.

This analysis is used to determine the duration of the fluctuations. As we mentioned in other Fibonacci Analysis, a guideline is drawn at the floor and ceiling points in Fibonacci Fans. This guiding line should be drawn at the ceiling point of the intermediate trend, not the main trend. Fibonacci Fan Analysis is not a definitive analysis method. This is because the margin of error increases in volatile markets or periods. For this reason, it is recommended to be applied in more stable markets (Thapa and Thapa, 2018).

### **Conclusion**

It can be said that all branches of science as a whole act according to some common ground in every field and scientific theories basically provide progress. In addition, science develops by taking the laws of nature as an example as a basic guide. In addition, methods based on logic, mathematics and a systematic theory are followed in all branches of science.

This reality applies to economics as well. From this perspective, all theorists from Smith to today's economists try to predict the direction and future state of economic developments, especially based on statistics, mathematics and logic. That's why it is important to evaluate the Fibonacci numbers and the golden ratio theory in terms of economics. In this respect, this article aims to contribute to this field in terms of both ideas and theoretical analysis with a holistic approach.

Finally, as in every field, in order to analyze the economic life that takes place within the framework of the rules and guidelines existing in nature, it tries to make evaluations and predictions by developing theories and methods according to the rules existing in nature. In order for these evaluations to be accurate and scientific, they benefit greatly from the laws of mathematics and statistics, especially the golden ratio.

The golden ratio theory and Fibonacci numbers, which state that the assets in nature are shaped according to a certain mathematical harmony and ratio and are based on a system based on this, are increasingly being used in the evaluation of macroeconomic data. In this respect, since this approach is increasingly used in macroeconomic evaluations, scientific studies in this field should be emphasized.

The observance of certain rules and regulations both in nature and in the economic and social systems that form the cornerstone of societies are facts that have continued from the past to the present. As the history of humanity progresses, on the one hand, the limits of freedom expand, on the other hand, the importance given to harmony and integration increases. Indeed, for macroeconomic success, the principle of coherent and accurate estimation, classification, and evaluation of data in a more realistic way becomes important. In this respect, economic integration is increasing on a global basis. Like the European Union, regional unions are also shaped according to this rule. At the same time, multinational companies act in accordance with the principles of harmony and general acceptance on a global basis in product development and becoming a global power. This is also seen in the reshaping of health and social values. People are increasing their efforts to reach more and more aesthetic and harmonious bodies and systems.

This fact is based on completing the harmony and balance that cannot be fully provided by nature or missing artificial methods. In addition, with globalization, harmony and general balance are becoming increasingly important, from the shaping of the physical appearance of the products to the relations. Technological advances and scientific studies accelerate people's adaptation and



perfectionist approaches by providing opportunities. As a result, the golden ratio and Fibonacci approaches are now accepted.

People follow policies to implement the proportional harmony required by these theories in all areas, including economics. In this respect, scientific studies based on the golden ratio and Fibonacci approaches are gaining importance in every field, from the evaluation of macroeconomic data to future predictions.

Golden ratio theory and Fibonacci numbers are approaches that confirm each other. The proportional harmony predicted by these approaches has been proven in nature and has an important place in the evaluation of socioeconomic data. Finally, the golden ratio balance, which is also defined as the divine balance, can be defined as a proportional harmony process that must be followed in order for nature to continue its activities completely or with less error. In this respect, we can state that these scarce resources can be managed in a more harmonious way within the framework of the rules stipulated by the golden ratio and Fibonacci numbers, based on Adam Smith's principle that resources are scarce and needs are endless.

### **Bibliography**

- Aslaner, R., & Bakan, S. (2020). Altın Üçgen ve Düzgün Beşgen Üzerinde Oluşan Altın Üçgenlerin Bir Dinamik Geometri Yazılımı ile Araştırılması. *Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Fen Bilimleri Dergisi*, 36(2), 161-169. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erciyesfen/issue/56383/421394>
- Alpago, H. (2016). Keynesian Spiritus Animales Approach and the Transformation of the Capitalist System, *Turkish Economic Review*, 2016, vol. 3, issue 2, 367-372, [https://econpapers.repec.org/article/kspjourn2/v\\_3a3\\_3ay\\_3a2016\\_3ai\\_3a2\\_3ap\\_3a367-372.htm](https://econpapers.repec.org/article/kspjourn2/v_3a3_3ay_3a2016_3ai_3a2_3ap_3a367-372.htm)
- Basak, R. (2022). Golden Ratio And Fibonacci Sequence: Universal Footprints Of The Golden Flow . *Turkish Online Journal of Design Art and Communication* , 12 (4) , 1092-1107 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tojdac/issue/72513/1144318>
- Baykut V.& Kıvanç F.E., (2004). “Fibonacci Sayıları”, *Pivolka Dergisi*, No. 3/13, 3-4. <https://www.kuark.org/2012/05/altin-oran-ve-fibonacci-dizisi/>
- Boles M. & Newman R., (1993). *The Golden Relationship Art, Math & Nature Universa, Patterns*, Pythagoreon Press, 1993.
- Clement. F. (2005). The Golden Ratio—A Contrary Viewpoint. *The College Mathematics Journal*. 36. 10.2307/30044835.
- Darwin, C., (1859). *The Origin of Species by means of Natural Selection or, The Preservation of Favoured Races in the Struggle* , John Murray, Londra
- Danikas, D., & Panagopoulos, G. (2004). The golden ratio and proportions of beauty. *Plastic and reconstructive surgery*, 114(4), 1009.
- Dunlap, R. A. (1997). *The golden ratio and Fibonacci numbers*. World Scientific.
- Elam K., (2001), *Geometry Of Design Studies in Proportion and Composition*, Princeton Architectural Pres, New York, 2001.
- Ferdinand, U. (1999). *Das Malthusische Erbe. Entwicklungsstränge der Bevölkerungstheorie im 19. Jahrhundert und deren Einfluß auf die radikale Frauenbewegung in Deutschland*, Münster, 1999
- Ghyka M., (1970). *The Geometry Of Art And Life*, Dover Publications, New York, 1970.
- Huntley, E.H, (1970). *The Divine Propotion*, Dover Publications, New York, 1970.

- Iversen E., (1955). *Canon and Proportions on Egyptian Art*, Sidgwick And Jackson, London, 1955.
- Karaçay, T. (2008). Doğada Fibonacci Sayıları. Başkent Üniversitesi, *Sayıların Dili*, Nisan <http://www.baskent.edu.tr/~tkaracay/etudio/agora/zv/2008/fibonacci3.htm> / 10.03.2022
- Kaygin, B., Balçın, B., Yıldız, C., & Arslan, S. (2011). The effect of teaching the subject of Fibonacci numbers and golden ratio through the history of mathematics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 961-965.
- Keynes J. M., (1936). *The General Theory of Employment, Interest, and Money*, Palgrave Macmillan
- Knott R., (2020). *Fibonacci Numbers and The Golden Section in Art Architecture and Music* <http://www.mcs. Surrey. ac.uk/ Personal/ r.Knott/ Fibonacci/ fibnat. html>.
- Livio, M. (2008). *The golden ratio: The story of phi, the world's most astonishing number*. Crown.
- Orhani, Senad. (2022). *Fibonacci Numbers as a Natural Phenomenon*. 1. 7-13.
- Markowsky, G. (1992). Misconceptions about the golden ratio. *The College Mathematics Journal*, 23(1), 2-19.
- Prokopakis, E. P., Vlastos, I. M., Picavet, V. A., Nolst Trenite, G., Thomas, R., Cingi, C., & Hellings, P. W. (2013). The golden ratio in facial symmetry. *Rhinology*, 51(1), 18-21.
- Runion E. G., (1990). *The Golden Section*, Dale Seymour Publications, 1990.
- Thapa, G. B., & Thapa, R. (2018). The Relation of Golden Ratio, Mathematics and Aesthetics. *Journal of the Institute of Engineering*, 14(1), 188-199.
- Seckin, F. & Bulbul, M. (2020). İnsan Anatomisinde Altın Oranlama ve Sanat Eserlerindeki Karşılaştırmalı Analizi . *Temel Eğitim* , 2 (4) , 6-20 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/temelegitim/issue/57292/623149>
- Smith, A. (1789). *The Wealth of Nations*, Thomas Dobson, Philadelphia
- Sandalcılar, A.R., (2012), “BRIC Ülkelerinde Ekonomik Büyüme ve İhracat Arasındaki İlişki: Panel Eşbütünleşme ve Panel Nedensellik”, *Süleyman Demirel Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, c.17, S.1, 161-179
- Tekkanat, N. (2006). *Altın oran'ın kaynakları ve sanat'a yansımaları* (Master's thesis, Akdeniz Üniversitesi). <http://acikerisim.akdeniz.edu.tr/handle/123456789/1530> / Access 12.11.2021

#### **Çatışma Beyanı**

Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişkisi bulunmadığını dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan eder.

#### **Destek ve Teşekkür**

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.



**Yazar/Author**  
Ayhan KANDEMİR

**Makale Adı/Article Name**

**Öğretmen Adaylarının Gözünden Öğretmenlik Uygulaması: Bir Durum Çalışması**

*Teaching Practice From The Perspective of Pre-Service Teachers: A Case Study*

**ÖZ**

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Bolu merkezde öğretmenlik uygulaması yapan Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. sınıf öğrencileri ve aynı üniversitede pedagojik formasyon eğitimi alan toplam 20 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmış ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinin kendilerine katkıları ile okuldaki diğer öğretmen ve okul yöneticilerinin kendilerine karşı tutumlarına yönelik büyük oranda olumlu ve yeri geldiğinde olumsuz görüş içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması sürecinde; öğrencilerin disiplinsiz davranışları, iletişim sorunları ve zaman yetersizliği gibi sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar bağlamında öğretmen adayları öğretmenlik uygulamasının daha etkili olması için öğretmen adaylarına daha fazla sorumluluk verilmesi, iletişimin geliştirilmesi, uygulama sınıflarının farklılaştırılması gibi önerilerde bulunmuştur. Araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda; paydaşlar arasında iletişimin artırılması, öğretmen adaylarına maddi destek verilmesi, öğretmenlik uygulamasına daha erken sınıflarda başlanması gibi önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen, öğretmen adayı, öğretmenlik uygulaması, okul.

**ABSTRACT**

The purpose of this study is to determine pre-service teachers' views on teaching practice. The case study method, which is one of the qualitative research methods, was used for the study. The sample of the study consists of 4th grade students of Bolu Abant İzzet Baysal University, who practiced teaching in the centre of Bolu in the academic year 2021-2022 and a total of 20 teacher candidates who received pedagogical formation training at the same university. The research data were collected using semi-structured interview forms developed by the researcher and analyzed through content analysis. As a result of the research, it was found that teacher candidates had mostly positive and sometimes negative opinions about the contributions of cooperating teachers and the attitudes of other teachers and school administrators in the school toward them. In addition, teacher candidates indicated that they encountered problems such as undisciplined student behavior, communication problems, and lack of time in their teaching practice. Drawing on these findings, pre-service teachers made suggestions such as giving pre-service teachers more responsibility, improving communication, and differentiating practice lessons to make teaching practice more effective. In light of the research findings, suggestions were made such as improving communication among stakeholders, providing financial support for teacher candidates, and beginning teaching practice in earlier grades.

**Keywords:** Teacher, pre-service teachers, teaching practice, school.

## Giriş

Günümüzde bilgi ve teknoloji alanlarındaki gelişmeler yaşamı her yönden etkileyerek bireyler üzerinde hızlı değişimlere neden olabilmektedir. Bilgi toplumu olarak adlandırılan yaşadığımız dönem hızlı ve eleştirel düşünmeyi merkeze alan özgün üretimlere dayanmaktadır. Bu üretimleri ortaya koymanın yolu nitelikli insan yetiştirmek olduğu düşünüldüğünde eğitim kurumları ve özellikle de öğretmenlerin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle günümüzde bilgi ve teknoloji şartlarının gerektirdiği bireylerin yetirilmesinde önemli rol oynayan öğretmenlerin nitelikli bireyler olması önem arz etmektedir (Biber, Erbay ve Kirişçi, 2018). Öğretmenlerin nitelikli bireyler olmasında da öğretmen yetiştirmenin önemli olduğu söylenebilir. Çünkü eğitim sürecinin etkili bir şekilde sürdürülmesinde nitelikli öğretmenlerin temel faktörlerden biri olduğu düşünüldüğünde (Yeşilyurt, 2010) nitelikli öğretmen yetiştirme önem arz etmektedir (Sarathı, 2007). Bu yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarının üniversitede almış oldukları pratik bilgileri uygulamaya dönüştürerek deneyim kazanmaları amacıyla öğretmenlik uygulamasına yer verilmektedir (Kutluca, Birgin ve Çatlıoğlu, 2007; Uzun ve Koparan, 2021).

Yaşadığımız döneme uygun olarak eğitimin önemi her geçen gün artmakta, öğretmen yetiştirme kavramı da buna bağlı olarak önem kazanmaktadır. Öğretmen yetiştirme süreciyle öğretmen adaylarının mesleki yönden yeterli bilgi, beceri ve tutumları kazanmaları hedeflenmektedir (Sılay ve Gök, 2004; Ülger, 2021). Öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmenlik uygulamasının; adayın sınıf içinde öğretmenlik deneyimini kazandığı, ders ya da dersleri planlı şekilde anlatma fırsatı bulduğu, uygulama sürecinin değerlendirilerek tartışıldığı süreç olduğu düşünülebilir (Tebliğler Dergisi, 1998). Öğretmenlerin mesleki eğitim aşamalarında yer alan öğretmenlik uygulaması, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tecrübe kazanmalarına olanak sağlayan bir dönem olarak açıklanabilir (Karadüz, Eser, Şahin ve İlbay, 2009; Kavcar, Sılay, Çakır ve Aygün, 1999). Bunlara ek olarak öğretmenlik uygulaması sürecinde öğretmen adaylarından; ders kitapları ve araçlarını tanıma, programı takip etme, ihtiyaç duyulduğunda yeni öğretim araçları ortaya koyabilme, ölçme ve değerlendirmeye yönelik beceriler geliştirmeleri beklenmektedir (Alkan, 2019; Sarıçoban, 2008). Kısacası öğretmenlik uygulaması öğretmen adaylarının üniversitelerde öğrendikleri teorik bilgileri uygulama fırsatı buldukları (Goodnough, Falkenberg & MacDonald, 2016; Dayı, 2011), gerçek ortamda öğrenci ve öğretmenleri izledikleri, ders sürecinde ortaya çıkabilecek sorunlar hakkında deneyim sağladıkları, öğrencilerin çalışmalarını değerlendirme ve sınıf yönetimi konusunda tecrübe kazandıkları, okul kültürü konusunda bilgi sahibi oldukları ve bir öğretmen rehberliğinde öğrendiklerini uygulama yapma fırsatı buldukları dönemdir (Alkan, 2019).

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) 1998 yılında eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme lisans programlarını ortaya koyduğu kılavuzda öğretmenlik uygulamasına zemin hazırlamıştır (YÖK, 1998). Okul deneyimi I ve okul deneyimi II dersleri ile öğretmenlik uygulaması dersleri hız kazanmış, zamanla öğretmen adaylarının okulda geçirdikleri ders saatlerinin artırılması ile süreç devam etmiştir (Üstüner, 2004). Öğretmenlik uygulamasının kaliteli öğretmen yetiştirmedeki öneminin anlaşılması nedeniyle 2017 yılı itibariyle okul deneyimi dersleri öğretmenlik uygulaması I ve II şeklinde güncellenmiştir. Bu sayede öğretmen adaylarının meslek öncesi sınıf ve okul ortamını daha iyi tanıyarak deneyim kazanmalarının önü açılmıştır (Uzun ve Koparan, 2021). Bu bağlamda öğretmen adaylarının yetişmesi amacıyla YÖK ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) işbirliği yaparak öğretmen adaylarına öğretmenlik uygulaması için uygun zemin hazırlamışlardır (MEB, 2021).

MEB, 2021 yılı eylül ayı itibariyle Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü “Öğretmen Uygulaması Yönergesi”ni ortaya koymuş ve öğretmenlik uygulamasının amaç, usul ve esaslarını belirlemiştir. Yönergede “*Öğretmenlik uygulaması; uygulama öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine daha iyi hazırlanmalarını, öğrenimleri süresince edindikleri genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilgi, beceri, tutum ve davranışları Bakanlığımıza bağlı resmi eğitim kurumları ve özel öğretim kurumlarında kullanabilme yeterliği kazanmalarını sağlamaktadır.*” ifadesi ile uygulamanın genel çerçevesi MEB tarafından belirlenmiştir (MEB, 2021:1051). Ayrıca öğretmenlik uygulamasının dönemi ve süresi “*Öğretmenlik uygulaması, bir yılda iki dönemden az olmamak üzere yapılır. Güz ve bahar dönemleri her bir dönem 12 (on iki) hafta olarak ve haftada 6 (altı) ders saati uygulanacak şekilde düzenlenir. Öğretmenlik uygulaması her bir dönemde 72 (yetmiş iki) saat olmak üzere toplam 144 (yüz kırk dört) ders saatinden oluşur.*” şeklinde düzenlenmiştir. Bununla birlikte yönergede öğretmen adaylarının ders anlatım dönemleri, uygulama öğretmeni ve öğretim üyesinin değerlendirme süreci vb. konular ayrıntılı şekilde ortaya koyulmuştur (MEB, 2021:1058).

Geleceğin öğretmen adaylarının çalışma yaşamında görevlerini etkili ve verimli yapmalarında öğretmenlik uygulaması dersini amacına uygun gerçekleştirmeleri gerektiği görülmektedir. Çünkü öğretmenlik uygulaması dersini alan öğrencilerin bu derste elde ettikleri deneyimlerin onların öğretmenlik mesleğini etkileyeceği anlaşılmaktadır (Özdaş ve Çakmak, 2018). Öğretmen adayları bu deneyimler sayesinde kendilerini daha iyi tanıyarak olumlu ve olumsuz yanlarının farkına varacaklardır (Poulou, 2007). Ayrıca bu süreçte gerek uygulama öğretmenleri gerekse de uygulama öğretim elemanlarının da katkısıyla mesleklerine ilişkin olumlu bakış açısı geliştirmeleri amaçlanmaktadır (Şimşek, Alkan ve Erdem, 2013; Tonga ve Tantekin Erden, 2021).

## 1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına yönelik görüş, düşünce ve önerilerini ortaya koyarak dersin amacına ulaşmasını kolaylaştırmak ve gelecek araştırmalara ışık tutmaktır. Çünkü öğretmenlik uygulamasına bizzat katılan öğretmen adaylarının görüşlerinin ortaya konulması uygulamanın olumlu yönünden ziyade eksik yönlerinin görülmesine olanak sağlayabilir. Bu eksikliklerin öğretmenlik uygulaması sürecini planlayan YÖK ve MEB kaynaklarına ışık tutarak sorunların çözümüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Eksik yönlerin giderilerek uygulamanın daha etkili hale getirilmesinin öğretmen adaylarının daha nitelikli yetiştirilmesine olanak sağlayacağı yorumunda bulunulabilir. Öğretmen adaylarının görevlerine başladıklarında uygulama sürecinde edindikleri bilgi ve becerileri uygulama imkanı bularak mesleklerini etkili bir şekilde yerine getirecekleri söylenebilir. Nitelikli yetişen öğretmen adaylarının da mesleğe başladıklarında başta öğrenciler olmak üzere eğitim sistemine daha fazla katkı sağlayacakları bir gerçektir.

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada nitel yöntemler arasında yer alan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Yin (2003) durum çalışmasını, niçin ve nasıl sorularına odaklanmış, araştırmacıların olay ve olgular üzerindeki müdahale olasılığının az olduğu, gerçek yaşamsal fenomenler üzerine odaklanan araştırma modeli olarak tanımlamıştır. Merriam’e (2013) göre ise durum çalışması sınırlı sistemin ayrıntılı betimlenmesi ve incelenmesi durumudur. Başka bir ifadeyle durum çalışması doğal şartlarda meydana gelmiş olayları zaman ve mekân kısıtlaması yaparak farklı veri toplama araçlarının yardımıyla yoğun olarak betimleyen ve derin temellere dayandıran bir yöntem olarak



açıklanabilir (Creswell, 2016; Hancock & Algozzine, 2006). Belirlenmiş sınırlı sayıda durum üzerine ayrıntılı çözümleme yapılmasını amaçladığı için mevcut araştırmada durum çalışması deseni kullanılmıştır.

## 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde 2021-2022 eğitim öğretim yılı birinci döneminde öğretmenlik uygulaması dersini alan eğitim fakültesi 4. sınıf öğrencileri ve aynı üniversitede pedagojik formasyon eğitimi programı öğrencilerinden oluşan 20 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemleri arasında yer alan ölçüt örnekleme yöntemine yer verilmiştir. Patton'a (2002) göre amaçlı örnekleme yönteminde temel amaç çalışmanın amacına ulaşmasını sağlayacak en uygun örneklemin seçilmesidir. Ölçüt örnekleme yönteminde ise araştırmanın amaçları bağlamında belirlenmiş ölçütlere sahip veri kaynaklarından somut verilerin elde edilmesi hedeflenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu nedenle araştırmanın çalışma grubunu Bolu il merkezinde öğretmenlik uygulaması yapılan biri ilkokul, ikisi ortaokul ve ikisi de lise olmak üzere toplam beş kamu okulu oluşturmuştur. Okul seçiminde bu okulların öğretmenlik uygulamasında Milli Eğitim Müdürlüğü ve üniversite tarafından sıklıkla tercih edilmesi ve okul yöneticileri ile uygulama öğretmenlerinin bu konuda deneyimli olmaları etkili olmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 4'ü sınıf, 4'ü İngilizce, 3'ü matematik, 3'ü Türkçe, 2'si Resim, 2'si Tarih, 2'si Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği bölümlerinde okumakta; 10'u ortaokul, 6'sı lise, 4'ü ilkokulda öğretmenlik uygulamasını yapmakta; 17'si kız, 3'ü ise erkek öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcı öğretmen adaylarını tanımlamak amacıyla K1, K2, K3 şeklinde kodlar verilmiştir.

## 2.3. Veri Toplama Aracı

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşlerini ortaya koymak amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturma yoluna gidilmiştir. Bu amaçla alanyazın taraması sonucunda görüşme soruları oluşturulmuş ve geçerlilik, güvenilirlik kapsamında eğitim bilimleri (eğitim yönetimi) alanında biri Dr. Öğretim Üyesi diğeri Dr. olmak üzere iki kişiden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri neticesinde bir sorunun araştırma için uygun olmadığı sonucuna varılarak soru sayısı altıdan beşe indirilmiş ve kalan beş soruda görüş birliğine varılarak iç geçerlilik sağlanmıştır. Araştırmacı tarafından öğretmenlik uygulaması dersi alan ve araştırma grubuna dahil olmayan beş aday öğretmene pilot uygulama yapılarak soruların net ve anlaşılır olma durumu ortaya koyulmuştur. Yapılan değerlendirme sonucunda kişisel bilgiler ve beş sorudan oluşan görüşme formunun araştırma için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının gözünden öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüş ve önerileri ortaya koymak amacıyla öğretmen adaylarına;

- 1.Okul uygulama öğretmeninizin sizin gelişiminiz üzerindeki etkisini (bilgi, tecrübe, iletişim becerisi, sınıf yönetimi, teknoloji kullanımı vb.) nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 2.Okuldaki öğretmenlerin öğretmen adaylarına yönelik tutumlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 3.Okul yöneticilerinin öğretmen adaylarına yönelik tutumlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 4.Öğretmenlik uygulamasında karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
- 5.Öğretmenlik uygulamasının daha etkili olması için sizce nasıl bir yol izlenmelidir? Soruları sorulmuştur.

#### 2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada öğretmenlik uygulamasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini belirleyerek çözümlenmesi aşamasında nitel veri analizlerinden içerik analizi yöntemine yer verilmiştir. Fox (1969, akt. Tavşancıl ve Aslan, 2001) içerik analizini, sözel ve yazılı elde edilen verilerin belirlenmiş problem ya da amaç bakımından gruplandırılması, belirlenmiş değişkenlerin ya da kavramların ölçülmesi ve elde edilen verilerin anlam çıkarılması amacıyla taranarak kategorilere ayrılması süreci olarak açıklamaktadır. Yıldırım ve Şimşek (2013) nitel verilerin; verileri kodlama, temaları bulma, kod ve temaları düzenleme ve elde edilen bulguların tanımlanarak yorumlama aşamalarından geçerek analiz edildiğini belirtmektedir. Bu bakımdan, verilerin çözümlenmesi aşamasında öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar, araştırma amacına uygun olarak kodlanmış, yeri geldiğinde temalara ayrılmış ve son olarak kod ve temalar düzenlenerek bulgular yorumlanmıştır.

#### 2.5. Geçerlilik ve Güvenirlilik

Mevcut araştırmada öğretmen adaylarının toplumda belirttikleri görüşü ortaya koymak amacıyla toplam frekanslara yer verilmiş birebir alıntılar objektif olarak ortaya koyulmuştur. Verilerin toplanma sürecinde katılımcılara ait verilerin gizli tutulacağı belirtilmiş, herhangi bir kurumla paylaşılmayacağı yönünde açıklama yapılmıştır. Böylece katılımcıların tarafsız, samimi ve güvenilir görüşlerini dile getirmelerinin önü açılmıştır. Katılımcıların birebir görüşlerine yer verilerek aktarılabilirlik sağlanmış, araştırmanın inandırıcılığı artırmak amacıyla öğretmen adaylarının ifadeleri eğitim yönetimi alanında doktora eğitimini tamalayan iki araştırmacı tarafından dikkatlice okunarak değerlendirilmiş, ifadeler kod ve temalara ayrılmıştır. Araştırmacı tarafından kod ve temalara ayrılan ifadeler karşılaştırılarak görüş birliğine varılmış, araştırmanın güvenilirliği sağlanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini ortaya koymak için Miles ve Huberman (1994: 94) tarafından formüle edilen  $P$  (Uzlaşma yüzdesi) =  $(Na \text{ (Görüş Birliği)} / Na \text{ (Görüş Birliği)} + Nd \text{ (Görüş Ayrılığı)}) \times 100$  formülü esas alınarak araştırma için yeterli görüş sağlanmıştır (%83). Adayların mümkün olduğunca farklı danışman öğretmenlerin öğrencileri olmasına özen gösterilmiş, böylece araştırma için daha fazla görüşe ulaşılması amaçlanmıştır.

#### 2.6. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 2021/11 sayılı toplantısından alınan izinle toplanmıştır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüşlerini daha net ortaya koymaları amacıyla verilerin ilk dönem sonunda (Aralık 4. Hafta ve Ocak 1. Hafta) toplanması yoluna gidilmiştir. Böylece öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında daha fazla deneyim kazanmaları ve araştırmaya daha fazla katkı sağlamalarına olanak sağlaması hedeflenmiştir. Veriler bizzat araştırmacı tarafından toplanmış ve veriler yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Her bir görüşme yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

#### 3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya yönelik bulgulara ve birebir alıntılara yer verilmiştir.

Tablo 1’de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının “Okul uygulama öğretmeninizin sizin gelişiminiz üzerindeki etkisini (bilgi, tecrübe, iletişim becerisi, sınıf yönetimi, teknoloji kullanımı vb.) nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna yönelik görüşlere yer verilmiştir.

	<b>Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>f</b>
Olumlu		Bilgi ve tecrübe aktarımı sağladı	15
		Öğrencilerle etkili iletişimi öğretti	12
		Sınıf yönetimi konusunda katkı sağladı	12
		İlham kaynağı oldu	6
	Bilgi ve tecrübe	Her öğrencinin farklı özelliği olduğunu ve onlara nasıl davranmam gerektiğini öğretti	3
		Teorik bilgimin pratiğe dönüşmesini sağladı	3
		Olumlu ve olumsuz yönlerimi ortaya koyarak gelişimimi sağladı	1
	Özgüven kazanmamı sağladı	1	
	Teknoloji Kullanımı	Teknoloji kullanımı (Akıllı tahta, fotokopi makinası vb.) konusunda katkı sağladı	9
Olumsuz	Bilgi ve tecrübe	Sınıf yönetimi konusunda katkı sağlamadı	1
	Teknoloji Kullanımı	Teknoloji ile günümüz programları açısından bir katkı sağlamadı	1
	İletişim Becerisi	Uygulama öğretmeni ile dönüt sorunu yaşadım	1
Nötr		Bir etki sağlamadı	1
	<b>Toplam</b>		<b>66</b>

Tablo 1. Uygulama Öğretmeninin Öğretmen Adaylarının Gelişimine Etkisi

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerin katkılarına yönelik olumlu, olumsuz ve nötr görüşler içinde oldukları ve görüşlerinin çeşitli temalar altında toplandığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının olumlu görüşlere ilişkin en fazla dile getirdikleri görüşün bilgi ve tecrübe temasında “Bilgi ve tecrübe aktarımı sağladı” (f=15), teknoloji kullanımı temasında “Teknoloji kullanımı konusunda katkı sağladı” (f=9) görüşlerinin olduğu; olumsuz görüşlerde bilgi ve tecrübe alt boyutunda “Sınıf yönetimi konusunda katkı sağlamadı” (f=1), teknoloji kullanımı temasında “Teknoloji ile günümüz programları açısından bir katkı sağlamadı” (f=1), iletişim becerisi temasında “Uygulama öğretmeni ile dönüt sorunu yaşadım” (f=1); nötr görüşlerde ise “Bir etki sağlamadı” olduğu görülmüştür. İlave bu görüşler dışında öğretmen adaylarının olumlu yönde farklı görüşlerinin de olduğu anlaşılmıştır (Tablo 1). Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının genelde uygulama öğretmenlerinin kendilerinin

gelişimine olumlu katkı sağladığı görüşünde oldukları anlaşılmaktadır. Bu olumlu bir durum olarak yorumlanabilir. Çünkü öğretmen adaylarının teorik bilgilerini pratiğe dönüştürmelerinde ve öğretmenlik uygulaması dersi önemli bir adımdır. Bu dönemde aday öğretmenlerin uygulama öğretmenlerine yönelik olumlu düşünceler içinde olmalarının onların gelişimine olumlu etki yapacağı söylenebilir. Aday öğretmenlerin az da olsa uygulama öğretmenlerine yönelik olumsuz görüş içinde olmalarına yönelik MEB'in okullardaki uygulama öğretmenlerinin seçiminde daha seçici davranması, teknoloji kullanımı konusunda hizmet içi kurslara daha fazla önem vermesi gerektiği düşünülebilir.

Araştırmaya ilişkin katılımcıların direkt görüşlerine; “*Gerek ders işleyişi gerek yaptığı etkinlikler olsun bizlere çok iyi bir örnek oluyor. Öğretmenimizin sınıfıyla iletişimi çok iyi. Tecrübelerini bize her fırsatta aktarıyor. Kendisinin yaptığı her şey bana ilham kaynağı oluyor. Ondan çok şey öğrendik.*” (K1), “*Danışman öğretmenim; sınıf yönetimi, bilgi, tecrübe, iletişim becerisi bağlamında meslek hayatımda kullanacağım birçok durum konusunda bana katkı sağlamaktadır... Tecrübesiyle sınıfı nasıl idare edeceğimi, hangi durumda öğrenci ile nasıl iletişimde bulunacağımı bana göstermiştir... Olağan şekilde teknoloji ile ders işlemekte ancak günümüz teknolojisi ile dersimizi bağdaştıramamakta...*” (K7), “*Uygulama öğretmenim bütün bilgi, birikim ve tecrübelerini çekinmeden paylaşarak gelişimimiz üzerinde olumlu etki yaratmaktadır. Kendisinin mesleğe olan hâkimiyeti ve tecrübesi benim de mesleğe olan ilgi ve sevgimi arttırarak özgüvenimi arttırdı.*” (K19), “*...Öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak öğretim sürecini yürütüyor...*” (K5) ifadeleri örnek verilebilir.

Tablo 2’de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının “Okuldaki öğretmenlerin öğretmen adaylarına yönelik tutumlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna yönelik görüşlere yer verilmiştir.

	<b>Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>f</b>
<b>Olumlu</b>	Davranış	İyi/olması gerektiği gibi	16
		Bizlerin sorunlarına çözüm odaklılar	10
<b>Olumsuz</b>	İletişim	İletişimimiz sınırlıydı	3
		Kendimi fazlalık gibi hissettim	2
		Bizlere gerçek bir öğretmen gibi davranmıyorlar	2
	Davranış	Bizleri önemsemiyorlar	2
		Öğretmen olmadığımız için bizi küçümsüyorlar	1
		Sıcakkanlı değiller	1
		Öğretmenler odasına girmemizi pek hoş karşılamıyorlar	1
		<b>Toplam</b>	<b>38</b>

Tablo 2. Okul Öğretmenlerinin Öğretmen Adaylarına Yönelik Tutumları

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmen adayları okul öğretmenlerinin kendilerine yönelik tutumlarına ilişkin olumlu ve olumsuz görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının olumlu görüşlerinde davranış teması altında “İyi/olması gerektiği gibi” (f=16); olumsuz görüşlerinde ise iletişim temasında; “İletişimimiz sınırlıydı” (f=3), davranış temasında “Kendimi fazlalık gibi hissettim” (f=2), “Bizlere gerçek bir öğretmen gibi davranmıyorlar” (f=2), “Bizleri önemsemiyorlar” (f=2) görüşlerinin ön plana çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının okul öğretmenlerine ilişkin olumlu/olumsuz farklı görüşlerinin de olduğu anlaşılmaktadır. Okul öğretmenlerinin öğretmen adaylarına yönelik tutumlarının genelde olumlu olması öğretmen adaylarının gelişimi, tecrübe kazanması vb. konular açısından olumlu olduğu söylenebilir. Buna karşın bazı öğretmen adaylarının okuldaki öğretmen adaylarına yönelik olumsuz tutum içinde olmaları dikkate değerdir. Bu durumun nedeni olarak uygulama yapılan okulların kalabalık olması ve öğretmenlerin öğretmen adayları ile yeterince zaman geçirememeleri, iletişim kuramamaları gösterilebilir.

Araştırmaya ilişkin katılımcıların direkt görüşlerine; “*Bütün öğretmenlerin güler yüzlü ve ilgiyle yaklaştığını gördüm. Bu biz öğretmen adayları için çok önemli.*” (K3), “*Okuldaki öğretmenlerin bize karşı tutumları oldukça iyi niyetli. Öğretmenler odasını kullanmamıza izin veriyorlar. Farklı branştaki öğretmenler de bizimle iletişim kurarak tecrübelerini anlatıyor. Kendileri ile aramızda bir fark olmadığını hissediyorum.*” (K8), “*Okuldaki öğretmenlerin öğretmen adaylarına yönelik tutumlarını hiç beğenmiyorum. Bu okulda sanki fazlalıkmış gibi davranmalarından rahatsız oluyorum. Öğretmenler odasına çok nadir girmemize rağmen o şekilde karşılama larını hiç doğru bulmuyorum. Bu sebeplerden dolayı kendimi bu okula ait hissetmiyorum.*” (K5), “*Birçok öğretmenin kişilik yapısına göre değişiklik göstermektedir. Bazı öğretmenlerimiz yol gösterici yönde bizlerle iletişimde bulunurken bazı hocalarımız da bizlerle herhangi bir iletişimde bulunmamaktadır.*” (K16), “*İletişimimiz sınırlı maalesef. Hiç yokmuşum gibi küçümseme ile karşılaştım ve açıkçası büyük bir hayal kırıklığı yaşadım. Kendimi fazlalık gibi hissettim.*” (K2) ifadeleri örnek gösterilebilir.

Tablo 3’te araştırmaya katılan öğretmen adaylarının “Okul yöneticilerinin öğretmen adaylarına yönelik tutumlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna yönelik görüşlere yer verilmiştir.

	<b>Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>f</b>
<b>Olumlu</b>	Davranış	Bizlere yardımcı oldular	14
		Okul içinde bizlere özel oda tahsis ettiler	1
	İletişim	İlgili ve güler yüzlüler	7
		Bizim düşüncemize saygı duyuyorlar	5
<b>Olumsuz</b>	İletişim	İletişim geliştiremedik	4
		Sıcakkanlı ve ılımlı değiller	1
	Davranış	Eksik görüyorum	3
		Bizlere yardımcı olmuyorlar	1



Nötr	Fazlalık olduğum hissine kapıldım	1
	İmza dışında pek işimiz olmuyor	2
	Pek fikrim yok	2
	Toplam	41

Tablo 3. Okul Yöneticilerinin Öğretmen Adaylarına Yönelik Tutumları

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının okul yöneticilerinin kendilerine yönelik tutumlarına ilişkin olumlu, olumsuz ve nötr görüş belirttikleri anlaşılmıştır. Olumlu görüşlerde davranış teması altında “Bizlere yardımcı oldular.” (f=14), iletişim teması altında “İlgili ve güler yüzlüler” (f=7); olumsuz davranışlarda iletişim teması altında “İletişim geliştiremedik” (f=4), davranış teması altında “Eksik görüyorum” (f=3); nötr görüşlerde ise “İmza dışında pek işimiz olmuyor” (f=2) ve “Pek fikrim yok” (f=2) görüşlerinin ön plana çıktığı anlaşılmıştır. Bu görüşler dışında öğretmen adaylarının okul yöneticilerine yönelik olumlu/olumsuz farklı görüşlerinin de olduğu görülmüştür (Tablo 3). Öğretmen adaylarının okul yöneticilerinin tutumlarına ilişkin genelde olumlu tutum içinde olmalarının öğretmen adaylarının gelişimi açısından önemli olduğu söylenebilir. Çünkü okul yönetiminin öğretmen adaylarının sorunlarını anlayarak çözüm üretmesi, ilgili ve yardımsever olması öğretmen adaylarının mesleki gelişimleri açısından önemli olduğu yorumunda bulunulabilir. Buna karşın az da olsa öğretmen adaylarının okul yöneticilerine yönelik olumsuz tutum sergiledikleri görülmektedir. Bunun nedeni olarak; bazı okul yöneticilerinin iş yükünün fazla olması, iletişim becerileri ve eğitim yönetimi alanında yetersiz olmaları gösterilebilir. Bu nedenlerden dolayı okul yöneticilerinin öğretmen adayları ile yeterince ilgilenemedikleri ve bu nedenle bazı öğretmen adaylarının olumsuz görüş belirttikleri yorumunda bulunulabilir.

Araştırmaya ilişkin katılımcıların direkt görüşlerine; “Okul idaresinin biz öğretmen adaylarına karşı iyi niyetli olduğunu düşünüyorum. Okula geldiğimiz ilk hafta okul müdürü bizi odasında ağırladı. Bizimle tanışmak istediğini dile getirdi. Uygulama süreci boyunca bu okulun öğretmeni olduğumuzu, diğer öğretmenlerle aramızda tek farkın KPSS olduğunu söyledi. Bu derece iyi niyetli karşılanacağımızı düşünmemiştim. Böyle bir idare ile çalışma fırsatı bulduğum için kendimi şanslı hissediyorum.” (K8), “Bizim tecrübe edinmemiz adına bizlere güler yüzlü, hoşgörülü davranıyorlar. Üstümüzdeki gerginlik ve korku bu sayede gidiyor...” (K13), “Yöneticilerle herhangi bir diyaloga girme fırsatımız olmadığı için tutumları hakkında bir değerlendirme yapamayacağım.” (K20), “Bir öğretmen adayı olarak sıcakkanlı, ılımlı bir karşılama ve tutum beklerdim. En azından uyum sağlayana kadar. Maalesef bu konuda yapılabilecek olumlu bir yorumum yok.” (K2) ifadeleri örnek verilebilir.

Tablo 4’te araştırmaya katılan öğretmen adaylarının “Öğretmenlik uygulamasında karşılaştığınız sorunlar nelerdir?” sorusuna yönelik görüşlere yer verilmiştir.

Tema	Kodlar	f
Öğrenci davranışları	Sorun yaşamadım	7
	Öğrencilerin saygısız/disiplinsiz davranışları	5

İletişim	Öğrencilerle iletişim sorunları yaşama	5
	Yabancı uyruklu öğrencilerle iletişim sorunları	4
Öğretmen davranışları	Danışman öğretmen ve diğer öğretmenlerin olumsuz tutumu	4
Uyum	Uyum sağlayamama/kendini ait hissetmeme	3
	Bilgi ve beceri eksikliği	3
Bilgi ve beceri	Sınıf yönetimi konusunda sıkıntılar	2
	Sınıf düzeylerinin farklı olması	2
	Aldığımız teorik eğitim ile uygulama eğitimin örtüşmemesi	1
	Zaman yetersizliği	4
Zaman	Devamsızlık hakkının olmaması	1
	Dersleri planlamada sıkıntı yaşama	1
	KPSS'ye çalışma vakti bulamama	1
Ekonomi	Ekonomik yükümlülüğün artması	2
Fiziksel	Sınıfların kalabalık olması	1
	Sınıflarda oturacak rahat bir ortamın olmaması	1
Teknolojik	Teknoloji (akıllı tahta/fotokopi makinası vb.) kullanmada sorun yaşama	1
Psikolojik	Stres	1
Ulaşım	Ulaşım sıkıntısı	1
Beslenme	Öğle arası beslenme sorunu yaşama	1
Toplam		51

Tablo 4. Öğretmenlik Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin farklı tema ve kodların olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının en fazla dile getirdikleri görüşün “Sorun yaşamadım” (f=7) görüşünün olduğu anlaşılmıştır. Bu görüş dışında; öğrenci davranışları temasında “Öğrencilerin saygısız/disiplinsiz davranışları” (f=5), iletişim temasında “Öğrencilerle iletişim sorunları yaşama” (f=5), öğretmen davranışları temasında “Danışman öğretmen ve diğer öğretmenlerin olumsuz tutumu” (f=4), uyum temasında “Uyum sağlayamama/kendini ait hissetmeme” (f=3), bilgi ve beceri temasında “Bilgi ve beceri eksikliği”

(f=3), zaman temasında “Zaman yetersizliği” (f=4), ekonomi teması altında “Ekonomik yükümlülüğün artması” (f=2) görüşlerinin öğretmen adayları tarafından en fazla dile getirildiği görülmüştür. Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında karşılaştığı sorunlara yönelik farklı tema ve görüşlerin de olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 4 incelendiğinde “Sorun yaşamadım” görüşü ilk sırada yer alsada genelde olumsuz görüşlerin fazla olması dikkat çekicidir. Öğretmen adaylarının dört yıl boyunca öğrendikleri bilgileri pratiğe dönüştürmede ve geleceğe hazırlanmada öğretmenlik uygulamasının önemi düşünüldüğünde bu durumun düşündürücü olduğu söylenebilir. Bu durumun nedeni olarak; bazı okul yöneticisi ve öğretmenlerinin bu konuda yetersiz ve isteksiz olmaları, bazı okulların fiziksel yetersizlikler yaşamaları, okullarda disiplin sorunlarının olması, yabancı uyruklu öğrencilerin sayıca fazla olması gibi nedenler gösterilebilir.

Araştırmaya ilişkin katılımcıların direkt görüşlerine; “*Esasen bir sorunla karşılaşmadım. Ders anlatımlarımda stres dışında. Sınıf çok uyumlu, öğretmenimiz mükemmel. Bu yüzden her şey istediğimiz şekilde ilerledi.*” (K1), “*Özellikle okula uyum sağlayamadım... Okulda öğretmenlerden çok öğrenci muamelesi gördüm. Bu nedenle öğrenciler de bizi öğretmenleri olarak kabul etmediler, bizi ciddiye almadılar...*” (K2), “*Özellikle sekizinci sınıftaki bazı öğrencilerin saygısız davranışları ile karşılaşıyorum...*” (K5), “*Öğretmenlik uygulamasında devamsızlık hakkının hiç olmamasının sorununu ilk haftalarda yaşadım... İlaveten okulda öğle arası yemek yiyecek yer bulamadım. Okul bu konuda yetersiz. İlaveten yabancı uyruklu ve öğrenciler ve diğer öğrenciler arasında kalıyorum. Ders işlerken onları da dahil etmek isterken bizim çocuklar olumsuz yorum ve tutum sergiliyorlar. Arada kalıyorum.*” (K7), “*Yabancı uyruklu öğrenciler ile anlaşmada sorunlar olabiliyor.*” (K13), “*Sınıfların başarı düzeylerinin farklı olması bazen sorun yaşıyor...*” (K14), “*Bazen akıllı tahtalarda etkinlik yapmaya çalışırken ve öğrencilerle iletişim kurarken zorluk çekiyoruz.*” (K15), “*Uygulama dersinde karşılaşılan en büyük sorun zaman yetersizliği ve uygulama dersinin getirdiği ekonomik yükümlülük...*” (K4) örnek verilebilir.

Tablo 5’de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının “Öğretmenlik uygulamasının daha etkili olması için sizce nasıl bir yol izlenmelidir?” sorusuna yönelik görüşlere yer verilmiştir.

Tema	Kodlar	f
İletişim	Öğretmen ve aday öğretmenler arasında iletişim geliştirilmeli	5
Öğretmen/Öğrenci	Öğretmenler ve öğrenciler aday öğretmenlere daha saygılı olmalı	3
	Uygulama öğretmeni daha dikkatli seçilmeli	3
	Uygulama öğretmeni öğretmen adayına daha anlayışlı olmalı	2
	Uygulama öğretmeni daha yapıcı eleştiri yapmalı	1
Uygulama Öğretmeni	Uygulama öğretmeni kendini geliştirmeli	1
	Uygulama öğretmeni üzerindeki aday öğretmen sayısı azaltılmalı	1
	Aday öğretmenlere daha fazla sorumluluk verilmeli	6
Uygulama	Farklı sınıflarda uygulama imkânı verilmeli	5

	Materyal yapımı ve kullanımı için aday öğretmene destek olunmalı	4
	Uygulama zamanı daha uzun olmalı	4
	Gözlem yerine uygulamaya daha fazla zaman ayrılmalı	3
	Plan ve programlar sene başı adaylara aktarılmalı	3
	İki dönemde aynı okulda uygulama yapılmalı	1
	Derslerde farklı yöntem ve teknikler uygulanmalı	1
	Aday öğretmenler derslere daha aktif katılmalı	1
	Sınıf kontrolü tamamen adaya bırakılmalı	1
	E-okul işlemleri/evrak işlerine zaman ayrılmalı	1
	Öğretmenlik uygulaması daha erken sınıflarda başlamalı	1
	Öğretmen adayları öğretmenler veya veli toplantılarına davet edilmeli	1
Ekonomi	Öğretmen adaylarına maddi destek sağlanmalı	3
	<b>Toplam</b>	<b>51</b>

Tablo 5. Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Öneriler

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına yönelik önerilerinin farklı tema ve kodlar altında toplandığı görülmektedir. Tablo incelendiğinde iletişim temasında “Öğretmen ve aday öğretmenler arasında iletişim geliştirilmeli” (f=5), öğretmen/öğrenci temasında “Öğretmenler ve öğrenciler aday öğretmenlere daha saygılı olmalı” (f=3), uygulama öğretmeni temasında “Uygulama öğretmeni daha dikkatli seçilmeli” (f=3), uygulama temasında “Aday öğretmenlere daha fazla sorumluluk verilmeli” (f=6), ekonomi temasında ise “Öğretmen adaylarına maddi destek sağlanmalı” (f=3) görüşlerinin öğretmen adaylarınca sıklıkla dile getirildiği anlaşılmıştır. Tablo 5 incelendiğinde aday öğretmenlerin uygulama öğretmeni ve uygulama temalarında öğretmenlik uygulamasına yönelik farklı görüşlerinin de olduğu görülmektedir. Aday öğretmenlerin öğretmenlik uygulamasına ilişkin olarak daha fazla sorumluluk alma konusunda öneride bulunmaları olumlu yorumlanabilir. Çünkü öğretmen adaylarının sorumluluk almak istemeleri onların kendilerine güvendikleri şeklinde yorumlanabilir. Buna karşın öğretmen adaylarının uygulama öğretmeninini seçimi, disiplin, maddi destek ve uygulama süresi gibi konularda görüş belirtmeleri bu konularda sıkıntı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu nedenle başta MEB ve YÖK olmak üzere ilgili kurumların bu konuları dikkate alarak çözüm bulmalarının aday öğretmenlerin öğretmenlik uygulamasını daha verimli yapmalarına olanak sağlayabileceği söylenebilir.

Araştırmaya ilişkin katılımcıların direkt görüşlerine; “Uygulama dersinin 3. sınıfta verilmesinin daha iyi bir durum olacağını düşünüyorum... Aday öğretmenlere stajlarında kullanacakları malzemelerin temini için ödenek verilmesi öğrencilerin etkinlik planlarken daha özgür davranmalarını sağlar.” (K4), “Öğretmen adaylarına derste daha aktif olmaları için fırsatlar

daha çok verilmeli. Öğretmen adayları gözlemden daha çok uygulama yaparak, öğrencilerle birebir daha fazla karşılaşarak deneyim edinmiş olurlar. Öğretmen adaylarına daha sıcakkanlı davranılıp öğretmen adayları mesleğe teşvik edilebilir...” (K6), “Materyal kullanımı ve yapımı için öğrencilere maddi destek sağlanabilir... Sınıf çeşitliliğini görmek için farklı sınıflara ve şubeye öğrencinin ders anlatması sağlanabilir. Birinci dönem devam okuluna ikinci dönem de devam edilebilir. Plan ve programlar sene başı adaylara aktarılarak öğrencinin daha hazırlıklı olmasına olanak verilebilir...” (K7), “Gözlem dersleri daha az tutularak uygulamaya daha fazla zaman ayırılabilir...” (K8), “Öğretmenlik uygulamasının daha etkili olması için aday öğretmenlere biraz daha yetki ve sorumluluk verilebilir. Bunun dışında aday öğretmenler okuldaki veli ve öğretmenler toplantısı gibi toplantılara da davet edilebilir.” (K15), “Okulda öğretmen adayları ile öğretmenler arasında daha samimi bir ortam oluşturularak iletişim geliştirilmeli, öğretmen ve öğrenciler aday öğretmenlere yönelik daha saygılı davranmalı ve uygulama öğretmenleri daha dikkatli seçilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (K5) görüşleri örnek verilebilir.

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Araştırmanın bu bölümünde araştırmada elde edilen sonuçlara, bu sonuçlar bağlamında yapılan tartışma ve önerilere yer verilmiştir.

Araştırmanın birinci alt probleminde öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinin kendilerinin gelişimine katkısına yönelik görüşlerine yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; öğretmen adayları uygulama öğretmenlerinin kendilerine bilgi ve tecrübe aktarımı, öğrencilerle etkili iletişim sağlama, sınıf yönetimi, teknoloji kullanımı vb. konularda olumlu katkı sağladıklarını dile getirirken; bazı öğretmen adaylarının ise sınıf yönetimi, öğretim yöntemi, dönüt sağlama vb. konularda ise uygulama öğretmenlerinden istedikleri katkıyı alamadıkları yönünde görüş içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Bkz. Tablo 1). Akkuş (2019) öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşlerini ele aldığı tez çalışmasında aday öğretmenlerin uygulama öğretmenlerinin kendilerine yardımcı oldukları, buna karşın sınıf yönetimi başta olmak üzere bazı konularda yeterince katkı sağlamadıkları sonucuna ulaşmış; Uzun (2021) araştırmasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinden beklentilerinin başında; rehberlik, bilgi ve deneyim kazandırma, olumlu davranışları ile örnek olma olarak ortaya çıkmış ve uygulama öğretmenlerinin büyük oranda bu beklentileri karşıladığı sonucuna ulaşmış; Gülşen ve Gündüz (2016) formasyon alan öğretmen adayları üzerinde yaptıkları çalışmalarında öğretmenlik uygulamasında uygulama öğretmenlerinin kendilerine işbirliği, yol gösterme ve destek olma konusunda katkı sağladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Yine Bay, Şeker ve Alisinanoğlu (2020) okul öncesi öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmasında öğretmenlerin kendilerine olumlu iletişim ve destek verdikleri; Caires, Almeida ve Vieira (2012) Portekiz’de yaptıkları çalışmalarında öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında uygulama öğretmeni ve öğretim üyesinden mesleki rehberlik açısından memnun oldukları sonucunu bulmuşlardır. İlaveten Balli, Muldur ve Buyukkarci (2018) pedagojik formasyon alan öğrencilerin uygulama öğretmenlerine yönelik kendilerine sıcakkanlı davranarak bilgi ve tecrübe sağladıkları sonucuna; Ülger (2021) ise çalışmasında öğretmenlik uygulamasında uygulama öğretmenlerinin yetersizliği sonucuna ulaşarak mevcut araştırma sonuçlarıyla benzeşmişlerdir. İlgili literatür incelendiğinde mevcut araştırma sonuçlarını destekleyen farklı (Biber ve diğerleri, 2018; Çetinkaya, 2014; Doğan, 2015; Özdaş ve Çakmak, 2018; Yunus, Hashim, İshak & Mahamod, 2010; Zeybek ve Karataş, 2022) çalışmaların da olduğu görülmektedir. Buna karşın araştırma sonuçlarıyla farklılık gösteren araştırma sonuçları da mevcuttur. Örneğin Özkılıç, Bilgin ve Kartal (2008) sınıf



öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması dersine yönelik algılarını ortaya koymuşlar ve öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve öğretim görevlisinden bilgi edinme ve rehberlik sağlama konularında bazı sorunlarla karşılaştıkları sonucuna ulaşmışlardır. Yine Katrancı (2008) tez çalışmasında uygulama öğretmenlerinin görevlerini yerine getirme konusunda sıkıntılar olduğu, ders içi etkinlikler konusunda rehberlik yönlerinin yetersiz olduğu, sınıfı uzun süre terk ettikleri sonuçlarına ulaşarak mevcut araştırma sonuçlarıyla farklılaşmışlardır. Bu farklılığın nedeni olarak araştırmaların yapılma zamanları ve örneklemelerin farklı olması gösterilebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında okuldaki öğretmenlerin öğretmen adaylarına yönelik tutumları ele alınmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; öğretmen adayları okuldaki öğretmenlerin öğretmen adaylarına yönelik tutumlarının genelde iyi olduğu görüşünde oldukları, aday öğretmenlerin sorunlarına çözüm odaklı davrandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın bazı öğretmen adaylarının okuldaki öğretmenlerin kendilerine yönelik sınırlı iletişim, önemsememe, fazlalık görme gibi olumsuz davranışlar içinde oldukları sonucu da bulunmuştur (Bkz. Tablo 2). Öğretmen adaylarının gelişiminde sadece uygulama öğretmeni değil okuldaki tüm öğretmenlerin etkili olduğu düşünülebilir. Çünkü öğretmenlerin sadece sınıf ortamında değil öğretmenler odasında, toplantılarda da farklı rol ve sorumluluklar taşıdığı düşünüldüğünde öğretmen adaylarının okul ortamında diğer öğretmenleri de takip etmesinin gelişimleri açısından önemli olduğu söylenebilir. Bu açıdan bakıldığında öğretmen adaylarının okuldaki diğer öğretmenlere yönelik genelde olumlu görüş içinde olmalarının olumlu bir durum olduğu yorumunda bulunulabilir. Balli ve diğerleri (2018) çalışmasında öğretmen adaylarına yönelik okuldaki diğer öğretmenlerin sıcakkanlı davrandıkları, tecrübelerini paylaştıkları ve öğretmen adaylarını meslektaşları gibi gördükleri sonucuna ulaşarak araştırma sonuçlarını desteklemişlerdir. Buna karşın aday öğretmenler okuldaki öğretmenlerin kendilerine yönelik az da olsa başta iletişim ve önemsememe gibi olumsuz tutum içinde oldukları görüşlerini de belirtmişlerdir. Bunun nedeni olarak okuldaki fiziksel ortamların yetersiz olması, bazı öğretmenlerin yaşları nedeniyle öğretmen adayları ile etkili iletişim kuramaması, bazı öğretmen adaylarının istenmeyen davranışlar içinde olması vb. nedenler sayılabilir. Bu durum Yeşilyurt'un (2010) çalışmasında da kendisini göstermiş, öğretmen adaylarına yönelik okuldaki öğretmenlerin olumsuz tutum içinde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Yine Balli ve diğerleri (2018) çalışmalarında okuldaki diğer öğretmenlerin öğretmen adaylarına yönelik olumlu davranışları yanında bazen olumsuz davranışlarının da olduğu sonucuna ulaşarak araştırma sonuçlarıyla benzeşmişlerdir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde öğretmen adaylarının okul yöneticilerine yönelik görüşlerine yer verilmiş ve okul yöneticilerinin, öğretmen adaylarının görüşlerine göre, öğretmen adaylarına yönelik genelde yardımda bulunma, ilgi ve güler yüz gösterme, görüşlere saygı duyma gibi olumlu davranışlar içerisinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın bazı öğretmen adaylarının ise okul yöneticilerine yönelik çok sık olmasa da özellikle iletişim ve yardım konularında olumsuz görüş içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Bkz. Tablo 3). Alanyazın incelendiğinde araştırma sonuçlarını destekleyen araştırmaların olduğu görülmektedir. Örneğin Yunus ve diğerleri (2010) Malezya'da öğretmen adayları üzerinde yaptıkları çalışmalarında öğretmen adaylarının okul yönetiminin kendilerine yönelik olumlu tutum içinde oldukları sonucuna ulaşmışlar; Biber ve diğerleri (2018) öğretmen adaylarının uygulama sürecinde okul idarecilerine yönelik "ilgisiz" ve "iletişimleri kuvvetli" görüşlerinde oldukları sonucuna ulaşarak araştırma sonuçlarını desteklemişlerdir. Yine Canpolat (2014) öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında okul idaresinin öğretmen adaylarına yönelik rehberlik konusunda yetersiz olduğu;

Yeşilyurt (2010) okul yöneticilerinin öğretmen adaylarına karşı olumsuz tutumlar içinde oldukları; Smith ve Lilach (2005) çalışmalarında okul müdürlerinin öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarına yeterince destek vermediği; Bay ve diğerleri (2020) ise çalışmalarında öğretmen adaylarının okul yönetiminin kendileri ile olumsuz iletişim içinde olduğu sonuçlarına ulaşarak araştırma sonuçlarıyla benzeşmişlerdir. Öğretmenliğin sadece öğrencilerle etkili iletişim kurarak dersi verimli işlemekten ibaret olmadığı yeri geldiğinde yöneticilik vasfını da bünyesinde taşıdığı söylenebilir. Özellikle sınıf öğretmeni adaylarının yeri geldiğinde birleştirilmiş sınıflarda göreve başladıklarında yöneticilik görevini de üstlenecekleri bir gerçektir. Bu nedenle öğretmen adaylarının okul yönetimine yönelik olumlu tutum içinde olmalarının onlara mesleki hayatlarında, yöneticilik alanında, avantaj sağlayacağı söylenebilir. Ancak bazı okul yöneticilerinin; iş yükünün fazla olması, eğitim yönetimi alanında yeterli eğitim almaması, iletişim konusunda istenilen seviyede olmaması gibi nedenlerle öğretmen adayları ile yeterince ilgilenemediği düşünülebilir. Bu nedenle bazı öğretmen adaylarının okul yöneticilerine ilişkin olumsuz görüş içinde oldukları yorumunda bulunulabilir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında yaşadıkları sorunlara yönelik görüşleri araştırmanın dördüncü alt problemini oluşturmuştur. Öğretmen adaylarından bazılarının uygulamada sorun yaşamadığı sonucuna ulaşılırken bazılarının ise; öğrencilerin disiplinsiz davranışları, öğrencilerle iletişim sorunu, danışman öğretmen ve diğer öğretmenlerin olumsuz tutumları, ekonomik sorunlar, bilgi ve beceri eksikliği, sınıf yönetimi, ulaşım sorunu, kalabalık sınıflar gibi farklı birçok sorunla karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır (Bkz. Tablo 4). Buradan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında farklı sorunlarla karşılaştıkları, bunun nedeninin de öğretmen adaylarının farklı kurum ve uygulama öğretmenleri ile öğretmenlik uygulamasını yapmaları gösterilebilir. Literatür incelendiğinde araştırma sonuçlarıyla benzeşen araştırmaların olduğu görülmektedir. Örneğin; Akbaşı, Üredi ve Loğoğlu (2016) araştırmalarında öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında büyük bir sorun yaşamadıkları; Kana (2014) öğretmenlik uygulaması dersi nedeniyle öğretmen adaylarının KPSS'ye çalışma konusunda sıkıntı yaşadığı, okuldaki öğrenci ve öğretmenlerin kendilerini stajyer öğretmen olarak gördüğü, zaman yetersizliği gibi sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Aytacı (2012) öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinin davranışlarını olumsuz gördüğü; Görgeç, Çokçalışkan ve Korkut (2012) öğretmen adaylarının okulda öğretmen olarak algılanmadıkları; Seçer, Çeliköz ve Kayılı (2010) öğretmen adaylarına yönelik öğretmenlerin olumsuz tutum takındıkları, adayların ulaşım sıkıntısı yaşadıkları; Erarlan (2009) öğretmen adaylarının sorumluluklarını yerine getirme aşamasında zamansal sıkıntı yaşadıkları, KPSS'ye hazırlanmada sorunlar yaşadıklarına ulaşmışlardır. İlaveten Kılıç (2006) öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusunda sıkıntılar dile getirdikleri; Yeşilyurt (2010) öğretmen adaylarının uygulama sürecinde öğretmenlerce ciddiye alınmadıkları, öğrencilere kendini kabullendiremedikleri; Tonga ve Tantekin Erden (2021) öğretmen adaylarının materyale ulaşmada maddi sıkıntılar yaşadıkları, öğretmenlerle sorunlar yaşadıkları, sınıf yönetiminde sorunlarla karşılaştıkları; Altıntaş ve Görgeç (2014) ise sınıf yönetimi, zamanı etkili kullanamama, deneyim eksikliği, öğrencileri tanıyamama gibi konularda öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması aşamasında sorunlar yaşadıkları sonuçlarına ulaşmışlardır. Literatürde araştırma sonuçlarını destekleyen farklı (Akkuş, 2019; Alkan, 2019; Biber ve diğerleri, 2018; Caires ve diğerleri, 2012; Canbolat, 2014; Kana, 2014; Kasap, 2015; Özkılıç ve diğerleri, 2008; Sağlam ve Arslan, 2018; Uzun, 2021; Ülger, 2021; Yıldız, 2012; Zeybek ve Karataş, 2022) araştırmaların da olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasının daha etkili olmasına yönelik görüşleri araştırmanın beşinci alt problemini oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasının daha etkili olmasına yönelik; daha fazla sorumluluk üstlenme, farklı sınıflarda uygulama yapma, öğretmenlerle iletişimi geliştirme, uygulama süresini arttırma, materyal yapımında öğretmen adayına yardımcı olma, maddi destek sağlama, sınıf yönetimi konusunda öğretmen adayına daha fazla sorumluluk verme, uygulama sürecine daha alt sınıflarda başlama, uygulama öğretmenine daha az öğretmen adayı verme, öğretmen adaylarının toplantılara davet etme, uygulama öğretmenin kendini geliştirmesi gibi konularda önerilerde buldukları sonucuna ulaşmıştır (Bkz. Tablo 5). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasına yönelik önerileri ele alındığında elde edilen sonuçların literatürle benzer sonuçlar içerdiği anlaşılmıştır. Ülger (2021) öğretmenlik uygulamasında yaşanan sorun ve çözüm önerilerine yönelik yaptığı literatür taramasında en çok öne çıkan çözüm önerilerinin; iletişim, uygulama öğretmeni üzerindeki aday öğretmen sayısının azaltılması, işbirliğinin arttırılması, uygulama öğretmeni seçimine dikkat edilmesi önerileri ortaya çıkmış ve araştırma sonuçları desteklenmiştir. Yine benzer şekilde Taşdere (2014) çalışmasında öğretmenlik uygulaması sürecinde paydaşlar arasında iletişimin geliştirilmesi, öğretmen adaylarına daha fazla sorumluluk verilmesi ve uygulama süresinin arttırılması; Şimşek ve diğerleri (2013) uygulama süresinin arttırılması, uygulama öğretmeni üzerindeki öğretmen aday sayısının azaltılması; Bay ve diğerleri (2020) uygulama süresinin daha uzun olması, maddi destek ve materyal desteğinin sağlanması sonuçlarına ulaşmışlardır. İlaveten Tonga ve Tantekin Erden (2021) sınıf yönetiminin öğretmen adaylarına bırakılması; Altıntaş ve Görgeç (2014) uygulama süresinin arttırılması, farklı sınıflarda uygulama yapılması, uygulamanın daha erken sınıflarda başlaması gibi sonuçlara ulaşarak mevcut araştırma sonuçlarıyla benzeşmişlerdir. İlgili literatür incelendiğinde araştırma sonuçlarını destekleyen farklı (Alkan, 2019; Atmış, 2013; Aytaçlı, 2012; Akkuş, 2019; Ballı ve diğerleri, 2018; Doğan, 2015; Görgeç ve diğerleri, 2012; Kana, 2014; Seçer ve diğerleri, 2010) çalışmaların da olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenliğin sadece sınıfta ders anlatmak olmadığı düşünüldüğünde öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasında ders dışı faaliyetlere yönelik önerilerde de bulunması olağan bir durum olarak yorumlanabilir. Örneğin öğretmen adaylarının uygulamada toplantılara katılma, e-okul ve evrak işlerine yönelik çalışmalar yapma yönünde görüşler dile getirmesi bu durumu destekler niteliktedir. Buradan öğretmen adaylarına yönelik öğretmenlik uygulamasında bu durumların göz önünde bulundurularak planlamanın tekrar yapılması gerektiği yorumunda bulunulabilir. Yine öğretmen adaylarının önerileri arasında maddi destek önemli bir görüş olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının birer öğrenci olduğu gerçeği göz önünde bulundurulduğunda YÖK ve MEB arasında işbirliği sonucunda öğretmen adaylarına uygulama sürecinde maddi destek sağlanması önem arz etmektedir. Bu durumun çözülmesinin dersin amacına ulaşması üzerinde önemli etkisi olduğu düşünülebilir.

Mevcut araştırma sonuçları bağlamında öğretmenlik uygulaması sürecinde; paydaşlar arasında (okul yönetimi, öğretmen ve öğretmen adayı) iletişimin geliştirilmesi, öğretmen adaylarına maddi destek sağlanması, öğretmenlik uygulamanın daha erken sınıflarda başlaması, öğretmen adaylarının okuldaki farklı (öğretmen ve veli toplantısı gibi) etkinliklere katılması, öğretmen adaylarının teknoloji kullanımı yeterliliklerinin arttırılmasına yönelik planlamaların yapılması, uygulamanın farklı sınıf düzeylerinde de yapılması şeklinde önerilerde bulunulabilir.

## Kaynakça

- Akbaşı, S., Üredi, L. ve Kösece Loğoğlu, P. (2016). Hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinde gerçekleşen öğretmenlik uygulamalarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 11 (3), 1629-1646.
- Akkuş, E. B. (2019). *Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Alkan, A. (2019). *Fakülte-Okul işbirliği kapsamındaki öğretmenlik uygulamasına ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Altıntaş, S. ve Görgeç, İ. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması üzerine görüşleri. *Turkish Studies*, 9 (8), 197-208.
- Atmış, S. (2013). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecini değerlendirmelerine yönelik görüşlerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Aytaçlı, B. (2012). *İlköğretim matematik öğretmenliği lisans programında yer alan okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.
- Ballı, F. E., Muldur, M. ve Buyukkarci, A. (2018). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12 (25), 301-325. doi: 10.29329/mjer.2018.153.16.
- Bay, D. N., Şeker, P. T. ve Alisinanoğlu, F. (2020). Öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 1-20.
- Biber, M., Erbay, H. N. ve Kirişçi, M. (2018). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ve öğretmenlik mesleğine yönelik görüşleri. *Turkish Studies*, 13 (4), 117-138.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (15.Baskı). Ankara: Pegem.
- Canbolat, C. (2014). *Grafik ve görsel sanatlar öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Caires, S., Almeida, L. & Vieira, D. (2012). Becoming a teacher: Student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 35 (2), 163-178.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal.
- Çetinkaya, E. (2014). *Öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik düzeyinin okul yöneticisi, sınıf öğretmeni ve öğretmen adayı görüşlerine göre incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Dayı, E. (2011). Öğretmenlik uygulaması yaklaşımları. *Ekev Akademi Dergisi*, 15 (48), 281-292.
- Doğan, N. (2015). *Görsel sanatlar öğretmenliği 4. sınıf öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Eraslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının "öğretmenlik uygulaması" üzerine görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3 (1), 207-221.

- Goodnough, K., Falkenberg, T. & MacDonald, R. (2016). Examining the nature of theory-practice relationships in initial teacher education: A Canadian case study. *Canadian Journal of Education*, 39 (1), 1-28.
- Görgeç, İ., Çokçalışkan, H. ve Korkut. Ü. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim üyeleri açısından işlevselliği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 56-72.
- Gülşen, C. ve Gündüz, H. Ç. (2016). Pedagojik formasyon eğitimi alan tarih öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2 (3), 1077-1092.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe-yöntem-analiz*. Ankara: Seçkin.
- Hancock, R. D. & Algozzine, B. (2006). *Doing case study research*. New York: Teachers. College.
- Kana, F. (2014). Türkçe eğitiminde öğretmenlik uygulaması dersi: Bir durum çalışması. *Tarih Okulu Dergisi*, 7 (17), 745-76.
- Kasap, G. (2015). *Öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Giresun Üniversitesi.
- Karadüz, A., Eser, Y., Şahin, C. ve İlbaý, A. B. (2009). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik düzeyi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (11), 442-455.
- Katranç, M. (2008). *Öğretmenlik uygulamasında uygulama okulu koordinatörleri ve uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri* (Kırıkkale İli Örneği). [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Kavcar, N., Sılay, İ., Çakır, M. ve Aygün, M. (1999). *Okul deneyimi dersi üzerine bir inceleme. III. Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*. Ankara: Milli Eğitim.
- Kılıç, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerini uygulama ve gözleme düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 156-168.
- Kutluca, T. , Birgin, O. ve Çatlıoğlu, H . (2007). Öğretimde planlama ve değerlendirme dersi uygulama etkinliklerinin öğretmen adaylarına sağladığı faydalar. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 89-110.
- MEB (2021). *Öğretmenlik uygulaması yönergesi*. [https://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_10/03181211\\_OYGYRETMENLIYK\\_UYGULAMASI\\_YOYNERGE\\_2021\\_EYLUYL\\_EK.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_10/03181211_OYGYRETMENLIYK_UYGULAMASI_YOYNERGE_2021_EYLUYL_EK.pdf), adresinden 08.01.2022 tarihinde alınmıştır.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*. (S. Turan, Çev.) Editörü). Ankara: Nobel.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Özdaş, F. ve Çakmak, M. (2018). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7 (4), 2747-2766.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd ed.). CA: Sage.



- Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: Student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, 27 (2), 191-218.
- Sağlam, M. ve Aslan, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (1), 144-162.
- Saratlı, E. (2007). *Okul Deneyimi- I dersi uygulamasında ilköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarına sunulan danışmanlık (mentoring) hizmetinin yeterliliği (Siirt İli Örneği)*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Sarıçoban, A. (2008). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin uygulama öğretmenleri ve öğretmen adaylarının görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (3), 31-55.
- Seçer, Z., Çeliköz, N. ve Kayılı, G. (2010). Okul öncesi öğretmenliği okul uygulamalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 128-152.
- Smith, K. & Lilach, L. (2005). The place of the practicum dn pre-service teacher education: The Voice Of The Students. *Asia Pasific Journal Of Teacher Education*, 33 (3), 289-302.
- Sılay, İ. ve Gök, T. (2004, Temmuz). *Öğretmen adaylarının uygulama okullarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunları gidermek amacıyla hazırlanan öneriler üzerine bir çalışma*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulan sözlü bildiri, İnönü Üniversitesi.
- Şimşek, S., Alkan, V. ve Erdem, A. R. (2013). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin nitel bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 63-73.
- Özdaş, F. ve Çakmak, M. (2018). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7 (4), 2747-2766.
- Özkılıç, R., Bilgin, A. ve Kartal, H. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 7 (3), 726-737.
- Taşdere, A. (2014). Sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies*, 9 (2), 1477-1497.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. A. (2001). *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller İçin İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. Ankara: Epsilon.
- Tebliğler Dergisi (1998). *Öğretmen adaylarının milli eğitim bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge*. <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/263.pdf> adresinden 04/03/2022 tarihinde ulaşılmıştır.
- Tonga, F. E. ve Tantekin Erden, F. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının ve uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 35 (1), 20-37.
- Ülger, K. (2021). Öğretmenlik uygulamasında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin bir araştırma. *Millî Eğitim*, 50 (232), 71-87.
- Uzun, S. (2021). *Öğretmenlik Uygulaması Sürecinin Öğretmen Adayı Uygulama Öğretmeni ve Öğretim Üyesi Perspektifinden İncelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Uzun, S. ve Koparan, T. (2021). Öğretmenlik uygulaması dersine yönelik beklentilerin ve sürecin değerlendirilmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 9 (18), 546-57.

- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (7), 63-82.
- Yeşilyurt, E. (2010). *Öğretmenlik uygulaması öğretim programının standart temelli ve ihtiyaca cevap verici modeller ışığında değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. (2012). *Türkçe öğretmenliği lisans programında yer alan "öğretmenlik uygulaması" dersinin değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. 7 Aralık Üniversitesi.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research Design and Methods*. London: Sage Publications.
- Yunus, M., Hashim, H., Ishak, N. M. & Mahamod, Z. (2010). Understanding TESL pre-service teachers' teaching experience and challenges via post-practicum reflection forms. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 722-728.
- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*, Ankara. Çevrim-içi <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari-mart-1998.pdf> adresinden 08.01.2022 tarihinde ulaşılmıştır.
- Zeybek, G. ve Karataş, K. (2022). Öğretmenlik Deneyimine İlk Adım: Öğretmenlik Uygulaması Sürecinin İncelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (3), 973-990.

#### **Çatışma Beyanı**

Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişkisi bulunmadığını dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan eder.

#### **Destek ve Teşekkür**

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.



**Yazar/Author**  
Murat ÖZAYDIN\*

**Makale Adı/Article Name**

**Diyarbakır Ziya Gökalp Yazma Eserler Kütüphanesi'nde Yer Alan Aktepe Kitaplığına Ait Yazma Eserler**

*Manuscripts Belonging to Aktepe Library in Diyarbakır Ziya Gökalp Manuscripts Library*

**ÖZ**

El yazması eserler, maddî ve manevî açıdan paha biçilmez eserler olma özelliğine sahiptirler. Bu kıymetli eserler, geçmişimizin düşünce, kültür ve bilgi birikiminin sonraki nesillere aktarılmasında en etkili rolü üstlenmişlerdir. Bu kültürel miras ve birikim, orijinal düşüncelerin oluşmasında ve yeni hedeflerin belirlenmesinde, ciddi bir misyon üstlenmişlerdir. Bu çerçeveden bakıldığında el yazması eserlerin tahkiklerinin gerçekleştirilerek okuyucuların ve meraklılarının istifadesine sunulması hususunda birçok değerli şahsiyet, gerek kaleme aldıkları eserlerle, gerek çevrelerinden toplayarak temin ettikleri eserlerle bu işe öncülük etmiş, büyük katkılar sunmuşlar, deyim yerindeyse ömürlerini bu işe vakfetmişlerdir. Aktepe hazretleri de öğrenim hayatı boyunca, babasından ve atalarından devralmış olduğu büyük kütüphanesini; İslami bilimlerden; Hadis, Fıkıh, Tefsir, Siyer, Arapça, Tasavvuf ve Kelam ile, pozitif bilimlerden; Mantık, Astronomi, Matematik ve Tarih ile, bâtın biliminden olan Tasavvuf felsefesi üzerine oluşan eserlerle zenginleştirmiş ve sayıları binlerle ifade edilen büyük bir kütüphaneyi sonraki nesillere miras bırakmıştır. Diyarbakır Ziya Gökalp yazma eserler kütüphanesinde, Aktepe'nin şahsi kütüphanesinde yer alan yazma eserler için özel bir bölüm oluşturulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Diyarbakır, Ziya Gökalp, Yazma Eser, Aktepe, Kütüphane

**ABSTRACT**

Manuscripts have the feature of being invaluable material and spiritual works. These precious Works have undertaken the most effective role in transferring the thought, culture and knowledge of our past to the next generations. From this perspective, many valuable personalities pioneered this work with the works they wrote and the works they collected from their surroundings, made great contributions, and devoted their lives to this work, so to speak. Aktepes great library, which he inherited from his father and ancestors throughout his education life; It has enriched a large library with thousands of works from Islamic sciences, Hadith, Fiqh, Tafsir, Siyer, Arabic, Sufism and Kalam, as well as positive sciences, Logic, Astronomy, Mathematics and History, and Sufi philosophy from esoteric science, and inherited a large library, the number of which is expressed in thousands, to the next generations. Hasleft. A special section has been created in the Diyarbakır Ziya Gokalp manuscripts library for manuscripts in Aktepes personal library.

**Keywords:** Diyarbakır, Ziya Gokalp, Manuscript, Aktepe, Library.

## Giriş

Asr-ı Saâdetten günümüze gelinceye dek, tarih sahnesine baktığımızda, sayısını rakamlarla ifade etmekte zorlandığımız çok sayıda eser kaleme alınmış, ancak bunların sadece cüzi manada ifade edebileceğimiz belli bir kısmı günümüze kadar ulaşmıştır. Osmanlı kültür mirası çerçevesinde baktığımız zaman, öncelikli olarak İstanbul başta olmak üzere, belirli merkezlerde korunmayı gerçekleştirmek adına kütüphaneler kurulmuş, ayrıca medreseler vasıtasıyla da korunma vazifesine ek olarak, bu eserlerin hem okunması, hem de okutulması sağlanmıştır. Kültür Bakanlığı bünyesinde;

1. Süleymaniye Yazma Eser Kütüphanesi
2. Beyazıt Yazma Eser Kütüphanesi
3. Millet Yazma Eser Kütüphanesi
4. Selimiye Yazma Eser Kütüphanesi
5. Kastamonu Yazma Eser Kütüphanesi
6. Konya Yazma Eser Kütüphanesi
7. Amasya Yazma Eser Kütüphanesi
8. Erzurum Yazma Eser Kütüphanesi
9. Ziya Gökalp Yazma Eser Kütüphanesi
10. Raşit Efendi Yazma Eser Kütüphanesi
11. Manisa Yazma Eser Kütüphanesi, oluşturulmuştur.

Bu kıymetli eserlerin muhafaza edildiği kütüphanelerden biri de Diyarbakır Ziya Gökalp Yazma Eserler Kütüphanesidir.<sup>1</sup>

Bu kütüphane Diyarbakır'ın kalbi sayılan Sur içerisinde yer alan Ulu Cami Külliyesi içindeki Mesudiye Medresesinde bulunmaktadır. Kütüphanede yer alan eserlerin 2 bin 200 tanesi el yazmasıdır. Bunun yanı sıra yazılı 7 bin tanede matbu eser bulunmaktadır. Özellikle matbu eserlerin yazım tarihlerine bakıldığında, harf devrimi öncesi yazılmış ve basılmış olmaları oldukça dikkat çekicidir. Genel toplama bakıldığı ve eserlerin ciltlenmiş boyutuyla dikkate alındığı zaman, 2 bin 200 tane olan yazma eser sayısı 4 binden fazla esere ulaşmaktadır.

Makalemize konu olan hususa gelince; Diyarbakır yazma eserler kütüphanesinde, bölgenin büyük âlim ve Mutasavvıflarından biri olan Aktepe hazretlerinin şahsi kütüphanesinde yer alan yazma eserler için oluşturulan bölümdür. Aktepe kütüphanesinde yer alan yaklaşık 270 tane el yazması eser, künyeleri, yazarları, konu başlıkları ve yazım tarihleriyle birlikte, Diyarbakır yazma eserler kütüphanesinde mikrofilmleri kaydedilerek aktırılmış ve “Aktepe” kitaplığı bölümü oluşturulmuştur.

Bizde makalemizde bu kütüphane de yer alan “Aktepe” ye ait birbirinden kıymetli el yazması eserlerin tamamını inceleyerek künyeleri, yazarları, konu başlıkları, baskı ve tarihlerini okuyup kaydederek okuyucuların istifade sunmak istedik.

Eserlerin tanıtımı yapılırken; şu sıralamaya ve hususlara dikkat edilmiştir;

1. Eser adı
2. Yazar adı
3. Çeviri ve İstinsâh

<sup>1</sup><http://www.yazmalar.gov.tr>

4. Konu
5. Dil
6. Basım yeri
7. Basım yılı
8. Cilt sayısı

Diyarbakır Ziya Gökalp Yazma Eserler Kütüphanesinde Aktepe kitaplığına ait yazma eserler şunlardır;

- 1) *Şerh-i Tehzib ve Netluhi*, Yazarı: Ebu Mansur el-Hasan Mutahhar el-Hilli, Müstensih: Muhsin bin Şamir el-Hini el-Kami, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku, 2 cilt, Dil: Arapça, h. 954
- 2) *Risâle*, Yazarı belli değil. Nahiv (gramer) hakkında kaleme alınmış bir eser.
- 3) *Hubey's Fi İlmi'n-Nahiv* Yazarı belli değil, Müstensih: Mustafa bin İbrahim, Konu: Gramer, 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1099 Gaziantep
- 4) *Fıkıh*, Yazarı belli değil, Müstensih: Süleyman bin Ali, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku, 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1093
- 5) *El-UcâleŞerhu'l-Minhâc*, Yazar: Ebu Hafırsıracü'd-Din Ömer bin el-Mulakkab, Konu: Fıkıh (Şafii Fıkhı), 1 cilt, Dil: Arapça
- 6) *Fıkıh*, yazar belli değil, konu: İslam Hukuku.
- 7) *Fetâvâ er-Remeli el-Kebîr*, Yazar: AhmedŞihabu'd-Din er-Remeli el-Ensari, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku, 4 cilt, Dil. Arapça, telif. 1147
- 8) *El-Minhâc*, Yazar: En-Nevevi, Müstensih: İsa bin Muhammed es-Safeti, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku, 1 cilt, Dil: Arapça
- 9) *Masâbih*, Yazar: El-Bağavi, Konu: Hadis, 1 cilt, Dil: Arapça, h. 977
- 10) *Şerh-u Minhâci'n-Nevevî*, Yazar: Celaluddin el-Mahalli, Müstensih: Muhammed bin Ahmed bin Abdurrahman, Konu: Din, Fıkıh, İslam Hukuku, 1 cilt, Dil: Arapça, h.1028
- 11) *El-Mesâbih*, Yazar: El-Bağavi, Müstensih: Yusuf bin Muhammed el-Cezeri, Konu: Hadis, 1 cilt, Dil: Arapça, h.1078
- 12) *El-Hâvi es-Sağîr*, Yazar: Hafız Ahmed bin Ali, Konu: Fıkıh, İlmihal (Şafii mezhebine dair), 2 cilt, Dil: Arapça, h. 755
- 13) *Et-Tuhfe Şerhu'l-Minhâc*, Yazar: İbni Hacer, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku (Şafii mezhebine göre ilmihal ve fıkıh) 1 cilt, Dil: Arapça, h. 15 Cemaziyelevvel 1035
- 14) *El-Acaleh*, Yazar: belli değil, Müstensih: İbrahim bin Ahmed bin Yakub bin İbrahim bin Yakub bin İbrahim bin Yusuf bin Hasan bin Ebi Said eş-Şafii, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku, 1 cilt, Dil: Arapça, h. 15 Zilkade 869
- 15) *Sadru's-Şerîati*, Yazar: Ubeydullah bin Mesud bin Tacu's-Şerîati, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku, İlmihal, 1 cilt, Dil: Arapça
- 16) *El-Envâr*, Yazar: Cemaeddin Yusuf Hevdebeyli, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku (Şafii mezhebine ait ilmihal bilgileri), 2 cilt, Dil: Arapça, h. 907
- 17) *El-Acaleh*, Yazar: Belli değil, Müstensih: El-Hac Muhammed el-Hac Salim Muhammed Said bin Ebubekir el-Avseci, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku (Şafii mezhebine göre), 1 cilt, Dil: Arapça, h. 15 Cemaziyelahir 864
- 18) *Şerhu'l-Hâvî*, Yazar: Ali bin İsmail, ibni Yusuf-i Tebrizi el-Konevi, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku, 1 cilt, Dil: Arapça, h. Muharrem 790



- 19) *Kitâbu'l-Curâh*, Yazar: belli değil, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku, 1 cilt, Dil: Arapça, h. 986
- 20) *Fethu'l-Cevâd Fî Şerhi'l-İrşâd*, Yazar: Şihabü'd-Din Ahmedibn-i Hacer eş-Şafii, Müstensih: Muhammed es-Selubi, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku (Şafii mezhebi üzerine), 1 cilt, Dil: Arapça, h. Rebiulevvel 993 Cizre
- 21) *El-Hâvî Şerhi*, Yazar: Ali bin İsmail bin Yusuf-i Tebrizi el-Konevi, Müstensih: Muhammed bin Muhammed bin Hüseyin bin Muhammed el-Baskendi, Konu: fıkıh, İslam Hukuku, 3 cilt, Dil: Arapça, h. Muharrem 821
- 22) *Dev'ul-Meâli li Bed'il-Âmâli*, Yazar: Ali bin Sultan Muhammed el-Kari, Konu: Kelam (Akide), 1 cilt, Dil: Arapça, h.1180
- 23) *El-Kümesrî*, Yazar: Molla Hasan bin Salih, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku, 1 cilt, Dil: Arapça, h.1228
- 24) *Şerhu'İlcaz*, Yazar: belli değil, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku, 1 cilt, Dil: Arapça
- 25) *Minhâcu'l-Âbidîn*, Yazar: Muhammed bin Davud bin el-Haci Süleyman bin el-Haci İsmail bin Ahmeded-Desuki, Konu: Din, 1 cilt, Dil: Arapça, h.1136
- 26) *Muhtasaru'lMeânî*, Yazar: Sekkaki, Konu: Edebiyat, 1 cilt, Dil: Arapça.
- 27) *Ez-Zevâcir an İktisâfi'l-Tebâir*, Yazar: İbni Hacer el-Askelani, Müstensih: Hafız ebu Abdullah, Konu: Kebair günahlar, Fıkıh, İslam Hukuku, İslam Ceza Hukuku, 1 cilt, Dil: Arapça, h. 953, Hicaz.
- 28) *Şerh-i Muharrer Şirâzî*, Yazar: Muhammed El-Umevi, Müstensih: Abdullah bin Hıdır bin Hüseyin Kesevi, Konu: Feraiz, İslam Miras Hukuku, 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1226, Gervi.
- 29) *Kitâb-u Muharrer*, Yazar: Ebu'l-Kasım Abdulkerim er-Rafii, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku, 1 cilt, Dil: Arapça
- 30) *Derleme Hadislerle Fıkıh*, Yazar: Ebu Muhammed Hüseyin bin Mesud el-Ferra, Konu: Din, Hadis, Fıkıh, 1 cilt, Dil: Arapça,
- 31) *Muharrer*, Yazar: Belli değil, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku (Şafii mezhebine göre yazılmış) 1 cilt, Dil: Arapça
- 32) *Ğâyetu'l-İhtisâr*, Yazar: Ebu Abdullah Muhammed ibni Kasım, Müstensih: Ahmedibni Hüseyin, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku, 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1169
- 33) *Zübde-i Mev'izze*, Yazar: Mustafa ibni Muhammed, Konu: Din, Ayet ve Hadislerle Dini Nasihatlar, 1 cilt, Dil: Arapça.
- 34) *Hadârî*, Yazar: Molla Hasan ibni Yusuf, Konu: Şafii Fıkıhı, 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1252.
- 35) *Tefsîr-i Ebu's- Suûd*, Yazar: Ebu Suud, Konu: Tefsir, 1 cilt, Dil: Arapça, h. 994.
- 36) *El-Muharrer*, Yazar: İmamü'r-Râfii, Müstensih: Osman ibni Ömer, Konu: Evlilikle ilgili şer-i Meseleler, 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1116, Diyarbakır/ Derik.
- 37) *Kitâb-u Vakaf*, Yazar: Muhammedu'lKaramseli, Konu: Hadis, 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1213.
- 38) *Mecmûatu'l-Letâyif*, Yazar: Ahmed bin Osman, Müstensih: Ahmed bin Bekir bin Ömer bin Hüseyin el-Pirani, Konu: İslam Hukuku, 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1109, Piran.
- 39) *El-Envâr*, Yazar: Yusuf el-Erdebili, Müstensih: Takiyyüddin el-Hüsni, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku, 2 cilt, Dil: Arapça, h. 907
- 40) *Kitâbu'l-Mutavvel*, Yazar: El-İmam Huccetu'l-İslam, Konu: Fıkıh, İslâm Hukuku, 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1622.

- 41) *El-Envâr*, Yazar: Yusuf el-Erdebilî, Müstensih: Ahmed bin Hüseyin, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku, 1 cilt, Dil: Arapça, h. 890
- 42) *Nuhbetu'l-Fikr*, Yazar: Şihabuddin el-Askelani, Konu: Hadis İlmi, Hadis Çeşitleri, 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1011
- 43) *Nuhbetu'lFikr üzerine yazılmış bir haşiye*, Yazar: İbrahim El-Kürdi, Konu: Hadis, 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1137
- 44) *Nuhbetu'l Fikrin geniş bir şerhi*, Yazar: Allâme Ali el-Kâri, Konu: Hadis, 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1137
- 45) *Kavlu'l-Muhtâ Şerh-u Ğayetu'lİhtisâ*, Yazar: Ahmed bin Hüseyin bin Ahmed el-İsfehani, Müstensih: Abdullah ibni Şeyh, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku, 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1141
- 46) *Kelam ve Fıkıh üzerine bir Hşiye*, Yazar: Belli değil, Müstensih: Hacı Derviş Hasan el-Hirâi, Konu: Kelam, Fıkıh, 1 cilt, Dil: Arapça
- 47) *Kitâ-u el-Çareperdi* Yazar: Ahmed bin Hasan el-Çareperdi, Müstensih: Şeyh Hasib, Konu: Arap Dili Grameri, 1 cilt, Dil: Arapça
- 48) *Ümmü'Veled*, Yazar: Belli değil, Müstensih: Osman bin Habib, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku, 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1080, Alipaşa Medresesi/ Amed
- 49) Fıkhi Konuların Hadislerle Anlatılması; Yazar: Belli değil, Konu: Hadislerle Fıkıh, 1 cilt, Dil: Arapça.
- 50) *Ed-Dakâyık*, Yazar: Abdullah bin Ahmed, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku, 1 cilt, Dil: Arapça.
- 51) *Kitâbu'lMenâr Şerhi*, Yazar: Mevlana Hâfizu'd-Dîn, Müstensih: Şerhi yazan Abdullatif, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku, 1 cilt, Dil: Arapça.
- 52) *Kitâbu'lMenâr Şerhi*, Yazar: Mevlâna Hâfizu'd-Dîn, Müstensih: Şerhi Yazan Abdullatif, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku, 1 cilt, Dil: Arapça.
- 53) *El-Muharrer*, Yazar: Belli değil, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku, 1 cilt, Dil: Arapça.
- 54) *El-Muharrer*, Yazar: Belli değil, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku, 1 cilt, Dil: Arapça.
- 55) *Terkîbu's-Sûtî*, Yazar: Belli değil, Müstensih: Muhammed bin Kasım, Konu: Arapça Gramer, Nahiv, 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1175.
- 56) *Kitâb'uİsbâtu'l-Vâcib*, Yazar: Belli değil, Müstensih: Süleyman bin Hacı Ahmed bin Hacı Veli, Konu: Kelam, 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1095.
- 57) *Kitâbu'lKarakemal*, Yazar: Belli değil, Konu: Kelam üzerine yazılmış bir şerh, 1 cilt, Dil: Arapça.
- 58) *İsbâtu'VâcibHâşiyesi*, Yazar: Belli değil, Müstensih: Süleyman bin Hacı Ahmed bin Hacı Veli, Konu: Kelam, 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1095, Antep Medresesi
- 59) *Kitâb-u Selaset-u Ebvâb*, Yazar: Belli değil, Müstensih: Hacı Muhammed Kurmuşli, Konu: Akâid, 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1106/ Mardin
- 60) *Câmii Şerhi*, Yazar: Mustafa bin Muhammed bin Budak, Konu: Arapça Gramer (Nahiv), 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1062
- 61) *BâbetSuad*, Yazar: Ali bin Sultan Muhammed el-Kari, Konu: Kasideler, 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1163/ Amed (Diyarbakır) Mesudiye Medresesi
- 62) *Kitâb-u Siyer*, Yazar: Hafız Molla Hayrullah, Konu: Tarih, Siyer, Akaid, 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1167, Diyarbakır

- 63) *Şerhu'lMuğnî*, Yazar: Muhammed bin Abdurrahim, Konu: Arapça Gramer (Nahiv), 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1280
- 64) *Pir Kürek Mi'râciye*, Yazar: Muhammed bin Pir Ali, Konu: Akaid, Fıkıh, 1 cilt, Dil: Osmanlıca, h. 1139
- 65) *Elfiye*, Yazar: Muhammed bin Malik, Konu: Arapça Gramer (Nahiv), 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1190, Diyarbakır
- 66) *İmâm-ı A'zam'ınTevhid Görüşünün Şerhi*, Yazar: Belli değil, Müstensih: Ebu'l-Müntehi, Konu: Akaid, Kelam, Hanifiictihadına göre hükümler, 1 cilt, Dil: Arapça
- 67) *Manzûmat*, Yazar: Enes bin Molla Ömer, Konu: Kasideler, 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1213, Mardin.
- 68) *Manzum Kıssalar, Kasîdeler*, Yazar: Enes bin Molla Ömer, Konu: Kıssalar, Kasideler, 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1220/ Mardin.
- 69) *Hz. Musa Hakkında Risâle*, Yazar: Enes bin Molla Ömer, Konu: Peygamber Kıssaları, 1 cilt, Dil: Arapça, Mardin.
- 70) *RûhîHâşiyesi*, Yazar: Mustafa bin Şerif, Konu: Münazara, 1 cilt, Dil: Arapça, Derik.
- 71) *Kitâb-u Hanefiyye fî İlmi'l-Âdâb*, Yazar: Belli değil, Konu: Kelam, Allah'ın kelam sıfatının şerhi (Hanefi mezhebine göre), 1 cilt, Dil: Arapça, Derik.
- 71) *Hâşiyetu'lAluğBegni'l-Âdâb*, Yazar: Belli değil, Konu: Kelam, 1 cilt, Dil: Arapça.
- 72) *Risâletu'l-VâdiyyetiLil-Câmî*, Yazar: Belli değil, Konu: Arapça Gramer (Nahiv), 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1091.
- 73) *Kitâbu'llyralî*, Yazar: Belli değil, Konu: Arapça Gramer (Nahiv), 1 cilt, Dil: Arapça.
- 74) *Bâbil Bekâ Risâlesi*, Yazar: Belli değil, Konu: Gramer Şerhi, 1 cilt, Dil: Arapça.
- 75) *Nihayeli'l Usul*, Yazar: Belli değil, Müstensih: Abdulğani bin Seyyidi Hani, Konu: Fıkıh Usulü, 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1121, Kabatpaşa Medresesi/ Tarsus
- 76) *Şerhu'lAKâid*, Yazar: Nesefî, Müstensih: İlyas bin Behlul, Konu: Akaid, İnanılması gereken mevzular, 1 cilt, Dil: Arapça.
- 77) *Nibrâs (Şerhi'lAKâidin bir Hâşiyesi)*, Yazar: Nibrasi, Müstensih: İlyas bin Behlul, Konu: Akaid, 1 cilt, Dil: Arapça.
- 78) *Şerhu'Ul'rşâd*, Yazar: Belli değil, Müstensih: Ebu Abdullah Hüseyin bin Nuriddin, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku (Şafii Fıkıhı), 3 cilt, Dil: Arapça, h. 992
- 79) *Şerhu'Ul'rşâd*, Yazar: Belli değil, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku, 4 cilt, Dil: Arapça, h. 972.
- 80) *Şerhu'lTeciîdHâşiyesi*, Yazar: Seyyid Şerif, Konu: Kelam, 1 cilt, Dil: Arapça, h. 943.
- 81) *Câmiu's-Sağîr*, Yazar: İmam Suyûti, Müstensih: Abdurrahman bin Ömer el-Pirani, Konu: Hadis, 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1168, Piran
- 82) *Farâiz*, Yazar: İbni Hacer el-Heytemî, Müstensih: Umadiyeli Muhammed bin Nu'man, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku, 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1242, Umadiye/ Irak
- 83) *Tuhfe'nin Hâşiyesi*, Yazar: Molla Yahya Mizuri, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku, 1 cilt, Dil: Arapça
- 84) *Gülistan'ın Dibâcesi*, Yazar: Sadi Şirazi, Müstensih: Muhammed bin Nu'man, Konu: Edebiyat, Özlü Nasihatlar 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1242

- 85) *Tıbbu'r-Rahme*, Yazar: İmam-ı Gazali, Müstensih: Muhammed bin Nu'man, Konu: Tıp, 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1242, Umadiye
- 86) *Şifalı İlaçlar Risâlesi*, Yazar: Muhammed el-Arvasi, Müstensih: Muhammed bin Nu'man, Konu: Tıp, 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1242, Umadiye
- 87) *Semkatî Şerhi*, Yazar: El-Muhyiddin, Müstensih: Mustafa bin Molla Ali, konu: Mantık, 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1112, Beykend/ Siirt
- 88) *Semkatî*, Yazar: belli değil, Müstensih: Mustafa bin Molla Ali, Konu: Mantık, 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1112, Beykend/ Siirt
- 89) *Yenâbi'ul Ahkâm fî Ma'rîfeti'l Helâl-i ve'l-Haram*, Yazar: Belli değil, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku (Dört mezhebe ait fıkhi görüşleri içermektedir.) 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1028
- 90) *Ta'rîfât*, Yazar: Seyyid Şerif, Müstensih: Ahmed bin Kasım, Konu: Muhtelif mevzular, 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1272, Diyarbakır
- 91) *Tuhfe*, Yazar: İbni Hacer, Müstensih: İsamüddin bin Ali el-İsami, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku, 4 cilt, Dil: Arapça, h. 1033
- 92) *Fıkıh üzerine yazılmış bir Hâşiye*, Yazar: Belli değil, Konu: Fıkıh, ibadet, Ahlak, İslam Hukuku, 1 cilt, Dil: Arapça.
- 93) *Tuhfetu'l Muhtâc bi Şerhi'l Minhâc*, Yazar: Şihâbu'd-Dîn bin Ahmed bin Hacer El-Heytemî, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku, 1 cilt, Dil: Arapça, telif, h. 958, istinsah. H. 1028.
- 94) *El-Envâr*, Yazar: El-İmâm el-Erdebilî, Müstensih: Ebu Bekir bin Haco Şak el-Muksi, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku, 1 cilt, Dil: Arapça, h. 887
- 95) *Şerhu'l İcaz*, Yazar: Belli değil, Müstensih: Ahmet, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku (Şafii fikhî), 1 cilt, Dil: Arapça.
- 96) *El-Envâru't-Tenzîl ve Esrâru'T-Te'vil*, Yazar: Muhammed bin Amr el-Beydavi, Müstensih: Ebubekir bin Sacettin bin Hüseyin el-Hasan el-Halveti, Konu: Tefsir, 2 cilt, Dil: Arapça, h. 997
- 97) *El-Envaru't-Tenzil ve Esraru'T-Te'vil*, Yazar: Muhammed bin Amr el-Beydavi, Müstensih: Ebubekir bin Sacettin bin Hüseyin el-Hasan el-Halveti, Konu: Tefsir, 3 cilt, Dil: Arapça, h. 990
- 98) *Kitâbu't-Tahbîr fî İlmi't-Tefsîr*, Yazar: Belli değil, Konu: Din, Sure ve Ayetlerin tüm özellikleri, 1 cilt, Dil: Arapça
- 99) *El-Ezkâr*, Yazar: Ebu Zekeriyya Yahya bin Şeref en-Nevevi, Müstensih: Ebu'l-Hamd, Konu: Din, Hadis (Bir müslümanın günlük yapması gereken zikirler), 1 cilt, Dil: Arapça, h. 667.
- 100) *Fıkıh üzerine yazılmış bir Hâşiye*, Yazar: Belli değil, Konu: fıkıh, İslam Hukuku, 1 cilt, Dil: Arapça.
- 101) *El-Envâr li A'mâli'l-Ebrâr*, Yazar: Muhammed bin İdris, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku, 2 cilt, Dil: Arapça.
- 102) *Fıkıh Konulu Bir Eser*, Yazar: Belli değil, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku, 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1303.
- 103) *Akâid Şerhlerinden Derleme Bir Şerh*, Yazar: Mustafa bin Hamza bin İbrahim bin Veliyüddin er-RûmiBevlevi, Konu: Akaid, 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1047.
- 104) *El-Envâr*, Yazar: Yusuf el-Erdebili, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku (Şafii Fikhî Üzerine), 1 cilt, Dil: Arapça.

- 105) *Tasavvufî Bir Risâle*, Yazar: Gülizâde lakaplı Seyyid Mustafa Vasfi, Konu: Tasavvuf, Ahlâk, Ruh, İnsan, Nasihat, Sohbet (Yazar eseri şeyhi Mevlana Abdülkadir Nakşibendi için yazdığını belirtmektedir.), 1 cilt, Dil: Arapça.
- 106) *Beyânu'l-EsrârLi't-Tâlibîn*, Yazar: Mustafa Said el-Abdi Abdülkadir en-Nakşibendi, Konu: Tasavvuf 8Kaynaklarda geçmeyen hadislerle tasavvufî konular delillendirilmektedir.), 1 cilt, Dil: Arapça
- 107) *Hâşiyet-u MüsemmâtuBeşîrunAlâ Şerhi İsbâdüddîn el-Vad'î*, Yazar: Abdullah bin haffu'l-Mardani, Konu: Edebiyat (Arap dilinin incelikleri, kelimelerin ve ifadelerin konumu, güzellikleri anlatılmaktadır.), 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1170
- 108) *Musîlu't-Tullâb ilâ Kavâidi'l'râb*, Yazar: Halid bin Abdullah el-Ezheri, Müstensih: Abdülkerim bin Molla Muhammed, Konu: Gramer (Nahiv), Cemaleddin Yusuf bin Hişam'ın eserinin şerhidir. 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1185, Kasımpaşa Medresesi
- 109) *EnvârHâşiyesi*, Yazar: Belli değil, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku (Amme Hukukuyla ilgili konuların şerhi yapılmıştır.) , 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1110.
- 110) *EnvârHâşiyesi*, Yazar: Belli değil, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku (Amme Hukukuyla ilgili konuların şerhi yapılmıştır.) , 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1110
- 111) *Muhtasaru'lMeânî*, Yazar: Mes'ub bin Ömer Sa'd et-Teftazani, Müstensih: Abdullah bin Abdurrahman, Konu: Edebiyat (Arap dilinin incelikleri, güzellikleri, söz sanatları, anlatım güzellikleri işlenmiştir.), 1 cilt, Dil: Arapça, h. 907.
- 112) *Kitâbu'lBidâyetu'l Hidâyet*, Yazar: Belli değil, Konu: Din (İbadetler, mescide girme adabı, namaz adabı gusul adabı v.s. konular işlenmiştir.), 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1087
- 113) *Kafiyelerine göre Şiirler*, Yazar: Belli değil, Konu: Edebiyat (alfabetik sırayla şiirler zikredilmiştir.), 1 cilt, Dil: Arapça
- 114) *Nikah ve Talâk ile ilgili bir kitap*, Yazar: Belli değil, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku (Evlilik ve Boşanma ile ilgili hükümleri içermektedir.), 1 cilt, Dil: Arapça
- 115) *Muharrer*, Yazar: İmam Râfîi, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku, 1 cilt, Dil: Arapça
- 116) *Muharrer*, Yazar: İmam Rafii, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku, 1 cilt, Dil: Arapça
- 117) *Er-Risâletu's-Şerîfe*, Yazar: Mustafa bin Şemsüddin el-Bağdadi, Konu: Kelam (Allah'ın varlığı, sıfatları, güzel isimleri, vacib ve mümkün varlıkların işlendiği bir risaledir.), 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1024
- 118) *Risâlet-u İsbâti'l-Vâcib*, Yazar: Muhammed bin Es'ad, Konu: Kelam (İsbatu'lvacib konusu tüm detaylarıyla işlenmiştir.), 1 cilt, Dil: Arapça
- 119) *Kitâb-u Havzerîn*, Yazar: Belli değil, Konu: Gramer (Nahiv), (Avamil kitabının i'rabı yapılmıştır.), 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1248
- 120) *Nesâihi's-Siğâr*, Yazar: Belli değil, Konu: Gramer (Nahiv), 1 cilt, Dil: Arapça
- 121) *El-Envâr li E'mâli'lEbrâr*, Yazar: Yusuf el-Erdebilî, Konu: Fıkıh, İslâm Hukuku, 4 cilt, Dil: Arapça, h. 1224
- 122) *MuayyinAlelİsfahâni*, Yazar: Belli değil, Konu: Kelam, 1 cilt, Dil: Arapça
- 123) *Şerhu'lİsağuci*, Yazar: Belli değil, Konu: Mantık, 1 cilt, Dil: Arapça
- 124) *Risâletu'lHâlid-iyyet-u en-Nakşbendiyyetu*, Yazar: Şeyh Hâlid-i Nakşbendî, Müstensih: Muhammed bin Molla İbrahim, Konu: Tasavvuf (Nasihat içeriklidir.), 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1263



- 125) *Meşâyih Hikayeleri*, Yazar: Belli değil, Müstensih: Muhammed bin Molla İbrahim, Konu: Din, Tasavvuf (Tarikat meclislerinde anlatılan kıssalar), 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1263
- 126) *Tasavvufî Risâle*, Yazar: Belli değil, Müstensih: Muhammed bin Molla İbrahim, Konu: Tasavvuf, (Dünya hayatı, nefis gibi çeşitli tasavvufî meseleler işlenmiştir.) 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1263
- 127) *Nakşibendî Tarikatı*, Yazar: Belli değil, Müstensih: Muhammed bin Molla İbrahim, Konu: Tasavvuf, (Nakşibendi Tarikatı hakkında geniş bir bilgi verilmiştir.), 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1263.
- 128) *Tasavvufî Kasîdeler*, Alıntılar, Yazar: Belli değil, Müstensih: Muhammed bin Molla İbrahim, Konu: Tasavvuf (kasideler, İmam-ı Gazali'den alıntılar, Silsile-i Şerif gibi muhtelif konular işlenmiştir.), 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1263.
- 129) *Kasîdeler, Dualar ve Alıntılar*, Yazar: Belli değil, Müstensih: Muhammed bin Molla İbrahim, Konu: Tasavvuf, (Tasavvuf ehlinin bilmesi gereken tüm prensipler detaylı bir biçimde ifade edilmiştir.), 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1263.
- 130) *Molla Fenârî*, Yazar: İmam Fenari, Konu: Mantık, 1 cilt, Dil: Arapça.
- 131) *Molla Fenârî Şerhi*, Yazar: Belli değil, Konu: Mantık, 1 cilt, Dil: Arapça.
- 132) *Molla Fenârî Şerhi*, Yazar: Belli değil, Konu: Mantık, 1 cilt, Dil: Arapça
- 133) *Fıkıh Kitabı*, Yazar: Belli değil, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku, 1 cilt, Dil: Arapça
- 134) *Dini Bilgiler*, Yazar: Belli değil, Konu: Din, 1 cilt, Dil: Arapça
- 135) *Sa'düddin*, Yazar: belli değil, Konu: Gramer (Nahiv), 1 cilt, dil: Arapça, h. 1233
- 136) *Astronomi Makaleleri*, Yazar: Belli değil, Konu: Astronomi İlmi, 1 cilt, Dil: Farsça
- 137) *Tefsîru'l-Mevâhib*, Yazar: Belli değil, Müstensih: Ahmed bin Molla Ali el-Mihrani, Konu: Tefsir (Surelerin tefsiri yapılmıştır.), 2 cilt, Dil: Farsça, h. 1101
- 138) *Ğayetu'l-İdrâk fî Şerhi Teşrihu'l Eflâk*, Yazar: Mahmud Hamdi, Konu: Astronomi, (Bahâüddin el-Amili'nin eserinin şerhidir.) 1 cilt, Dil: Arapça
- 139) *Mektûbatu's-Sâdad*, Yazar: Belli değil, Konu: Tasavvuf, (Müridlerin şeyhlere, şeyhlerinde müridlere yazmış oldukları tasavvuf içerikli mektuplardır.), 1 cilt, Dil: Farsça, h. 830.
- 140) *Risâlet-u İşârât-u Latîfe*, Yazar: Şeyh Ahmedfaruki İmam-ı Rabbani, Konu: Tasavvuf, (Tasavvufî mektupları içermektedir.), 1 cilt, Dil: Farsça.
- 141) *Risâletu's-Şerîfe*, Yazar: Muhammed Bakır bin Şerifüddin, Konu: Tasavvuf, 1 cilt, Dil: Farsça.
- 142) *Risâletu'l-Fâhime*, Yazar: Belli değil, Müstensih: Abdülkadir, Konu: Tasavvuf, 1 cilt, Dil: Farsça.
- 143) *Meârifu'd-Dîniyye*, Yazar: Belli değil, Müstensih: Abdülkadir, Konu: Tasavvuf, 1 cilt, Dil: Farsça.
- 144) *Şerhu'l-Hidâye*, Yazar: Belli değil, Müstensih: Ömer bin Ali, Konu: Fen İlimleri, (tabiat Bilimlerinin tamamı, Fizik, Kimya, Biyoloji.), 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1072, Diyarbakır/Zinciriyeye Medresesi.
- 145) *Gülîstan*, Yazar: Sa'diŞirazi, Konu: Edebiyat (Nasihat içerikli Hikayeler), 1 cilt, Dil: Farsça, h. 896, Ramazan sonu, Cuma günü.
- 146) *Tecrîb*, Yazar: belli değil, Konu: Astronomi, 1 cilt, Dil: Farsça.
- 147) *İlmu'r-Rumûz*, Yazar: Belli değil, Konu: Din (Cefr ilmini içermektedir.), 1 cilt, Dil: Arapça

- 148) *Risâle-i Tezkire-i Evliyâ*, Yazar: Belli değil, Konu: Tasavvuf (Mutasavvıfların Hayatları ve Hikmetli Sözleri işlenmiştir.), 1 cilt, Dil: Farsça
- 149) *Nezhetu'l'Ervâh*, Yazar: Mevlana Cami, Müstensih: Gazanfer bin Mervan bin Abdurrahman, Konu: Din (Nasihat içeriklidir.), 1 cilt, Dil: Farsça, h. 1220
- 150) *Tasavvufî Terimler*, Yazar: Hüseyin bin Muhammed Hüseyin, Konu: Tasavvuf, 1 cilt, Dil: Farsça, h. 1138
- 151) *Eyyuhe'l'Veled*, Yazar: Ebu Hamid el-Gazali, Konu: Din (İmam-ı Gazali'nin öğrencilerine yazmış olduğu nasihatları içermektedir.), 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1127, Hadimi Medresesi
- 152) *Kitâb-u Ta'lîmi Muteallim*, Yazar: Belli değil, Müstensih: Salih bin Yusuf, Konu: Din (Eğitimin nasıl olması gerektiğine dair bilgiler içermektedir.), 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1130
- 153) *Mulahhas*, Yazar: Belli değil, Konu: Astronomi (şemalar eşliğinde Astronomi ilmi anlatılmaktadır.), 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1243
- 154) *Mücmelü'l'Hikme*, Yazar: Belli değil, Müstensih: Hacı Muhammed, Konu: Felsefe, 1 cilt, Dil: Farsça, h. 1137, telif tarihi. 1086
- 155) *Gülîstan*, Yazar: Sa'diŞirazi, Konu: Edebiyat (Nasihat içeriklidir), 1 cilt, Dil: Farsça
- 156) *Rakîm*, Yazar: Belli değil, Konu: Sözlük (Arapça kelimelerin Farsça karşılıkları yazılarak hazırlanmıştır.), 1 cilt, Dil: Arapça/Farsça
- 157) *Kenzu'l'Luğat*, Yazar: Muhammed bin Abdullah bin Ma'ruf, Konu: Sözlük (Arapça kelimelerin Farsça karşılıkları yazılarak hazırlanmıştır.), 1 cilt, Dil: Arapça/Farsça, h. 1036
- 158) *Farsça Manzumeler*, Yazar: Belli değil, Konu: Edebiyat (Leyla ve Mecnun manzumesi, Hz. Muhammed (s.a.v.)'in Mi'racı konuları işlenmiştir.), 1 cilt, Dil: Farsça, h.909
- 159) *Farsça Manzumeler*, Yazar: Belli değil, Konu: Edebiyat, 1 cilt, Dil: Farsça
- 160) *Farsça Manzumeler*, Yazar: Belli değil, Konu: Kasideler, 1 cilt, Dil: Farsça
- 161) *Risâletu'n fil Ameli bi'r-Rubi el-Mevsumbi'l-Mukantaraf*, Yazar: Şehabuddin Ahmed bin Muhammed, Konu: Astronomi (Güneş Takvimi), 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1228
- 162) *Er-Rusûm*, Yazar: AhmedAfi, Konu: Astronomi (Güneşle zamanı belirleme konusu işlenmiştir.), 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1228
- 163) *Sevânihu'lKâriha fi Şerhi's-Sâfiha*, Yazar: Ebu Muhammed Abdullah bin Fahreddin el-Husenni el-Musuli, Müstensih: Ahmed bin Uzeyr bin Hüseyin el-Amedi eş-Şirvani, Konu: Astronomi (Güneş Takvimi), 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1229, Bağdat, Mircaniye Medresesi, telif tarihi. 1229 Bağdat
- 164) *Rub'u'lMukantaraf*, Yazar: Yunus Abdülkadir, Müstensih: Yunus Abdülkadir bin Ahmed er-Reşidi, Konu: Astronomi (Güneş Takvimi ve Zaman), 1 cilt, Dil: Arapça
- 165) *Makâlât*, Yazar: Mahmud bin Mes'ud eş-Şirazi, Konu. Astronomi (İlmi şemalar eşliğinde Astronomi anlatılmıştır. 1 cilt, Dil: Farsça
- 166) *Hâşiyet-u Tasrîf*, Yazar: Seyyid Şerif, Konu: Gramer (Nahiv), 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1134
- 167) *İrfu'lEbîr fi Urfi't-Te'bir*, Yazar: Belli değil, Konu: Genel Konular (Rüya Tabirler hakkında detaylı bilgi verilmektedir.), 1 cilt, Dil: Arapça
- 168) *Hâşiyet-u Hiyâsi*, Yazar: Belli değil, Konu: Kelam, 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1048, Ramazan ayı

- 169) *Hâşiyetu'lHitâiAlel-Muhtasar*, Yazar: Belli değil, Konu: Edebiyat (Arap Dilinin incelikleri işlenmiştir), 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1024, Şevval ayının 24'ü, Tebriz.
- 170) *Kitâbu'lHikme*, Yazar: Belli değil, Konu: Felsefe, 1 cilt, Dil: Arapça
- 171) *Kitâb-u Halebî*, Yazar: İbrahim bin Muhammed bin İbrahim el-Hallebi, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku, 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1180, Rebiulevvel/Cumartesi
- 172) *Ed-Durretu'lMûdiyye fî Kiâaeti es-Selâseti'lMardiyye*, Yazar: Şemsüddin Muhammed bin Muhammed bin Muhammed el-Cezeri, Konu: Din (Tecvid, Kur'an-ı Kerimi Okuma Kaideleri), 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1265, telif tarihi: h. 823
- 173) *Şerhu'lÂmili'lCürçâni*, Yazar: Belli değil, Konu: Arap Dili Grameri (Nahiv), 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1124
- 174) *Mantuku'tTayr*, Yazar: Alaaddin-i Attar, Konu: Edebiyat (Hikayeler), 1 cilt, Dil: Farsça, h. 932
- 175) *El Kâfiye*, Yazar: İbn-i Hacib, Müstensih: Musa bin Mem, Konu: Arap Dili Grameri (Nahiv), 1 cilt, Dil: Arapça, h. 901
- 176) *El-Acu'r-Rûmiyye*, Yazar: Belli değil, Müstensih: İbrahim bin Abdullah, Konu: Arap Dili Grameri (Nahiv), 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1143
- 177) *Risâletu'nfi'n-Nahvi*, Yazar: Belli değil, Konu: Arap Dili Grameri (Nahiv), 1 cilt, Dil: Arapça
- 178) *Avâmil*, Yazar: Belli değil, Konu: Arap Dili Grameri (Nahiv), 1 cilt, Dil: Arapça
- 179) *Avâmil-i Cürçâni*, Yazar: Abdülkahir el-Cürçâni, Müstensih: Muhammed bin İbrahim bin Ali, Konu: Arap Dili Grameri (Nahiv), 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1066
- 180) *Avâmil*, Yazar: Abdülkahir bin Abdurrahman el-Cürçâni, Müstensih: Faki Ali bin Molla Muhammed (Ömerli), Konu: Dilbilgisi (Nahiv), 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1325, Ömerli
- 181) *Kâfiye*, Yazar: İbn-i Hacib, Müstensih: Muhammed, Konu: Arap Dili grameri (Nahiv), 1 cilt, Dil: Arapça, Hızır Bey Medresesi
- 182) *Tafsîlu'lCürçâni*, Yazar: Ali bin Şeyh Hamid eş-Şeyhani, Müstensih: Muhammed bin Nimet ez-Zindani, Konu: Arap Dili Grameri (Nahiv), 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1240, Cizre
- 183) *Sa'düddin*, Yazar: Mes'ud bin Ömer et-Taftazani, Konu: Arap Dili Grameri (Sarf), 1 cilt, Dil: Arapça
- 184) *Amme Cüzü Tefsiri*, Yazar: Belli değil, Konu: Tefsir, 1 cilt, Dil: Arapça
- 185) *Küm-Mesrâ*, Yazar: Belli değil, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku (Yusuf el-Erdebili'nin El-Envar isimli kitabının şerhidir.), 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1110, Hazro/Diyarbakır
- 186) *Mes'ûdi*, Yazar: İlyas bin Muhammed, Konu: Mantık, Münazara, 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1236
- 187) *Fıkıh üzerine yazılmış bir eser*, Yazar: Halil bin Muhammed, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku, 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1126
- 188) *Birsimâ*, Yazar: Uveyni, Konu: Mantık, 1 cilt, Dil: Arapça
- 189) *Hatîp*, Yazar: Şeyh İbrahim Hatip, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku, 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1138
- 190) *El-Kavâid*, Yazar: Cemalüddin bin Hişam, Müstensih: Muhammed bin Molla Hasan, Konu: Arap Dili Grameri (Nahiv), 1 cilt, Dil: Arapça
- 191) *Metn-i Molla Ebubekir*, Yazar: Molla Ebubekir Mirresti, Müstensih: Muhammed bin Ni'met, Konu: Arap Dili Edebiyatı (Kuralları ve Uygulamaları), 1 cilt, Dil: Arapça

- 192) *Risâletu'lAdûdiyye*, Yazar: Aduddin, Müstensih: Muhammed bin Ni'met, Konu: Arap Dili Belağatı (Beyan İlmi), 1 cilt, Dil: Arapça, Hişe Köyü
- 193) *Terkîb*, Yazar: Molla Yusuf Erkatini, Müstensih: Muhammed bin Ni'met, Konu: Arap Dili Grameri (Nahiv), 1 cilt, dil: Arapça/Kürtçe, Cizre, Kırmızı Medresesi
- 194) *Şerh-u Kasîdetü'lBürdiyye*, Yazar: Halid Abdullah el-Ezheri, Konu: Edebiyat, 1 cilt, Dil: Arapça
- 195) *Ğunyetu'lMutemelli*, Yazar: İbrahim bin Muhammed bin İbrahim el-Halebi, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku, 1 cilt, Dil: Arapça
- 196) *Şerh-u Hikmetu'lAyn*, Yazar: Muhammed bin Mübarekşah el-Buhari, Konu: Felsefe, 1 cilt, Dil: Arapça
- 197) *Nasih ve Mensuh*, Yazar: Ebu Abdullah el-İsferani, Konu: Din (Nasih ve Mensuh Mevzusu), 1 cilt, Dil: Arapça
- 198) *Cevşen*, Yazar: Belli değil, Konu: Din (Evrad ve Dua), 1 cilt, Dil: Arapça
- 199) *Mantıkla ilgili bir eser*, Yazar: Belli değil, Müstensih: Şeyh Abdurrahman Aktepelî, Konu: Mantık, 1 cilt, Dil: Arapça
- 200) *Toplama Hadisler*, Yazar: Belli Değil, Müstensih: Şeyh Abdurrahman Aktepelî, Konu: Hadis-i Şerifler, 1 cilt, Dil: Arapça
- 201) *Merrâhu'lErvâh*, Yazar: Belli değil, Konu: Arap Dili Grameri (Sarf), 1 cilt, Dil: Arapça
- 202) *Binâu's-Sarfî*, Yazar: Belli değil, Konu: Arap Dili Grameri (Sarf), 1 cilt, Dil: Arapça
- 203) *Sarf*, Yazar: Muhammed bin Abdullah, Konu: Arap Dili Grameri (Sarf), 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1262
- 204) *Molla Yunus Terkibi (Terkibi Molla Yunus)*, Yazar: Molla Yunus, Konu: Arap Dili Grameri, 1 cilt, Dil: Arapça/Kürtçe
- 205) *Zikir, Evrad, Dua*, Yazar: Belli değil, Konu: Din (Evrad, Zikir), 1 cilt, Dil: Osmanlıca
- 206) *Hallu'lMeâkid*, Yazar: Belli değil, Konu: Arap Dili Grameri, 1 cilt, Dil: Arapça, h. 967
- 207) *Mulahhas-u Netaiyici'lEnzar ve Muhasselu'lEbkaru'lEfkar*, Yazar: Ahmet bin Muhammed El-Lukani Abadi, Konu: Arap Dili Edebiyatı (Belağat İlmi), 1 cilt, Dil: Arapça
- 208) *Sarf Kitabı*, Yazar: Belli değil, Konu: Arap Dili Grameri (Sarf İlmi), 1 cilt, Dil: Arapça
- 209) *Şerh-u Dibaceti'l'caz*, Yazar: Belli değil, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku (İmam Rafii'nin Muharrer isimli eserine yazılmış bir şerhtir.), 1 cilt, Dil: Arapça
- 210) *Şerh-u Dibacetu'lMinhac*, Yazar: Belli değil, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku (İmam Nevevi'ninMinhac isimli eserine yazılmış bir şerhtir.), 1 cilt, Dil: Arapça
- 211) *Hutbetu'lMinhac*, Yazar: Belli değil, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku (Minhac'ı Usul isimli eserin Dibacesi (Önsöz)'ü üzerine yazılmış bir şerhtir.), 1 cilt, Dil: Arapça
- 212) *Usulu'l Fıkıh*, Yazar: Ebu İshak İbrahim bin Ali bin Yusuf el-Firuz Abadi eş-Şarazi, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku, 1 cilt, Dil: Arapça
- 213) *Haşiyet-u Şerhi'lAbirili'l-Minhac*, Yazar: Belli değil, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku, 1 cilt, Dil: Arapça
- 214) *Şerh-i Şemsiye Haşiyesi*, Yazar: Belli değil, Konu: Mantık, Felsefe 1 cilt, Dil: Arapça
- 215) *Şerhu'lAkaid*, Yazar: Hayali Çelebi, Konu: Kelam, Akaid ilmi, İslam Felsefesi, 1 cilt, Dil: Arapça

- 216) *Ünmuzece*, Yazar: Muhammed bin Sa'd bin Hacı ŞemsüddinAbdulğani el-Erdebili, Konu: Arap Dili Grameri (Nahiv İlmî), 1 cilt, Dil: Arapça
- 217) *El-Fevâidu'd-Diyâiyye*, Yazar: Mevlana Cami, Konu: Arap Dili Grameri (Nahiv İlmî), 1 cilt, Dil: Arapça
- 218) *Akâid*, Yazar: Belli değil, Konu: Akaid (Akaidi Konular, Muhtelif Meseleler), 1 cilt, Dil: Arapça
- 219) *Garaibu'l Kur'an Ala Hurufi'lMu'cem*, Yazar: Ebubekir Muhammed bin Aziz, Konu: Tefsir (Tefsir Usulü), 1 cilt, Dil: Arapça, h. 904
- 220) *Şerh-u Sed Kelime-i Ali bin EbiTalib*, Yazar: Muhammed bin Muhammed bin Abdulcelil el-Ömeri er-Reşid, Konu. Din (Hz. Ali'ye ait 100 hikmetli sözün açıklaması ve şerhini içermektedir.), 1 cilt, Dil: Arapça/Farsça, h. 559, telif tarihi. 559
- 221) *Menakıb-ı Sultan Selim Han bin Sultan Süleyman Han*, Yazar: belli değil, Konu: Tarih (Sultan Selim Han'ın Methiyeleri, Gazavat ve Fuhatları anlatılmaktadır.), 1 cilt, Dil: Arapça
- 222) *Hamsetu'n-Nizami*, Yazar: Nizami, Konu: Arap Dili Edebiyatı, (Klasikleşmiş hikayeler anlatılmaktadır.)1 cilt, Dil: Farsça, h. 597
- 223) *El-Envaru'la'mal*, Yazar: Belli değil, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku, Dini Bilgiler, 1 cilt, Dil: Arapça
- 224) *Fıkıh üzerine yazılmış bir eser*, Yazar: Belli Değil, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku, 1 cilt, Dil: Arapça
- 225) *Rahmetu'l Ümmet fi İhtilafi'l-Eimmeh*, Yazar: Muhammed bin Abdurrahman bin el-Hüseyin el-Osmani eş-Şafii (Dört Mezhebin Fıkıhı.), Müstensih: Ömer bin Muhammed el-Kufi, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku, 1 cilt, Dil: Arapça, h. 789, telif tarihi. 780
- 226) *Şafii Fıkıhı*, Yazar: Belli değil, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku (Şafii Fıkıhı.), 1 cilt, Dil: Arapça,
- 227) *Râhetu'l Ervah*, Yazar: Belli değil, Konu: Tasavvuf (Evliya Menkibeleri.), 1 cilt, Dil: Arapça/Farsça, h. 1270
- 228) *Tefsir*, Yazar: Belli değil, Konu: Tefsir (Surelerin Tefsiri), 1 cilt, Dil: Arapça
- 229) *Hadis-i Şerifler*, Yazar: Belli değil, Konu: Din (Derleme Hadisler), 1 cilt, Dil: Arapça
- 230) *Hadis-i Şerifler*, Yazar: Belli değil, Konu: Din (Derleme Hadisler), 1 cilt, Dil: Arapça
- 231) *Şafii Fıkıhı*, Yazar: Belli değil, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku (Şafii Fıkıhı), 1 cilt, Dil: Arapça
- 232) *Şerhu'l Muharrer*, Yazar: Belli değil, Müstensih: Haydar bin Yusuf, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku, 1 cilt, Dil: Arapça, h. 1058, Hizan
- 233) *Şerhu'l Mukaddimeti'lHadremi*, Yazar: Belli değil, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku, 1 cilt, Dil: Arapça
- 234) *Şerh-u Kasîdetu'lBürde*, Yazar: Ahmed bin Mahmudu'l Terazi, Konu: Edebiyat (Medh, Kaside, Dua.), 1 cilt, Dil: Arapça
- 235) *Gülistan*, Yazar: Sa'diMüşarrafeddin Ebu Abdullah Şirâzi, Konu: Edebiyat (Kıssalar ve Nasihatlar), 1 cilt, Dil: Farsça
- 236) *Şerh-u Munyetu'l-Musellî ve Ğunyetu'l-Mübtedî*, Yazar: Belli değil, Konu: Fıkıh, İslam Hukuku (Hanefi Mezhebi üzerine yazılmış İlmihal), 1 cilt, Dil: Arapça
- 237) *Şerhu's-Şemsiyye*, Yazar: Sa'düddinTaftazânî, Konu: Mantık, Felsefe, 1 cilt, Dil: Arapça/Farsça



238) *Hâşiyet-u es-Seyyid Şerif Ala Şerhi'ş-Şemsiyye*, Yazar: Seyyid Şerif Cürcânî, Müstensih: Mustafa bin Şeyh Muhammed, Konu: Mantık, Felsefe, Psikoloji, Kelam, 1 cilt, Dil: Arapça, h. 818

239) *Matâliu'l-Anzâr fî Şerhi Tavâliu'l-Envâr*, Yazar: Belli değil, Konu: Felsefe, 1 cilt, Dil: Arapça

240) *Akâid*, Yazar: Belli değil, Konu: Din, Akâid, 1 cilt, Dil: Arapça

241) *Nahiv Kitabı*, Yazar: Belli değil, Müstensih: Resul bin Hüseyin, Konu: Arap Dili Grameri (Nahiv İlmî), 1 cilt, Dil: Arapça

242) *Hz. Yusuf (a.s.)'ın Hayatı*, Yazar: Belli değil, Konu: Dini Kıssalar (Peygamber Kıssaları, Hz. Yusuf (a.s.) Kıssası), 1 cilt, Dil: Arapça

243) *Osmanlı Tarihi*, Yazar: Derviş Muhammed, Konu: Tarih (Osmanlı Hanedan Silsilesi), 1 cilt, Dil: Arapça

244) *Hac ile ilgili bir kitap*, Yazar: Belli değil, Konu: Din (Hac Menasik-i ve Hacc'ın Faziletleri), Dil: Arapça

Aktepe kütüphanesinde yer alan bu kıymetli Yazma Eserler Kültür Bakanlığı'na bağlı Diyarbakır Ziya Gökalp Yazma Eserler Kütüphanesinde, cd'lere aktarılmış, talepte bulunan kişilerin isteklerini karşılamalarına yönelik olarakta, kütüphanede “*Aktepe*” Kitaplığı adı altında bir bölüm oluşturulmuştur. Aynı zamanda tüm eserlerden, mikro film yöntemiyle faydalanma hizmeti de sunulmaktadır. Aktepe kütüphanesinde, makalemizde zikrettiğimiz eserlerden çok çok büyük ve geniş bir kütüphanesi olmasına rağmen, tarihi seyir içerisinde yaşanan birçok olaylar ve gelişmeler sonucunda ortaya çıkan yağmalama sonucunda günümüze ancak bu kadar el yazması eser ulaşabilmiştir.

### Sonuç

İslâmi bakış açısıyla baktığımız zaman, ilk eser yazma geleneğinin, Hz. Osman'la başladığını görmekteyiz. Hz. Osman döneminde ilk defa yüce kitabımız Kur'an-ı Kerim istinsah ettirilerek bir nüshası Medine'ye, diğer nüshalarını da sırasıyla Kûfe, Basra ve Şam'a gönderilmek suretiyle el yazması geleneği başlatılmıştır. İslâm literatüründe yer alan ilk ve en kıymetli yazma eserler yazılmış olan bu Kur'anı Kerimler olmuştur. Dört Halife devrinden sonra kitap yazma geleneği hızlı bir şekilde gelişmiş ve gerek İslami, gerek Fennî ilimler açısından rağbet edilen bir gelenek anlayışıyla varlığını nesiller boyu sürdürmüştür.

El yazması eserler, maddî ve manevî açıdan paha biçilmez eserler ola özelliğine sahiptirler. Bu kıymetli eserler, geçmişimizin düşünce, kültür ve bilgi birikiminin sonraki nesillere aktarılmasında en etkili rolü üstlenmişlerdir Bu kültürel miras ve birikim, orijinal düşüncelerin oluşmasında ve yeni hedeflerin belirlenmesinde, ciddi bir misyon üstlenmişlerdir. Bu çerçeveden bakıldığında el yazması eserlerin tahkiklerinin gerçekleştirilerek okuyucuların ve meraklılarının istifadesine sunulması hususunda birçok değerli şahsiyet, gerek kaleme aldıkları eserlerle, gerek çevrelerinden toplayarak temin ettikleri eserlerle bu işe öncülük etmiş, büyük katkılar sunmuşlar, deyim yerindeyse ömürlerini bu işe vakfetmişlerdir.

Aktepe hazretleri de öğrenim hayatı boyunca, babasından ve atalarından devralmış olduğu büyük kütüphanesini; İslami bilimlerden, Hadis, Fıkıh, Tefsir, Siyer, Arapça, Tasavvuf ve Kelam ile, pozitif bilimlerden, Mantık, Astronomi, Matematik ve Tarih ile, batin biliminden olan Tasavvuf felsefesi üzerine oluşan eserlerle zenginleştirmiş ve sayıları binlerle ifade edilen büyük bir kütüphaneyi sonraki nesillere miras bırakmıştır.

Diyarbakır Ziya Gökalp yazma eserler kütüphanesinde, Aktepe hazretlerinin şahsî kütüphanesinde yer alan yazma eserler için özel bir bölüm oluşturulmuştur. Bu kıymetli eserlerin zâyî olmaması için oluşturulan bu özel bölümde, Aktepe kütüphanesinde yer alan yaklaşık 270 tane el yazması eser, künyeleri, yazarları, konu başlıkları ve yazım tarihleriyle birlikte, Diyarbakır Ziya Gökalp Yazma Eserler kütüphanesinde mikrofilmleri kaydedilerek aktırılmış ve “*Aktepe*” kitaplığı bölümü oluşturularak muhafazası sağlanarak, okuyucu ve meraklılarının istifadesine sunulmuştur.

Aktepe kütüphanesinde, makalemizde zikrettiğimiz eserlerden çok daha fazlası, büyük ve geniş bir kütüphanesi olmasına rağmen, tarihi seyir içerisinde yaşanan birçok olaylar ve gelişmeler sonucunda ortaya çıkan yağmalama sonucunda günümüze ancak bu kadar el yazması eser ulaşabilmiştir. Kalan bu eserlerde yetkililerini girişimler sonucunda dijital ortama kaydedilerek emniyet altına alınmıştır.

---

### **Kaynakça**

<http://www.yazmalar.gov.tr>

### **Çatışma Beyanı**

Makalenin yazarı, bu çalışma ile ilgili taraf olabilecek herhangi bir kişi ya da finansal ilişkisi bulunmadığını dolayısıyla herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan eder.

### **Destek ve Teşekkür**

Çalışmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır.