

ERZURUM KÜLTÜR VE EĞİTİM VAKFI YAYINEVİ
THE PUBLISHING HOUSE OF ERZURUM CULTURE AND EDUCATION FOUNDATION

EKEV AKADEMİ DERGİSİ

EKEV ACADEMY JOURNAL

SOSYAL BİLİMLER & EĞİTİM BİLİMLERİ
SOCIAL SCIENCES & EDUCATIONAL SCIENCES

DergiPark
AKADEMİK


TUBITAK
ULAKBİM


Türkiye Diyanet Vakfı
İslâm Araştırmaları Merkezi


akademia sosyal bilimler indeksi

Yıl
Year **28**

Sayı
Number **100**

2024

100. Sayı Hakem Kurulu/Advisory Board

Prof. Dr. Adem Peker / Atatürk Üniv.

Prof. Dr. Bahadır Özgür Güler / Karadeniz Teknik Üniv.

Prof. Dr. Burhan Yılmaz / Düzce Üniv.

Prof. Dr. Elçin Yazıcı Arıcı / Düzce Üniv.

Prof. Dr. Hava Özkan / Atatürk Üniv.

Prof. Dr. İshak Özgel / Süleyman Demirel Üniv.

Prof. Dr. İsmail Bulut / Hitit Üniv.

Prof. Dr. M. Asım Yediyıldız / Uludağ Üniv.

Prof. Dr. Mehmet Hanefi Topal / Kırklareli Üni.

Prof. Dr. Süleyman Göksoy / Düzce Üniv.

Prof. Dr. Yüksel Pirgon / Süleyman Demirel Üniv.

Doç Dr. Arzu Gülbahçe / Atatürk Üniv.

Doç. Dr. Gülçin Güven / Marmara Üniv.

Doç. Dr. Ata Pesen / Siirt Üniv.

Doç. Dr. Çiğdem Eda Angı / Niğde Ömer Halis Üniv.

Doç. Dr. Fatih Koç / Kocaeli Üniv.

Doç. Dr. Güler Ferhan Ünal Uyar / Akdeniz Üniv.

Doç. Dr. Hazan Kurtaslan / Akdeniz Üniv.

Doç. Dr. İsa Yıldırım / Atatürk Üniv.

Doç. Dr. Mahmut Tekin / Şırnak Üniv.

Doç. Dr. Mehmet Göktaş / Atatürk Üniv.

Doç. Dr. Meral Öztürk / Sivas Cumhuriyet Üniv.

Doç. Dr. Mustafa Tekdere / Erzincan Binali Yıldırım Üniv.

Doç. Dr. Nesrin Duman / İstanbul 29 Mayıs Üniv.

Doç. Dr. Nüket Afat / İstanbul Sabahattin Zaim Üniv.

Doç. Dr. Oğuzhan Kuru / Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniv.

Doç. Dr. Olcay Tire / Munzur Üniv.

Doç. Dr. Osman Kamil Çorbacı / -

Doç. Dr. Rasim Tösten / Siirt Üniv.

Doç. Dr. Sait Yıldırım / Iğdır Üniv.

Doç. Dr. Selçuk Aydın / Atatürk Üniv.

Doç. Dr. Serpil Yayman / Uşak Üniv.

Doç. Dr. Tuğba Öçal / Ağrı İbrahim Çeçen Üniv.

Doç. Dr. Yahya Hiçyılmaz / Van Yüzüncü Yıl Üniv.

Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül Zencirkıran / Atatürk Üniv.

Dr. Öğr. Üyesi Cahit Nuri / Uluslararası Kıbrıs Üniv.

Dr. Öğr. Üyesi Günsu Yılma Şakalar / Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniv.

Dr. Öğr. Üyesi Melek Yağcı Özen / Osmaniye Korkut Ata Üniv.

Dr. Öğr. Üyesi Seda Uyar / İstanbul Medeniyet Üniv.

Dr. Öğr. Üyesi Yusuf Akpınar / Adıyaman Üniv.

Dr. Gamze Alp / Bitlis Eren Üniv.

Dr. Mehmet Akif Arduç / İnönü Üniv.

Dr. Yıldız Çelebi / Atatürk Üniv.

EKEV Akademi Dergisi/ EKEV Academy Journal
Sosyal ve Eğitim Bilimleri/ Social and Educational Science
(Ulusal Hakemli E- Dergi/E-Journal with National Referee)

pISSN: 1301-6229

eISSN:2148-0710

Yıl: 28, Sayı: 100, 2024

Year: 28, Number: 100, 2024

Sahibi/Owner

Prof. Dr. A. Halim ULAŞ

Yayın Müdürü/Legal Representative

Mehmet Ali GEDİK

Türkçe/İngilizce Redaksiyon/T/E Redaction

EKEV Akademi Dergisi

Editör/Editor in Chief

Prof. Dr. Abdulhak Halim ULAŞ- Atatürk Üniversitesi

Alan Editörleri

İlahiyat Alan Editörü

Prof. Dr. İshak ÖZGEL - Süleyman Demirel Üniversitesi

Arap Dili Alan Editörü

Doç. Dr. Senem CEYLAN - Dokuz Eylül Üniversitesi

İngilizce Alan Editörü

Prof. Dr. Ali Osman ENGİN - Atatürk Üniversitesi

Türkçe Eğitimi Alan Editörü

Prof. Dr. Ahmet KIRKKILIÇ - Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Prof. Dr. Cahit EPÇAÇAN - Siirt Üniversitesi

Doç. Dr. Bilge AYRANCI - Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Doç. Dr. Erhan AKIN - Siirt Üniversitesi

Doç. Dr. Ömer Tuğrul KARA - Çukurova Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Alan Editörü

Doç. Dr. İsmail SEÇER - Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Onur KÖKSAL - Selçuk Üniversitesi

Doç. Dr. Rasim TÖSTEN - Siirt Üniversitesi

Fen Bilimleri Eğitimi Alan Editörü

Prof. Dr. Kemal DOYMUŞ - Atatürk Üniversitesi

Tarih Eğitimi Alan Editörü

Yrd. Doç. Dr. Selahattin TOZLU - Atatürk Üniversitesi

Müzik Eğitimi Alan Editörü

Prof. Dr. İzzet YÜCETOKER - Giresun Üniversitesi

Güzel Sanatlar Alan Editörü

Prof. Dr. Yunus BERKLİ- Atatürk Üniversitesi

Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı Alan Editörü

Doç. Dr. Ercan KAYA - Atatürk Üniversitesi

Yazım Editörleri

Esra ER

Elif AKAN

Editör Yardımcıları

Dr. Narin BOZAN

Gülşah ÜNAL

Büşra MUTLU

Yayın Danışma Kurulu

Prof. Dr. Ömer AYDIN - İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. Abdullah AYDINLI -Sakarya Üniversitesi

Prof. Dr. Sayın DALKIRAN - Uşak Üniversitesi

Prof. Dr. A. Osman GÜNDOĞAN -Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Prof. Dr. Erkan OKTAY - Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa KARA - Uludağ Üniversitesi
Prof. Dr. Turgut KARABEY – Erzincan Üniversitesi
Prof. Dr. Nadim MACİT- Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Ramazan ÖZEY- Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa TİFTİK - Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa BAKTIR - Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr. M. Faruk TOPRAK - Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Osman TÜRER - Kilis Üniversitesi
Prof. Dr. Niyazi USTA - Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Cafer Sadık YARAN - Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. M. Erol KILIÇ - İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Sibkat KAÇTIOĞLU - İstanbul Ticaret Üniversitesi
Prof. Dr. Musa YILDIZ- Gazi Üniversitesi

Yayın Koordinatörü

Elif AKAN

EKEV AKADEMİ DERGİSİ

Ulusal Hakemli bir dergidir. Dergide yayınlanan tüm yazıların sorumluluğu yazarlarına aittir. İzin alınmadan kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz ve çoğaltılamaz. Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayımlayıp yayınlamamakta serbesttir. Gönderilen yazılar iade edilmez.

Yazışma Adresi/ Correspondence Address

EKEV Akademi Dergisi

e-posta: ekevakademidergisi2020@gmail.com / dergi@ekevakademi.org

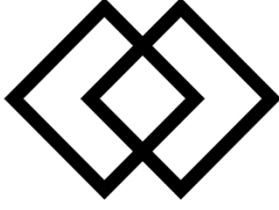
web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosekev>

Dizgi/Typed by

Elif AKAN

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

- 1 Teslîs Üzerine Sabunî Eleştirisi ve Teolojik Tartışmalar: *Faruk GÜN*
- 19 Caravaggio'nun 'Judith Holofernes'in Kafasını Keserken' Tablosunun İkonografik ve İkonolojik Eleştirisi Yöntemiyle Karşılaştırmalı Analizi: *Nazan DÜZ-Makbule PARLAK*
- 34 Z-Kitap (Zenginleştirilmiş Kitap) Uygulamalarının Teknik, Tasarım, İçerik ve Eğitsel Özellikleri ile ilgili İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri: *Şükrü İLGÜN-Serkan COŞTU-İlyas KÖSE*
- 60 The Relationship Between Coping Through Humor and Mental Well-Being in University Students: The Mediating Role of Reappraisal: *Özge ERDURAN TEKİN*
- 73 Müzik Öğretmeni Adaylarının Şarkı Söylemeye İlişkin Algıları: Metafor Analizi: *Serkan OTACIOĞLU-Ömer ÜÇER*
- 87 Yeşil Muhasebenin Muhasebe Meslek Mensuplarının Çevresel Sürdürülebilirlik Algıları Üzerine Etkisi: *Ali ÖZBEK*
- 101 60-72 Aylık Çocukların Ebeveynlerinin Tükenmişlik Düzeyleri ile Psikolojik Dayanıklılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: *Serap AKTEMUR GÜLER-Ayşe DURAN YILMAZ*
- 117 The Relationship Between the Classroom Management Skills, Self-Efficacy, and Curriculum Literacy Levels of Teachers Working in Special Education Schools: *Özlem ÜNAL-Kamil Arif KIRKIÇ*
- 130 Arı Örneğinde Kur'an'da İsbât-ı Vâcib: *Samet Yahya BAL*
- 161 Bitki Farkındalığı Eşitsizlik İndeksinin Türkçeye Uyarlanması: *Meryem KONU KADIRHANOĞULLARI-Arzu ÖNAL*
- 175 Üniversite Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Tarzlarına Göre Üniversite Yaşamına Uyum Düzeyinin İncelenmesi: *Neslihan Nur PEHLİVAN*
- 188 Deprem Bölgesindeki Bireylerde Sosyal Desteğin Genel Sağlık Durumu Üzerine Etkisi: *Fatma ÇİFTÇİ KIRAÇ*
- 199 Kur'an'a Göre Kader ve Özgürlük İlişkisi: *Maşallah TURAN*
- 215 Mediating Role of Perceived Usefulness of Webrooming in the Impact of Perceived Ease of Searching Online on Attitude Toward Webrooming: *Mehmet Kürşat TÜZEMEN- Gülçin BİLGİN TURNA*
- 233 Yolsuzluğun Kamu Borçları Üzerindeki Etkisi: Gelişmiş ve Gelişmekte Olan Ülkeler Üzerine Ampirik Bir İnceleme: *Serhat GÖZEN- Ersin Nail SAĞDIÇ- Fazlı YILDIZ*
- 249 Review of Beginner-Level Guitars From a Technical, Musical, and Structural Point of View: The case of Turkey: *Şerif GAYRETLİ*
- 260 Ebu Nasr Sâmânî Üzerine Birkaç Not: *B. Erdem DAĞISTANLIOĞLU*
- 275 Ortaokul Öğrencilerinde Görsel Sanatlar Dersindeki Etkinliklerin Çevresel Tutumlarına Etkisi: *Yahya HİÇYILMAZ- Yunus SAKIZCI*
- 288 Tromlitz, Briccialdi ve Dorus'un Flüt Yapımına Getirdiği Yenilikler: *Hazan KURTASLAN- Ü. Ezgi GÜLEKEN*
- 305 Dijital Öyküleme Yoluyla Değerler Öğretiminin Okul Öncesi Çocuklarının Değer Düzeyleri Üzerindeki Etkisi: *Ümmü ATAMAN- Fatih BALAMAN*
- 319 ÖĞRETMENLİK MESLEK STATÜSÜNÜN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ TEMELİNDE İNCELENMESİ: *Ercan ŞAHBUDAK- İlhan KARAHAN*
- 335 Depremin Lacan'ın Psikanaliz Kuramı Bağlamında Semiyolojik Bir Analizi: The Quake Filmi: *Abduselami SARIGÜL, Ahmet KARABULUT, Halil AYDIN*
- 354 Ters-Yüz Edilmiş Modelle Eğitim Gören Okul Öncesi Çocukların Öz Düzenleme Becerilerinin Sınıf Yönetimi Açısından İncelenmesi: *Esef Hakan TOYTOK- Ayşe Hümeysra FIRAT*



TESLİS ÜZERİNE SABUNİ ELEŞTİRİSİ VE TEOLOJİK TARTIŞMALAR

Faruk GÜN*

Öz

Yahudilik, Hristiyanlık ve İslâm, Hz. İsa'nın ontolojik konumunu semavi dinlerin teolojik prizmasından farklı yorumlarla ele alır; bu da inanç sistemleri arasındaki epistemolojik çeşitliliği ve doktrinel farklılıkları ortaya koyar. Yahudilik, İsa'ya genellikle mesih olmadığı gerekçesiyle alt bir derece atfederken, Hristiyanlık, İsa'nın İlahiliğini ve kutsallığını vurgulayarak onu Teslis doktrininin ayrılmaz bir parçası olarak kabul eder. İslâm ise, Hz. İsa'yı divinitasın bir tezahürü olarak değil, uluhiyetten münezze bir peygamber olarak tanımlar ve ona hem beşeriyet hem de peygamberlik makamında dengeli bir perspektif sunar. Nüreddin es-Sâbûnî, Teslis doktrininin rasyonel bir çerçevede sorgular ve bu ilmî müzakereler neticesinde, Teslis inancının, tek ve bölünmez olan İlahi özün mahiyetine ters düştüğünü öne sürer. Bu makale, VI. ve XII. yüzyıllar arasında yaşamış Müslüman âlim Nüreddin es-Sâbûnî'nin Hristiyanlıkta Teslis doktrinine yönelik eleştirilerini ve dönemin Hristiyan mezheplerinin bu öğretiyeye ilişkin görüşlerini ele alır. Çalışmanın amacı, Yahudilik, Hristiyanlık ve İslâm'ın Hz. İsa, Hz. Meryem ve Ruhu'l-kudüs'ün teslis inancındaki yerini ve Allah'la olan ilişkisinin teolojik ve doktrinel temellerini incelemektir. Yöntem olarak karşılaştırmalı teolojik analiz kullanılarak, her dinin Hz. İsa'ya dair yaklaşımları ve bu yaklaşımların dinler arası etkileri değerlendirilmektedir. Tarihsel olarak bazı Hristiyan mezhepleri, Meryem'e İlahî nitelikler atfetse de ana akım Hristiyanlık onu ilâhî değil; İsa'nın kutsal annesi olarak görür. Kur'an'ın Meryem ve İsa tasviri, onların İlahileştirilmesini kınayarak bunu yansıtır. Kur'an ayetleriyle bilgilendirilen Sâbûnî'nin eleştirileri, özellikle Meryem ile ilgili olarak Hristiyan teslisi hakkındaki İslâmî eleştirileri vurgular. Bu eleştiriler, Meryem'i tanrı olarak gören Collyridianlar gibi tarihsel grupları ele alır ve Hristiyan çoktanrıcılığının algılanan yönlerine yönelik geniş İslâmî eleştirileri yansıtır. Araştırma, bu teolojik farklılıkların anlaşılmasının, farklı inançlar arasında empatiyi ve doğru kavrayışı teşvik ettiğini sonucuna varır. Sâbûnî'nin çalışmaları, Hristiyan öğretilerine ilişkin İslâmî teolojik perspektifleri örnekleyerek, sahîh bilgiye katkıda bulunur.

Anahtar Kelimeler: Kelâm, İsa, Meryem, Teslis, Ruhu'l-kudüs.

Criticism of the Doctrine of the Trinity by Sâbûnî and Theological Debates

Abstract

Islam, Christianity, and Judaism approach the ontological position of Jesus from different theological perspectives, highlighting the epistemological diversity and doctrinal differences among these Abrahamic religions. Judaism generally assigns a lesser degree to Jesus, arguing that he is not the Messiah. Christianity, on the other hand, emphasizes the divinity and sanctity of Jesus, considering him an integral part of the Trinity doctrine. Islam describes Jesus not as a manifestation of divinity but as a prophet, maintaining a balanced perspective between his humanity and his prophetic status. Nüreddin es-Sâbûnî, a Muslim scholar who lived between the 6th and 12th centuries, questions the Trinity doctrine within a rational framework. He argues that the belief in the Trinity contradicts the nature of the one and indivisible Divine essence. This article examines Nüreddin es-Sâbûnî's critiques of the Christian doctrine of the Trinity and the views of contemporary Christian sects on this doctrine. The aim of the study is to explore the theological and doctrinal foundations of the positions of Judaism, Christianity, and Islam regarding Jesus, Mary, and the Holy Spirit in relation to the belief in the

* Dr. Öğr. Üyesi, Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Bölümü, Kelam ve İslam Mezhepleri Tarihi Anabilim Dalı, fgun@pau.edu.tr, <https://orcid.org/0009-0007-1921-8375>

Trinity. Using a comparative theological analysis method, the study evaluates each religion's approach to Jesus and the interfaith implications of these perspectives. Historically, while some Christian sects attributed divine qualities to Mary, mainstream Christianity views her not as divine but as the holy mother of Jesus. The Quran's depiction of Mary and Jesus reflects this by condemning their deification. Es-Sâbûnî's critiques, informed by Quranic verses, emphasize Islamic criticisms of the Christian Trinity, particularly regarding Mary. These critiques address historical groups like the Collyridians, who saw Mary as a deity, and reflect broader Islamic objections to perceived Christian polytheism. The research concludes that understanding these theological differences promotes empathy and accurate comprehension among different faiths. Es-Sâbûnî's works contribute to authentic knowledge by exemplifying Islamic theological perspectives on Christian doctrines.

Keywords: Kalâm, Jesus, Mary, Trinity, Holy spirit.

1. Giriş

Nüreddin es-Sâbûnî, (ö. 580/1184) Buhara'da yaşamış Hanefî ve Mâtürîdî mezheplerinin etkili bir savunucusu olarak tanınır. Sâbûnî'nin çalışmaları, Mâtürîdî düşünce yapısını pekiştirmekle kalmaz, aynı zamanda dönemin kelâm ilmi içinde Hıristiyanlıkla ilgili eleştirileri muhtasar ve öz bir şekilde sunar. Sâbûnî, Buhara'da eğitim görmüş ve hayatının büyük bir kısmını orada geçirmiştir. Hac yolculuğu sırasında Horasan ve Irak'ta ulemâ ile ilmî münazaralara katıldığı kaydedilmiştir (Râzî, 2016, ss. 36-46; Sâbûnî, 2005, ss. 21-22). Bu da onun ilmî kişiliğinin sadece yerel değil, aynı zamanda geniş bir coğrafyada tanındığını gösterir. Onun en bilinen eseri *el-Kifâye fi'l-hidâye* adlı çalışma, Hıristiyanlıkta yer alan teslîs doktrinine yönelik eleştirilere yer verir. Bu eserde Sâbûnî, Hıristiyanlık içerisindeki teslîs anlayışını ve bu öğretinin Baba, Oğul ve Meryem veya zat, ilim ve hayat şeklinde üç eşit uknûm ve ebedî kişilikten oluştuğu tezini sorgular (Sâbûnî, t.y., ss. 62-67). İslam geleneğinde Hıristiyanlığın üçlü unsurlu (Baba-Oğul-Kutsal Ruh) ilâhlık anlayışını ifade eden teslîs inancı, Ahd-i Cedîd'de iki yerde bahsedilmiştir. Matta kitabının sonunda İsa, havarilerini bütün milletleri Baba, Oğul ve Kutsal Ruh adına vaftiz etmekle görevlendirirken, Pavlus ise Korintoslular'a yazdığı ikinci mektubunu, "Rab İsa Mesih'in lütfü, Tanrı'nın sevgisi ve Kutsal Ruh'un yoldaşlığı hepimizle olsun" diyerek bitirmektedir. Bu şekilde inanılan teslîs inancı, Sâbûnî'nin kitaplarında Baba, Oğul ve Eş Meryem şeklinde yer almaktadır. Sâbûnî'nin bu tasnifi, Rûhu'l-kudûs yerine Eş Meryem'in tanrıça olarak kabul edilmesi izaha gerek duyulan bir yaklaşım olarak görülmektedir. Bu makalenin amacı, genel teslîs inancında Sâbûnî'nin bu tasnifinin gerekçesini belirlemektir. Bu çalışma, teslîs inancında Sâbûnî'nin bakış açısıyla Hz. Meryem'in teslîs inancındaki konumu üzerinde incelenmiş olması çalışmayı diğer makalelerden ve çalışmalardan ayrılmaktadır. Bu bağlamda, Sâbûnî'nin teslîs tasnifi ve bu tasnifin Hıristiyanlık içerisindeki yerinin detaylı bir analizi yapılacaktır. Ayrıca, Sâbûnî'nin bu yaklaşımının teolojik ve tarihsel temelleri irdelenecek ve İslam düşüncesi üzerindeki etkileri değerlendirilecektir (Sâbûnî, 2013, ss. 63-66).

Sâbûnî, Hıristiyanlıkta İsa ve Meryem'in Tanrısallıkla ilişkilendirilmesine eleştiriler getirmiş Kur'an perspektifinden, Hz. İsa'nın ne Allah'ın oğlu olabileceğini ve ne de Meryem'in Allah'ın eşi olarak görülebileceğini kesin bir dille reddetmiştir. Çalışmamız, öncelikle Sâbûnî'nin hayatına dair bilgilerle başlayacak, ardından Teslîs doktrini ve unsurları detaylı bir şekilde incelenecektir. Teslîs inancının arka planı bağlamında, Yahudi ve Hıristiyan doktrinlerindeki yorumlar analiz edilecek sonra Sâbûnî'nin bu yorumlara yönelik eleştirileri diğer kelâm ekollerinin önemli teorisyenleri ile değerlendirilecektir. Çalışmada özellikle Rûhu'l-kudûs 'ün Batı'da kilisenin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilmesine karşın es-Sâbûnî'nin Rûhu'l-kudûs yerine Hz. Meryem'i eş olarak zikretmesi, Hıristiyanlık içerisindeki Teslîs anlayışının ve bu öğretinin Baba, Oğul ve Rûhu'l-kudûs'ten öte zat, ilim ve hayat şeklindeki üç eşit ebedî uknûm olarak değerlendirilmesi üzerine yoğunlaşılacaktır. Çalışmanın bir diğer odak noktası,

Hız. İsa'nın ve Hız. Meryem'in tabiatları ile Ruhu'l-kudüs'ün Hız. Meryem, Hız. İsa ve Tanrı bağlamında üstlendiği rollerin incelenmesi olacaktır.

2. Yöntem

Çalışmamız, kitap, dergi ve belge analizine dayalı sistematik derleme ve literatür taraması yöntemiyle hazırlanmıştır. Belirlenen konuya ilişkin mevcut literatür taranmış, güvenilir kaynaklardan elde edilen veriler toplanıp analiz edilmiştir. Araştırmanın temel aşamaları, akademik çalışmaların incelenmesi, bilgilerin ana tema ve alt başlıklara göre sınıflandırılması ve dengeli bir değerlendirme yapılmasını içermiştir. Toplanan veriler sistematik, objektif bir şekilde analiz edilerek yorumlanmıştır. (N. Sâbûnî, 2005, ss. 21-23). Başlıklar halinde tasnif edilen bilgiler, tümevarım yöntemiyle karşılaştırılmış, konuyla ilgili elde edilen veriler araştırmanın teorik çerçevesini oluşturmuştur (İci, 1997, ss. 85-92). Geliştirilen kategori ve kavramlardan hareketle yapılan değerlendirmeler sonucunda, araştırma sorularına yönelik bazı bulgulara ve sonuçlara ulaşılmıştır. Bu yöntemin uygulanması sonucunda, çalışmamızın ana konusunu teşkil eden Teslîs Üzerine Sabunî Eleştirisi ve Teolojik Tartışmalar konusu üzerine üç semavi dinin kutsal kaynaklarında yer verilen Hız. İsa, Hız. Meryem ve Ruhu'l-kudüs'ün ulûhiyet bağlamı ve tabiatları delillerle incelenmiş olup, bu bağlamda Hız. İsa ve Hız. Meryem'in insan boyutu ve ulûhiyet ilişkisi araştırılmıştır. Konu, Hız. Meryem'i teslîs inancı içerisinde eş, Hız. İsa'ya oğul misyonunu yükleyen Hristiyan inancına karşı Kur'an-ın itirazları ve bu itirazlar çerçevesinde bu görüşleri tenkit eden kelim alimlerinin yöntem ve esasları doğrultusunda incelenmiş ve sonuca ulaştırılmıştır.

2.1. Araştırma Etiği

Teslîs Üzerine Sabunî Eleştirisi ve Teolojik Tartışmalar adlı bu çalışma, konuyla ilgili birinci el kaynaklardan yararlanılarak yapılmıştır. Birinci el kaynakların yanında diğer kaynaklara da müracaat edilmiştir. Çalışmada görülen alıntılar ve atıfların verilmesinde bilimsel araştırma ve akademik etik kurallara uygun olarak hareket edilmiştir.

3. Bulgular

İslâm inancında Hız. İsa, Allah'tan bir kelime (Kelimetullah) ve Allah'tan bir ruh (Ruhullah) olarak tanımlanır ve Allah üçtür şeklinde bir yaklaşımdan nehyedilir (Akkavak- Ünal, t.y., ss. 1460-1476). Hız. İsa, İslâm inancında Meryem oğul olarak anılır ve bu tanımlama, O'nun insani yönünü ön plana çıkarırken, ilâhîliğe atfetme durumunu reddeder (Karaman vd., 2014, s. 1/565-575.). Bu, İslâm'ın antropomorfizme (Allah'ın insani özelliklerle tanımlanması) kesinlikle yer vermediğini gösterir. Kur'an, Hız. İsa'yı, Allah'ın emriyle Meryem'den doğmuş, yine Allah'ın izniyle mucizeler gerçekleştiren bir peygamber olarak tanımlar (Âl-i İmrân 3/45, 3/49, Maide 5/110). Bu tanımlamalar onun aslının Ruhu'l-kudüs'ten ya da ilâhî bir parçadan münezzehe olduğunu, sadece Allah'ın emri ve kudretinin bir eseri olarak dünyaya geldiğini vurgular. İslâm'a göre, Hız. İsa'nın babasız olarak doğumu, Allah'ın iradesinin ve kudretinin manifestosudur. Bu yüzden O ne Ruhu'l-kudüs'ün ne de Yüce Allah'ın oğul olarak değerlendirilemez. Hız. İsa'nın Kelimetullah olarak tanımlanması, Hristiyanların iddia ettiği gibi O'nun ezeli ve ilâhî bir varlık olmadığını, bunun yerine Allah'ın kelâmının ister nefsi ister lafzi olsun, bir yansıması ve bu sebeple de sonradan var olmuş bir varlık olduğunu işaret eder. Rûhullâh olarak tanımlanması da O'nun Allah'ın kendi ruhundan üflenmiş olduğu anlamına gelmez. Çünkü O'na hulûl etmesi kesilmesi, bölünmesi, haizi, cismi ve cevheri olmayan Allah'ın kendi ruhundan üflenmiş olması gerçek anlamda değil ilâhî iradenin bir göstergesi olarak anlaşılması vacip olan bir yorumdur (Kutluay, 2001, ss. 173, 207, 269.) Bu kapsamlı anlayış, Hız. İsa'nın ilâhî bir varlık değil, Allah'ın elçisi olarak O'nun Hız. Âdem gibi nedensellik prepsiplerinin üstünde Allah tarafından ol emriyle dünyaya geldiğini net bir şekilde ortaya koyar (Çoban, 2018, ss. 19-35). Bize göre burada kün-ol emri ezeli, bakî, ebedî, bölünmeyen, parçalanmayan, hulul etmeyen, gerçek illet ilahî kelâmı; feyekün-oluveren ise sonradan

yaratılan, mühdes, fani, başlangıcı ve sonu olan varlıklara tekabül etmektedir. Allah'ın sıfatlarının ve isimlerinin dışında bütün varlıklar fani ve mühdes olan varlıklardır. Burada Hz. İsa Allah'ın ezeli kelâmı nefsi ve kadim olan Kur'an gibi kün-ol kısmında değil annesi Hz. Meryem ve Ruhu'l-kudüs'le bareber feyekün-oluveren hadis varlık alanında yer almaktadır (Râzî, 1981, s. 8/49). Çünkü Allah'ın ezeli kelâmı ve sıfatları araz değil ki fani varlıklar gibi başlangıcı, sonu, kısmı, bölümü, mesafesi, yeri, yönü, kapladığı mekânı, tonu, lafzı, hecesi, harfî, lehçesi olsun (Teftâzânî, 1970, s. 67-103). Nitekim Kur'an'da her bir anlatıda, Hz. İsa'nın ve annesi Hz. Meryem'in, Ruhu'l-kudüs'ün acizlik, hüznü, ihtiyaç ve normal insanlık durumları içerisinde olduğu oldukları vurgulanır. Hz. İsa ve Hz. Meryem'in öyküsü, Kur'an'da, Allah'ın insanlık için mucizelerle destekleyip gönderdiği peygamberlerin bir devamı olarak ele alınır (Çetinkaya, 2013, s. 82).

Teslîs'in bir uknumu olarak Tanrı ile bağdaştırılan İsa'nın tabiatı üzerine tartışmalar ölümüne dair şüpheleri de beraberinde getirmiştir. İslâm inancında, Hz. İsa'nın çarmıha gerilmediği ve öldürülmediği, aslında Allah tarafından korunarak doğrudan göğe yükseltildiği belirtilir (Bk. Maide 5/110; Meryem 19/30 Nîsâ 4/157-158). Hz. İsa'nın ölümü ve kıyametten önceki dönüş konusu bu bağlamda İslâm dünyasında farklı yorumlara ve anlayışlara neden olmuştur. İslâmî literatürde, Hz. İsa'nın düşmanları tarafından öldürülme teşebbüsüne maruz kaldığı, ancak Allah tarafından korunarak ruhu ve bedeni ile ilâhî huzura yükseltildiği, kıyamet gününden önce dünyaya ineceği ve İslâm peygamberi Hz. Muhammed'in getirdiği vahiyleri takip ederek Deccal'i öldürüp yeryüzünde adaleti hâkim kılacağı şeklinde bir inanış yer edinmiştir. Bu inanç, Kur'an ve hadislerle desteklenirken, bazı İslâm âlimleri bu rivayetleri, İslâm'a Hıristiyan kültürünün etkileşimi sonucu giren bir inanç olarak değerlendirir. Ayrıca, Hz. İsa'nın ölümüne dair ayetlerin açık anlamlı olmadığını ve çeşitli hadislerin mevcudiyeti göz önünde bulundurularak, bu olayın bütünüyle reddedilmesinin doğru olmadığını savunan görüşler de vardır. Öte yandan, Hz. İsa'nın bir peygamber olarak görevini tamamladığı ve Hz. Muhammed'in son peygamber olarak gelmesiyle nübüvvetin sona erdiği, dolayısıyla başka bir peygamberin dünyaya gelmesinin İslâm'ın hatm-i nübüvvet ilkesiyle bağdaşmadığı ifade edilir. Öte taraftan Hz. İsa'nın ölümü ve sonrası ile ilgili İslâmî bakış açısına göre, Hz. İsa'nın çarmıha gerilmediği, Allah tarafından kurtarıldığı ve sonrasında Allah'a yükseltildiği inancı önemli bir yer tutar. Kur'an'da şehitlerin ölümüyle ilgili olarak, onların ölmediği, Rableri nezdinde yaşamaya devam ettikleri ifade edilir. Bu ayetler, şehitlerin Allah katında bir ölümsüzlüğe kavuştuğunu, fakat bu durumun maddi bir yükseliş olarak değil, manevi bir ayrıcalık olarak anlaşılması gerektiğini vurgular. İslâm inancına göre, Allah zamandan, mekândan ve maddeden münezzehe olduğundan, bu tür bir yükselişin maddi bir anlam taşınması beklenemez (Ateş, 2021, 1/ 447-450). Ayrıca, Hz. İsa'nın yeniden dünyaya geleceği ve bozulan inançları İslâm'ın itikadı doğrultusunda düzeltereği beklentisi, İslâmî eskatolojide önemli bir yere sahiptir (Karadaş, 2003, ss. 149-165). Fakat bu beklenti, bazı yalancı insanların çıkıp mesih veya mehdi olduklarını iddia etmelerine de zemin hazırlamıştır. İslâm öğretisine göre, müminlerin görevi sadece bir kurtarıcı beklemek değil, aktif olarak iyiliği yaymak, kötülüğü engellemek ve toplumu ıslah etmek yönündedir (Fatiş, t.y., ss. 63-64).

Hıristiyanlıkta, İsa'nın çarmıha gerilmesi, ölümü ve dirilişi, inanç sisteminin merkezinde yer alır ve insanlık günahının kefareti olarak Tanrı'nın gerçekleştirdiği bir fedakârlık olarak kabul edilir. İsa'nın bu fedakarlığı, Hz. Adem'in günahının sonuçlarını ortadan kaldırmak ve inananlar için ebedî yaşamı mümkün kılmak amacını taşır. Yeni Ahit'in dört İncilinde detaylı olarak anlatılan bu olaylar, Hz. İsa'nın öldükten sonra üçüncü gün dirilişi ile zirveye ulaşır; bu diriliş, Tanrı'nın ölüm üzerindeki zaferini simgeler ve müminlere günahların bağışlandığını ve ölümden sonraki hayatta umut bulunduğunu müjdeleyen temel bir öğretilerdir. Bu inanç, özellikle Vahiy kitabında açıklanmış olup, Hıristiyan ritüellerinde ve ibadetlerinde, özellikle Paskalya'da kutlanan diriliş temasıyla sıkça vurgulanır ve Hıristiyan toplulukları arasında manevi bir beklenti ve umut kaynağı olarak işlev görür. Ayrıca,

Hıristiyan eskatolojisi, İsa'nın fiziksel olarak dünyaya ikinci kez geleceğini ve bu ikinci gelişin, dünyadaki adaletsizlikleri sona erdirecek ve Tanrı'nın Krallığını kuracak olaylar zincirini başlatacağını öngörür. Hıristiyan inancında İsa'nın dirilişi, çarmıha gerilmesinin üçüncü gününde meydana gelmiştir. İncillere göre, İsa'nın mezara gömülü olduğu yer, bir grup kadın tarafından ziyaret edildiğinde, mezarın taşı yuvarlanmış ve mezar boş bulunmuştur. Daha sonra Hz. İsa, çeşitli kişilere, özellikle de havarilere görünerek dirildiğini kanıtlamıştır. Hz. İsa'nın dirilişi, Hıristiyanlıkta günahların affı ve ölümden sonra yaşamın mümkün olduğunun en güçlü göstergesi olarak kabul edilir. Hıristiyanlık inancına göre Hz. İsa, çarmıhta öldüğü Cuma gününden üç gün sonra dirilmiş, kırk gün boyunca ara sıra Havarilerine görünmüş ve dirilişinin kırkıncı gününde onların gözleri önünde göğe yükselerek Baba Tanrı'nın yanına gitmiştir (Demirci, 1998, 17/328-140). Bu olaydan önce, Hz. İsa önemli bir tutum değişikliğine girerek Havarilere yeni görevler vermiş; onlardan dünyanın dört bir yanına giderek İncil'i tüm yaratılışa yaymalarını, insanları Baba, Oğul ve Kutsal Ruh adına vaftiz etmelerini istemiştir (Matta 28/16-20; Markos 16/15-19; Luka 24/45-49). Hıristiyan teolojisinde genellikle İsa'nın göğe yükselişi olarak adlandırılan bu olay, İsa'nın bedensel olarak dünyadan ayrılıp cennete, yani Tanrı'nın yanına gittiğini ifade eder. Hıristiyan doktrinine göre Hz. İsa, şu an cennette yaşamaktadır ve inançlıların günahları için aracılık etmektedir. Bu inanç, Yeni Ahit'teki Havarilerin İşleri kitabında ve diğer bazı kısımlarda detaylandırılmıştır (Havarilerin İşleri 1/9-11). Modern dünyada, Hz. İsa'nın öğretileri ve yaşamı, kültürel, sosyal ve dini diyalogların merkezinde kalmaya devam etmektedir. Hz. İsa'nın mesajı olan sevgi, affetme ve barışın teşviki, dünya çapında birçok sosyal ve etik harekete ilham kaynağı olmuştur. Ayrıca, ikinci gelişin beklentisi, çevresel krizler ve global adaletsizlikler gibi çağdaş sorunlarla mücadele bağlamında da umut ve eylem için bir itici güç olarak görülmektedir. Bu geniş kapsamlı teolojik öğretiler ve inançlar, Hıristiyanlıkta Hz. İsa'nın merkezi rolünü ve onun insanlık tarihi üzerindeki derin etkisini pekiştirir ve Hıristiyan cemaatleri arasında dini yaşamın ve ibadetin temelini oluşturur.

Yahudilikte genel olarak İncil anlatılarını ve Hz. İsa'nın mesih olarak kabulünü reddeden bir yaklaşım hâkimdir. Yahudi alimler, Hz. İsa'nın tarihi bir figür olarak varlığını kabul etse de onun dini iddialarını ve peygamberlik ya da mesihlik vasfını tanımaz. Nitekim Kur'an 'a göre Yahudiler, İsa'nın tebliğ ettiği mesajdan hoşlanmamışlar ve onu öldürmek için tuzak kurmuşlardır (Luka, 23/2; Yuhanna, 18/33-38; Âl-i İmrân 3/54). Bu durum her ne kadar Yahudi teolojisinde, mesih bekleyişi ile ilgili olarak gelecekteki bir kurtarıcının gelmesine yönelik inançla paralellik gösterse de mesih olarak bekledikleri kişi kesinlikle Hz. İsa değildir (Aydın, 2017, ss. 73-83). Öte taraftan İslâm'da ise Hz. İsa'nın göğe yükselişi ve ahir zamanda dönüşü, Mesih olarak kıyamet alametleri arasında sayılır ve İslâmi eskatolojinin önemli bir parçasını oluşturur. Hz. İsa'nın bu dönüşü, dünya düzenini adaletle yeniden tesis edeceği ve İslâm'ın son peygamberi Muhammed'in getirdiği mesajı teyit edeceği şeklinde anlaşılır. İslâm inancında, Hz. İsa'nın nezdine yükseltilmesi, onun ölümsüzleştirilmesi değil, Allah'ın özel koruması altında oluşunun bir işareti olarak kabul edilir. Bu teolojik çeşitlilik, özellikle de monoteist dinler arasında, Hz. İsa'nın kimliği ve rolü etrafında derin diyalog ve tartışmalar için zemin hazırlamıştır. Her üç dinin takipçileri için, Hz. İsa'nın tarihsel ve teolojik figürü üzerine yapılan bu tartışmalar, kendi inanç sistemlerinin daha iyi anlaşılmasına ve yorumlanmasına olanak tanır.

Kelâm alimleri, Hz. Meryem ve Hz. İsa'nın yalnızca Allah tarafından yaratılmış kullar olduğunu vurgulayarak, onlara herhangi bir ilâhî özellik atfedilmesini reddederler. Bu anlayış, Sâbûnî'nin teslîs doktrinine yönelik eleştirilerinde de kendini gösterir. Sâbûnî, teslîs inancının ne akıl ne de vahiy ile desteklenemeyeceğini savunur ve Allah'ın zât, bilgi ve hayat olarak üçlü bir yapıya bölünmesinin neden diğer ilâhî sıfatlarla genişletilmediği sorusunu gündeme getirir. İslâm'ın Allah'ın mutlak birliği ve benzersizliği ilkesiyle Hz. İsa'nın ilâhî kabul edilmesi arasındaki çelişkiyi belirginleştirir. Kur'an, Hz. İsa'nın mucizelerinin Allah'ın izniyle gerçekleştiğini vurgular ve onun sadece Allah'ın bir elçisi

olduğunu, herhangi bir ilâhî nitelik taşımadığını açıkça belirtir. Dolayısıyla, Hz. Meryem'e ilâhî statü verilmesi İslâm teolojisinde kesinlikle kabul edilmez bir görüştür. Nureddin es-Sâbûnî, Hıristiyan teslîs doktrinini eleştirirken, bu öğretilerin İslâmî teoloji ve genel mantıksal düşünce yapısıyla uyumsuz olduğunu savunur (Sâbûnî, 2005, ss. 21-23.)

Sâbûnî, Hıristiyanlıkta İsâ'nın ilâhî ve insani özellikler taşıdığına dair teslîs anlayışını, İslâm'ın tevhid anlayışı çerçevesinde değerlendirir ve bu inancın temel sorunlarını ortaya koyar. Hıristiyanlıkta Meryem'e Theotokos (Tanrı'nın Annesi) unvanının verilmesi ve bazı mezheplerde ona Tanrıça statüsü atfedilmesi eleştirilir. Kur'ân, Hz. İsâ ve Hz. Meryem'in ilahlaştırılmasını kesin bir dille reddeder ve onların Allah'ın kulları olarak sunulduğunu belirtir. Sâbûnî'nin eleştirileri, Hıristiyan teslîs doktrininde Kutsal Ruh'a deyinmeden Tanrı, Hz. İsâ ve Hz. Meryem şeklinde tanımlanmış bir inanç sistemini sorgular. Bu eleştiriler, Arap Hıristiyanlarının dini eğitim eksiklikleri ve Hıristiyan öğretilerinin yanlış anlaşılması bağlamında da değerlendirilir. Nureddin es-Sâbûnî, İslâm'ın tevhid anlayışını temel alarak Hıristiyanlıkla ilgili teolojik farklılıkları ve ortak noktaları anlamamıza yardımcı olur. Bu çalışmalar, dinlerarası empati ve doğru din anlayışının geliştirilmesine katkı sağlar (Sâbûnî, 2005)Nureddin es-Sabuni'nin Teslis doktrinine yönelik eleştirilerini içeren çalışmamız, mevcut literatürdeki diğer araştırmalarla karşılaştırıldığında özgün bir katkı sunmaktadır. Konuyla ilgili daha önce çalışılmış olan Dinler Tarihi alanında Prof. Dr. İskender Oymak'ın (2021) “Hıristiyanlığın Teslis Doktrinine Kadı Abdulcabbar'ın Eleştirisi” adlı makalesinde, Kadı Abdulcabbar'ın Teslis'in mantıksal tutarsızlıklarına odaklanan eleştirileri incelenmiştir. Ayrıca, Mehmet Zafer İnanlar'ın “Hıristiyan Teslisinin Pagan Kökleri” (İnanlar, 2020) adlı makalesi, Teslis doktrininin Pagan inanç sistemlerinden etkilenmiş olabileceğini öne sürmektedir. Elif Akkavak ve danışman hocası Prof. Mustafa Ünal'ın yüksek lisans tezinden üretilmiş makalesi (Akkavak & Ünal, t.y.), Hıristiyanlık içindeki Teslis karşıtlığı hareketlerini kapsamlı bir şekilde incelemiş ve bu hareketlerin teolojik temellerini analiz etmiştir. Sabuni'nin Kur'an'a dayanan eleştirileri ise, Hıristiyanların Baba, Oğul ve Kutsal Ruh inancının yanı sıra, Kutsal Ruh yerine teslîs inancında Hz. Meryem'i eş ve tanrıça kabul eden anlayış üzerinden de teslîs inancını eleştirmektedir. Bu bağlamda, çalışmamız teslîs inancı içerisinde Hz. Meryem'e yer vermesi açısından diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Bu özgün yaklaşım, İslâmî kelâm disiplini içerisinde Teslis doktrini üzerine yapılan tartışmalara yeni bir boyut kazandırmakta ve bu alandaki boşlukları doldurmaya yönelik önemli bir adım olarak değerlendirilmektedir. Çalışmamız, Sabuni'nin eleştirilerini detaylandırarak ve mevcut literatürdeki diğer araştırmalarla karşılaştırarak, Teslis doktrini üzerine yapılan teolojik tartışmalara zengin bir perspektif kazandırmak ve bu alandaki bilgi birikimine katkı sunmayı amaç edinmektedir (Akkavak & Ünal, t.y.; Oymak, 2021)

5. Kelâm İlminde Teslîs İnanıcı ve Teslîs Üzerine Yazılan Reddiyeler

Kelâm alimleri, Hıristiyanlıkta Tanrı'nın üç ayrı uknum öz- zat, ilim ve hayat olarak taksim edilmesi veya Baba (Allah), Oğul (İsâ) ve Meryem (Zevce) şeklindeki yorumların İslâm'ın tevhid inancıyla çeliştiğini belirtirler. Kelâm alimleri, Hıristiyanlıkta bazı grupların Hz. Meryem'i Allah'ın eşi ve Hz. İsâ'yı Allah'ın oğlu olarak kabul etmelerini, Allah'ın mutlak birlik ve bütünlüğüne aykırı bir yaklaşım olarak değerlendirirler. Teslîs inancının hem akıl hem de nakil yönlerinden bunu ispatlayacak bir delil yoktur. Teslîs tevhid anlayışı ile çeliştiğinden kelâm alimleri tarafından özellikle eleştirilir. Buna karşın, İslâm teolojisi, Tanrı'nın (Allah'ın) mutlak birliğini ve bölünmezliğini vurgular (Meryem, 239) Kelâm alimleri, Hıristiyanlıkta Trinitas doktrinine yönelik eleştirilerini, Kur'ân'ın teslîsi kesin bir dil ile reddeden açık mesajlarına dayandırır. Özellikle Kur'ân, Allah'ın tek ve eşsiz olduğunu ne doğurmuş ne de doğmuş olduğunu belirterek, her türlü çoğulluk ve bölünme fikrini reddeder (İhlas 112/1-4) Çünkü bu tür inançlar, Allah'ın ihtiyaç sahibi olduğu ve parçalara ayrılabilmesi gibi iddiaları içerir ki, bu da kelâm ilminde kabul edilemez. Kelâm alimlerine göre Allah, mutlak bir teklik içerisinde, her türlü bölünme ve sınırlılıktan münezze bir varlık olarak tanımlanır. O'nun zatına herhangi bir faniye

ait özellik atfetmek imkânsızdır ve O, yaratılmışların hiçbir özelliğiyle tanımlanamaz. Allah, zaman ve mekânın ötesinde, başlangıcı ve sonu olmayan, sınırların ötesinde bir varlıktır. O cevher ve cisim olmaktan uzak, herhangi bir şekil veya surete sahip değildir. O'nun mâhiyeti ve keyfiyeti cisimlerin geçici nitelikleriyle ilişkilendirilemez (Soyal, 2011, ss. 9-128). Özellikle III. /IX yüzyıldan itibaren müslüman kelâmcılar, Tanrı'nın mutlak birliği noktasında teslîs ve unsurlarına yönelik reddiyeler yazıp Hıristiyanlarla tartışmışlardır. Hatta Uknûm inancı hakkındaki felsefi tartışmalar sırasında Kindî (ö. 801-873) ekolüne mensup filozoflardan İbn Tayyib es-Serahsî'nin (ö. 286/899) zor anlar yaşadığına dair haberler alan Kindî, ona bu tür tartışmalara girmemesi konusunda tavsiyede bulunmuştur (Matti Moosa, t.y., ss. 19-22). Çeşitli dönemlerde Kâdî Abdülcebâr (ö. 416/1025), İmam Gazali (ö. 505/1111), Taberî (ö. 839-923), Kindî Cüveynî (ö. 1226-1283) ve Şehristânî (ö. 1086-1153) gibi alimler, Hıristiyanlarla tartışıp bunlara reddiyeler sunan alimler arasındadır (Cüveynî, 1950, 1950; Gazzali, 1973; Wolfson, (1974), s. 49; Kâdî Abdülcebâr, 1988, ss. 127-136; Şehristânî, 1992; Taberî, 2001, s. 1/265; 2/26-50).

İslâm düşüncesi içinde Hıristiyanlık, özellikle Teslîs inancına yönelik eleştirileri içeren birçok eserler yazılmıştır. Bu alimler, İslâm'ın tevhid anlayışını savunurken, Hıristiyan doktrinlerini mantıksal çelişkiler ve teolojik sorgulamalarla eleştirmişlerdir. İşte bu alimlerden bazıları ve onların eleştiri yaptıkları eserleri şu şekildedir:

Ali b. Rabbân et-Taberî (838-870), Hıristiyanlıktan İslâm'a geçmiş bir bilim insanı ve alimdir. er-Red ale'n-nasâra eserinde, özellikle Teslîs anlayışını ele alarak, Hıristiyan inanç sistemini hem teolojik hem de mantıksal açıdan sorgulamıştır. Eserinde, Hz. İsa'nın ilahlığına yönelik iddiaları detaylı bir şekilde eleştirerek, Hıristiyan doktrinlerindeki çelişkilerini ortaya koymuştur (Taberî, 1959, ss. 122-127).

Abdullah b. İsmail el-Haşimî (ö.?), Risâle ila Abdil Mesih b. İshâk el-Kindî adlı eserinde Hıristiyanlık ve özellikle Teslîs inancını eleştirmiştir. Haşimî, Hıristiyan inancının temel unsurlarını mantıksal çelişkiler üzerinden sorgulayarak, İslâm'ın tevhid inancını öne çıkarmıştır. Eseri, özellikle Hıristiyan ilah anlayışına yönelik akılcı eleştiriler içermektedir (Haşimî, 2005, ss. 8-13).

Ebu Osman Amr b. Bahr el-Câhız (776-868), el-Muhtar fi'r-red ale'n-nasâra adlı eserinde, Hıristiyanlık ve Yahudilik hakkında geniş çaplı eleştiriler sunmuş, özellikle teslîs doktrinini ve Mesih anlayışını sorgulamıştır. Câhız'ın eleştirileri, onun edebi üslubu ve derin bilgisini yansıtan bir kelâm çalışması olarak kabul edilir.

Ebu İsa Muhammed b. Harun el-Verrâk (ö.?), Kitabu fi'r-red ale-l-firaki's-selâse mine'n-nasâra ve er-red ale't-teslîs eserlerinde, Hıristiyanlık içerisindeki büyük üç mezhebi (Yakubîler, Nesturîler ve Melkanîler) ele almış ve bunların teslîs anlayışlarını detaylı bir şekilde eleştirmiştir. Verrâk, bu mezheplerin teolojik iddialarını ve kutsal metinlere dayandırdıkları argümanları sıkı bir eleştiriye tabi tutarak, İslâm kelâm geleneğinde önemli bir yere sahip olmuştur (Verrâk, 1992, ss. 67-71, ss. 92-94).

Kadı Abdülcebâr (935-1025), Mu'tezili düşünceye dayanan kelâmcısı olarak, *el-Muğnî fi ebvâbi't-tevhîd ve'l-adl* adlı eserinde Hıristiyanlık, özellikle Teslîs doktrinine yönelik eleştiriler sunmuştur. Kadı Abdülcebâr, Hıristiyanların Tanrı'nın üçlü bir varlık olduğu inancını, İslâm'ın tevhid anlayışıyla çeliştiğini öne sürerek, bu inancın ne akıl dışı ne de vahye uygun olduğunu savunmuştur. İsa'nın ilâhî niteliklere sahip olmasını, Hıristiyan metinlerindeki çelişkileri kullanarak sorgulamıştır (Oymak, 2021, ss. 676-696).

İbn Hazm (994-1064), *el-Fasl fi'l-milel ve'l-ehvâ' ve'n-nihal* adlı eserinde farklı dinler ve mezhepler üzerine eleştiriler geliştirmiştir. İbn Hazm, Hıristiyanlığın temel öğretileri ve kutsal metinleri üzerinde detaylı analizler yaparak özellikle teslîs doktrinine yönelik eleştiriler sunmuştur. Teslîs

inancının mantıksal tutarsızlıklarını vurgulayarak, bu inancın ne akılla ne de İncil'in aslı metinleriyle uyumlu olmadığını dile getirmiştir (Hazm, 1996, 1/263).

İmam Gazzâlî (1058-1111), özellikle *Tehâfütü'l-felâsife* eserinde, Yunan filozoflarının İslâm akidesine ters düşen görüşlerini eleştirirken, aynı zamanda Hıristiyan doktrinlerine de değinmiştir. Gazzâlî, filozofların Tanrı'nın bilgisinin evrensel ilkelerle sınırlı olduğunu savunmalarını eleştirirken, benzer şekilde Hıristiyan teslîs inancının da İslâm'ın tevhid anlayışıyla bağdaşmayacağı konulara yer vermektedir. Gazzâlî *er-Reddû'l-Cemîl li-Ulûhiyyeti İsâ bi-Sarihi'l-İncîl* adlı eserinde yine teslîse dair eleştirilere yer vermiştir (Gazzali, 1973, ss. 126-145). Bu alimler, İslâm düşüncesi içinde sıkça referans verilen ve dini metinlerin akıl ve mantık çerçevesinde yorumlanması gerektiğini savunan önemli alimlerdir. Onların eleştirileri, Hıristiyanlık başta olmak üzere diğer dinlerin anlayışlarına yönelik derinlemesine analizler içerir ve İslâm kelâm geleneğinde önemli bir yere sahiptir.

6. Kelâm İlminde Sâbûnî Bağlamında Teslîs İnancı ve Eleştirisi

Sâbûnî, İslâm düşünürler ve bilginler arasında yoğun münazara ve tartışma konusu olan Allah'ın varlığı ve birliği gibi temel inanç meselelerinde aklî ve kelâmî delilleri kullanan önemli alimlerdenidir. Yazdığı *el-Kıfaye fi'l-hidâye* ve *el-Bidâye fi usûli'd-dîn* eserlerinde özellikle Allah'ın birliğini işlediği ulûhiyyet bölümünde aklî ve naklî delillerle ispatlamaya çalışmıştır. İslâm'da, vahiy ve akıl arasındaki uyum esastır. Tanrı'nın birliği, Kur'ân ve sahîh hadislerle sabittir ve bu, akıl yoluyla da doğrulanabilir bir gerçektir. Teslîs inancı ise ne akıl yoluyla ne de vahiy kaynaklarıyla desteklenememiştir.

Sâbûnî, Allah'ın birliğini, teslîs ve çoklu tanrı kavramının aklen kabul edilemez olduğunu belirterek savunur. İslâm teolojisinde Allah'ın zatında ve sıfatlarında kesin bir birlik olduğu, O'nun benzersiz ve bölünmez olduğunu vurgular. Sâbûnî'nin görüşlerinde Hıristiyanlıkta yer alan Üçlü Birlik (teslîs) doktrini eleştirmiştir. Sâbûnî, bu doktrini Kur'ân'ın öğretileri ve ışığında değerlendirir. Sâbûnî, Hıristiyanlıkta yer alan Üçlü Birlik anlayışının, İslâm'ın tevhid inancıyla bağdaşmadığını ve bu doktrin ne akıl yoluyla ne de vahiy yoluyla makul bir temele sahip olmadığını sonuç olarak belirtir. Bu tür inançların İslâm perspektifinden kesin bir şekilde reddedilmesi gerektiğini savunur. Sâbûnî teslîs inancında Üçlü Birlik olarak yer verilen Hayat, ilim ve zat-vücüt terimlerini teslîs'in bir yorumu olarak yine eleştirir. Hıristiyan teolojisinde bu terimler, genellikle Tanrı'nın üç ilâhî özelliğini ifade etmek için kullanılır. Sâbûnî'ye göre teslîs doktrininde sadece üç ilâhî özellik (zât/varlık, ilim/bilgi, hayat/yaşam) kabul edilirken, diğer ilâhî özelliklerin (güç, irade vb.) göz ardı edilmesi, Tanrı'nın eksiksiz doğasına aykırıdır. Eğer tüm mükemmel özellikler kabul edilirse, bu durumda daha fazla 'hypostasis' olması gerekirdi. Onlar, Allah'ın zatını bilgi ve yaşam sıfatları ile üçe ayırmışlardır. Ancak, bu durumda neden güç ve irade gibi diğer sıfatları da ekleyerek sayıyı beşe, işitme ve görme sıfatlarını ekleyerek yediye ya da diğer mükemmel sıfatlarla daha da büyük sayılara çıkarmamışlardır? Öte taraftan İslâm teolojisinde bu sıfatlar, Allah'ın mutlak birliği ve bölünmez bütünlüğü çerçevesinde ele alınır. Hıristiyanlıkta ise bu sıfatlar, teslîs anlayışının bir parçası olarak, Tanrı'nın üç kişiliğine atfedilir:

1. Zat-Vücüt (Essence-Substance): Hıristiyan teolojisinde bu, genellikle Tanrı'nın temel doğası veya özü olarak kabul edilir. Bu bağlamda, Baba, Oğul ve Kutsal Ruh, aynı özü paylaşır ancak farklı kişilikler olarak var olurlar. Bu, her üç kişinin de aynı Tanrı'nın farklı tezahürleri olduğu anlamına gelir.

2. İlim (Knowledge): Bu sıfat genellikle Oğul ile ilişkilendirilir. Hıristiyan inancında Oğul, yani İsâ Mesih, Tanrı'nın bilgisini temsil eder ve insanlıkla Tanrı arasındaki ilâhî bilginin iletişimini sağlar. Hz. İsâ'nın dünyaya gelmesi ve öğretileri, Tanrı'nın bilgisinin insanlara açıklanması olarak görülür.

3. Hayat (Life): Bu sıfat, çoğunlukla Kutsal Ruh ile bağlantılıdır. Kutsal Ruh, inananların içinde yaşayan ve onlara ruhsal yaşam veren ilâhî güç olarak kabul edilir. Bu, Hristiyanların manevi hayatını sürdürmelerini ve ruhsal gerçekleri anlamalarını sağlayan ilâhî bir enerji olarak tanımlanır.

Hristiyan teolojisinde, bu üç sıfat, Tanrı'nın üç kişilikteki birliğini ve çeşitliliğini yansıtır. Teslîs doktrini, bu üç ilâhî özelliğin veya kişiliğin eşit ve ayrılmaz bir şekilde bir arada var olduğunu öğretir. Her biri, Tanrı'nın bütünlüğünden bir parça olarak kabul edilirken, her biri Tanrı'nın farklı yönlerini ifade eder ve insanlıkla olan ilişkisini şekillendirir. Tanrıya dair hulûl, bölünme ve hadis varlık olmaya dair emmareleri taşıdığından Hristiyanların bu yaklaşımları Sâbûnî tarafından Kur'ân ışığında eleştirilmiştir. Nitekim Kur'ân ayetlerinde ve hadislerde teslîs inancı sıklıkla eleştirilmiş yorum ve te'vil kaldırmaz tam bir şirk olarak değerlendirilmiştir. İslâm inancında ne Hz. Meryem ne de Hz. İsa ilâhî niteliklere sahiptir; her ikisi de yaratılmış, Allah'ın kullarıdır ve İlahi özün insani ilişkilere indirgenmesi, Tanrı'nın mutlak ve bağımsız doğasına aykırıdır (Çelebi, 2006, ss. 391-401).

Hristiyanlar, Tanrı inancı üzerine yüzyıllar boyunca devam eden belirsizlik döneminde Hz. Meryem'in bu özelliğine yeni bir boyut kazandırmak için çaba göstermişler ve Hristiyan mezheplerinde onun doğası hakkında çeşitli teoriler geliştirilmiştir. Kur'an, Hz. İsa ve Hz. Meryem hakkındaki ilahlık iddialarını eleştirir. Kur'ân'da Allah'a nisbetle yer verilen Ey Meryem oğlu İsa! İnsanlara sen mi Allah'ın dışında beni ve annemi birer tanrı kabul edin' dedin? şeklindeki soru, Hz. Meryem'i teslîs inancının ögesi haline getirecek kadar ileri giden hristiyanları gerekse bu derecede olmasa bile genellikle Hz. Meryem'in mahiyeti hakkında aşırılıklar taşıyan hristiyan telakkileri mahkûm etmektedir. Hz. Meryem'in bir insan olduğuna dair vurgu yapılması, Hristiyanlıkta sadece Hz. İsa ile sınırlı kalmayan insan üstü varlık anlayışını gösterirken, bahsi geçen ayet, ona Tanrıça muamelesi yapanların varlığına işaret eder. Sâbûnî'nin üçlü Teslîs hakkında konuşurken Tanrı'nın eşi olarak bahsettiği Hz. Meryem hakkındaki tarihi bilgiler, Arabistan'da Collyridienler olarak bilinen ve Hz. Meryem'e tanrıça gibi saygı gösterip resimlerde ona tatlı yiyecekler sunan kadınlardan oluşan sapkın bir Hristiyan grubunun varlığına işaret eder. Ancak Kur'an'ın bu tür yerel kalmış sapkın bir eğilimi işaret etmesinin asıl amacı, Hristiyanlıkta yaygın olarak kabul gören Hz. Meryem anlayışını aşırı yüceltmeyi eleştirmek ve bu anlayışın onu tanrılaştırmaktan farklı olmadığını belirtmek olabilir. Gerçekten de Hz. Meryem'i theotokos (tanrı taşıyan) değil, anthropotokos (insan taşıyan) olarak tanımlayan İstanbul Patriği Nestorius'un bu görüşü, 431 tarihinde yapılan Efes Konsili'nde reddedilmiş ve ona Tanrı'nın anası (theotokos, mater dei) unvanı verilmiştir, bu da putperest dinlerdeki büyük tanrıça-ana tanrıça (Magna Mater), dişil elemana saygı gösterme adetlerinin yeniden canlanmasına zemin hazırlamıştır. Bu karardan sonra yapılan resim ve heykellerde bu açıkça görülür. Öte yandan, Protestanların Katolik kilisesine yönelik eleştirilerinden biri de kilisenin Meryem'i tanrılaşma (bazılarına göre, üçlemeye) dahil ettiği yönündedir (Âl-i İmrân 3/116) Bu bağlamda Hristiyanlıkta Hz. Meryem figürünün teolojik konumlandırılması, tarih boyunca farklı ekoller ve mezhepler arasında süregelen bir tartışma konusudur. Katolikler, Meryem'in göğe yükseldiğine ve insanların dualarını dinleyip yanıt verdiğine inanır. Ancak, bu anlayış Protestanlar tarafından genellikle eleştirilmiştir. Protestanlar, bu tür uygulamaların İncil'deki öğretilerle uyumsuz olduğunu savunurlar. İslâm, Meryem'in bu şekilde tanrılaştırılmasını, Kur'ân'daki tevhid anlayışına tamamen zıt olarak görür. Kur'ân, Allah'ın varlığının ve sıfatlarının bölünemez ve tartışılmaz olduğunu öğretir. Her türlü ilahlık atfının, sadece Allah'a mahsus olduğunu vurgular. İslâm'a göre, Hz. Meryem ve Hz. İsa gibi peygamberler ve kutsal kişilikler, Allah'ın yarattığı kullardır ve hiçbir şekilde ilahlaştırılmazlar. Bu bakış açısı, Kur'ân'ın tevhid kavramını koruma konusundaki katı tutumunu yansıtır (Maide, 5/116) Bu eleştiriler, İslâm'ın Hristiyanlık içindeki bazı teolojik eğilimlere karşı ortaya koyduğu teolojik ve doktrinel bir tepkiyi temsil eder ve İslâm'ın kesin monoteistik çerçevesini pekiştirir (Tümer, 2021, ss. 128-136). İslâm teolojisine göre, Allah'ın birliği (tevhid) ve bölünmezliği, Kur'ân'ın ana öğretilerinden biridir. İslâm'da Allah'ın sıfatlarına ilahlık atfedilmesi

kesinlikle yasaktır. Bu yüzden, Hıristiyanlık içinde Meryem'e yapılan ilahlık atfı, İslâm düşüncesine göre ciddi bir teolojik sapma olarak kabul edilir (Râzî, 1981, 12/52). Hıristiyanlık içinde Meryem'in Theotokos (Tanrı'nın Annesi) olarak adlandırılması, Katolik ve Ortodoks Hıristiyanların dini inançlarında önemli bir yer tutar. Ancak, bu inanç Protestan mezhepleri tarafından sıklıkla eleştirilmiştir. Protestanlar, dini uygulamalarda İncil'in metnine daha sıkı bir bağlılık vurgularlar ve Meryem'in aşırı yüceltilmesini, özellikle ona yönelik tapınma eylemlerini, İncil'e uygun olmayan bir uygulama olarak görürler (Yagır, 2013, ss. 119-120).

Kelâm alimlerine göre Kur'ân ışığında İslâm'da bahsedilen teslîs anlayışı ile kilisenin teslîs inancı arasında fark vardır. Kur'ân, Hıristiyanlık içindeki teslîs inancını ele alırken, genellikle bu inancı Baba, Oğul ve Meryem olarak tanımlar. Bu tanımlama, Hıristiyan doktrininde genel kabul gören Baba, Oğul ve Kutsal Ruh şeklindeki teslîs anlayışından farklıdır. Wolfson'un Kur'ân'ın Hıristiyanlık'taki teslîs inancına yönelik eleştirileri ve İslâmî kelâm alimlerinin bakış açılarına dair analizi, İslâm düşüncesindeki teslîs anlayışının incelenmesi açısından önemli bir katkı sağlar. Kelâmcılarla aynı kanaati taşıyan Wolfson'a göre, Kur'ân, Hıristiyan teslîs inancını Allah, İsa ve Meryem olarak tanımlarken, kilise teslîsi Baba, Kelime (önceden var olan Mesih) ve Kutsal Ruh olarak kabul etmiştir (Sâbûnî, t.y., ss. 62-67; N. Sâbûnî, 2005, ss. 21-22; Wolfson, ss. 49-54). Kur'ân, Hıristiyanlıkla ilgili ayetlerde, İsa ve Meryem hakkında, İsa'nın Allah'ın Oğlu olamayacağını ve Meryem'in iffetli olduğunu belirtir. Bu, İslâm'ın Hıristiyanlık anlayışının ve özellikle İsa ve teslîs konusundaki eleştirilerinin bir parçasıdır. Thomas Michel, Teslîs hakkında bazı bilgilerin kaynağını Arap paganizmine dayandırmaktadır. Kur'an'ın eleştirdiği Teslîs inancına dair, Hicaz bölgesindeki Hıristiyanların dini eğitimlerinin yetersiz olması nedeniyle Hıristiyan doktrinleri hakkında sağlam bilgilere sahip olmadıklarını, bu yüzden Arap Hıristiyanların şirk içeren kavramları kolayca benimsemiş olabileceklerini ifade etmektedir. Bahsedilen Arap Hıristiyanlar Yüce Tanrıyı Baba, Meryem'i ulu Ana ve Hz. İsa'yı da fiziksel olarak Tanrı ile Meryem'den doğan oğul Rab ile özdeşleştirmişlerdir. O, bu tür inancın hem kilise tarafından hem de Kur'an'ın, Hicaz'da yaşayan yarı Hıristiyan bir şirk topluluğunu kınadığını belirtmektedir (Michel, 1992, ss. 72-73). Michel, İsa ile Tanrı arasındaki ilişkiyi anlamak için sufi yazarların dile getirdiği hulul ve ittihad kavramlarının önemli olduğunu belirtmiştir. Orta çağ Arap Hıristiyan yazarlar, İsa'nın Babası ile olan ilişkisini anlatmak için bu terimleri kullandıklarına dikkat çekmiştir. Michel, Tanrı ile bu özel bağ nedeniyle İsa'ya Tanrı Oğlu denildiğini, bu ifadenin hiçbir zaman fiziksel bir doğum anlamına gelmediğini vurgulamıştır. Michel'a göre, Tanrı oğlu unvanı, İlkçağ kilisesinin İsa'nın benzersiz doğasına olan inancını ifade etmek için kullandığı bir yöntemdir. Bu sebeple Hıristiyanlar Tanrı'nın İsa aracılığıyla insanlarla iletişim kurduğuna inanmaktadırlar (Michel, 1992, ss. 66-67). Bu önemli farktan olacaktır ki Amr bin Âs, müslümanların İsa Mesih'e dair görüşlerini eleştirel bir şekilde Necâşî'ye Onların, Meryem oğlu İsa'yı bir kul olarak bildiklerini ihbar edince müslümanlar Necâşî'nin (ö. 9/630) huzuruna çıktıklarında, Necâşî, Hz. İsa hakkındaki bilgi sorar. Hz. Ca'fer, İsa'nın Allah'ın kulu ve elçisi olduğunu, Hz. Meryem'in oğlu olarak babasız doğduğunu ve Allah'ın Hz. Adem'i yarattığı gibi İsa'yı da babasız yarattığını ifade etti. Bu açıklamalar üzerine Necâşî, yerden bir saman çöpü alarak, İsa Mesih'in müslümanların açıkladığından farklı olmadığını, aralarında minimal bir fark bulunduğunu belirten bir benzetme yapmıştır. Necâşî'nin inancının makbûliyetinden olacak ki Necâşî'nin vefatını Medineliler'e bizzat Hz. Peygamber vererek onun gıyabında Cennetü'l-bakî' de cenaze namazını kıldırmasıdır (Hazm, 1996, s. 96).

Hıristiyanlıkta Hz. Meryem'in mahiyeti ve konumu hakkında farklı görüşler bulunur. Bazı Hıristiyan gruplar, onu sadece Hz. İsa'nın annesi olarak görürken, bazıları ona daha ilâhî bir statü atfeder. Michel' in eleştirdiği ve Kur'ân'ın da her defasında insan ve beşer olarak vurguladığı ve tevhid inancına aykırı bulduğu Hz. Meryem ve Hz. İsa inancının uzun yıllar süren teolojik tartışmaların bir yansımasıdır. Nitekim Tarih boyunca, özellikle Arabistan'da Collyridienler olarak bilinen bir grup, Hz. Meryem'i

tanrıça olarak kabul etmiştir. Bu, İslâm ve Hıristiyanlıkta kabul edilen monoteist inançlarla çelişen bir durumdur. Kur'ân, bu konuya değinerek, Hz. İsa ve Hz. Meryem'i Tanrı'ya ortak koşan inançları eleştirir ve reddeder. Hz. İsa, hiçbir zaman kendisinin ya da annesinin Tanrı'ya ortak edilmesini öğretmediğini vurgular (Maide 5/116-117) Bu, Hıristiyan teolojisinde, Hz. İsa'nın Tanrı'nın insan bedenine bürünmüş hali olarak görülmesi ve bu yüzden de Meryem'in Tanrı'nın annesi olarak kabul edilmesi anlamına gelir. Bu inanç, esasında Hıristiyanlık öncesi felsefi akımların, özellikle Yeni Eflatunculuk'un Hıristiyanlığa uyarlanmış bir yansımasıdır ve İslâmiyet'in tevhid anlayışıyla bağdaşmaz. Bu nedenle Nûreddin es-Sabunî teslîs eleştirisini yaparken bunu baba, oğul ve eş olarak kabul edilen Meryem üzerinden yapmaktadır. Rûhu'l-kudüs e ise hiç yer vermemektedir (Ateş, 2021, 2/854-855).

Kelâm ilminde Allah'ın mutlak birliğini vurgulayan tevhit ile Hıristiyanlıkta Tanrı'nın bir ve üç oluşunu açıklamaya çalışan teslîs doktrini arasındaki teolojik ayrılıkları ele almak önemli bir konudur. Nûreddin es-Sâbûnî'nin el-Kifaye ve el-Bidaye eserlerinde özellikle Allah'a cevher olma isnadı ile cevher ve uknûmlar arasındaki ilahî ilişkiyi sorgular. Hıristiyan ilâhiyatında cevher ve uknûmlar arasındaki ilişki, zât ve sıfat münasebeti mi yoksa iki zât arasındaki ilişki mi olduğu belirsizliğini korumaktadır. Eğer uknûmlar sıfat olarak kabul edilirse, bu durum kadîm sıfatların somutlaşması ve zaman ile mekân özelliklerini taşıması gibi teolojik sorunlara yol açar. Diğer yandan, uknûmların yanı sıra cevherin varlıkta hangi fonksiyonları üstlendiği sorusu da netlik kazanmamıştır. Bu tür sorgulamalar, İslâmi ve Hıristiyan teolojik münazaralarında merkezi bir yere sahiptir. Hz. İsa'nın Tanrı'nın Oğlu ve Meryem'in Tanrı'nın eşi olarak tanımlanması, yaratılmış varlıkların ilişkilerine dayandırılan bir benzetme olarak Tanrı'nın yaratıklara ihtiyaç duyduğunu ve bölünebilir olduğunu öne sürüp İlahi özün bütünlüğüne aykırı olduğundan reddedilmiştir. İslâm kelâmında, Allah'ın basit (yani bölünmez) ve tek olduğu öğretilir. Sâbûnî, Allah'ın sadece zatında değil, aynı zamanda sıfat ve fiillerinde de kesin bir birlik içinde olduğunu vurgular. Bu, Allah'ın her türlü parçalanmadan ve çokluğa bölünmeden uzak tek ve eşsiz olduğunu gösterir. Tanrı'nın birden fazla öz veya kişilik içerdiği fikri, O'nun mutlak birliği ve basitliği anlayışıyla çelişir. Bu, Tanrı'nın doğasının parçalara ayrılamayacağı ve O'nun tek bir özde tezahür ettiği anlamına gelir. Sâbûnî, Allah'ın bir ve tek olmasının aklen zorunlu olduğunu, birden fazla ilahın var olmasının ise aklen mümkün olmadığını öne sürer. Çoklu tanrılar iddiasının mantıksal çelişkilerle dolu olduğunu belirtir. Birden fazla Tanrının varlığını kabul etmek, her birinin sınırlı ve mahsur kaldığı, dolayısıyla yok olmaya mahkûm olduğu anlamına gelir ki bu durum, tanrısal özelliklerle bağdaşmaz. Sâbûnî'ye göre, teslîs inancı akli ve nakli delillerle desteklenemez. Tanrı'nın 'Baba' olarak adlandırılması ne akılla ne de vahiy ile ispatlanabilir bir durum değildir. Bu nedenle Sâbûnî Hıristiyan doktrininde Hz. İsa'nın ve Hz. Meryem'in konumuna dair yapılan vurguları eleştirir. İsa'nın divinitysi ve Meryem'in eş olarak gösterilmesi, Sâbûnî'ye göre İslâm'da kabul edilemez en çirkin iddia olarak görülür. Hz. Meryem'i Allah'ın eşi ve İsa'yı da O'nun oğlu olarak kabul eden Hıristiyanların bu görüşü Allah'a isnat edilen en çirkin görüştür. Çünkü bu düşünce, Allah'ın ihtiyaç sahibi olduğunu ve parçalanabilir olduğunu öne sürmektedir ki bu iddialar, yaratılmışlık belirtilerindedir. Tanrı'nın mutlak bağımsızlığı ve bölünemez bütünlüğü, İslâm inancında temel prensipler arasındadır. Allah, herhangi bir ihtiyacı olmayan ve varlıkların hepsinden bağımsız olan mutlak varlıktır. Dolayısıyla, Tanrı'nın insan benzeri ilişkilere tabi tutulması, O'nun yüce özüne yapılan bir haksızlık olur. Çünkü bu, Tanrı'nın yaratıklara muhtaç olduğu anlamına gelir ki bu, Kur'ân'ın kesinlikle reddettiği bir iddiadır. Sâbûnî, Hz. İsa'yı Allah'ın kelâmı gibi ezeli varlık olarak gören Hıristiyanlığı ve ilâhî sıfatlar konusunda İlahi kelâm'ın hadis olduğunu söyleyen Mu'tezile'nin de görüşlerini eleştirir. Sâbûnî'ye göre Allah'ın sıfatlarının da O'nun zatı gibi bir ve bölünmez olduğunu savunur. Allah, kudret, ilim, irade gibi sıfatlarıyla tek ve benzersizdir. Allah'ın sıfatlarını inkâr etmek veya O'nu sınırlı bir varlık olarak göstermeye çalışmak, O'nun ulûhiyetine aykırıdır. Allah'ın diğer varlıklardan tamamen farklı ve benzersiz olduğu ilkesi üzerinde özellikle duran Sâbûnî Allah'ın cisim,

cevher veya araz gibi sınırlı kavramlarla tanımlanamayacağını, yer ve zaman gibi insanî kategorilere tabi olmadığını vurgular. Bu, İslâm teolojisinde Allah'ın mutlak tenzih anlayışını pekiştirir. Diğer taraftan ona göre 'Baba' ve 'Oğul' terimleri arasındaki ilişki, birinin diğerinden önce gelmesi gerektirir. Bu, sonsuz ve değişmez kabul edilen ilâhî özün sürekliliği ile çelişir. Baba'nın var olabilmesi için Oğul'un var olması gerektiği iddiasını, mantıksal bir tutarsızlık olarak görür (Nesefî, 2004; 1/88, 92, 148; Sâbûnî, t.y., ss. 62-67; N. Sâbûnî, 2005, ss. 21-44).

Sâbûnî'nin yaklaşımı, ilâhî birliğin mantıksal ve teolojik temellerini sağlamlaştırırken, aynı zamanda çoklu tanrı inancının çelişkilerini ve problemlerini de ortaya koymaktadır. Sâbûnî, Hz. İsa'nın mucizelerini de değerlendirir ve bu mucizelerin, Hz. İsa'nın peygamberler zincirindeki diğer peygamberlerle paralellik gösterdiğini ve onun da diğer peygamberler gibi sadece Allah'ın izniyle hareket ettiğini vurgular. Böylece Hz. İsa'nın diğer insanlardan ayrı bir konumda olmadığı, tüm mucizelerin Allah'ın izniyle gerçekleştiği sonucuna varır. Sabûnî'ye göre İsa'nın mucizeleri, onun peygamber olduğunu gösterir ancak bu mucizeler onun ilahlığını kanıtlamaz. İslâm peygamberleri de benzer şekilde, kendi dönemlerinde insanların başaramadığı mucizeleri Allah'ın izniyle gerçekleştirmiştir. Bu durum, Hz. İsa'nın diğer peygamberlerle eşdeğer olduğunu ve onun da yalnızca bir insan olduğunu gösterir. Özellikle Mâtürîdî kelâm alimlerine göre yüce Allah'ın bütün sıfatları ve isimleri ezeli olup sonradan hadis bir şekilde meydana gelmezler. Çünkü kadim bir varlık hadis olan bir varlığa mahal teşkil edemez. Allah'ın dışında bir sıfat veya isim meydana gelirse bu durumda mekânsız bir şekilde yer ve konum olmaksızın meydana gelmesi lazım gelir ki bu durumda zatı olmayan bir ismin veya sıfatın meydana gelmesi demek olur ki böyle bir şey mümkün değildir. Ya da Allah'a ait bâki olan bu sıfatın hadis olan bir varlık üzerinde meydana gelmesi lazım gelir ki bu durumda o sıfat Tanrı'nın değil tutunduğu varlığın sıfatı olacaktır. Böyle bir şey mümkün olamayacağı için özellikle Mâtürîdî alimler Allah'ın bütün sıfatları kadimdir demişlerdir (Sâbûnî, t.y., ss. 62-67). Bu durumda Hz. İsa'nın cevhere ve araza sahip şekli yeri yönü haizi belli mümkün yapıda bir varlık olduğu aşikârdır. Öyle ise Hz. İsa'nın zat sıfat ve isim olarak kadim ve Tanrı'nın bir uknumu olması mümkün değildir. Kısacası Allah'ın kelâm sıfatı bağlamında ol emriyle meydana gelmiş bir varlığın Allah'ın kelimi-logos olması itibarı ile kâdimiyeti mümkün değildir (Nîsâ 4/171) Şayet bu şekli ile Allah'ın dışındaki bir varlıktan bu şekilde bir kâdimiyetten bahsedilecek olursa Hz. İsa ile diğer bütün hadis varlıklar arasında herhangi bir fark olmayacaktır. Bu durumda, Hz. İsa'nın özü itibarıyla Tanrı'nın bir parçası olması ile diğer tüm varlıkların Tanrı parçacığı olması arasında bir fark kalmayacaktır. Bu da panteist felsefenin iddia ettiği gibi, zorunlu ve mümkün, kadim ve hâdis varlıklar açısından mümkün olmayan bir durumdur. Bu bağlamda Allah'ın ilminde ve kelâm sıfatında yer bulan bütün varlıklar Allah'ın kelâmına ve ilmine mazhar olmakla beraber onun ilim ve kelâm sıfatının taşıyıcıları mahlulü ve bir parçası olamazlar. Bu durum varlığa Tanrı'nın hulul ettiği, Tanrı'nın kelâmına ve ruhuna mazhar olduğu Tanrının iki özelliği olan ezeliyet ve kâdimiyet payesine çıktığı anlamına gelemez. Diğer taraftan Hıristiyanların logos müslümanların kelim dedikleri Hz. İsa için Allah'ın kelâmı hadistir bu bağlamda ele alındığında Hz. İsa'da hadistir diyen diyen Mutezile'ye göre Allah'ın kelâm sıfatından maksat sesler, harfler, diller, lehçe, kıraat ve kitabettir ve bunlar hadistir. Ehl-i sünnete göre ise Allah'ın kelâm sıfatı kelâm nefsihi bunda maksat sesler ve harfler değil taşıdığı manadır. Bu tarife göre Kur'ân'dan maksat manadır. Bu durumda Allah'ın kelâmı ezeli olup hadis değildir. Bu iki ince çizgiyi gören imam Azam Ebu Hanife' bu iki bakış açısını birleştirerek şu sonuca varmıştır. Allah'ın kelâmı Kur'ân; mushaflarımızda yazılmış, kalplerimizde mahfuz edilmiş, dillerimiz de okunmuş, Hz. Peygambere indirilmiştir. Lafzı mahluk, hitabeti mahluk, kıraati mahluktur ancak kendisi gayri mahluktur (Nesefî, 2004, 1/259-261; Hakkı, 1339, 2/113-119) Bu bağlamda cevher olarak hem Kur'ân'ın arazının ve hem de O'na benzetilen Hz. İsa'nın Mutezili bir bakış açısıyla araz ve cevher ilişkisi içerisinde mahluk olduğu bütün kelâmcıların üzerinde ittifak ettikleri bir konu olarak görülmektedir. Ancak Ehl-i sünnetin işaret ettiği gibi burada Allah'ın kelâm sıfatından maksat onun lafzı değil O'nun nefsi kelâmıdır. Kur'ân'ın kelâm nefsi tarafını

göremeyen ve onu mahluk olarak gören Mu'tezileye karşı Allah'ın mahza ona ait olan kelâm nefsi'nin tezahuru ve işitilmesinin imkânı bağlamında imam Eş'arî, Allah'ın kelâmının duyulmasının imkân dahilinde olduğunu söylerken imam Mâtürîdî böyle bir şeyin asla mümkün olamayacağını dile getirmiştir. Eş'arî teorisini ibn-i Fûrek'e göre Kur'ân okunduğunda iki şey dinlenir bir tanesi Allah'ın kelâmı ki bu baki ve ezeli olan ilâhî mesajdır diğeri ise okuyanın sesi. Yine Eş'ari başka bir alim olan Bâkîllânî'ye göre Allah'ın kelâmını işitmek nedensellik sebep ve sonuç ilişkilerinde hadis olan adetler üzerinde kadim olan bir sesin işitilmesi mümkün değildir. Ancak Yüce Allah nefsi kelâmını istediği kuluna nedensellik kurallarının dışında hilafı adet olarak işitilebilir. Ancak bunu araz ve cevher olan ses ve harfleri kullanmaksızın yapar kaydını koyar. Buna karşı Ebu Mansur el- Mâtürîdî varlık alanında kadim olan bir varlığa ait özelliklerin hadis bir varlık tarafından taşınması ve onun Kelâm sıfatına mazhar olması, onu işitmesi ve onu taşıması asla mümkün değildir. İşitilen sesin hadis varlıklar üzerinden bize taşınan İlahî manalar olması mümkün ancak ilâhî sese-kelâm lafzî bizzat mazhar olmanın her iki dünyada imkânı yoktur. Bu konuda imam Mâtürîdî'nin görüşleri haklı görülmele beraber neticede hem Kur'ân'ın ve hem de Hz. İsa'nın Allah'ın kelâmı veya Hıristiyanların deyimiyle logos olması hadis, cevher ve araz olmaları bağlamında Hıristiyanların iddia ettikleri gibi Kur'ân benzeri kelâm olarak düşünülse dahi misli bir kıyasla kadim olamayacağı gayet açıktır (Cahiz, 1992, 1/294-295; Hazm, 1974, ss. 156-157).

Sâbûnî'nin bu bakış açısının diğer mezheplerle uyum içerisinde olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz. Nitekim Mutezile mezhebi, Hz. İsa, Hz. Meryem ve Allah inancı konusunda, İslâm'ın temel kaynaklarına dayanarak, aynı şekilde akli ve mantıksal bir yaklaşım sergiler ve özellikle Hıristiyanlıkta merkezi bir yer tutan teslîs doktrinine yönelik eleştirileriyle, İslâm'ın tevhid anlayışını güçlü bir şekilde savunur. Önemli bir Mutezili teorisyen olan Kadî Abdülcebâr, Mu'tezile'nin öncü isimlerinden biri olarak, Hıristiyan teolojisinde merkezi bir yer tutan teslîs doktrinine yönelik eleştirilerde bulunmuştur. Abdülcebâr'ın eleştirileri, özellikle İznik ve Kadıköy Konsilleri tarafından formüle edilen ve daha sonra geliştirilen İsa'nın hem tam bir insan hem de tam bir tanrı olarak kabul edildiği doktrin üzerine yoğunlaşır. Abdülcebâr, İsa'nın insani yönüne dikkat çekerek, onun herhangi bir insan gibi doğal bir doğumla dünyaya geldiğini ve bir annesi olduğunu vurgular. Bu, İsa'nın yaratılmış bir varlık olduğunu gösterir; bu durum İslâm inancına göre, Allah'ın zatından ete bürünen bir parça olarak kabul edilmesiyle çelişir. Abdülcebâr bu noktada, Hz. İsa'nın ilâhî bir özün parçası olarak değil, yalnızca Allah'ın bir peygamberi ve kulu olarak kabul edilmesi gerektiğini savunur (Kâdî Abdülcebâr, 1988, s. 117). Abdülcebâr, bu öğretinin, her biri ayrı özelliklere sahip olan üç ilâhî şahsın aynı anda bir tek ilâhî özde birleştiği iddiasını, İslâm'ın kesin birliğe ve Allah'ın bölünmez zatına olan inancıyla kıyaslayarak eleştirir. Ona göre, bu üçlü yapı, akli ve mantıksal olarak, Allah'ın mutlak birliği ile bağdaşmaz. Trinitenin temsil ettiği üç iken bir ve bir iken üç kavramları, Baba, Oğul ve Kutsal Ruh'un hem ayrı özgün kişilikler olarak hem de tek bir ilâhî özde birleşen varlıklar olarak tanımlanmalarıyla çelişkili olan bu teolojik yapıyı Kadî Abdülcebâr, bireysel özerklikleri olmaksızın birbirlerine bağımlı olan ilâhî kişilikler üzerinden eleştirir. Bu bağımlılık, her bir ilâhî şahsiyetin tam anlamıyla özerk olamayacağını, dolayısıyla kendi başına tam ve bağımsız bir varlık olarak kabul edilemeyeceğini söyler. Bu durum, Trinitenin kendi doktrin içinde çelişkiler yaratan bir teolojik problem olarak Abdülcebâr tarafından eleştirilir (Kâdî Abdülcebâr, 1988, ss. 109-110). Kutsal Ruh'un yaratılmış bir varlık olup olmadığı ve ilâhî bir statüye sahip olup olmadığı konusundaki belirsizlikleri ele alan Abdülcebâr, Kutsal Ruh'un yalnızca Allah'ın emirlerini yerine getiren bir melek olduğu İslâmî görüşünü savunarak, Trinite doktrininde Kutsal Ruh'a atfedilen tanrısal özellikleri eleştirir. Kutsal Ruh'un tabiatı konusunda, Abdülcebâr, Hıristiyan mezhepleri arasındaki farklı yorumları birlikte ele alır. IV. yüzyılın sonlarında Makedonius tarafından ileri sürülen ve sonrasında İstanbul'da toplanan İkinci Genel Konsil'de reddedilen yorumlar, Abdülcebâr tarafından, Kutsal Ruh'un ilâhî bir statüye sahip olup olmadığının net bir şekilde ifade edilmemesi olarak değerlendirilir. O, Kutsal Ruh'un yalnızca Allah'ın emirlerini

yerine getiren bir melek olduğu İslâmi görüşüne işaret ederek, teslîs doktrininde Kutsal Ruh'a tanrısal özellikler atfedilmesini kabul etmez (Kâdî Abdülcebbâr, 1988, ss. 9-11). Bu bağlamda Mutezile, Hz. İsa'nın tabiatı gereği Tanrı ile ilişkilendirilen Hz. Meryem hakkında da Kur'an ve Hadislerle uyumlu bir anlayışa sahiptir. Hz. Meryem, yüksek ahlaki değerlere sahip, Allah tarafından seçilmiş ve Hz. İsa'nın mucizevi doğumuna vesile olmuş müstesna bir kadındır. Mutezile, Hz. Meryem'in kutsallığını ve ona atfedilen özel konumu kabul ederken, onu ilahlaştırılan veya insanüstü bir varlık olarak gören anlayışlara karşı çıkar.

Teslîs inancını reddeden başka önemli bir kelâm ekolu Eş'arîliktir. Eş'arîlik Allah inancını özellikle Kudret, İlim ve İrade sıfatları üzerinden inşa eder ve her şeyin yaratıcısı ve faili olarak Allah'ı merkeze alan bir mezheptir. Bu yaklaşım, Eş'arîliğin, Allah'ın mutlak egemenliğini ve tekliğini vurgulayan bir Tevhid anlayışını benimsediğini gösterir. Eş'arî aynı zamanda Hıristiyanlıkta merkezi bir yer tutan teslîs doktrinine karşı önemli eleştiriler geliştirmiş, bu eleştirileri akli ve nakli delillerle desteklemiştir. Eş'arî, Makâlâtü'l-İslâmiyyîn ve İhtilâfü'l-Musallîn adlı eserinde, farklı inanç ve mezheplerin görüşlerini ele alırken, Hıristiyanlık ve teslîs inancına değinmiş, Hıristiyanlığın tabiatı ve teslîs inancı bağlamında, Hz. İsa'nın tabiatı üzerine düşünceler ve Şîî inancındaki Hz. Ali hakkındaki görüşlerle paralellikler kurmuştur. Eş'arî, farklı inançların ilâhiyat anlayışlarını incelerken, Hıristiyanların cevher kavramını nasıl tanımladıklarına da değinmiş ve Hıristiyanların, cevheri, zâtıyla var olan şey olarak tanımladıklarını söylemiştir (Çınar, 2021, ss. 79-110; Eş'ari, 1995, 1/66-88).

Eş'arî alimlerden İmamü'l-Harameyn el-Cüveynî (ö. 478/1085) teslîs inancı üzerine Eş'arîliğin bakış açısını özetler niteliktedir. Cüveynî Hıristiyanlığın Allah'ın cevher olduğu inancını eleştirerek, cevherin, uzayda yer kaplayan ve kendi kendine var olan bir şey olduğunu, dolayısıyla Allah'ın cevher olamayacağını savunmuştur. El-Cüveynî, Kitâbu'l-İrşad ve eş-Şamil fî Usûli'd-Dîn adlı eserlerinde Hıristiyanlıkla ilgili görüşlerini işlemiş, Hıristiyan inançlarının ayrıntılarına girmeden, İslâm tevhid anlayışıyla çelişen yönlerine dikkat çekmiştir. Özellikle eş-Şamil adlı eserinde, Hıristiyanlıkla ilgili bölümde, cevher, uknumlar ve teslîs inancını ele alarak, Hıristiyan mezheplerinin bu konudaki görüşlerini değerlendirip eleştirmiştir (Cüveynî, 1950, ss. 64-65). Eş'arîlik'te Hz. İsa inancı, İslâm'ın genel çerçevesi içinde, onun Allah'ın kulu ve elçisi olduğu temel prensibi üzerine kurulmuştur. Eş'arîler, Hz. İsa'nın ilâhî bir varlık olarak kabul edilmesine karşı çıkarak, onun bir peygamber olduğunu ve mucizelerinin Allah tarafından gerçekleştirildiğini vurgularlar. Bu mezhebin kurucusu Ebü'l-Hasen el-Eş'arî'nin Hıristiyanlıkla ilgili doğrudan bir reddiye yazmamış olması, onun ve mezhebinin Hıristiyanlık eleştirilerini daha geniş bir itikadi ve kelâmî çerçevede ele aldığını gösterir. Eş'arîlik içerisinde önemli bir figür olan Muhammed b. Tayyib el-Bâkillânî de özellikle Kitabu't-Temhîd adlı eserinde Hıristiyanlıkla ilgili görüşlerini detaylandırmış, İslâm'ın tevhid anlayışıyla çelişen Hıristiyan inançlarına eleştiriler yönelterek, teslîs inancı gibi konuları akli açıdan değerlendirmiştir. Bâkillânî, Hıristiyanlığın ilâhiyat anlayışını ve teslîs inancını ele alırken, aynı zamanda İncil metinlerine atıfta bulunarak eleştirilerini pekiştirmiştir. Bâkillânî'nin Hıristiyanlık eleştirileri, özellikle dönemin Hıristiyan mezheplerinin inançları üzerine yoğunlaşmış ve bu mezheplerin görüşlerini aktararak, İslâm'ın tevhid anlayışıyla olan çelişkilerini ortaya koymuştur. Bâkillânî, Bizans sarayında Hıristiyanlarla yaptığı tartışmalarda, Hz. İsa'nın ilahlığını reddeden ve onun Allah'ın kulu olduğunu vurgulayan argümanlar sunmuştur. Bâkillânî'nin eleştirileri, Hz. İsa'nın mucizelerinin Allah'ın fiili olduğu ve Hz. İsa'nın çift tabiatının, yani hem ilâhî hem beşerî özellikler taşımasının mantıksız olduğu üzerine odaklanır. Özellikle Bizans Saray'ında gerçekleştirdiği tartışmalarda Hıristiyan düşüncelerine yönelik ağır eleştirileriyle dikkat çeker. Hz. İsa'nın konumuna ilişkin sorulara, İslâm'ın genel kabulüne uygun olarak Allah'ın ruhu, kelimesi, kulu ve nebisidir şeklinde cevap verir ve Hz. İsa'nın ilahlığını reddeden argümanlar sunar. Bâkillânî, Hz. Adem'in de babasız doğduğunu ve bu durumun Hz. İsa için de geçerli olduğunu belirterek, Hz. İsa'nın mucizelerinin Allah tarafından gerçekleştirildiğini ve bu mucizelerin

peygamberlere atfedilemeyeceğini akli bir yaklaşımla savunur. Ayrıca, Hıristiyanların Hz. İsa'nın çift tabiatı ve ittihadı üzerine kurduğu teolojisi sorgular ve Hz. İsa'nın dünyaya geliş amacı üzerinden ilim ve hikmet sıfatları açısından eleştirilerde bulunur. Bâkılânî, Hz. İsa'nın çektiği eziyetler ve ölümü önceden biliyor olması gerektiğini, bu bilgiye sahip olmasına rağmen kendisini bu duruma sokmasının Tanrı'nın hikmet sıfatına aykırı olduğunu öne sürer. Hıristiyanların merhamet argümanını da çürüten Bâkılânî, Tanrı'nın insanlığı kurtarmak için kendisini acıya maruz bırakmasının gerekli olmadığını, kudret sahibi bir Tanrı'nın başka yollarla da insanlığı kurtarabileceğini savunur. Bu keskin ve akli temelli eleştirileriyle Bâkılânî, Hıristiyan teolojisine karşı güçlü bir İslâmî perspektif sunar ve tartışmalarda Hıristiyanları mantıksal olarak yandıklarını ispatlamaya çalışır (Karadaş, 2022, ss. 1-35; Bakılânî, 1947, ss. 89- 93)

Fahreddin er-Râzî gibi Eş'arî alimler de teslîs doktrinine yönelik eleştirilerde bulunmuş, Hıristiyanların Allah, Hz. İsa ve Hz. Meryem hakkındaki inançlarını sorgulamıştır. Razi, Hıristiyanların teslîs anlayışının aslında çok tanrıcılığa varan bir şirk olduğunu ve bu unsurların zat olarak değil, sıfat olarak anlaşılması gerektiğini ifade eder. Razi'nin eleştirileri, Eş'arîlik'in, Hıristiyanlıkta Allah tasavvurunun yanlışlığını ve İslâm'ın tevhid anlayışının üstünlüğünü akli delillerle ortaya koymaya çalıştığını gösterir. Razi'ye göre Hıristiyanlar bu görüşleriyle hem üç unsuru ayrı ayrı ilah olarak kabul eder hem de bu için birleşmesinden oluşan bütünü ilah sayar. Razi yaptığı bu eleştiriden sonra işin aslında bu çok unsurlu inancın ötesinde çok zatlî bir inanç yani bir tür şirk inancı olduğunu ifade eder. Bu durumda Hıristiyanlar açıklama yaparken bu unsurları her ne kadar sıfat diye tevil etseler bile aslında bunları zat olarak tahayyül ederler (Gürkan, 2011, 40/549-552; Râzî, 1934, 8/49-50, 12/52). Bu bağlamda Eş'arîlik'te Hz. Meryem'e ilişkin görüşler de Kur'an ışığında şekillenmiş, Hz. Meryem'in yüksek ahlaki değerlere sahip, Allah tarafından seçilmiş ve Hz. İsa'nın mucizevi doğumuna vesile olmuş müstesna bir kadın olarak kabul edilmiştir. Eş'arîler, Hz. Meryem'in kutsallığını kabul ederken, onu ilahlaştıran veya insanüstü bir varlık olarak gören anlayışlara karşı çıkarlar. Bu mezhep, Hıristiyanlıkta merkezi bir yer tutan teslîs doktrinine karşı çıkarak, İslâm'ın tevhid anlayışını güçlü bir şekilde savunmuştur.

Hıristiyanlıkta merkezi bir yer tutan teslîs doktrinine karşı, Kur'an ve Sünnet ışığında eleştiriler getiren bir başka kelâm ekolu ise Mâtürîdîlik'tir. Mâtürîdî eleştirileri, özellikle Hz. İsa'nın çift tabiatı ve ilâhî özelliklere sahip olması gibi Hıristiyan öğretilerine odaklanarak, akli ve nakli delillerle İslâm'ın tevhid anlayışını güçlü bir şekilde savunur. Mâtürîdîlikte Hz. İsa, Allah'ın peygamberlerinden biri olarak kabul edilir ve O'nun ilâhî bir varlık olarak görülmesine karşı çıkılır. İmam Mâtürîdî ve mezhebin diğer alimleri, Hz. İsa'nın doğası ve misyonu hakkındaki Hıristiyan inançlarını eleştirmiş, bu inançların yanlışlığını ve İslâm'ın Hz. İsa hakkındaki doğru anlayışını ortaya koymaya çalışmışlardır. İmam Mâtürîdî, Hz. İsa'nın yalnızca bir peygamber olduğunu ve O'na Tanrı veya Tanrı'nın oğlu gibi sıfatlar atfetmenin yanlış olduğunu vurgular. Mâtürîdî, Hıristiyanların Hz. İsa'ya ilişkin inançlarının temelinde yatan yanlış peygamber anlayışını eleştirir ve bu yanlış anlayışın tevhide dönüşmesi gerektiğini ısrarla savunur (Mâtürîdî, 2005, 2/304). Bu bağlamda Mâtürîdîlikte Hz. Meryem, İslâm'ın genel kabulüne uygun olarak, yüksek ahlaki değerlere sahip ve Hz. İsa'nın mucizevi doğumuna vesile olan müstesna bir kadın olarak kabul edilir. Mâtürîdî alimleri, Hz. Meryem'e herhangi bir kutsallık veya insanüstü vasıf atfeden görüşlere karşı çıkar ve onun Kur'an ışığında anlatılan yüce konumunu vurgularlar. Bu mezhep, Hıristiyanlıkta merkezi bir yer tutan teslîs doktrinine karşı çıkarak, İslâm'ın tevhid anlayışını güçlü bir şekilde savunmuş ve İslâmî inançların akıl yoluyla nasıl desteklenebileceğine dair önemli örnekler sunmuştur (Sâbûnî, 2005, s. 21)

4. Sonuç Tartışma ve Öneriler

Teslîs inancı, Hıristiyan teolojisinin ana esaslarından biridir ve Tanrı'nın üç farklı kişilikte var olduğunu ifade eder: Baba, Oğul (İsa Mesih) ve Kutsal Ruh. Baba, evrenin yaratıcısı ve koruyucusu

olarak kabul edilirken, Oğul, Tanrı'nın beden almış hali olarak dünyaya gelen İsa Mesih'tir. Kutsal Ruh ise, Tanrı'nın gücünü ve varlığını insanların hayatında etkin kılan manevi varlıktır. Bazı Hristiyan mezheplerinde ise bu geleneksel teslîs inancı farklı şekillerde yorumlanır. Özellikle bazı gnostik ve heterodoks mezheplerde, Kutsal Ruh yerine Tanrı'nın eşi olarak Tanrıça Meryem kabul edilir. Bu görüş, Tanrı'nın dışıl bir yönünü de içeren bir anlayışı temsil eder.

Sâbûnî teslîs inancını bilinen şekli ile Baba, Oğul ve Kutsal Ruh şeklinde değil; Tanrı, İsa ve Meryem şeklinde ele alarak herkes tarafından bilinmeyen bir teslîs anlayışını hem mantıksal çıkarımlarla hem de nakli delillerle sorgulamış, Hz. Meryem ile Hz. İsa'nın ilahî nitelikler taşıdığı iddiasının akli ve nakli açıdan çürütmüştür. Bu bağlamda Sâbûnî, Hristiyan teslîs doktrinini Katolik, Ortodoks ve Protestan inancına göre değil Kur'an'a uygun bir şekilde vahye konu olan ve Collyridianlar ve Mariamites inancına göre ele almıştır. Sâbûnî'nin teslîs inancın bu şekilde ele alması Hristiyan aleminde fazla bilinmeyen bir noktaya dikkat çekmesi bağlamında önem arz etmektedir. Thomas Michel genel teslîs inancında bir uknum olarak yer almayan Hz. Meryem'in Kur'an'da böyle yer verilmesinin sebebi olarak Arap putperestliğini gösterir. Kur'an'ın eleştirdiği Teslîs inancı hakkında, Hicaz bölgesinde yaşayan Hristiyanların dini eğitimlerinin yetersizliği sebebiyle Hristiyan doktrinleri hakkında sağlam bilgilere sahip olmamalarını, bu yüzden Arap Hristiyanların şirk içeren kavramları kolayca benimsemiş olabileceklerini belirtir. İlgili Arap Hristiyanlar Yüce Tanrıyı Baba, Hz. Meryem'i ulu Ana ve Hz. İsa'yı fiziksel olarak Tanrı ile Meryem'den doğan oğul Rab ile özdeşleştirmişlerdir. Bu tür inançların kilise tarafından reddedilmesinin yanı sıra, Kur'an'ın Hicaz'da yaşayan yarı Hristiyan bir müşriklik durumunu kınadığını ifade eder. Harry Austryn Wolfson'a göre, Kur'an, Hristiyan teslîs inancını Allah, İsa ve Meryem olarak tanımlarken, kilise teslîsi Baba, Kelime (önceden var olan Mesih) ve Kutsal Ruh olarak kabul etmiştir. Kur'an, Hristiyanlıkla ilgili ayetlerde, İsa ve Meryem hakkında, Hz. İsa'nın Allah'ın oğlu olamayacağını ve Meryem'in iffetli olduğunu belirtir. Sâbûnî Kur'an bağlamında Hz. Meryem ve Hz. İsa'yı ilahî birer varlık olarak değil ve iman sahibi kullar olarak tasvir eder ve bu şahısların insani doğasını ön plana çıkarır.

Hristiyanlığın temel akidesi olan teslîs inancı bağlamında yapılacak çalışmalar için Hristiyan teologların İslami eleştirilere nasıl cevap verdiği ve Hristiyanlık içerisindeki farklı mezheplerin teslîs anlayışlarına yönelik detaylı analizler önem arz etmektedir. Hz. Meryem ve Hz. İsa'nın ilahî özelliklere sahip olmadığına dair tezlerin tarihsel ve sosyolojik bağlamlarda da incelenmesi gerekmektedir. Bu bağlamda erken dönem Hristiyanlık ve İslam arasındaki etkileşimler değerlidir. Eleştirilerin dayandığı epistemolojik argümanlar ve bu argümanların modern teolojik tartışmalara katkıları araştırılmalıdır. İslam ve Hristiyan epistemolojilerinin karşılaştırılması, kelâm alimlerinin kullandığı dilin ve retorik Hristiyan teolojisiyle ilişkisi, İslam ve Hristiyan teolojilerindeki dil ve anlatım farklılıkları, bu iki inanç sisteminin anlaşılmasında katkılar sağlayabilir. Sâbûnî ve diğer kelâm alimlerinin teslîs doktrinine yönelik eleştirileri, modern teolojik ve felsefi tartışmalara nasıl entegre edilebilir? Bu bağlamda, modern İslam düşüncesi ve Hristiyan teolojisi arasındaki diyalogu geliştirecek çalışmaların yapılması İslâm dininin yapmış olduğu tashihlerin anlaşılmasını sağlayabilir.

Yahudilikte yerilen Hz. Meryem ve teslîs inancı katolik ve ortodoks geleneklerde Hz. Meryem, Theotokos (Tanrı'nın Annesi) unvanıyla yüceltilmiş, bu unvan Meryem'in sadece Hz. İsa'nın annesi olarak değil, aynı zamanda Tanrı'nın annesi olarak kabul edildiğini ifade eder. Ancak bu yüceltme genel teslîs inancında görüldüğü gibi ona ilahî bir statü vermek anlamına gelmez. Buna karşılık, bazı Hristiyan mezhepleri Meryem'e özel bir statü atfeder ve teslîs inancını kabul eder. Protestan geleneklerinde ise Hz. Meryem'e olan bu yüceltme daha sınırlıdır ve ilahî bir konum atfedilmez. Diğer taraftan Collyridianlar, Arabistan Yarımadası'nda Hz. Meryem'i Tanrı olarak kabul edip ona taparlarken, Tanrı, İsa ve Meryem'in oluşturduğu bir teslîse inanmışlardır. Sâbûnî, Hz. Meryem'i saygın bir mü'min olarak kabul etmekle birlikte ona ilahî bir figür ve varlık olarak kabul etmez ve teslîs inancını reddeder.

5. Kaynakça

- Akkavak, E., & M. Ünal. (2023). Hıristiyanlıkta Teslis inancı ve teslis karşıtlığı. *Erciyes Akademi*, 37(4), 1460-1476. <https://doi.org/10.48070/erciyesakademi.1323049>
- Ateş, S. (2021) *Kur'ân-ı Kerim ve yüce meâli*. Yeni Ufuklar.
- Aydın, M. (2017). *Hız. İsa'ya ne oldu*. Otto.
- Cahiz, E. A. (1992). *El-Beyân ve't-tebyin ve ehemmi' r-resail*. Şürûk.
- Cüveynî, İ. H. (1950). *el-İrşad ila kavâtı 'i'l-edilleti fî usûli 'l-i'tikad*. Hancı.
- Çelebi, İ. (2006). Mu'tezile. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde (C. 31, ss. 391-4019). Türkiye Diyanet Vakfı.
- Çetinkaya, A. (2013). *Hadis kaynaklarında Hz. İsa hakkında rivayetlerin incelenmesi* [Doktora Tezi] İstanbul Üniversitesi.
- Çınar, B. (2021). Eş'arî Ekolünde Allah tasavvuru. *Erciyes Akademi*, 35(1), 79-110. <https://doi.org/10.48070/erusosbilder.856291>
- Çoban, B. (2018). *Yahudilerden sonra Hıristiyanlardan önce Hz. İsa*. İnsan.
- Demirci, K. (1998). Hıristiyanlık *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde (C.17, ss. 328-340). Türkiye Diyanet Vakfı.
- Dvornik, F. (1990). *Konsiller Tarihi İznik'ten II. Vatikan'a*, (Çev. M. Aydın). Türk Tarih Kurumu.
- Eş'ari, E. H. (1995). *Makalatü'l-islâmiyyin ve ihtilafü'l-musallin*. Asriyye.
- Fatiş, E. (2014). *Kur'ân'ın kabul ve reddettiği Mesih problemi*. Ravza.
- Gazzâlî, E. H. (1973). *er-Reddü'l-cemil*. Mecmaü'l-Buhusi'l-İslâmiyye.
- Gürkan, S. L. (2009). Dogmaya karşı akıl: Mâtürîdî'nin teslîs inancını tenkidi. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 19(1), 63-86.
- Gürkan, S. L. (2011). Teslîs *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde (C. 40, ss. 549-552). Türkiye Diyanet Vakfı.
- Haşimî, A. İ. (2005). *Risâletü Abdillâh b. İsmâil el-Haşimî ila Abdilmesih b. İshak el-Kindî*. Tekvîn.
- İbn Hazm. (1996). *el-Fasl fî'l-milel ve'l-ehvâ' ve'n-nihal*. Kütübü'l-İlmiyye.
- Karadaş, C. (2003). İsbat-ı nubuvvet ve peygamberlik ve Hz. Muhammed'in peygamberliği adlı eser üzerine. *Hadis Tetkikleri Dergisi*, 1(1), 149-165.
- Karadaş, C. (2022). *Kelâm düşüncesinde Allah ve alem anlayışları*. Anadolu Ay.
- Abdülcebbar, K. (1988). *el-Muğnî fî ebvâbi'-tevhîd ve'l-adl*. Dârü'l-Kütüb.
- Kutluay, Y. (2001). *İslâm ve Yahudi mezhepleri*. Pınar.
- Mâtürîdî. (2005). *Te'vilâtü'l-Kur'ân: el-Fatiha-el-Bakara = Te'vilâtu ehli's-sünne*. Mizan.
- Michel, T. (1992). *Hıristiyan Tanrıbilimine giriş: Dinler Tarihine katkı*. Orhan.
- Moosa, M. (1972). A new source on ahmad ibn al-tayyib al-sarakhsî: Florentine ms arabic 299. *American Oriental Society Dergisi*, 92(1), 19-24.
- Nesefî, E. M. (2004). *Tabsiratü'l-edille fî usûli'd-dîn*. Diyanet İşleri Başkanlığı.

- İnanlar, M. Z. (2020). Hıristiyan Teslisinin pagan kökleri. *İlahiyat Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 131-152.
- Oymak, İ. (2021). Hıristiyanlığın teslis doktrinine kadı Abdulcabbar'ın eleştirisi. *Erciyes Akademi*, 35 (Özel sayı), 676-696. <https://doi.org/10.48070/erciyesakademi.924317>
- Râzî, F. (2016). *Münazarat: Dini ve felsefî tartışmalar*. Litera.
- Râzî, F. (1981). *Et-Tefsîru'l-kebîr (Mefâtîhü'l-gayb)*. Fikr.
- Sâbûnî, N. (2005). *El-Bidâye fî usûli'd-din/Mâtüridiyye akaidi* (Çev. Bekir Topaloğlu). Diyanet İşleri Başkanlığı.
- Sâbûnî, N. (2013). *el-Kifaye fî şerhi'l-bidâye fî usuli'd-din* (Çev. Muhammed Aruçi). Diyanet İşleri Başkanlığı.
- Soyal, F. (2011). *İlk dönem islâm kelâmcularının teslîs eleştirileri* [Doktora Tezi] İstanbul Üniversitesi.
- Şehristânî, A. (t.y.). *el-milel ve'n-nihal*. thk. Muhammed Seyyid Geylânî. Dâru'l-Ma'rife.
- Taberî, İ. C. (2001). *Câmi'u'l-beyân an te'vîli âyi'l-Kur'ân*. Hicr.
- Tümer, G. (2021). *Hıristiyanlıkta ve İslam'da Hz. Meryem*. Türkiye Diyanet Vakfı.
- Verrâk, E. H. (1992). *Er-Red ale't-teslîs*. Cambridge University.
- Waardenburg, J. (2006). Teslîs. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* içinde (C.40, ss. 548-549). Türkiye Diyanet Vakfı.
- Yagır, M. Y. (2013). *Fahreddîn Er-Râzî'nin tefsirinde Hıristiyanlık ve Hıristiyanlar* [Doktora Tezi] Harran Üniversitesi.
- Zeyrek, M. (2012). *Te'vilâtü'l-Kur'ân ve edebî yorumlar*. Kayıhan.



**CARAVAGGIO’NUN ‘JUDITH HOLOFERNES’İN KAFASINI KESERKEN’ TABLOSUNUN
İKONOĞRAFİK ve İKONOLOJİK ELEŞTİRİ YÖNTEMİYLE KARŞILAŞTIRMALI
ANALİZİ**

Nazan DÜZ* -Makbule PARLAK**

Öz

Bu araştırmada İtalyan ressam Michelangelo Merisi da Caravaggio'nun "Judith, Holofernes'in Kafasını Keserken" isimli tablosu Erwin Panofsky'nin "İkonografik ve İkonolojik Sanat Eleştirisi" yöntemi ile analiz edilmiştir. Eserin ana konusu Yahudilerin Asurlular tarafından istila edilmesinden sonra Yahudi bir kadın olan Judith'in Asurlular'a karşı cesaretini göstermektedir. Eserde Judith, halkını Asurlulardan kurtarmak için, Asur generali Holofernes'i baştan çıkarıp, sarhoş ettikten sonra onun kafasını keserken tasvir edilmiştir. Eser, İtalyan Barok Dönemi'nde Caravaggio tarafından 1598-1599 yıllarında yapılmış olup ebatları 145x195 cm'dir ve şu anda Roma Ulusal Antik Sanat Galerisi - Barberini Sarayı'nda sergilenmektedir. Araştırmada nitel araştırma tekniklerinden betimsel tarama modeli kullanılmış, veriler yazılı ve görsel malzeme taraması yapılarak toplanmış, Panofsky'nin "İkonografik ve İkonolojik Sanat Eleştirisi" yöntemi ile karşılaştırmalı analizi yapılmıştır. Bu yöntemle göre eser; saf biçim ve nesnelere saptandığı doğal anlam (olgusal, ifadesel anlam), sanatsal motif ve kompozisyonların tema ve kavramlarla birleştirildiği anlaşılabilir/uzlaşılabilir (ikincil anlam) ve son olarak ikincil anlam ve motiflerden içeriğe doğrudan geçişin yer aldığı içsel anlam (içerik) olmak üzere üç bölümde analiz edilmiştir. Eserin doğal anlam bölümünde mekân-figür-nesne tasvirleri incelenmiş, anlaşılabilir anlam bölümünde esere konu olan hikâye ve bu hikâyenin ele alınışı yorumlanmış ve son olarak eserin içsel anlamı ile aynı dönemlerde aynı konuyu ele alan Artemisia Gentileschi, Peter Paul Rubens, Valentine de Boulogne ve Adam Elsheimer'in eserleri ile karşılaştırmalı analizi yapılmıştır. Judith'in Holofernes'in kafasını kesme hikâyesi sosyolojik açıdan bir toplumda kadın algısını değerlendirmek için önemli bir bakış açısı sunmaktadır. Birçok hikâye, erkeklerin milletleri için kahramanlıklarını anlatırken milleti için kahramanlık gösteren bir kadının hikâyesini resme konu etmek dönemin kalıplaşmış katı geleneğinden kurtulmak isteyen sanatçılara yeni imkânlar sunmuştur.

Anahtar Kelimeler: İkonografi, İkonoloji, Sanat eleştirisi, Caravaggio.

A comparative analysis of Caravaggio's "Judith Slaying Holofernes" with the method of iconographic and iconological criticism

Abstract

This study analyzed the painting "Judith Slaying Holofernes" by the Italian painter Michelangelo Merisi da Caravaggio through the lens of Erwin Panofsky's method of "Iconographic and Iconological Art Criticism." The main theme of the artwork was the display of courage by Judith, a Jewish woman, against the Assyrians following the invasion of the Jews by the Assyrians. In the work, Judith was depicted as seducing the Assyrian general Holofernes and beheading him after getting him drunk to save her people from the Assyrians. The artwork was created by Caravaggio during the Italian Baroque period in 1598-1599. It has dimensions of 145x195 cm and is currently on display at the National Gallery of Ancient Art - Barberini Palace in Rome. In the study, the descriptive scanning model, one of the qualitative techniques, was used, the data was collected using written and visual material scanning techniques, and a comparative analysis was carried out with Panofsky's "Iconographic and Iconological Art Criticism" method. According to this method, the work was analyzed in three sections: the natural meaning (factual, expressive meaning), in which pure forms and objects are identified; the

* Doç. Dr., Uşak Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Resim Bölümü, nazan.duz@usak.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2799-8328>

** Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sanat ve Tasarım Anasanat Dalı, Tasarım Çalışmaları Programı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi, makbul.torlak@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-7569-269X>

negotiated/consensual meaning (secondary meaning), in which artistic motifs and compositions are combined with themes and concepts; and finally the intrinsic meaning (content), in which there is a direct transition from secondary meaning and motifs to content. In the natural meaning section of the work, the space-figure-object depictions were analyzed, in the consensual meaning section, the story that is the subject of the work and the portrayal of the story were interpreted, and finally, a comparative analysis was carried out with the works of Artemisia Gentileschi, Peter Paul Rubens, Valentine de Boulogne and Adam Elsheimer, who treated similar themes during the same periods with the intrinsic meaning of the work. Judith's story of beheading Holofernes offers an important perspective from a sociological perspective to evaluate the perception of women in a society. While many stories tell about the heroism of men for their nation, depicting the story of a woman who showed heroism for her nation offered new opportunities to artists who wanted to get rid of the rigid and rigid tradition of the period.

Keywords: *Iconography, Iconology, Art criticism, Caravaggio.*

1. Giriş

Sanatçı, yaratıcılığını ve hayal gücünü kullanarak eserine bir mesaj yükler. Sanatın işlevi mesajın izleyici tarafından anlamlandırılmasıyla tamamlanır. Her sanat eseri hem geleneksel hem de yenilikçi olabilir. Eseri tam ve doğru anlamak; onu çeşitli yöntemler kullanarak çözümlenektir. Anlamlandırırken, esere anlam veren bireyin, estetik beğeni düzeyini de ölçmek mümkün olabilmektedir. Beğeni doğuştan gelen kalıplara ters düşebilir; zamanla, algıyla, yeniliklerle değişir ve farklı bir düzeye getirilebilir. Bir eser, her zaman herkes için aynı anlamı ifade etmeyebilir herkes için iyi ve herkes için kötü olmayabilir. Bu, bireyin düşünce yapısına, yaşam tarzına, hayal gücüne, yaratıcılığına ve yaptığı işlere bağlı olarak değişebilir. Önemli olan eserin yapıldığı dönemin şartlarına ve toplumun kültürel yapısına nasıl yaklaşıması gerektiğini doğru saptayabilmektir.

“İkonografi, dinsel içerikli sanat yapıtlarında dinsel olay ya da kişi ile ilgili tiplleşmiş, hatta bir ölçüde standartlaşmış biçim düzenlerini veya kalıplarını inceleyen bilimsel disiplin. Simgesel dil...” (İrgin, 2018, s. 40) olarak tanımlanmaktadır. İkonografi, sanat yapıtlarının biçim ve formları ile birlikte eserlerin konusu ya da anlamlarıyla da ilgilenmektedir (Düz, 2021). İkonoloji ise *“... dinsel simge ve biçim öğelerinin tarihini inceleyen bilimsel disiplin. Sanat tarihine yardımcı dallardandır”* (Sözen & Tanyeli, 2010, s. 144). Her iki bilim dalının da sanat yapıtlarında kullanılması eserlerin çözümlenmesinde önemli katkılar sağlamaktadır.

“Eleştiri, bir bireyin ilişki kurduğu somut ya da soyut her türlü var olan kazanımlar ve bu kazanımlar ile ilgili kişisel değerlendirmelerini ortaya koymasudur” (Erinç, 2003, s. 33). Eleştiri Hançerlioğlu'na (2013) göre; değerlendirme, yargılama ve ayırt etme anlamlarına gelmektedir. Sanat eleştirisi ise; bir yapıtın işlevinden yola çıkarak özünü ve kapsamını yorumlamak, yapıtın toplum içindeki konumunu açıklamak ve yapıttan çıkarılan bilgileri genellendirmektir (Artut, 2004). Çünkü sanat eleştirisinin, sanat yapıtlarının tanımlanması, yorumlanması ve değerlendirilmesi gibi görevleri bulunmaktadır (Bozkurt, 2004).

Sanat tarihçi Erwin Panofsky *İkonografik ve İkonolojik Sanat Eleştirisi* yöntemi ile sanat yapıtını biçim, konu ve içerik açısından ele alan ve günümüz sanat tarihi yönteminin temelini oluşturan üç inceleme düzeyi tasarlamıştır (Akyürek, 1995). Karabulut'un Panowsky'den aktardığına göre; sanat eserini doğru ve düzgün bir şekilde ifade etmek için, eserin yapıldığı dönemin dini, felsefesi, toplumsal yapısını, sanatçının psikolojisini ve toplumun ekonomik durumunu da ele alarak incelemek gereklidir (Karabulut, 2008).

Panofsky'e göre bir eserin algılanabilmesi için üç ayrı evre vardır. Bunlar; *doğal anlam, anlaşılmalı anlam ve asıl anlam* dır. *Doğal anlam*, bir resme baktığımızda biçim, form, hareket gibi sanatın temel öğelerinin yanı sıra mekân ve zaman gibi kavramlarla bütünleşen görüntüyü, belirli nesnelere benzetip adlandırdığımız anlamdır. Eserde ilk olarak gördüklerimiz bize *olgusal ve ifadesel*

anlamı yani *doğal anlamı* verir. Dolayısıyla Panofsky'nin "*ön-ikonografik inceleme*" *olgusal ve ifadesel anlamdan* oluşan *doğal anlamı* oluşturmaktadır. Panofsky, ikinci inceleme evresini "*ikonografik tanımlama*" olarak adlandırır. Bu, sanat yapıtında betimlenmiş olan biçimlerle, tema ve kavramlar arasında bir bağ kurulması, imgelerin çözümlenerek öykü ve alegorilerin saptanması evresidir (Akyürek, 1995). Panofsky, eserin ilk bakışta kapalı kalan ve gündelik pratik deneyimlerle açıklanamayan bu anlama evresine *uzlaşmalı anlam* adını vermiştir. Bu anlamı bulmak için gündelik pratik deneyimlerin dışına çıkmak ve onları başka bilgilerle tamamlamak gerekir (Cömert, 2008). Üçüncü inceleme evresi ise "*ikonolojik tanımlama*"dır ve yöntemin en üst aşamasıdır. Panofsky bu evreye sanat yapıtının *içeriği* demektedir. O'na göre bu evrede, sanat yapıtının oluştuğu dönemdeki kültürel nitelikler, sanatçının kişiliği ve bu ortamda doğan yapıtın içerdiği *anlam* irdelenmelidir (Akyürek, 1995). "*İkonografik ve ikonolojik eleştiri yönteminin en önemli özelliği eserle ilk karşılaşıldığı anda yaptığımız ilk tanımlamalardan sonra eserin daha derin katmanlarına inerek konu, dönem, ifade ve anlamları tespit ederek yapıtı farklı bakış açılarıyla sorgulayıp yorumlayabilmektir*" (Düz, 2021, s. 3). Çünkü her sanat yapıtının görünenleri ve görünmeyenleriyle, birleşerek oluşturduğu bir ruhu vardır. Sanatçı kendi kişiliği ve hayat deneyimlerinden elde ettiklerini yapıtına bilinçli ya da bilinçsiz olarak yansıtmaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı İtalyan ressam Michelangelo Merisi da Caravaggio'nun "Judith, Holofenernes'in Kafasını Keserken" isimli tablosunun Erwin Panofsky'nin "İkonografik ve İkonolojik Sanat Eleştirisi" yöntemi ile karşılaştırmalı analizini yapmaktır. Eserin *doğal anlam* bölümünde mekân-figür-nesne tasvirleri incelenmekte, anlaşmalı anlam bölümünde esere konu olan hikâye ve bu hikâyenin ele alınışı yorumlanmakta ve son olarak eserin içsel anlamı ile aynı dönemlerde aynı konuyu ele alan Artemisia Gentileschi, Peter Paul Rubens, Valentine de Boulogne ve Adam Elsheimer'in eserleri ile karşılaştırmalı analizi yapılmaktadır.

2. Yöntem

Araştırmada nitel araştırma tekniklerinden betimsel tarama modeli kullanılmış, veriler yazılı ve görsel literatür taraması ile toplanmış, eser analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir (Balcı, 2007; Karasar, 1998). İtalyan ressam Michelangelo Merisi da Caravaggio'nun "Judith, Holofenernes'in Kafasını Keserken" isimli tablosu Erwin Panofsky'nin "İkonografik ve İkonolojik Sanat Eleştirisi" yöntemi ile analiz edilmiştir.

2.1. Araştırma Deseni

Araştırmanın desenini "İkonografik ve İkonolojik Sanat Eleştirisi" yöntemi oluşturmaktadır. Bu yöntemde göre eser; saf biçim ve nesnelere saptandığı *doğal anlam* (olgusal, ifadesel anlam), sanatsal motif ve kompozisyonların tema ve kavramlarla birleştirildiği anlaşmalı/uzlaşmalı (ikincil anlam) ve son olarak ikincil anlam ve motiflerden içeriğe doğrudan geçişin yer aldığı içsel anlam (içerik) olmak üzere üç bölümde analiz edilmiştir (Akyürek, 1995). Eserin *doğal anlam* bölümünde mekân-figür-nesne tasvirleri incelenmiş, anlaşmalı anlam bölümünde esere konu olan hikâye ve bu hikâyenin ele alınışı yorumlanmış ve son olarak eserin içsel anlamı ile aynı dönemlerde aynı konuyu ele alan Artemisia Gentileschi, Peter Paul Rubens, Valentine de Boulogne ve Adam Elsheimer'in eserleri ile karşılaştırmalı analizi yapılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Caravaggio'nun "Judith, Holofenernes'in Kafasını Keserken" isimli tablosu esas alınarak Caravaggio ile yakın dönemde aynı konuyu ele alan Artemisia Gentileschi'nin "Judith Holofernes'i Katlederken", Peter Paul Rubens'in "Holofernes'in Başıyla Judith", Valentine de Boulogne'in "Judith

ve Holofernes” ve Adam Elsheimer’in “Judith Holofernes'i Katlediyor” adlı eserleri araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

2.3. Araştırma Süreci

Araştırmanın oluşum süreci içerisinde ilgili alan yazında araştırma yapılmış ve bilgi toplanmıştır. Araştırma adı belirlendikten sonra karşılaştırmalı analiz yapabilmek için birbirine yakın dönemlerde aynı temada eser üretmiş sanatçılar ve eserleri tespit edilmiştir. Konu ile ilgili olarak müzeler, kitaplar, makaleler, tezler, internet dokümanları incelenmiş, yazılı ve görsel veriler toplanmıştır. Bulgular kısmında araştırmanın kavramsal çerçevesi oluşturulmuş, yöntemine uygun olarak karşılaştırmalı analiz gerçekleştirilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Veriler eser analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Literatür tarama faaliyetleri çerçevesinde ulaşılan veriler derlenmiş, organize edilmiş, analiz edilmiş, konularına ve başlıklarına göre tasnif edilmiş ve sistematik bir şekilde çalışmada kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan eser görsellerine ve eser künyelerine eserlerin bulunduğu uluslararası müze veya müze galerilerinin web sayfalarından erişilmiş eserlerin orijinal eser fotoğrafları olup olmadığı derinlemesine incelenmiştir.

2.5. Araştırma Etiği

Etik kurul onayı gerektirmeyen bu araştırma yayın etiğine uygun hareket edilerek hazırlanmıştır. Araştırma kapsamında yararlanılan kaynaklar bilimsel ilkeler çerçevesinde elde edilmiştir. İlgili kaynaklara metin içinde ve kaynakçada usulüne uygun ve eksiksiz olarak yer verilmiştir.

3. Bulgular

3.1. Doğal Anlam (Olgusal, İfadesel Anlam)

Esere doğal-ifadesel anlam olarak baktığımızda (Bkz. Şekil 1); ilk dikkati çeken unsur, karanlık bir ortam içinde yer alan figürlerden kafası kesilen erkek figürdür. Bu figürün hemen sağ tarafında ayakta iki kadın yan yana durmaktadır. Yaşlı olan kadın ön planda, genç, güzel ve zarif olan ise orta planda yer almaktadır. Kafası kesilen figür yatağa uzanmış ve kollarından destek alarak yukarıya doğru kalkmaya çalışan hareketiyle resmin odak noktasını oluşturmaktadır. Arka fonda karanlık içinde kırmızı bir örtü haricinde hiçbir şeyin olmaması, olayın kapalı bir alanda gerçekleştiğini göstermekte olup mekân ile ilgili bir ipucu vermemektedir. Karanlığın içinde figürlere yansıyan ışık, kılıcı tutan kadın ve boğazı kesilen erkeği ön plana çıkarmakta ve eserin en dikkat çekici alanını oluşturmaktadır.

Kafası kesilen erkek figür resmin sol tarafında yatakta, kolunun altındaki yastığın üzerine doğru uzanmış olarak yer almaktadır. Bu figürün duruş açısına bakıldığında, sanki yüz üstü yatıyor ve belinden dönen hareket ile yan olarak kalkmaya çalışıyormuş gibi görünmektedir. Erkek figürün bakışları boğazını kesen kadına doğrudur. Ağzı hafif açık bir şekilde yalvarır gibi görünmektedir. Yüzüne bakıldığında ise ifade ve gözlerde şaşkınlık ile birlikte korku hâkimdir. Acıdan dolayı olsa gerek ki sol eliyle çarşafı sıkarken sağ elinden destek alarak doğrulmaya çalışıyor ancak saçından çekilmesi ile kalkması engelleniyor izlenimi vermektedir. Boğazından, gri yastığa ve çarşafa fişkırان kanlar durumun vahametini gözler önüne sermektedir. Işık ve gölgenin hâkim olduğu vücudunda kasları göze çarptığı için güçlü olduğu halde karşı koyamadığı görülmektedir. Bedenin sadece çıplak üst kısmı görünen erkek figürün vücudunun alt kısmını, sol tarafta kalan karanlık alanda yeşil bir örtü kapatmaktadır.

Erkek figürün boğazını kesen genç kadın figür, üzerindeki beyaz kıyafete yansıyan ışık ile göz alıcı bir güzellikte ön plana çıkmaktadır. Sol eliyle erkeğin saçından çekerken sağ eliyle boğazını kesen kollarında bir kadına göre fazla olan kaslar kadının güçlü olduğu izlenimini vermektedir. Boğazını kestiği figüre bakarken ki yüz ifadesinde; kaşları çatılmış bir şekilde nefret, öfke ve kızgınlık duygusu

hâkimdir. Vücudu ve başının erkek figürden uzakta olması yaptığı eylemden çok rahatsız olduğunu göstermektedir. Fıskıran kanın elbisesine sıçramasını engellemek için erkek figürden uzak durmaya çalışmaktadır.

Genç kadının hemen sol tarafında bulunan yaşlı kadın da erkek figürden uzaktadır. Elinde sıkıca bir kumaş parçası tutmaktadır. Sabırsız bir şekilde beklediği bakışlarından anlaşılmaktadır. Yüz ve boyun çizgilerinden ve saçındaki beyazlıklardan oldukça yaşlı olduğu görülen bu kadının bakışları erkek figüre doğrudur. Yüz ifadesinde ise kin, öfke ve merak duygusu gözlenmektedir. Boynunu genç kadının omzuna doğru uzatışı ile ona destek vermeye çalışmaktadır.

Şekil 1

Michelangelo Merisi da Caravaggio, “Judith Holofernes’in Kafasını Keserken”, 1598, Tuval üzerine yağlı boya, 145x195cm, Ulusal Antik Sanat Galerisi - Barberini Sarayı, Roma



3.2. Anlaşmalı/Uzlaşmalı Anlam (İkincil Anlam)

İtalyan Barok döneminde Caravaggio tarafından 1598-1599 döneminde yapılmış olan “Judith Holofernes’in Kafasını Keserken” isimli eser İncil’in apokrif sayılan bir kısmındaki hikâyeyi anlatmaktadır. Eserde kafası kesilen erkek figür Asur generali Holofernes, elinde kılıç tutan genç, güzel ve zarif olan kadın figür Judith, çirkin ve yaşlı kadın figür ise Judith’in hizmetçisi Abra’dır. Olay, Yahudilerin Asurlular tarafından istila edildiği dönemde geçmektedir. Hikâyeye göre kuşatılan Bethulia şehrinde genç, güzel ve zengin bir dul olan Yahudi Judith halkını istiladan kurtarmak ister. Hizmetçisi Abra ile Asur karargâhına girer. Kıyafeti, tavırları ve seksiliğini kullanarak komutan Holofernes’in dikkatini çeker. Komutan Judith için bir ziyafet düzenler amacı onu baştan çıkarmaktır. Holofernes içkiden sızıp kaldığı anda Judith adamın kılıcını alır ve başını gövdesinden ayırır. Abra ile kesik başı alarak şehre dönerler. Sabah komutanlarının öldürülmüş olduğunu gören askerler kuşatmayı kaldırıp geri çekilirler. Judith’in cesareti ve intikam hırsıyla şehir kurtulur ve Judith halkın kahramanı olur (http 1).

Judith gibi zarif bir hanımefendi olarak tasvir edilen figürün halkını Asur istilasından kurtarmak için kendini Yahudilere ihanet ediyormuş gibi göstererek hizmetçisi Abra ile birlikte Asurlular'ın düşman karargâhına girmesi ve bir cinayet işleyebilecek karaktere bürünmesi oldukça dikkat çekicidir. Caravaggio bu tabloda Holofernes'in kafasının kesilme anını seyirciye en can alıcı şekilde yansıtmıştır. Eserde ilk dikkati çeken Holofernes'in kafasının kesilmesi anıdır. Bu figür izleyiciye yaşayan birinin ölüm anına geçişini göstermektedir. Bir eliyle çarşafı sıkması ve ağzının hafif açık olması onun son yaşam belirtisi olarak görünmektedir. Holofernes'in kaslı ve güçlü vücuduna rağmen Judith'in zarif hatlara sahip olsa da Holofernes'e galip geldiği gözlenmektedir. Judith'in çatık kaşlı yüzünde bir tereddüt ve iğrenme hâkimdir. Judith bu kadar tereddütteyken ona destek veren hizmetçisi Abra'dır. Abra'nın bakışlarında Judith'e bir cesaret verme hatta azmettirme hâkimdir. Holofernes'in kafası kesildikten sonra konulacağı kumaş parçasını ellerinde sabırsızlıkla tutmaktadır. Eserde arka plan, kırmızı kumaş perde dışında, tamamen karanlıktır, sadece figürler aydınlatılarak ön plana çıkarılmıştır. Karanlık ve aydınlık zıtlığı kullanılarak seyircinin esere dâhil edilmesi sağlanmıştır.

3.3. İçsel Anlam (İçerik)

Eleştirinin son evresi olan *içsel anlam* (içerik) kısmı incelenecek olursa; Judith'in Holofernes'i öldürme konusu birçok sanatçı tarafından farklı şekillerde ele alınmıştır. Caravaggio ile yakın dönemde aynı konuyu ele alan diğer ressamalar; Artemisia Gentileschi, Peter Paul Rubens, Valentine de Boulogne ve Adam Elsheimer'dir. Artemisia Gentileschi'nin "Judith Holofernes'i Katlederken", Peter Paul Rubens'in "Holofernes'in Başıyla Judith", Valentine de Boulogne'in "Judith ve Holofernes" ve Adam Elsheimer'in "Judith Holofernes'i Katlediyor" adlı eserleri birbirlerine çok yakın dönemlerde resmedilmiş olduğu için Caravaggio'nun eseri ile karşılaştırmalı analiz yöntemiyle incelendiğinde benzerlikler göstermektedir.

Sanatın sosyolojik gücü ile bir toplumun kadın algısını incelemek belirli bir hikâyenin perspektifiyle yapılabilmektedir. Judith'in Holofernes'in kafasını kesme hikâyesi, farklı tarihsel dönemlerde kadın algısını incelemek için bir çerçeve sunmaktadır. Bu çerçevenin nasıl işlediğini anlamak için, Judith'in bu özel hikâyesinde neler olduğunu ayrıntılı bir şekilde incelemek önemlidir. Birçok hikâye, erkeklerin milletleri için fedakârlık yapma veya hayatlarını riske atma örneklerini anlatırken aynı başarıyı gösteren bir kadın hikâyesi olağandışıdır ve sanatçılar için farklı bir keşif alanı sunmaktadır. Judith'in hikâyesinde de Judith'in kahraman ve cesur bir kadın olarak tasvir edilmesi tamamen sanatçının yorumudur. Orta Çağ'ın sonlarında kadınlardan, ya Bakire Meryem gibi günahsız ve saf, ya da Havva gibi ahlaki olarak yoz ve cinsel olarak şehvetli olmaları bekleniyordu. Kalıplara uymayanlar eleştiriliyor ve toplumsal olarak dışlanıyordu. Kadınlara ilgili ataerkil görüş, 14. yüzyılda da devam etti. Bu dönemdeki bilim adamları, kadınlara ilgili önceki düşünceleri çürüttüler. Kadın varlığının insanın yaradılışında tamamlanmamış bir sürecin sonucu olduğu inancı, erkek egemenliğini kadınlar üzerinde sürdürme geleneğini devam ettirmiştir. Dolayısıyla toplumda erkek üstünlüğüne duyulan ihtiyaç, Rönesans teologları tarafından tartışılan bir paradoksa yol açmıştır. Bu paradoks, kadınların zayıflıklarının güçlü olma yeteneğinde yattığı Yahudi kadın Judith'in hikâyesinde görülmektedir. Skolastik düşünce aynı zamanda kadınların cinselliğini ve güzelliklerini günahla ilişkilendirmeye devam etmiştir. Rönesans sanatçıları, sadece anlatım amaçlarını değil, aynı zamanda sanatçının gerçek dünyanın bir illüzyonunu, tuval üzerinde yaratma yeteneğini de sergileyen yeni bir sanat tarzını geliştirmişlerdir. Düzen ve gerçekçi figürlerle başarıya ulaşmışlardır (Keillor, 2018). Dönemin sanat yapıtlarına yansıyan tüm özellikleri Caravaggio'nun bu eserinde de görmek mümkündür. Caravaggio'nun eserinde kullandığı kırmızı perde, kanın ve zaferin simgesi olarak yer almaktadır. Kılıç ise adalet ve otoritenin göstergesidir.

Şekil 2

Artemisia Gentileschi, “Judith Holofernes’i Katlederken”, 1620, Tuval üzerine yağlıboya, 146,5x108 cm, Le Galleria Degli Uffizi, Floransa



Artemisia Gentileschi, 17. yy. kadın ressamlarından. “Judith Holofernes’i Katlederken” (Bkz. Şekil 2) adlı eserini 1620 yılında resmetmiştir. Caravaggio'nun karanlık-aydınlık tarzında yapılmış “Judith Holofernes’in Kafasını Keserken” tablosundan esinlenerek yapılan bu eserde de aynı figürler yer almaktadır. Ancak kompozisyon olarak Caravaggio'nun eserindeki figürlerin hareketlerinden kısmen farklıdır. İtalyan kadın ressam Artemisia Gentileschi Roma'da doğmuş ve eğitilmiş, zamanının popüler stiline uygun olarak çalışmıştır; bu durum Gentileschi'nin yoğun duygusal bir kompozisyon anlayışına ve güçlü bir fırça vuruşuna sahip olmasını sağlamıştır. Gentileschi'nin, sanat dünyasının üst kademesinin kadınlara kapalı olduğu bir dönemde başarılı bir kadın sanatçı olarak sanatsal kariyer yapması, onu feminist sanat tarihinde önemli bir figür haline getirmiştir (Keillor, 2018). Caravaggio'nun Judith'i narin ve genç bir kadın iken Gentileschi'nin Judith'i kendinden emin ve ne yaptığını bilen bir kadın olarak betimlenmiştir (Colom, 2021). Caravaggio'nun eserinde sadece Judith Holofernes'in kafasını keserken, bu eserde Judith'in hizmetçisi Abra, acı içinde kıvranan Holofernes'in kollarını tutarak göğsünden bastırmaktadır. Başından sıçrayan kan olağanüstü derecede çarpıcıdır ve dramatik ışık izleyicinin bakışını kesilen kafaya ve Judith figürüne yönlendirmektedir. Judith'in yüzü kararlı, bedeni ise etkin ve

iddialı bir harekette bulunmaktadır. Koyu arka plan, resmin dramatik eylemini vurgular niteliktedir (Keillor, 2018).

Caravaggio'nun eserindeki Judith'te çatık kaş ile tereddüt ve iğrenme hâkimken, Artemisia Gentileschi'nin eserindeki Judith'in yüzünde son derece kararlı ve hırslı bir ifade söz konusudur. Nefret ve tikslenme ile Holofernes'e bakmaktadır. Caravaggio'nun Judith'inin aksine buradaki Judith güçlü ve kuvvetli resmedilmiştir. Judith, bir eliyle Holofernes'in kafasına bastırırken diğer eliyle kafayı azimle kesmektedir. Caravaggio'nun Holofernes'i hazırlıksız yakalanıp bir kadına mağlup olurken Gentileschi'nin Holofernes'i iki kadına karşı mücadele ederken mağlup olmaktadır (Berg, 2009). Caravaggio'nun eserinde hizmetçi Abra Judith'in yanında yer alırken, Gentileschi'nin eserinde Judith'e yardım ederek cinayete ortak olmaktadır.

Gentileschi'nin belirleyici eseri olan "Holofernes'i Öldüren Judith"te, Judith, Holofernes'in boynunu vahşice keserken; Judith'in hizmetçisi, çabalayan Holofernes'i yerinde tutup efendisi Judith'e yardım ederek itaatkârlığını göstermektedir. Holofernes'in boynundan fışkıran kan beyaz çarşafın üzerinde birikerek çarşafın kıvrımlarından aşağı süzülmemektedir. Bu etkileyici eserin güçlü ilk tanımı, bir oyunun ortamını andırarak Barok resminin tiyatral niteliğini vurgulamaktadır. Feminist sanat tarihçileri, Gentileschi'yi, Kutsal Kitap kahramanlarını temsil ettiği, daha önce hiç olmadığı kadar, bir kadın bakış açısını ortaya koyan ve aynı hikâyeleri erkek sanatçıların eserleri gibi bir fantezi olarak gösteren bir feminist olarak tanımlamıştır. Gentileschi'nin yaklaşık 1620 tarihli Judith Holofernes'i, Roma tarzının Caravaggesque realizmini Floransa sarayında tercih edilen zarafetle birleştirir. On yedinci yüzyılın başındaki Floransa resmine dair bu anlayış, Gentileschi'nin Judith'ini tanımlamaya yardımcı olur. Gentileschi, figürlerini parıldayan gümüş beyazı yatak üzerine yerleştirir (Och, 2014). Adeta tiyatral bir hava estiren eser beyaz ile erdeme, siyah ile şiddete tanıklık ettirmektedir.

Caravaggio'nun Judith'i kararlı değildir çünkü kılıcı şiddetli bir hareketle düz bir şekilde tutmamıştır. Endişeli bir yüz ifadesi vardır ve Gentileschi'nin Judith'i gibi eylemi aynı kararlılıkla tamamlamamıştır; Gentileschi'nin Judith'i anın tadını çıkaran bir tavırla hareket ederken Holofernes'in başını kesmek için onu kendine doğru çekmiştir ve yüzünde kararlı bir ifade hâkimdir. Gentileschi'nin tasvirinde, erkek kurbandır ve kadın zafer kazanmış kahraman olarak gösterilmiştir. Judith, tehditkâr bir görünüme sahiptir ve bu genellikle cesur kadınlara atfedilmeyen bir özelliktir. Eserinde göğsü görünse de, tamamen kapalı veya sergilenmiyor olması sanatçının kadın figürünü cinselleştirmediğini göstermektedir (Keillor, 2018). Tıpkı Caravaggio'nun Judith'inin ifadesindeki tedirginlikte kendini yansıttığı gibi, Gentileschi, Judith'i resmederken figürün ifade ve mimiklerine kendisini yansıtmış ve şiddet eylemi ile adeta bütünleştirmiştir (Berg, 2009). Gentileschi'nin eseri de Caravaggio tarzı olan karanlık-aydınlıktan oluşmaktadır. Arka plan karanlıktır, figürler açık tonlarla oluşturulmuştur. Figürlerin hareketleri ve ifadeleri farklı olarak tasarlanmıştır. Eserde, Judith'in giysisinden göğsünün üst kısmının görünmesi ile onun dişiliği ve baştan çıkarabilme yeteneği vurgulanmaktadır. Bileziğindeki ayrıntıların ise, iffetin ve avın tanrıçası Artemis'i tasvir ettiği düşünülmektedir.

Şekil 3

Sir Peter Paul Rubens, “Holofernes'in Başıyla Judith”, 1616, Tuval üzerine yağlı boya, 120x111cm, Herzog Anton Ulrich Müzesi, Almanya



Sir Peter Paul Rubens, Flaman sanatçılardanır. “Holofernes'in Başıyla Judith” (Bkz. Şekil 3) adlı eserini 1616 yılında tamamlamıştır. Eser Caravaggio'nun kompozisyonundan farklı ele alınmış, eylemin gerçekleştirildikten sonra ki sahnesi betimlenmiştir. Judith, Holofernes'in başını vücudundan kesilmiş bir şekilde hizmetçisi Abra ile birlikte ellerinde tutarken resmedilmiştir. Kesilen kafa ön plana çıkarılmıştır. Caravaggio'nun aksine kesilmiş olan kafada ve çevresinde eylemin boyutunu gösteren kan, Rubens'in kompozisyonunda görülmemektedir.

Rubens, Judith'i güçlü bir kadın kahraman figür olarak cinayet sonrası hali ile resmetmiştir. Holofernes'in kafasını hizmetçisi Abra'ya teslim ederken biraz önce yaptığı eylemden gurur duyar gibi izleyiciye bakarken betimlenmiştir (Colom, 2021). Rubens'in Judith'i, açık olan göğüsleri ile cazibesini ve şehvetini ortaya çıkarmaktadır. Yüz hatlarındaki erkeksi bakışları ile yaptığı eylemden son derece mağrur olarak yansıtılmıştır. Kaslı kolları ile oldukça güçlü görünmektedir. Bir taraftan cinselliğin karşı konulamaz figürü gibi ele alınırken diğer yandan gücüyle galip geldiğini kanıtlar gibi meydan okumaktadır (Delis, 2016) Caravaggio'nun Judith'i ürkek, tedirgin, güzel ve narin iken Rubens'in Judith'i şehvetli bir kahraman olarak hem kötü hem de cinsel açıdan tehlikeli betimlenmiştir. Rubens'in yaşadığı dönemde ince beden moda olmadığı için sanatçı Judith'i şişman olarak çizmiştir (Gombrich, 1995). Judith'in kıyafetindeki kumaş kıvrımlarında ve mücevherlerinin detaylıca resmedilmesinde sanatçının ışık ve rengi ustalıklı kullandığı görülmektedir.

Caravaggio ve Rubens hizmetçi Abra'yı yaşlı olarak betimlemiştir. Caravaggio'da Abra, azmettiren ve sabırsızca kafayı elinde tuttuğu torbaya koymak için beklerken Rubens'te sol eliyle çene

kısından kesilmiş kafayı tutmakta ve mutlulukla ölmüş Holofernes'in yüzüne bakmaktadır. Sağ eliyle de mekânı aydınlatmayı sağlayan mumu tutarken figürlerin hareket ve mimiklerindeki ışık-renk detaylarına kaynak oluşturmaktadır. Eserin sol tarafında arka plana diyagonal bir şekilde konumlandırılmış Holofernes'in kafasından ayrılmış çıplak bedeni, belli belirsiz görülmektedir. Hikâyeye konu olan olayın geçtiği çadırı betimleyen herhangi bir nesne yer almazken arka planda mağara içi gibi betimlenmiş bir alan olduğu varsayılmaktadır.

Şekil 4

Valentine de Boulogne, "Judith ve Holofernes", (1627-1629), Tuval üzerine yağlıboya, 106x141cm, Ulusal Güzel Sanatlar Müzesi, Malta Valletta



Valentine de Boulogne Barok döneminin önemli Fransız ressamlarından. "Judith ve Holofernes" (Bkz. Şekil 4) adlı eserini 1627-1629 yılları arasında tamamlamıştır. Genellikle dini konuları ele alan Boulogne, eserlerinde Caravaggio'nun tarzını benimsemiştir. Caravaggio ile benzer kompozisyonu kullanan Boulogne, ışığı kafası kesilen Holofernes ve Judith'in vücudunda kullanarak olayın kafa kesilme anını olağanüstü düzeyde betimlemiştir. Eserin odak noktasında Holofernes ve kahramanca eylemini gerçekleştiren Judith yer almaktadır. Judith gücünü ve kararlılığını sergilerken, Holofernes zayıf ve mağlup bir şekilde yatmaktadır.

Boulogne'nin genç Judith'i hem acımasız hem de narindir. Kararlı bir çocuk gibi betimlenen Judith öldürme eylemini huzurla yapmaktadır. Caravaggio'daki gibi iğrenme hâkim değildir. Caravaggio'daki gibi Boulogne'nin Judith'i de eylemi tek başına yapmaktadır. Judith'in vücuduna oranla kolları güçlü ve kalındır. Genç olarak betimlenen Judith'in yüzünde tuhaf bir duygu hâkimdir (Xeravits, 2015). Yarı açık göğüsleri ile cinselliğini ön plana çıkarırken dişiliğini kullanarak eylemini gerçekleştirdiğini yansıtmaktadır. Kurbanına bakan yüz ifadesinde çocuksu bir masumluk yer alırken kılıcı tutuşunda ise kararlılık hissedilmektedir.

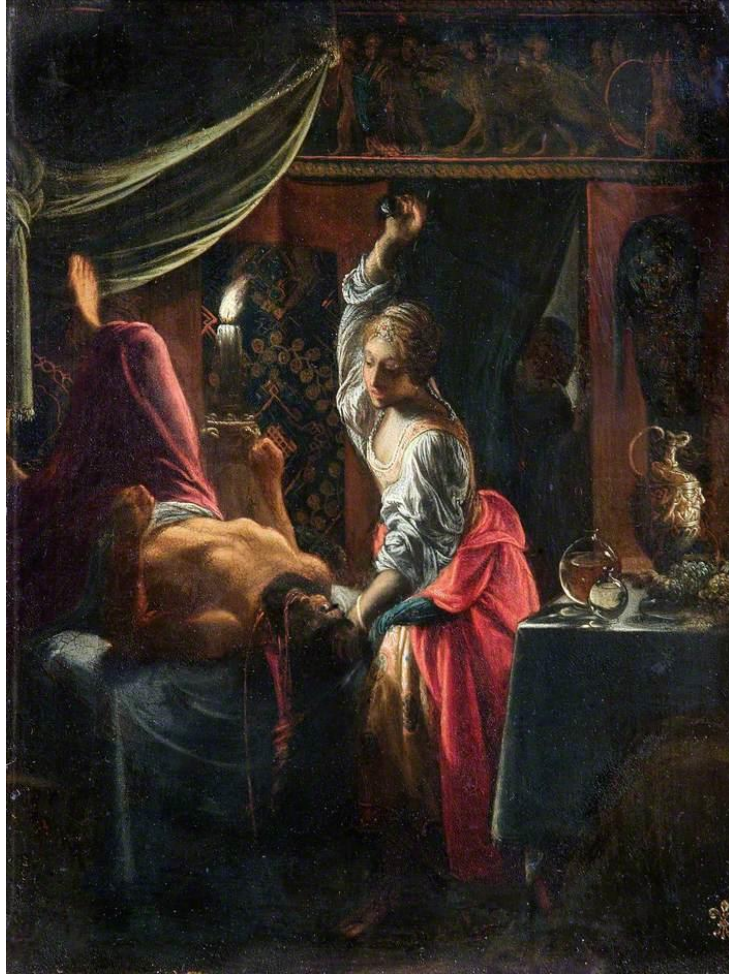
"Valentin'in tablosunu çağdaşlarıyla karşılaştırdığınızda, insanı sadece metne olan sadakati değil, aynı zamanda sahneyi al naturale olarak betimleme konusundaki taahhüdü de etkiler. Yani, ahlaki dersler veren karakterlerle veya heyecan uyandırmaya yönelik bir alıştırma olarak değil, gerçek insanları içeren korkunç bir olasılık olarak betimler. Bunu yaparak, Caravaggism'i,

yirminci yüzyılın sanat estetiğinde hâkim olan şiirsel kavramları aşar. Resmin gücü, onun Kutsal Kitap hikâyesinin içine gömülmüş insan dramına olan keskin iç görüşünden gelir... Valentin için, Holofernes'in çadırının karanlığı sadece bir Caravaggesque aracı değildir. O, ölümün bir metaforu haline gelir; acımasızca bir ışın tarafından delinmiş, onu saran karanlığa karşı çığınca bir itirazın somut biçimini veren Holofernes'in çaresiz hareketini simgeler” (Lemoine & Christiansen 2016, s. 214).

Caravaggio'nun Holofernes'i gibi Boulogne'nin Holofernesi'i de yalvaran gözlerle Judith'e bakmaktadır. Holofernes ağzı açık, korku dolu ve şaşkın gözlerle Judith'e bakarken sessiz bir çığlık atar gibi betimlenmiştir (Lemoine & Christiansen, 2016). Sol elinin havada olması ile can havliyle yardım ister gibi görünerek resmedilmiştir. Boynundan yatağın üzerine doğru sıçrayan kanlar Caravaggio'daki gibi betimlenirken yatış tarzı Gentileschi'nin kompozisyonundaki konumunu anımsatmaktadır. Tamamen çıplak olan bedenini yarı karanlık arka planda ufak bir kumaş parçası örtmektedir. Judith'in arkasındaki hizmetçinin Judith'ten daha koyu tenli olması ve gölgede kalması, Judith'in ön planda olmasını sağlamaktadır (Xeravits, 2015). Hizmetçi Abra, Holofernes'in başını koymak için torbası açık beklerken meraklı bir şekilde Holofernes'in çıplak bedenine kısık gözlerle bakmaktadır (Lemoine & Christiansen, 2016). Caravaggio'daki gibi hizmetçi Abra, Judith'in arkasında destek vermektedir.

Şekil 5

Adam Elsheimer, “Judith Holofernes'i Katlediyor” (1601–1603), Kalaylı bakır üzerine yağlıboya, 24.2x18.7cm, İngiliz Mirası, Wellington Koleksiyonu, Apsley Evi



Adam Elsheimer bağımsız bir sanatçıdır. “Judith Holofernes'i Katlediyor” (Bkz. Şekil 5) adlı eserini 1601-1603 yılları arasında yapmıştır. Caravaggio ve diğer sanatçılardan farklı olarak gümüş bir zemin üzerine resmetmiştir. Boyutu da diğerlerinden oldukça küçüktür. Elsheimer'in eserinde Caravaggio'daki gibi kafa kesme eylemini Judith tek başına yaparken hizmetçisi Abra yanında değildir ve çadır kapısından olayı izlemektedir. Çadırın içi ise diğer betimlemelere göre son derece ayrıntılı ele alınmıştır.

“...Çadırın girişinin üstünde, aşkı kabul eden güçlülerin çaresizliğini simgeleyen putti ve bir leoparla şekillendirilmiş bir friz asılıdır, bu arada Holofernes'in keyif düşkünü yaşam tarzına saygı göstermek için şarap ve meyve dolu kıymetli kaplar yer alır. Sağ taraftaki titizlikle boyanmış natürmortun üstündeki nesne, mevcut durumunda tanımlanması zordur; muhtemelen bir zırh parçası veya kalkan olabilir. Bu, sanatçının yapay ışık kullandığı iç mekân sahnesinin ilk tasviri olup, şiddet ve drama, güçlü bir şekilde yerleştirilmiş titrek mum ışığıyla vurgulanırken iç mekânın sakinliğiyle karşılaştırılır” (http 2).

Caravaggio'da tek ışık kaynağı varken Elsheimer'de çift ışık kaynağı kullanılmıştır. Birisi mumun vermiş olduğu aydınlık diğeri ise eserin sağ tarafından gelen ışıktır. Sağ taraftan gelen ışık ile masanın üzerinde yer alan şeffaf vazolardan geçen ışığın ele alınışında Caravaggio'nun natürmortlarından esinlendiği düşünülmektedir. Ayrıca bu eserin işlenişinde de Caravaggesque etkisi görülmektedir (Brown, 2001). Mumdan gelen ışık ile Holofernes'in vücut hareketleri, Judith'in eylemi ve Judith'in kıyafetinin detayları son derece çarpıcı şekilde işlenmiştir. Sağdan gelen ışık ile de masanın üzeri detaylıca ele alınmıştır. Caravaggio'nun kompozisyonuna benzer şekilde konumlandırılmış Judith figürünün hareketi tamamen farklı betimlenmiştir. Caravaggio'da Judith'i Holofernes'ten uzakta ve tedirgin görülürken Elsheimer'de ise kararlı ve tabiri caizse gözü kara bir Judith görülmektedir. Sağ elini havaya kaldırmasındaki hareketinde orantısızlık mevcutken eylemi gerçekleştireceği kılıç detaylı bir şekilde betimlenmemiştir. Sol eliyle kafasını geriye bastırarak Holofernes'in kalkmasını engellemektedir.

Holofernes figürü ise vücut hatları ve hareketleri ile oldukça gerçekçi betimlenmiştir. Son çırpınışlarını yapar şekilde görünen ellerinin ve ayaklarının havada oluşu ile yaşayan birinin ölüm anına geçişindeki anları Caravaggio'daki gibi anımsatmaktadır. Üst bölgesinin çıplaklığından anlaşıldığına göre güçlü olarak resmedilen Holofernes kararlı Judith'e karşı koyamamaktadır. Vücudunun alt bölgesi Caravaggio'daki gibi örtülüdür ve örtü üzerine ışıkların yansımaları ile detaylıca betimlenmiştir. Judith'in hizmetçisi Abra Caravaggio'da sahibini azmettiren ve yanı başında cesaretlendiren bir figür olarak betimlenirken Elsheimer'de meraklı bir şekilde olay anını gözetleyen olarak ele alınmıştır. Karanlık arka planda yer alan Abra ile ilgili detaylar görülememektedir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Caravaggio (1571-1510), erken Barok sanatının en devrimci sanatçılarından biri olarak mücadelelerle dolu bir yaşam sürmüştür. Gururlu, kibirli, psikolojik sorunları olan, isyankâr ve katil olan Caravaggio'nun kısa ve heyecanlı yaşamı eserlerinin dramatik etkisiyle örtüşmekte olup neredeyse tiyatro sahneleri gibi nitelendirilen resimleri, Avrupa'nın dört bir yanındaki ressamın üzerinde ve gelecek nesiller üzerinde tartışmalı, popüler ve son derece etkili olmuştur (Erkan, 2018, s. 210). Klasik örnekleri sevmeyen ve Maniyerist etkiden bıkmış olan sanatçı alışıldık yöntemlerden uzak durup sanatı taze ve yeni bir bakış açısıyla ele almak istiyordu. Birçokları Caravaggio'nun sadece izleyiciyi şaşkınlığa uğratma amacı olduğunu, güzelliğe ve geleneğe saygısı olmadığını düşünerek eleştirse de o vaktini sansasyon yaratmaya çalışmakla harcamayacak kadar büyük ve ciddi bir sanatçıydı (Gombrich, 2002). Caravaggio reform hareketlerine karşı olmasına rağmen, sanatında bu tutumu sergilemekten öte

eserlerinde kimi zaman kendisini kafası kesilmiş bir kurban, kimi zaman da bu vahşete tanık olan biri olarak resimlerine kendi yüzünü eklediği görülmektedir. Bu durum, ressamın konu seçimlerinde agresif ve kavgacı kişiliğini, iç dünyasını, özellikle de korkularını ve öfkesini bireysel bir protesto aracına dönüştürmüş olabileceği düşüncesini güçlendirmektedir (Uçar, 2014). Resim sanatı tarihinde pek çok sanatçı tarafından ele alınan Judith ve Holofernes'in hikâyesi Caravaggio'nun kendinden önceki ressamların yaptığı gibi tensel ya da cinsel bir bedeni öne çıkarmaksızın, ayrıntılarla doldurulmuş zengin bir görsel şölen sunmaktan öte figürlerin ruhsal durumlarını kendi tekniği ve üslubuyla birleştirerek vermek istediği mesaja ulaşmış olmasıdır (Erkan, 2018). Bu makalede Caravaggio'nun "Judith Holofernes'in Kafasını Keserken" adlı resmi Erwin Panofsky'nin *İkonografik ve İkonolojik Sanat Eleştirisi* yöntemine göre incelenmiştir. Bu yöntemle göre eser; *doğal anlam, anlaşılabilir anlam ve içsel anlam* olarak kavranmaya çalışılmıştır. İlk inceleme sonucunda eserde vurgu noktasında yer alan Holofernes'in kafasının kesilmesi anı, betimlenen figür ve figürlerin hareketleri incelenmiştir. Bu anlamlar zaman ve mekân ilişkisi bağlamında değerlendirilerek eserin *doğal anlamına* ulaşılmıştır. İkinci aşama olan *anlaşılabilir anlam* incelemesinde; eserde kullanılan kompozisyon öğeleri ve ilkelerinin oluşturduğu imgelerin temsil ettiği konu ve anlamlar arasındaki bağ kurulmuştur. Resimdeki figürlerin ve sembollerin tarihsel kökenine inilerek ikonografik inceleme tamamlanmıştır. Son inceleme aşaması olan içsel anlamda ise eserin yapıldığı dönemdeki sosyolojik ortamın sanatçının kişiliğine ve esere olan yansımaları irdelenerek ikonolojik eleştiriye ulaşılmıştır. Ayrıca yöntemin içsel anlam (içerik) analizi kısmında olması gereken karşılaştırmalı inceleme ile yapıt hemen hemen aynı dönemlerde yapılan farklı sanatçıların aynı konudaki yapıtları ile karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Gentileschi, Rubens, Boulogne ve Elsheimer Caravaggio'dan etkilenmiş ve onun aydınlık-karanlık tekniğini kullanarak kendi ifade biçimleri ile Judith ve Holofernes'in hikâyesini yeniden yorumlamıştır. Caravaggio'nun "Judith Holofernes'in Kafasını Keserken" adlı eseri Artemisia Gentileschi'nin "Judith Holofernes'i Katlederken", Peter Paul Rubens'in "Holofernes'in Başıyla Judith", Valentine de Boulogne'in "Judith ve Holofernes" ve Adam Elsheimer'in "Judith Holofernes'i Katlediyor" adlı eserleri karşılaştırıldığında sanatçının üslubu ve tekniğine benzer nitelikler bulunmuş, mekân ve kompozisyonda kısmen farklılıklar tespit edilmiştir. Caravaggio'nun eserindeki figürler (Judith, Holofernes ve Abra) Gentileschi, Rubens, Boulogne ve Elsheimer'in eserlerindeki figürlerle aynıdır. Karşılaştırılan eserlerde Judith kendinden emin, güçlü ve kararlı bir kadın olarak betimlenmiştir. Komutan Holofernes kurban, Judith zafer kazanmış kahramandır. Caravaggio, Rubens, Boulogne ve Elsheimer'in eserlerinde Holofernes hazırlıksız yakalanıp bir kadına mağlup olurken Gentileschi'nin eserinde iki kadına karşı mücadele ederken mağlup olmuştur. Hizmetçi Abra diğer eserlerde tanık ve yardımcı iken Gentileschi'nin eserinde aktif olarak cinayete ortak olmuştur. Eserlerin tümünde Barok üslubun adeta tiyatro sahnesini andıran dramatik anlatımını görmek mümkündür. Genellikle karanlık mekânlarda sadece figürlerin aydınlatıldığı eserlerde tek ışık kaynağı olmasına karşın Elsheimer'de çift ışık kaynağı kullanılmıştır. Birisi mumun vermiş olduğu aydınlık diğeri ise eserin sağ tarafından gelen ışıktır. Böylece ortamdaki ayrıntılar daha detaylı olarak betimlenebilmiştir. Rubens dışındaki sanatçılar şiddeti sarsıcı boyutta hissettirirken Rubens kafanın kesilmesinden hemen sonrasını resmetmiştir. Caravaggio, Gentileschi ve Elsheimer Judith'e cinsel kimlik yüklememiş sadece Rubens ve Boulogne'in Judith'i cinselleştirdiği dikkat çekmiştir. *İkonografik ve İkonolojik Sanat Eleştirisi* yöntemi eserlerin analiz edilmesinde, görünenden görünmeyene doğru derinlemesine inceleme yapmaya olanak tanımıştır. Sosyokültürel bir gösterge olan eseri okumak, -yöntemin verdiği olanaklar ile- tam anlamıyla eseri kavramayı sağlamıştır.

5. Kaynakça

- Akyürek, E. (1995). *Erwin Panofsky ve "ikonografi ve ikonoloji üzerine"- Bilime adanmış bir yaşam.* Afa.
- Artut, K. (2004). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri.* Anı.
- Balcı, A. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler.* Pegem A.
- Berg, K. (2009) Caravaggio and a neuroarthistory of engagement [Unpublished doctoral dissertation]. University of East Anglia.
- Bozkurt, N. (2004). *Sanat ve estetik kuramları.* Asa.
- Brown, B. L. (2001). *The genius of Rome 1592-1623.* Royal Academy of Arts. <https://www.gettydocents.org/wp-content/uploads/Beverly-Louise-Brown-Birth-of-the-Baroque.pdf> adresinden 25.12.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Colom, M. B. (2021). *Visions de la Judit D'Artemisia Gentileschi a Judit i Holofernes: Profeminisme, catarsi o producte del seu temps?* Estudis d'Humanitats - Especialitat d'Arts, Treball Final de Grau, Universitat Oberta de Catalunya.
- Cömert, B. (2008). *Mitoloji ve ikonografi.* De Ki.
- Delis, T. M. (2016). "The lord struck him down by the hand of a female!" Baroque artists depicting Judith in the renaissance. *Journal of Mason Graduate Research* 3(3), 143-163. <https://doi.org/10.13021/G8jmgr.v3i3.566>
- Düz, N. (2021). Erwin Panofsky'nin ikonografik ve ikonolojik eleştiri yöntemine göre Hugo Van Der Goes'un "İlk Günah" adlı eserinin "karşılaştırmalı" analizi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(123), 60-71. <https://dx.doi.org/10.29228/ASOS.54190>
- Erkan, A. (2018). Resim sanatında "Judith ve Holofernes" efsanesine farklı iki yaklaşım (Caravaggio ve Artemisia Gentileschi). *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 7(42), 209-215. <https://doi.org/10.7816/idil-07-42-11>
- Eriņç, S. M. (2003). Eleştiri yapmanın ve eleştirmen olmanın koşulları. *Anadolu Sanat Dergisi*, 14(22), 33-36.
- Gombrich, E. H. (1998). *Sanatın öyküsü* (Çev. Ed. E. Erduran & Ö. Erduran). Remzi.
- Gombrich, E. H. (2002). *Sanatın öyküsü* (Çev. Ed. E. Erduran & Ö. Erduran) (3. baskı). Remzi.
- Hançerlioğlu, O. (2013). *Felsefe sözlüğü.* Remzi.
- İrgin, S. (2018). *Sanat ve mitoloji terimleri sözlüğü.* Sokak.
- Karabulut, N. (2008). Sanat eğitiminde bir alt disiplin olarak sanat eleştirisi ve bir akademik eleştiri örneği. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, (20), 59-81.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Nobel.
- Keillor, G. (2018). Her beauty captivated his mind and the sword severed his neck. *Virginia Tech Undergraduate Historical Review*, 7(2018), 44-62. <https://doi.org/10.21061/vtuhr.v7i0.3>
- Lemoine A. & Christiansen K. (2016). *Valentin de Boulogne beyond Caravaggio.* The Metropolitan Museum of Art.
- Sözen, M. & Tanyeli, U. (2010). *Sanat kavram ve terimleri sözlüğü.* Remzi.

Och, M. (2014). Violence and virtue: Artemisia Gentileschi's 'Judith Slaying Holofernes,' Art Institute of Chicago, *The Woman's Art Journal*, 35(2), 63-64.

Uçar, M. (2014). Caravaggio'nun eserlerinde vahşetin görselliği [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Işık Üniversitesi.

Xeravits, G. G. (2015). *Religion and female body in ancient judaism and itse environments*. CPI books GmbH.

http 1. <https://sanatkaravani.com/donemin-algisini-yikan-guclu-bir-kadin-artemisia-gentileschi/>

http 2: <https://artuk.org/discover/artworks/judith-slaying-holofernes-144155>

Görsel Kaynaklar

Şekil 1. Michelangelo Merisi da Caravaggio, "Judith Holofernes'in Kafasını Keserken", 1598, Tuval üzerine yağlı boya, 145x195cm, Ulusal Antik Sanat Galerisi - Barberini Sarayı, Roma. <https://www.barberinicorsini.org/opera/giuditta-e-oloferne/>

Şekil 2. Artemisia Gentileschi, "Judith Holofernes'i Katlelerken", 1620, Tuval üzerine yağlıboya, 146,5x108 cm, Le Galleria Degli Uffizi, Floransa. <https://tablolarinanamlari.blogspot.com/2014/04/judith-holofernesin-basini-keserken-tablosunun-anlami-nedir.html>

Şekil 3. Sir Peter Paul Rubens, "Holofernes'in Başıyla Judith", 1616, Tuval üzerine yağlı boya, 120x111cm, Herzog Anton Ulrich Müzesi, Almanya. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Peter_Paul_Rubens_-_Judith_with_the_Head_of_Holofernes_-_WGA20269.jpg

Şekil 4. Valentine de Boulogne, "Judith ve Holofernes", (1627-1629), Tuval üzerine yağlıboya, 106x141cm, Ulusal Güzel Sanatlar Müzesi, Malta Valletta. <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/663680>

Şekil 5. Adam Elsheimer, "Judith Holofernes'i Katlediyor" (1601-1603), Kalaylı bakır üzerine yağ, 24.2x18.7cm, İngiliz Mirası, Wellington Koleksiyonu, Apsley Evi. https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/d3/Adam_Elsheimer_Judith_erschl%C3%A4gt_Holofernes.jpg



Z-KİTAP (ZENGİNLEŞTİRİLMİŞ KİTAP) UYGULAMALARININ TEKNİK, TASARIM, İÇERİK VE EĞİTSEL ÖZELLİKLERİ İLE İLGİLİ İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ¹

Şükrü İLGÜN* - Serkan COŞTU** - İlyas KÖSE***

Öz

Günümüzde yaşama yön veren dijitalleşme süreci eğitim ortamlarında da etkisini göstermiştir. Bu doğrultuda bir eğitim-öğretim materyali olarak dijital araçlar küresel çapta hızlı bir şekilde yayılmakta ve kullanımı artmaktadır. Bu gelişmeler ışığında 2010 yılında başlayan FATİH Projesi kapsamında sınıf içi dijital materyallerin kullanımı da hızla artmıştır. EBA gibi online ders anlatım platformlarına ek olarak etkileşimli ve zenginleştirilmiş kitaplar da sıkça kullanılmaya başlanmıştır. Bu çalışmada ortaokul matematik dersi bağlamında Z (Zenginleştirilmiş) kitap kullanımının öğretmen görüşleri doğrultusunda araştırılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda nitel araştırma metotlarından biri olan fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilen 20 İlköğretim Matematik Öğretmeninden oluşmaktadır. Bu bağlamda yarı yapılandırılmış görüşme soruları yardımıyla Z-Kitap uygulamalarının teknik, tasarım, içerik ve eğitsel özellikleri ile ilgili veriler elde edilmiştir. Nitel veriler içerik analizi kullanılarak elde edilmiştir. Veri analizinden elde edilen bulgular teknik ve işlevsel özellikler açısından İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin internet ve elektrik kesintisi kaynaklı olarak problem yaşadıklarını ve kullanım kolaylığı nedeniyle Z-Kitap uygulamalarını tercih ettiklerini göstermektedir. Ayrıca öğretmenlerin Z-Kitapların tasarım ve içerik özellikleri açısından, dersin kazanımlarını ele almak ve ölçme değerlendirme sağladığı kolaylıklar açısından etkili buldukları ve bu nedenle öğrenciye uygun bir ders aracı olarak nitelendirdikleri anlaşılmıştır. Eğitsel özellikler açısından ise Z-Kitapların öğrenci merkezli özelliklerinin olması, sınıf yönetiminde kolaylık sağlaması, dikkat çekici olması ve dersin pekiştirilmesi açısından yüz yüze ve uzaktan eğitimde faydalı görüldüğü ortaya çıkmaktadır. Matematik dersi özelinde ise geometri ve cebir öğrenme alanlarında Z-Kitapların uzamsal becerileri geliştirdiği ve somutlaştırma bağlamında öğrenmeye katkı sağladığı öğretmenler tarafından ifade edilmektedir. Genel olarak ele alındığında ise İlköğretim Matematik Öğretmenleri tarafından Z-Kitapların beraberinde getirdiği bazı olumsuzluklar nedeniyle öğretmenlerin beklentilerini tam olarak karşılayamamasına rağmen matematik dersinde sıklıkla tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda daha zengin içeriklerle Z-Kitapların geliştirilmesi ve yazılımsal sorunların yanı sıra elektrik ve internet kesintisi gibi teknik problemlerin de giderilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematik eğitimi, Eğitimde dijitalleşme, FATİH projesi, Ders kitapları, Zenginleştirilmiş kitap (Z-Kitap).

Elementary Mathematics Teachers' Perspectives on the Technical, Design, Content And Educational Features of E-Book (Enriched Book) Applications

Abstract

The digitization process that shapes modern life has also impacted educational environments. In this context, digital tools as teaching materials are rapidly spreading globally, and their usage is increasing. In light of these developments, the use of digital materials in classrooms has significantly risen within the scope of the FATİH Project, which started in 2010. Along with online teaching platforms such as EBA, interactive and enriched

1 Bu makale İlyas Köse'nin Doç. Dr. Şükrü İlğün danışmanlığında yürütülen "Z-Kitap (Zenginleştirilmiş Kitap) Uygulamalarının Teknik, Tasarım, İçerik ve Eğitsel Özellikleri ile İlgili İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

* Doç. Dr. Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi, mat.ilgun@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2842-2032>

** Dr. Öğretim Üyesi Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi serkancostu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0182-0735>

*** Millî Eğitim Bakanlığı, Şehit Başkomiser Mehmet Parlak Ortaokulu, Matematik Öğretmeni, ilyaskose28@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0008-8175-8660>

textbooks have also become widely used. This study aims to explore the use of enriched (E) books in middle school mathematics courses based on teachers' views. A phenomenological approach, one of the qualitative research methods, was employed. The participants of the study consist of 20 Elementary Mathematics Teachers selected through convenience sampling. Data regarding the technical, design, content, and educational features of E-book applications were collected using semi-structured interview questions. The qualitative data obtained were analyzed using content analysis. The findings reveal that, in terms of technical and functional features, Elementary Mathematics Teachers experienced issues related to internet and power outages, yet preferred E-book applications for their ease of use. Moreover, teachers found E-books effective for addressing course objectives and simplifying assessment, thus considering them a suitable teaching tool for students. From an educational perspective, E-books were found to be beneficial in both face-to-face and distance education due to their student-centered features, ease of classroom management, ability to capture attention, and role in reinforcing lessons. Specifically in mathematics, teachers indicated that E-books improved spatial skills in the areas of geometry and algebra and contributed to learning by providing concrete representations. Overall, despite some drawbacks and the inability to fully meet teachers' expectations, it was concluded that E-books are frequently preferred in mathematics lessons. Therefore, it is recommended to enrich the content of E-books and resolve technical issues, such as software problems, and address challenges like power and internet outages.

Keywords: Mathematics education, Digitization in education, FATİH project, Textbooks, Enriched book (E-book).

1. Giriş

İnsan yaşamının merkezinde yer alan ve vazgeçilmez bir unsur olan teknolojinin hızlı gelişimi zamanla büyük bir ivme kazanmış ve yaşamımızda önemli değişikliklere yol açmıştır (Sunal, 2016). Dijital teknolojilerin gelişmesiyle birlikte özellikle eğitim faaliyetleri daha az iş gücü ile gerçekleştirilebilmektedir (Bozkurt, 2019). Dijital araçların çocuklar ve gençler arasında yüksek düzeyde kullanımı göz önüne alındığında öğrencilerin hayatlarını kolaylaştırabilir (Tutgun & Özdener, 2011). Zira dijital unsurların eğitim sürecine dâhil edilmesi, öğrencilere nitelikli eğitim desteği sağlamak açısından önemlidir (Yıldırım, 2013). Dijital unsurların kullanıldığı eğitim süreçleri öğrenciler için ilgi çekici hale gelmekte ve bu durum verimliliği artırmaktadır (Çobanoğlu & Yücel, 2017). Ancak eğitim sürecindeki dijitalleşmenin yoğunlaşması dijital bağımlılık gibi sorunları da beraberinde getirmektedir (Mustafaoğlu vd., 2018).

Dijitalleşmenin günümüz eğitim öğretim sürecine getirmiş olduğu yeniliklerle birlikte geleneksel eğitim yaklaşımı geride kalmış ve eğitim öğretimin yalnızca sınıf ortamında değil, evde de yapılabileceği anlaşılmıştır. Dolayısıyla dijitalleşmeyle birlikte eğitim mekândan bağımsız bir duruma gelmiştir. Uzaktan eğitim teknolojileri eğitimdeki tüm paydaşları (öğretmenler, veliler, uzmanlar, mentorlar) bir araya getirerek sınıfta sunulandan çok daha esnek ve geniş bir öğretim aracı olarak yaygınlaşmıştır (Öztemel, 2018).

Türkiye’de eğitim teknolojilerinin eğitime entegrasyonuna duyulan gereksinim doğrultusunda 2010 senesinde “Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi” yani kısa adıyla FATİH projesi başlatılmıştır. E-İçerik oluşturulması kapsamında da alt bileşen olarak öğretmen ve öğrencilerin bilgi teknolojileri ile bütünleşmelerine yardımcı olan eğitici ve zengin içeriklere sahip içerik temelli bir sosyal eğitim ağı olan “Eğitim Bilgi Ağı” (EBA) platformu tasarlanmıştır (Yıldız vd., 2013). Bu doğrultuda 2010 yılında başlayan FATİH Projesi kapsamında sınıf içi dijital materyallerin kullanımı hızla artmıştır. Ayrıca EBA gibi online ders anlatım platformlarına ek olarak etkileşimli ve zenginleştirilmiş kitaplar da hızla kullanılmaya başlanmıştır.

Eğitim-öğretim alanında gerçekleştirilmiş araştırmalara göre multimedya uygulamalarıyla zenginleştirilmiş içeriklerin ve derslerin, konunun anlaşılmasını geliştirerek öğrenci başarısını artırdığı ifade edilmektedir (Arıcı & Dalkılıç, 2006; Güzeller & Korkmaz, 2013). Bu bağlamda önemli bir fırsat olarak karşımıza çıkan modern eğitim teknolojilerindeki son yeniliklerden biri de multimedya teknolojileri ile uyumlu dijital ders kitaplarıdır. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından

yayınlanan öğretim programları dikkate alınarak hazırlanan ve öğrencilere çeşitli cihazlar (tablet, bilgisayar ve akıllı telefon vb.) üzerinden sunulan etkileşimli e-kitaplara Zenginleştirilmiş Kitap (Z-kitap) denilmektedir (Durmuşçelebi, 2022; Şanal, 2016).

Z-kitaplar kullanıcıların birbiriyle yüksek düzeyde etkileşime girdiği, dijital kitabı oluşturan unsurların birbirleriyle ve çevreleriyle etkileşim içinde olduğu, birçok iletişim kanalının bir arada kullanılabilirdiği ve diğer kullanıcılarla etkileşim halinde olunabilen kitaplardır (Bozkurt & Bozkaya, 2013; Budiyar, 2018). Z-kitaplar içeriğinde bulunan uygulamalarla ses ve görsel dokümanlar, videolar, oyunlar, animasyonlar ve deney simülasyonları (Abasioğlu, 2023) yardımıyla birden fazla duyuya hitap etmektedir (Bozkurt & Bozkaya, 2013). Ayrıca bölümler arasında ilerlerken öğrencinin sorulara verdiği cevaplar, alıştırmalar ve çeşitli etkinliklerde gösterdikleri performanslar ve çeşitli dönütlere bağlı olarak ölçme ve değerlendirme yapılabilmektedir (Arıcan, 2014). Z-kitaplar ekonomik, çevre dostu, yüksek kapasiteli, yazdırılabilir/dönüştürülebilir, taşınabilir, paylaşımı kolay, güncellenebilir, maliyeti düşük, engelliler için erişilebilir olması gibi avantajlı özelliklere sahip iken düşük çözünürlük, uyumluluk sorunları, kullanılabilirlik ve dijital lisans hakları gibi dezavantajlara da sahiptir (Bozkurt & Bozkaya 2013).

Alan yazın incelendiğinde Z-kitapların öğrenciler üzerindeki etkisinin incelendiği (Arıcı & Dalkılıç, 2006; Budiyar, 2018; Hakkâri, 2016; Ormancı, 2018; Şanal, 2016), öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda Z-kitapların değerlendirildiği (Oruçoğlu, 2015; Özer & Türel, 2015) ve Z-kitapların güçlü-zayıf yönlerinin araştırıldığı (Varol vd., 2014) çalışmalar yer almaktadır. Özellikle son yıllarda pandemi nedeniyle uygulanmaya başlanan uzaktan eğitim yöntemleri bağlamında dijital eğitim üzerine yapılan çalışmalarda gözle görünür bir artış hissedilmektedir. Fakat etkileşimli dijital bir eğitim uygulaması olarak Z-kitapların öğrenme ortamına olan etkisi ile ilgili ülkemizde yeterli sayıda çalışma bulunmaması bu araştırmanın önemini göstermektedir. Bu kapsamda eğitimde önemli bir unsur olan ders kitaplarının dijitalleştirilmesi noktasında Z-kitap kullanımını ortaokul matematik dersi bağlamında İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda araştırmak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın problemi “Z-kitap (Zenginleştirilmiş Kitap) uygulamalarının teknik ve işlevsel, tasarım ve içerik ile eğitsel özellikleri hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın alt problemleri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir.

- Z-kitap (Zenginleştirilmiş Kitap) uygulamalarının teknik ve işlevsel özellikleri ile ilgili ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- Z-kitap (Zenginleştirilmiş Kitap) uygulamalarının tasarım ve içerik özellikleri ile ilgili ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- Z-kitap (Zenginleştirilmiş Kitap) uygulamalarının eğitsel özellikleri ile ilgili ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi başlıkları ele alınmıştır.

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada bireylerin veya bir topluluğun bir durumun yapısı ve anlamını anlamaya ve açıklamaya çalışması (Balcı, 2015) nedeniyle fenomenolojik yaklaşım tercih edilmiştir. Zira fenomenolojik çalışmalar genellikle yoruma dayanan ve bütüncül bir bakış açısını içinde barındıran esnek araştırmalardır. Aynı zamanda bu türden çalışmalarda karşılıklı olarak etkileşim öne çıkmakta ve sağlanan esneklik sayesinde gerektiği takdirde araştırmaya yeni boyutların kazandırılması

sağlanabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu doğrultuda nitel araştırma metotlarından biri olan fenomenolojik yaklaşımın kullanılması uygun görülmüştür.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcıları nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan ve rastgele olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle seçilen Iğdır il merkezinde bulunan ortaokul seviyesindeki okullarda görev yapan 20 İlköğretim Matematik Öğretmeninden oluşmaktadır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi araştırma yapılacak birey ya da grupların araştırma sürecine dâhil edilmesinin ya da bunlara erişilmesinin daha kolay olmasıyla ilişkilidir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırma kapsamında yer alan katılımcılara verilen kodlar ve katılımcılara ait demografik bilgiler ve haftalık verdikleri ders saatleri ile ders içi Z-kitap kullanım sıklıkları gibi bilgiler aşağıda Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmanın Katılımcılarına Ait Demografik Bilgiler

Öğretmen Kodu	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Haftalık Ders Saati	Tecrübe Yılı	Ders İçi Z-Kitap Kullanım Sıklığı
Ö ₁	Kadın	Lisans	20 ve Üzeri	0-5 Yıl	Nadiren
Ö ₂	Kadın	Y. Lisans	20 ve Üzeri	0-5 Yıl	Ara Sıra
Ö ₃	Kadın	Lisans	20 ve Üzeri	0-5 Yıl	Çoğunlukla
Ö ₄	Kadın	Lisans	16-20	0-5 Yıl	Nadiren
Ö ₅	Kadın	Lisans	20 ve Üzeri	6-10 Yıl	Çoğunlukla
Ö ₆	Kadın	Lisans	20 ve Üzeri	6-10 Yıl	Çoğunlukla
Ö ₇	Kadın	Lisans	5-10	11-15 Yıl	Çoğunlukla
Ö ₈	Kadın	Lisans	20 ve Üzeri	0-5 Yıl	Çoğunlukla
Ö ₉	Erkek	Lisans	20 ve Üzeri	6-10 Yıl	Ara Sıra
Ö ₁₀	Kadın	Lisans	20 ve Üzeri	0-5 Yıl	Çoğunlukla
Ö ₁₁	Erkek	Lisans	20 ve Üzeri	0-5 Yıl	Çoğunlukla
Ö ₁₂	Kadın	Lisans	20 ve Üzeri	0-5 Yıl	Çoğunlukla
Ö ₁₃	Kadın	Lisans	16-20	6-10 Yıl	Çoğunlukla
Ö ₁₄	Kadın	Lisans	20 ve Üzeri	11-15 Yıl	Ara Sıra
Ö ₁₅	Erkek	Lisans	20 ve Üzeri	0-5 Yıl	Çoğunlukla
Ö ₁₆	Kadın	Lisans	20 ve Üzeri	0-5 Yıl	Çoğunlukla
Ö ₁₇	Erkek	Lisans	20 ve Üzeri	6-10 Yıl	Çoğunlukla
Ö ₁₈	Kadın	Lisans	20 ve Üzeri	16-20 Yıl	Nadiren
Ö ₁₉	Erkek	Lisans	20 ve Üzeri	11-15 Yıl	Çoğunlukla
Ö ₂₀	Kadın	Lisans	20 ve Üzeri	0-5 Yıl	Çoğunlukla

Katılımcıların demografik dağılımlarının yer aldığı tablo 1’de bulunan veriler incelendiğinde 5 erkek, 15 kadın olmak üzere toplam 20 katılımcının olduğu ve katılımcıların 19’unun lisans 1’inin ise yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların haftalık ders saatlerine bakıldığında 1 katılımcının 5-10 saat, 2 katılımcının 16-20 saat, 17 katılımcının ise 20 saat ve üzeri derse girdikleri görülmektedir. Mesleki tecrübe açısından bakıldığında 11 katılımcının az tecrübeli (0-5 yıl), 5 katılımcının kısmen tecrübeli (6-10 yıl), 3 katılımcının tecrübeli (11-15 yıl), 1 katılımcının ise çok tecrübeli (16-20 yıl) oldukları görülmektedir. Katılımcıların ders içi Z-kitap kullanım sıklığına bakıldığında 14 katılımcının çoğunlukla, 3 katılımcı ara sıra ve 3 katılımcının nadiren Z-kitap kullandığı anlaşılmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Bu formda yer alan görüşme soruları 5 alan uzmanının (3 öğretmen ve 2 akademisyen) görüşüne sunulmuş ve veri toplama aracının geçerlilik ve güvenilirliği sağlanmıştır. Formda A bölümünde demografik bilgilere dair 4 soru, B bölümünde “Z (Zenginleştirilmiş) Kitap Uygulamasının Teknik ve İşlevsel, Tasarım ve İçerik Özellikleri” ile ilgili 6 soru ve “Z (Zenginleştirilmiş) Kitap Uygulamasının Eğitsel Özellikleri” ile ilgili 6 soru olmak üzere toplam 16 soru bulunmaktadır. Araştırma kapsamında 2 ay süren veri toplama süreci ve bu süreçte gerçekleştirilen birebir görüşmeler her bir öğretmenle yaklaşık olarak 20-25 dakika sürmüştür. Bu görüşmeler ses kaydı ya da çevrimiçi konferans uygulamaları sayesinde kayıt altına alınmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Nitel araştırma verilerinin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Verilerin anlaşılabilir olarak düzenlenmesi ve yorumlanması için kavram ve ilişkiler oluşturularak, birbirleriyle benzerlik arz eden kavramlar tema/alt temalar altında bir araya getirilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Araştırma verilerinin analizinde görüşlerine başvuru alan öğretmenlere (Ö1, Ö2, ..., Ö20) şeklinde kod numarası verilmiş ve öğretmenlerin görüşleri dikkatli bir şekilde dinlenerek herhangi bir değişiklik yapılmadan transkript edilmiştir. Görüşmeler sırasında alınan alan notları ve öğretmen görüşlerini içeren transkriptler araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Daha sonra bu kodlar benzerlik ve farklılıklar bağlamında ele alınarak tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Söz konusu tema ve alt temalara ilişkin olumlu ve olumsuz görüşler frekanslarıyla birlikte matrisler yardımıyla sunulmuştur. Daha sonra birbirinden bağımsız şekilde araştırmacılar tarafından oluşturulan tema ve alt temalar için kodlayıcılar arası güvenilirlik değerleri hesaplanmıştır. Bu sonuç Miles ve Huberman (1994) tarafından verilen [Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] bağıntısı kullanılarak hesaplanmış ve güvenilirlik değeri 0,70 olarak bulunmuştur. Bu durum araştırmada yapılan kodlamaların güvenilir ve geçerli olduğunu göstermektedir. Ayrıca bulguları açıklamak üzere elde edilen matrisler kullanılarak katılımcı öğretmenlerin görüşlerine betimsel olarak yer verilmiştir.

2.5. Araştırma Etiği

Bu çalışma T.C. Kafkas Üniversitesi Rektörlüğü Fen Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün E-45591 sayılı ve 30.12.2021 tarihli yazısı ile kabul edilmiştir.

3. Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Z-Kitap kullanım sıklığına ilişkin bilgiler aşağıda Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Katılımcıların Ders İçi Z-Kitap Kullanım Sıklığı

Ders İçi Z-Kitap Kullanım Sıklığı				
Sıklık	Nadiren	Ara Sıra	Çoğunlukla	Toplam
f (Kişi Sayısı)	3	3	14	20
% (Yüzde)	15	15	70	100

Bu bilgilerden hareketle araştırmaya katılan öğretmenlerin ders içi Z-kitap kullanma sıklığı bağlamında Z-kitapları %70’inin çoğunlukla, %15’inin ara sıra ve %15’inin ise nadiren kullandığı tespit edilmiştir.

Tablo 3*Z-kitap (Zenginleştirilmiş Kitap) Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Tema	Alt Tema	Olumlu	Olumsuz
		f	f
Teknik ve İşlevsel Özellikler	Teknik Özellikler	7	9
	İşlevsel Özellikler	21	4
Tasarım ve İçerik Özellikleri	Dersin Ele Alınışı Açısından	13	8
	Ders Aracı Olarak Kullanımı Açısından	19	4
	Öğrenciye Uygunluk Açısından	11	5
	Öğretim Programına Uygunluk Açısından	14	7
Eğitsel Özellikler	Öğrenme Ortamı Açısından	23	8
	Derse Katılım ve Motivasyon Açısından	33	8
	Sınıf Yönetimi Açısından	15	3
	Uzaktan Eğitim Açısından	9	9
Matematik Dersi	Cebir Öğrenme Alanı Açısından	13	8
	Geometri Öğrenme Alanı Açısından	30	4

Tablo 3 incelendiğinde teknik ve işlevsel olarak 28 olumlu ve 13 olumsuz görüş belirlenmiştir. Teknik ve işlevsel özelliklere ait alt temalara göre Z-kitap kullanımında teknik özelliklere ilişkin 7 olumlu 9 olumsuz; işlevsel özelliklere ilişkin 21 olumlu 4 olumsuz görüş belirlenmiştir. Tasarım ve içerik özellikleri olarak 57 olumlu ve 24 olumsuz görüş belirlenmiştir. Tasarım ve içerik özellikleri açısından incelendiğinde alt temalardan dersin ele alınışı açısından 13 olumlu 8 olumsuz, ders aracı olarak kullanım açısından 19 olumlu 4 olumsuz, öğrenciye uygunluk açısından 11 olumlu 5 olumsuz ve öğretim programına uygunluk açısından 14 olumlu 7 olumsuz görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Eğitsel özellikler olarak 80 olumlu ve 28 olumsuz görüş belirlenmiştir. Eğitsel özellikler açısından incelendiğinde alt temalardan öğrenme ortamı açısından 23 olumlu ve 8 olumsuz, derse katılım ve motivasyon açısından 33 olumlu ve 8 olumsuz, sınıf yönetimi açısından 15 olumlu ve 3 olumsuz, uzaktan eğitim açısından 9 olumlu ve 9 olumsuz görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Matematik dersi olarak 43 olumlu ve 12 olumsuz görüş belirlenmiştir. Matematik dersi açısından incelendiğinde alt temalardan cebir öğrenme alanı açısından 13 olumlu ve 8 olumsuz, geometri öğrenme alanı açısından 30 olumlu ve 4 olumsuz görüş bildirdikleri ortaya koyulmuştur. Genel olarak bakıldığında ise ana kategoriler bağlamında Z-kitap kullanımına ilişkin öğretmenlerin 208 olumlu 77 olumsuz görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır.

3.1. Teknik ve İşlevsel Özelliklere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Yapılan görüşmeler sonucunda teknik ve işlevsel özellikler temasına ilişkin öğretmen görüşleri doğrultusunda, teknik özellikler ve işlevsel özellikler alt temaları oluşturulmuştur. Bu alt temalara ait kategori ve kodlar Tablo 4'te belirtilmiştir.

Tablo 4*Teknik ve İşlevsel Özelliklere İlişkin Alt Temalar*

Tema	Alt Tema	Olumlu	Olumsuz
		f	f
Teknik ve İşlevsel Özellikler	Teknik Özellikler	7	9
	İşlevsel Özellikler	21	4

Matematik dersinde Z-kitap uygulamasının kullanımıyla ilgili olarak teknik özellikler açısından öğretmenlerin olumlu ve olumsuz görüşleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 5*Teknik Özellikler Açısından Olumlu ve Olumsuz Öğretmen Görüşleri*

Kategori	Kod	f	Katılımcılar
Olumlu	Sorunsuz Kullanım	7	Ö1, Ö5, Ö6, Ö12, Ö14, Ö16, Ö20
	Etkileşimli Tahta Problemleri	3	Ö2, Ö10, Ö15
Olumsuz	İnternet Bağlantısı Problemi	2	Ö13, Ö19
	Elektrik Kesintisi Problemi	2	Ö11, Ö18
	Kalem Kullanım Zorluğu	1	Ö8
	Kayıt Özelliği Eksikliği	1	Ö17

Tablo 5'te araştırmaya katılan öğretmenlerin Z-kitapların teknik özelliklerine ilişkin olumlu ve olumsuz görüşleri verilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında öğretmenlerin 7'sinin Z-kitap kullanımına ilişkin herhangi bir sorun yaşamadıklarına dair olumlu yargılar elde edilmiştir. Öğretmenlerin 3'ünün etkileşimli tahta problemleri, 2'sinin internet bağlantı problemi, 2'sinin elektrik problemi, 1'inin kalem kullanım zorluğu ve 1'inin kayıt özelliği eksikliği noktasında olumsuz yargılar ifade ettikleri tespit edilmiştir. Katılımcıların bazı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Ö1: Çok sık kullanmıyorum, kullandığım zaman da sorun yaşamıyorum.

Ö2: Microsoft destekli olup bazı etkileşimli tahtalarda açılmaması...

Ö8: Kalem olayı çok kullanışlı değil.

Ö10: Z kitaplarla ilgili bir sorun yaşamadım. Sadece okuldaki etkileşimli tahtalarda bazen sorun yaşıyorum.

Ö11: Elektrik kesintilerinde sorun yaşıyorum sadece. Her okul bu anlamda jeneratöre sahip olursa bu sıkıntı ortadan kalkar.

Ö13: İnternet kesintisi yaşıyoruz.

Ö15: Etkileşimli tahta yavaşlığı ve tahta dokunmatığında sıkıntılar...

Tablo 6*İşlevsel Özellikler Açısından Olumlu ve Olumsuz Öğretmen Görüşleri*

Kategori	Kod	f	Katılımcılar
Olumlu	Kullanım Kolaylığı	13	Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20
	Zaman Tasarrufu	5	Ö1, Ö6, Ö9, Ö12, Ö20
	Soru Çözüm Kolaylığı	2	Ö3, Ö20
	Kâğıt Tasarrufu	1	Ö17
Olumsuz	Tembellik Yapma	1	Ö9
	Yetersiz Olma	1	Ö5
	Zorlayıcı Olma	1	Ö4
	Uğraştırıcı Olma	1	Ö13

Matematik dersinde Z-kitap uygulamasının kullanımıyla ilgili işlevsel özellikler açısından öğretmenlerin olumlu ve olumsuz görüşleri yukarıda sunulmuştur. Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin işlevsel özelliklere ilişkin değerlendirmelerinin genel olarak olumlu noktada olduğu görülmektedir. İşlevsel özelliklere ilişkin değerlendirmelerde 13 öğretmenin kullanım kolaylığı, 5 öğretmenin zaman tasarrufu sağladığı, 2 öğretmenin soru çözüm kolaylığı ve 1 öğretmenin kâğıt tasarrufu sağladığı görüşleri belirlenmiştir. Ayrıca olumsuz olarak öğretmenlerin değerlendirmelerinde 1'inin tembellik yapma, 1'inin yetersiz olma, 1'inin zorlayıcı olma ve 1'inin de uğraştırıcı olma gibi görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir. İşlevsel özelliklere ilişkin öğretmenlerin verdiği bazı cevaplar aşağıda verilmiştir.

Olumlu cevaplar;

Ö1: Kullandığımda gayet işlevsel. Zamandan tasarruf etmek için iyi bir kaynak.

Ö2: Özellikle zamanı aktif ve daha verimli kullanmayı sağladığından her seviyeden öğrenciye uygun.

Ö3: Yeni nesil soru çözümünde gayet kullanışlı.

Ö7: Z kitap uygulaması kullanışlı ve kullanım açısından kolay bir uygulama. Matematik dersinde birçok şeklin çizimi ve 3 boyutlu görünümü için kurtarıcı bir uygulama.

Ö8: Zamanın iyi ve planlı kullanımına olanak sağlamakta.

Ö9: Kâğıt israfının önüne geçiyor ve zaman kazandırıcı.

Ö12: Hem tüm öğrencilerin net bir şekilde görebildiği hem de zaman tasarrufu sağladığı için büyük bir işleve sahip.

Ö20: Özellikle matematik dersi açısından yeni nesil sorularda görsel boyutta çok kullanışlı olduğunu düşünüyorum.

Olumsuz cevaplar;

Ö5: Böyle kitapların genellikle sınav odaklı olması, öğrenci ve öğretmeni tembelliğe alıştırtıyor kanaatindeyim.

Ö17: Kullanım kolaylığı noktasında önemli. Çok uğraştırıcı olan uygulamalar da var.

3.2. Tasarım ve İçerik Özelliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Yapılan görüşmeler sonucunda tasarım ve içerik özellikleri temasına ilişkin öğretmen görüşleri doğrultusunda, dersin ele alınışı açısından, dersin kazanımları açısından, öğrenciye uygunluk açısından ve öğretim programına uygunluk açısından alt temaları oluşturulmuştur. Bu alt temalara ait kategori ve kodlar Tablo 7’de belirtilmiştir.

Tablo 7

Tasarım ve İçerik Özelliklerine İlişkin Alt Temalar

Tema	Alt Tema	Olumlu	Olumsuz
		f	f
Tasarım ve İçerik Özellikleri	Dersin Ele Alınışı Açısından	13	8
	Ders Aracı Olarak Kullanımı Açısından	19	4
	Öğrenciye Uygunluk Açısından	11	5
	Öğretim Programına Uygunluk Açısından	14	7

Matematik dersinde Z-kitap uygulamasının kullanımıyla ilgili olarak dersin ele alınışı açısından öğretmenlerin olumlu ve olumsuz görüşleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 8

Dersin Ele Alınışı Açısından Olumlu ve Olumsuz Öğretmen Görüşleri

Kategori	Kod	f	Katılımcılar
Olumlu	Soru Çözümüne Katkı Sağlama	6	Ö1, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö18
	Aktif Katılım Sağlama	4	Ö13, Ö14, Ö16, Ö19
	Dikkat Çekme	3	Ö11, Ö17, Ö19
Olumsuz	Tek Başına Yetersiz Olma	4	Ö3, Ö5, Ö12, Ö15
	Fiziki Tahta Gibi Etkili Olmama	3	Ö4, Ö10, Ö11
	Soru Çözümüne Katkı Sağlamama	1	Ö4

Tablo 8’de Z-kitap kullanımının dersin ele alınışı açısından olumlu görüşler incelendiğinde öğretmenlerden 6’sı soru çözümlerinde katkı sağladığını, 4’ü öğrencilerin aktif katılım sağlamasına ve 3’ü de Z-kitabın öğrencilerin dikkatini çekmeye etki ettiğini ifade etmiştir. Diğer yandan öğretmenlerin 4’ü Z-kitapların tek başına yeterli olmadığını, 3’ü fiziki tahta kullanımı kadar etkili olmadığını ve 1’i de

soru çözümüne katkı sağlamadığına dair görüşleri tespit edilmiştir. Dersin ele alınışı açısından öğretmenlerin verdiği bazı cevaplar aşağıda sunulmuştur.

Olumlu cevaplar;

Ö1: Yeni nesil soru çözümlerinde çok kolaylık sağlıyor.

Ö11: ... dijital eğitim bağlamında eğlenceli ve renkli olduğu için öğrencilerin dikkatini çekiyor.

Ö14: Özellikle aktif katılım noktasında oldukça başarılı bir uygulama.

Ö17: İçeriği etkileşimli nesnelere zenginleştirildiği için öğrencilerin dikkatini topluyor yeterli görüyorum.

Ö18: Özellikle soru çözümlerinde kullanım kolaylığı sağlıyor, öğrenciler yazıları daha rahat okuyabiliyor.

Ö19: Aslında görsel olarak iyi oluyor. Öğrencilerin ilgisini çekiyor. Aktif katılım sağlayabiliyorlar.

Olumsuz cevaplar;

Ö5: Tek başına görsel ve işitsel yeterli olduğunu düşünmüyorum.

Ö10: Bir tahta kullanımına ihtiyaç duyuyorum. Çünkü önceden hazırlanmış bir içeriği sürekli sunmak tekrara düşürüyor beni.

Ö12: Sadece Z-kitap ile ders anlatılmasının öğrenciler açısından yeterli bulmuyorum. Başka materyallerle desteklenmeli. Somut materyaller gibi ve özellikle de tahta kullanımının aktif hale getirilmesi gibi.

Matematik dersinde Z-kitap uygulamasının kullanımıyla ilgili olarak ders aracı olarak kullanımı açısından öğretmenlerin olumlu ve olumsuz görüşleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 9

Ders Aracı Olarak Kullanımı Açısından Olumlu ve Olumsuz Öğretmen Görüşleri

Kategori	Kod	f	Katılımcılar
Olumlu	Ders Kazanımlarında Etkili Olma	7	Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö15, Ö17, Ö18
	Pekiştirme Amaçlı Kullanıma Uygunluk	5	Ö1, Ö8, Ö14, Ö19, Ö20
	Duyuşsal Olarak Etkili Olma	4	Ö2, Ö6, Ö13, Ö16, Ö20
	Farklı Soru Türlerine Yer Verme	1	Ö16
	Kolaydan Zora İlkesine Uygunluk	1	Ö11
	Üst Düzey Beceri Kazandırma	1	Ö9
Olumsuz	Üst Düzey Beceri Kazandıramama	4	Ö3, Ö4, Ö5, Ö9

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin Z-kitapların ders aracı olarak kullanımı açısından verdikleri olumlu ve olumsuz cevaplar aktarılmıştır. Buna göre olumlu görüşler incelendiğinde ders içerisinde Z-kitabın ders aracı olarak kullanımı açısından görüşlerin 7'sinin ders kazanımlarında etkili olma, 5'inin ders pekiştirme amaçlı kullanıma uygun olma, 4'ünün ise duyuşsal olarak etkili olma, birer öğretmenin ise farklı soru türlerine yer verme, kolaydan zora ilkesine uygunluk ve üst düzey beceri kazandırma üzerine olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin belirtmiş olduğu görüşlerden 4'ünün de öğrencilerde üst düzey beceri kazandıramadığını ifade etmiştir. Z-kitaplar ile ilgili ders aracı olarak açısından öğretmenlerin verdiği bazı görüşler aşağıda verilmiştir.

Olumlu cevaplar;

Ö6: Z-kitaplarda ses, görüntü, materyal, animasyon, video, grafik, harita, tablo gibi görsel ve işitsel olarak birçok içerik bulunmaktadır. Bu manada Z-kitaplar eğlenceli ve daha ilgi çekici.

Ö7: Evet birincil kaynak olabilir. Müfredatı tam olarak karşılayan bir kaynak denilebilir.

Ö8: Ders kazanımlarında öğrencilerin akademik başarı noktasında aktif olduklarını gözlemliyorum.

Ö9: Analitik düşünme becerileri kazandırıyor.

Ö15: Müfredata uygun ve öğrenci seviyesine göre farklı alternatifler olduğundan birincil bir kaynak olarak kullanılıyor.

Olumsuz cevaplar;

Ö5: Birincil kaynak olmasını doğru bulmuyorum. Çünkü ders kazanımlarında öğrencilerde sentez ve analiz gibi üst düşünme becerilerini sağlamıyor.

Matematik dersinde Z-kitap uygulamasının kullanımıyla ilgili olarak öğretmenlerin öğrenciye uygunluk durumuna ilişkin olumlu ve olumsuz görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 10

Öğrenciye Uygunluk Açısından Olumlu ve Olumsuz Öğretmen Görüşleri

Kategori	Kod	f	Katılımcılar
Olumlu	Öğrenci Seviyesine Uygunluk	7	Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö16, Ö17, Ö19
	Çağdaş Olma	4	Ö7, Ö18, Ö19, Ö20
Olumsuz	Öğrenci Seviyesine Uygun Olmama	4	Ö3, Ö4, Ö5, Ö15
	Sınıf Seviyesine Uygun Olmama	1	Ö14

Tablo 10’da olumlu görüşler incelendiğinde Z-kitap uygulamasının öğrenciye uygunluğuna ilişkin görüşlerin 7’sinin öğrenci seviyesine uygun olduğu ve 4’ünün de dijitalleşen çağdaş eğitim yöntemine uygun olduğu üzerine şekillendiği anlaşılmaktadır. Z-kitap uygulamasının öğrenciye uygunluğuna ilişkin olumsuz görüşlerin 4’ünün öğrenci seviyesine uygun olmama ve 1’inin de sınıf seviyesine uygun olmama şeklinde olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda Z-kitap uygulamasının öğrenciye uygunluğuna ilişkin öğretmenlerin belirttiği görüşler aşağıda verilmiştir.

Olumlu cevaplar;

Ö7: Çağa uygun bir uygulama olduğu için öğrencilerin derse dikkatini topluyor.

Ö10: Eğitimde dijitalleşmeyi her zaman destekliyorum. Öğretmen kimi zaman ders içinde tek tip bir hedef kitleye uygun öğretim disiplini geliştiriyor. Fakat dijital materyallerde her seviyeye uygun öğretim materyallerini görebiliyoruz.

Ö12: Genelde bu uygulamalar kaynaktan kaynağa değişiklik göstermesine rağmen öğrencilerin seviyelerine göre kolaydan zora doğru gitmektedir.

Ö18: Dijital bir etkinlik materyali olduğu için etkin bir şekilde her düzeye hitap ediyor. Temelden alıp verebileceği tüm soru çeşitlerine yönelik çalışmalar yaptırıyor.

Olumsuz cevaplar;

Ö5: Kullanılan yayınlara göre bu farklılık gösterir. Öğrenci kitlesine(seviyesine) uygun bir kaynak seçildiğinde doğru bir konu pekiştirme aracı olarak kullanılabilmesine inanıyorum. Bu yüzden her öğrenciye uygun olmayabilir.

Ö15: Öğrenci seviyeleri farklılık gösterdiğinden tüm öğrenci kitlesine uygun olamayabiliyor.

Matematik dersinde Z-kitap uygulamasının kullanımıyla ilgili olarak öğretmenlerin öğretim programına uygunluğu açısından olumlu ve olumsuz görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 11*Öğretim Programına Uygunluk Açısından Olumlu ve Olumsuz Öğretmen Görüşleri*

Kategori	Kod	f	Katılımcılar
Olumlu	Kazanımlara Uygunluk	9	Ö1, Ö2, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19
	Öğrenme Alanlarına Uygunluk	5	Ö6, Ö10, Ö11, Ö14, Ö20
Olumsuz	Kazanımlara Uygun Olmama	3	Ö3, Ö5, Ö7
	Öğrenme Alanlarına Uygun Olmama	2	Ö8, Ö9
	Beceri Temelli Sorularla Uyumsuzluk	1	Ö4
	İçerik Hataları	1	Ö5

Tablo 11’de olumlu görüşler incelendiğinde Z-kitap uygulamasının öğretim programına uygunluğu açısından görüşlerin 9’unun ders kazanımlarına uygun olduğu ve 5’inin de öğrenme alanlarına uygun olduğu görülmektedir. Z-kitap uygulamasının öğretim programına uygunluğu açısından olumsuz görüşlerin 3’ünün kazanımlara uygun olmama, 2’sinin öğrenme alanlarına uygun olmama, 1’inin beceri temelli sorularla uyumsuzluk ve 1’inin de içerik hataları ile ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda Z-kitap uygulamasının öğretim programına uygunluğuna ilişkin öğretmenlerin belirttiği görüşler aşağıda verilmiştir.

Olumlu cevaplar;

Ö10: Öğretim programında yer alan öğrenme alanlarına uygun olduğunu düşünüyorum ve tavsiye ediyorum.

Ö12: Hem ders içi etkinlik hem de ders kazanımlarını yansıtıyor. Bu yüzden öğretim programına tamamen uygun içeriğe sahip.

Olumsuz cevaplar;

Ö4: Ne yazık ki Z-kitap uygulaması ile sınavlarda sorulan soruların içerikleri aynı değil.

Ö5: Bazı konu içeriklerinin kazanım hedefleriyle uyuşmadığını söyleyebilirim. Ders kazanımı ile alakalı etkinlikler öğrenciyi düşündürüp, farklı bakış açıları katması gerekiyor. Ancak Z kitaptaki etkinlikler buna uygun değil.

3.3. Eğitsel Özelliklere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Yapılan görüşmeler sonucunda eğitsel özellikler temasına ilişkin öğretmen görüşleri doğrultusunda, derse katılım ve motivasyon açısından, öğrenme ortamı açısından, sınıf yönetimi açısından ve uzaktan eğitim açısından alt temaları oluşturulmuştur. Bu alt temalara ait kategori ve kodlar Tablo 12’de belirtilmiştir.

Tablo 12*Eğitsel Özelliklere İlişkin Alt Temalar*

Tema	Alt Tema	Olumlu	Olumsuz
		f	f
Eğitsel Özellikler	Öğrenme Ortamı Açısından	23	8
	Derse Katılım ve Motivasyon Açısından	33	8
	Sınıf Yönetimi Açısından	15	3
	Uzaktan Eğitim Açısından	9	9

Matematik dersinde Z-kitap uygulamasının kullanımıyla ilgili olarak öğretmenlerin öğrenme ortamı açısından olumlu ve olumsuz görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 13*Öğrenme Ortamı Açısından Olumlu ve Olumsuz Öğretmen Görüşleri*

Kategori	Kod	f	Katılımcılar
Olumlu	Pekiştirme	8	Ö7, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17, Ö18, Ö19
	Görsellik Sağlama	4	Ö3, Ö10, Ö18, Ö20
	Öğretici Olma	3	Ö2, Ö7, Ö15
	Eğlenceli Olma	2	Ö13, Ö17
	Oyun Temelli Olma	2	Ö4, Ö9
	Aktif Öğrenme	2	Ö1, Ö2
	Somutlaştırma	1	Ö17
	Anlaşılır Olma	1	Ö18
Olumsuz	Yetersiz Olma	4	Ö6, Ö8, Ö15, Ö20
	Yapılandırıcı Yaklaşımına Uygun Olmama	3	Ö5, Ö7, Ö19
	Başarıya Katkı Sağlamama	1	Ö7

Tablo 13'te olumlu görüşler incelendiğinde Z-kitap uygulamasının öğrenme ortamı açısından öğretmen görüşlerinin 8'i pekiştirici olduğunu, 4'ü görsellik sağladığını, 3'ü öğretici olduğunu, 2'ser öğretmen eğlenceli olduğunu, oyun temelli olduğunu ve aktif öğrenme sağladığını, 1'er öğretmen ise somutlaştırma açısından katkı sağladığını ve anlaşılır olduğunu belirtmiştir. Z-kitap uygulamasının öğrenme ortamı açısından olumsuz görüşlerin 4'ünün öğrenme ortamı için yetersiz olduğu, 3'ünün yapılandırıcı yaklaşıma uygun olmadığı ve 1'inin başarıya katkı sağlamadığı şeklinde olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda Z-kitap uygulamasının öğrenme ortamı açısından öğretmenlerin belirttiği bazı görüşler aşağıda verilmiştir.

Olumlu cevaplar;

Ö1: *Gayet faydalı buluyorum. Oldukça etkili bir öğrenme ortamı sunuyor.*

Ö2: *Kolaylık sağlıyor. Gayet öğretici olduğunu düşünüyorum.*

Ö4: *Etkinlikler yapılabilir. Yeni nesil soru çözümlerinde oyun temelli etkinlikler oldukça başarılı oluyor.*

Ö17: *Genelde etkinlik noktasında eğlenceli buluyor öğrenciler. Böylelikle de konular daha da pekişiyor. Soyut kavramların, bilgilerin somutlaştırılıp öğrenci zihninde inşa edilmesi için çok gerekli olduğunu düşünüyorum*

Olumsuz cevaplar;

Ö5: *Yapılandırıcı yaklaşımı benimsemiyor. Bilgiyi ezbere öğrenciye veriyor. Etkileşim sağlanabilecek bir araç olsa da Z-kitabın bir müddet sonra öğrenciyi hem zihni hem bedeni kolaycılığa alıştırdığını düşünüyorum.*

Ö15: *Ortalama öğrenci seviyeleri için etkinlikler normal olsa da ileri seviye öğrencileri için yetersiz olabiliyor.*

Ö19: *Yeni nesil sorulara yönelik etkinliklere yeteri kadar yer verilmiyor. Yapılandırıcı yaklaşıma çok uygun olmadığını düşünüyorum. Öğrencinin keşfedip, araştırıp bilgiye ulaşmasına yönelik yeterli olmadığını düşünüyorum.*

Matematik dersinde Z-kitap uygulamasının kullanımıyla ilgili olarak öğretmenlerin, öğrencilerin derse katılımı ve motivasyonu açısından olumlu ve olumsuz görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 14*Derse Katılım ve Motivasyon Açısından Olumlu ve Olumsuz Öğretmen Görüşleri*

Kategori	Kod	f	Katılımcılar
Olumlu	Katılım Sağlama	15	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20
	Motivasyon Sağlama	7	Ö1, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö17, Ö18
	Dikkat Çekme	7	Ö6, Ö12, Ö13, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20
	Etkileşim Sağlama	3	Ö1, Ö15, Ö19
	Özgüven Sağlama	1	Ö12
Olumsuz	Motivasyon Sağlamama	5	Ö3, Ö4, Ö5, Ö8, Ö10
	Katılım Açısından Etkili Olmama	3	Ö3, Ö11, Ö12

Tablo 14’te olumlu görüşler incelendiğinde Z-kitap uygulamasının öğrencilerin derse katılım ve motivasyonu açısından görüşlerin 15’inin derse katılımı sağladığına, 7’sinin öğrenci motivasyonu sağladığına, 7’sinin öğrencinin dikkatini çektiğine, 3’ünün etkileşimi sağladığına ve 1’inin özgüven sağladığına ilişkili olduğu belirlenmiştir. Z-kitap uygulamasının öğrencilerin derse katılımı ve motivasyonu açısından olumsuz öğretmen görüşlerinin 5’inin motivasyona etki etmediği ve 3’ünün katılım açısından etkili olmadığı ile ilişkin olduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda Z-kitap uygulamasının derse katılım ve motivasyon açısından öğretmenlerin belirttiği görüşler aşağıda verilmiştir.

Olumlu cevaplar;

Ö1: Kesinlikle tüm seviyelere uygun etkilere ulaşmak daha kolay. Öğrenci daha hızlı anlıyor. Faydalı olduğunu düşünüyorum akıcı bir ders işleme motivasyonu sağlamaktadır.

Ö5: Renkli ve doğru yanlış dönüt sağlanması derse katılımı artırıyor. Ayrıca etkileşimli tahta kullanımına yönlendirmesi öğrenciyi olumlu yönde etkiliyor.

Ö9: Renk, görsel ve hareket boyutu öğrenciyi etkili kılıyor bu yönüyle de dikkat çekici olduğunu düşünüyorum.

Ö17: Uygulamanın içerik kalitesine göre eğer videolar ve etkinlikler ilgi çekici görsellikte yapılmışsa ve rekabete dayalı yarışmalar mevcutsa öğrenci derse katılmakta çok istekli oluyor.

Ö18: Öğrenciler tahtada işlem yapmayı seviyor renkli kalem kullanma seçenekleri olunca daha eğlenceli buluyorlar.

Ö19: Katılımı artırıyor. Kısa sürede daha fazla alıştırma yapılabilir. Sınıfın tamamına söz hakkı verme imkânı sağlıyor. Pandemi döneminde daha verimli kullandım Z-kitapları. Direk öğrencilerin de ekranına düştüğü için daha fazla etkileşim sağladılar. Dikkatlerini çekiyor. Derse katılımlarını da artırıyor bu sayede.

Ö20: Etkileşimli tahtalar öğrencinin dikkatini çekme konusunda olumlu yönde etkiliyor. Fakat öğrencilere dağıtılan tabletler maalesef öğrencilerimizi olumsuz etkiledi. O yüzden dijital materyaller öğretmen kontrolünde olmalı.

Olumsuz cevaplar;

Ö3: Katılımı çok arttırdığı söylenemez.

Ö4: Kısmen etkili olabilir fakat yetersiz olarak değerlendiriyorum. Özellikle çözümlerde çok akıcı bulmuyorum.

Ö12: Genellikle katılımın öğrencinin akademik başarısıyla ilişkili olduğunu düşünüyorum. Direk olarak Z-kitabın öğrenci katılımına olumlu bir etkisi olduğunu söyleyemem kimi zaman olumsuz etkisinin bile olduğunu söyleyebilirim. Çünkü her

öğrenci etkin bir etkileşimli tahta kullanımına hâkim olamayabiliyor bu durum da diğer öğrencilerin gözünde alay olabileceğinden bazen tahta fobisine bile dönüşebiliyor.

Matematik dersinde Z-kitap uygulamasının kullanımıyla ilgili olarak öğretmenlerin öğrenme ortamı açısından olumlu ve olumsuz görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 15

Sınıf Yönetimi Açısından Olumlu ve Olumsuz Öğretmen Görüşleri

Kategori	Kod	f	Katılımcılar
Olumlu	Öğrenci Merkezli Olma	6	Ö1, Ö4, Ö8, Ö12, Ö18, Ö20
	Sınıf Yönetimi Sağlama	5	Ö5, Ö10, Ö13, Ö15, Ö20
	Etkileşimli Olma	4	Ö2, Ö11, Ö14, Ö17
Olumsuz	Sınıf Kontrolü Sağlamama	2	Ö3, Ö6
	Öğrenci Merkezli Olmama	1	Ö16

Tablo 15'te olumlu görüşler incelendiğinde Z-kitap uygulamasının sınıf yönetimi açısından görüşlerin 6'sının öğrenci merkezli olduğu, 5'inin sınıf yönetimi sağladığı ve 4'ünün de etkileşimli olduğu görüşlerine sahip olduğu görülmektedir. Z-kitap uygulamasının sınıf yönetimi açısından olumsuz görüşlerinin 2'sinin sınıf kontrolü sağlanamadığı ve 1'inin öğrenci merkezli olmadığı yönünde olduğu anlaşılmaktadır.

Bu doğrultuda Z-kitap uygulamasının sınıf yönetimi açısından öğretmenlerin belirttiği görüşler aşağıda verilmiştir.

Olumlu cevaplar;

Ö1: Öğrencinin etkinliği attırdığı düşünüyorum. Bu yüzden öğrenci merkezli bir uygulama olarak görüyorum.

Ö5: Sınıf kontrolü sağlamada etkili olduğunu düşünüyorum.

Ö10: Kendilerine karşı sorumluluk oluşuyor. Bu yönüyle de sınıf kontrolü olduğunu söyleyebiliriz.

Ö20: Öğretmen gözetiminde olması ile uzaktan olması çok farklı. Uzaktan eğitimde öğrencilerin derse katılım konusunda kontrol sağlanamıyordu.

Olumsuz cevaplar;

Ö3: Çok etkili değil. Öğrenci kontrolü olduğunu düşünmüyorum

Ö6: Öğrenci kontrolünün yetersiz olduğunu düşünüyorum.

Matematik dersinde etkileşimli Z-kitap uygulamasının kullanımıyla ilgili olarak öğretmenlerin uzaktan eğitim açısından olumlu ve olumsuz görüşleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 16

Uzaktan Eğitim Açısından Olumlu ve Olumsuz Öğretmen Görüşleri

Kategori	Kod	f	Katılımcılar
Olumlu	Fayda Sağlama	4	Ö1, Ö5, Ö6, Ö8
	Başarıya Katkı Sağlama	3	Ö5, Ö7, Ö11
	Eğitimi Kolaylaştırma	2	Ö17, Ö18
Olumsuz	Yüz yüze Eğitimde Daha Etkili Olma	8	Ö2, Ö3, Ö4, Ö10, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16
	Başarıya Katkı Sağlamama	1	Ö14

Tablo 16'da olumlu görüşler incelendiğinde Z-kitap uygulamasının öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin uzaktan eğitim açısından görüşlerin 4'ünün fayda sağladığı, 3'ünün başarıya katkı sağladığı ve 2'sinin eğitimi kolaylaştırdığı ile ilgili olduğu belirtilmiştir. Z-kitap uygulamasının uzaktan

eğitim açısından öğrencilerin akademik başarılarına etkisi ile ilgili öğretmenlerin 8'inin yüz yüze eğitimde daha etkili olduğu ve 1'inin de başarıya katkı sağlamadığı şeklinde olumsuz görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Bu doğrultuda Z-kitap uygulamasının uzaktan eğitim açısından öğretmenlerin belirttiği görüşler aşağıda verilmiştir:

Olumlu cevaplar;

Ö5: *Uzaktan eğitim döneminde çok fazla işe yaradığını düşünüyorum. Öğretmen öğrenci irtibatı, not alma vs. konularında işlevini fazlasıyla yerine getirdi. Bu akademik başarıyı olumlu yönde etkiledi. Çünkü öğrenci böylelikle tekrar edebilme şansını elde etti. Ancak Z-kitap içerisinde üst düşünme becerilerini sağlayan sorular ve anlatımlar olursa akademik başarı daha fazla artırır kanaatindeyim. Örgün eğitimde Z-kitap ile beraber bu tarz anlatımlar başarıyı daha ileri seviyelere taşıyor.*

Ö6: *Pandemi döneminde oldukça yararını öğrenciler üzerinde deneyimledim.*

Ö11: *Pandemi döneminde tabiri caizse kurtarıcı oldu diğer yandan da öğrencilerin başarılarına katkı sağladı.*

Ö17: *Özellikle uzaktan bilişsel düzeyi yeterli bir sınıfta öğrenmeyi hızlandırıcı etkisinin var olduğunu ve kazanımları süratle verilmesinde faydalı olduğunu düşünüyorum.*

Ö18: *Özellikle pandemi döneminden görsel ve renkli sorularda anlaşılmayı daha kolay hale getiriyor.*

Olumsuz cevaplar;

Ö2: *Zaten uygulanmıyor bir fark yok. Fakat yine de yüz yüze eğitimde daha etkili olduğunu düşünüyorum*

Ö4: *Ne yazık ki uzaktan eğitimde tüm öğrencilerin katılımı söz konusu değildi ve uzaktan eğitim yüz yüze eğitim kadar etkili değil ve öğrencilerin ve öğretmenlerin etkileşim içinde olması çok daha doğru.*

Ö10: *Online eğitim öğrenci üzerine uygulanması fazla etkili olmuyor. Sınıf içinde iyi.*

Ö14: *Pandemi döneminde Z-kitaptan anlattım ders anlatımı olarak tabii ki faydasını gördüm. Fakat öğrencilerde de aynı kitap olmasına rağmen örgün eğitimdeki gibi etkili olmadı başarılarında aynı oranda bir artma gözlemedim.*

3.4. Matematik Dersine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Yapılan görüşmeler sonucunda matematik dersi temasına ilişkin öğretmen görüşleri doğrultusunda, cebir öğrenme alanı açısından ve geometri öğrenme alanı açısından alt temaları oluşturulmuştur. Bu alt temalara ait kategori ve kodlar Tablo 17'de belirtilmiştir.

Tablo 17

Matematik Dersine İlişkin Alt Temalar

TEMA	Alt Tema	Olumlu	Olumsuz
		f	f
Matematik Dersi	Cebir Öğrenme Alanı Açısından	13	8
	Geometri Öğrenme Alanı Açısından	30	4

Matematik dersinde Z-kitap uygulamasının kullanımıyla ilgili olarak öğretmenlerin cebir öğrenme alanı açısından olumlu ve olumsuz görüşleri aşağıda verilmiştir.

Tablo 18*Cebir Öğrenme Alanı Açısından Olumlu ve Olumsuz Öğretmen Görüşleri*

Kategori	Kod	f	Katılımcılar
Olumlu	Öğrenmeye Katkı Sağlama	8	Ö1, Ö10, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20
	Öğrenmeyi Hızlandırma	3	Ö11, Ö13, Ö18
	Pekiştirmeye Katkı Sağlama	2	Ö5, Ö9
Olumsuz	Öğrenme Sürecinde Etkili Olmama	6	Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8
	Etkileşimli Tahta Kullanamama	2	Ö6, Ö12

Tablo 18’de olumlu görüşler incelendiğinde Z-kitap uygulaması cebir öğrenme alanı açısından görüşlerin 8’inin öğrenmeye katkı sağladığı, 3’ünün öğrenmeyi hızlandırdığı ve 2’sinin de pekiştirmeye katkı sağladığı ifade edilmiştir. Z-kitap uygulamasının cebir öğrenme alanı açısından olumsuz görüşlerin 6’sının öğrenme sürecinde etkili olmadığı ve 2’sinin ise öğrencilerin etkileşimli tahta kullanımına ilişkin eksikliklerinin olduğu ifade edilmiştir.

Bu doğrultuda Z-kitap uygulamasının cebir öğrenme alanı açısından öğretmenlerin belirttiği görüşler aşağıda verilmiştir:

Olumlu cevaplar;

Ö5: *Bol bol tekrar etme soruları olduğu için bu noktada pekiştirmeye olumlu etki sağladığını düşünüyorum.*

Ö10: *Konu anlatımıyla ilgili oldukça iyi ve sayıları kullanma ve işlem becerisine katkı sağlıyor.*

Ö11: *Ders daha hızlı ilerlediği için öğrenciler daha çok alıştırma yapabiliyor.*

Ö15: *Sayıları kullanmada da işlem becerilerini geliştirmede de bir problem yaşamadım ve geliştirdiğini düşünüyorum.*

Ö17: *Çeşitli oyun etkinlikleriyle işlem becerilerinin hızlı bir şekilde gelişmesi, işlemlerinin doğruluğunu görmeye süratli geri dönüş sağladığı için faydasının olduğunu düşünüyorum.*

Ö18: *Peş peşe olan, benzer ama zorlaşan alıştırmaları yaptıklarında bilgiyi daha kısa sürede öğrenebiliyorlar.*

Olumsuz cevaplar;

Ö2: *Bu konuda etkisi yok bence.*

Ö4: *Ne yazık ki çok fazla soru kapsamı olmadığı için işlem becerisini geliştirdiğini düşünmüyorum.*

Ö6: *Özellikle tam olarak etkileşimli tahta kullanamayan öğrencilerde sayı ve işlem becerisine katkı sağladığını düşünmüyorum. Çünkü öğrenci nihayetinde öğrenim sürecine etkileşimli tahta kullanmanın zorluğuyla karşılaşabiliyor.*

Ö8: *Tam olarak katkı sağladığını düşünmüyorum. Bazı soru kalıpları sürekli standart bir kalıpta gelmektedir.*

Ö12: *Etkileşimli tahtaya yazarken öğrenciler biraz zorluk çekmektedir. O yüzden işlemler karışmaktadır.*

Tablo 19*Geometri Öğrenme Alanı Açısından Olumlu ve Olumsuz Öğretmen Görüşleri*

Kategori	Kod	f	Katılımcılar
Olumlu	Uzamsal Becerileri Geliştirme	17	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19
	Somutlaştırma	5	Ö1, Ö6, Ö7, Ö17, Ö18
	Öğrenmeye Katkı Sağlama	4	Ö4, Ö8, Ö12, Ö20
	Farklı Bakış Açısı Kazandırma	3	Ö7, Ö9, Ö13
	Yol Gösterme	1	Ö19
Olumsuz	Yetersiz Olma	2	Ö10, Ö16
	Eksik Olma	2	Ö5, Ö6

Matematik dersinde etkileşimli Z-kitap uygulamasının kullanımıyla ilgili olarak öğretmenlerin geometri öğrenme alanı açısından olumlu ve olumsuz görüşleri aşağıda verilmiştir. Tablo 19’da olumlu görüşler incelendiğinde Z-kitap uygulamasının geometri öğrenme alanı açısından öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin görüşlerin 17’sinin uzamsal becerileri geliştirme, 5’inin somutlaştırma, 4’ünün öğrenmeye katkı sağlama, 3’ünün farklı bakış açısı kazandırma ve 1’inin yol gösterme ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Z-kitap uygulamasının geometri öğrenme alanı açısından öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin olumsuz görüşlerin 2’sinin yetersiz olma ve 2’sinin de eksik olma durumuyla ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda Z-kitap uygulamasının öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin geometri öğrenme alanı açısından öğretmenlerin belirttiği görüşler aşağıda verilmiştir:

Olumlu cevaplar;

Ö1: Geliştirdiğini düşünüyorum öğrencinin çözümlere ilişkin mantıklı akıl yürütmesine dolayısıyla da hayal dünyasını kullanabilmesine katkı sağlıyor. Görsellerle zenginleştiğini için katkı sağladığını düşünüyorum.

Ö7: Özellikle hayal kurabilme noktasında öğrenciye çoklu düşünebilme ve problem çözebilme durumuna katkı sağladığından evet uzamsal yeteneği geliştiriyor diyebiliriz.

Ö12: Arttırdığını düşünüyorum. Özellikle 2 ve 3 boyutlu cisimleri renkli ve uygun düzlemde gördükleri için şekilleri açma kapama döndürme birleştirme gibi becerileri daha kolay kazandıklarını düşünüyorum.

Ö17: Uygulamanın içerik kalitesine göre çeşitli oyun yâda etkinlik araçlarıyla öğrenci deneme yanılma ile 3 boyutlu nesnelere çevirip 360° derece döndürüp istediği perspektiften görebiliyor ve bu şekilde beyaz tahtada elde edilemeyecek sonuçlar alınabiliyor. Özellikle geometrik şekillerin çizilmesi ve hareket ettirilerek 3 boyutlu görünüm elde edilerek öğrencinin hayal dünyasında somutlaşmasını sağladığını düşünüyorum

Ö18: Şekilleri görsel olarak daha net görüp doğru işlem yapma becerileri artıyor. Hayal kurabilmeye katkı sağlıyor. Canlandırmaları daha kolay oluyor.

Ö19: Eğer elimizde somut bir materyal yoksa özellikle Z-kitap bu noktada çok yararlı olabilir. Özellikle de soruları çözmeye önemli bir yol göstericidir. Üç boyutlu cisimler açısından bakarsak uzamsal becerileri geliştireceğini düşünüyorum.

Olumsuz cevaplar;

Ö6: Bence eksik olarak değerlendirebiliriz. Sürekli aynı kalıplarda devam etmek hem öğrenci hem de öğretmen açısından motivasyonu düşürmektedir.

Ö10: Yetersiz. Biraz daha görsel temelli güncellenebilir gelişmeler eklenmeli.

Ö16: Uzamsal yeteneklerine bir etkisi yok ve yetersiz.

4. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde elde edilen bulgular kendi içinde ve literatürle tartışılmıştır. Bu doğrultuda Z-kitap uygulamaları hakkında elde edilen öğretmen görüşleri sırasıyla teknik ve işlevsel özellikler, tasarım ve içerik özellikleri ile eğitsel özellikler bağlamında tartışılmıştır. Bu tartışmalar ışığında elde edilen sonuçlar aşağıda başlıklar altında ayrıntılı olarak ele alınmıştır.

4.1. Teknik ve işlevsel özellikler açısından ele alındığında;

İlköğretim Matematik Öğretmenleri yazılım ve donanım ile internet ve elektrik gibi problemler dışında sorunsuz kullanım ve kullanım kolaylığı özellikleri nedeniyle Z-kitap uygulamalarını tercih etmektedir. Ayrıca İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Z-kitap uygulamalarının teknik ve işlevsel özellikleri açısından ele alındığında daha çok işlevsel özelliklerine yönelik olumlu yönde fikir beyan ettikleri anlaşılmaktadır. Bu bağlamda teknik özellikler açısından olumlu fikir beyan eden öğretmenlerin büyük bir kısmının Z-kitap uygulamalarını çoğunlukla kullandıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca olumsuz fikir beyan eden kişilerin Z-kitap uygulamalarını çoğunlukla kullandıkları ve az tecrübeli oldukları anlaşılmaktadır. Olumsuz anlamda en çok belirtilen özelliğin ise “etkileşimli tahta uyumsuzluğu” olduğu göze çarpmaktadır. Zira etkileşimli tahtaların bazılarında kullanılan Pardus işletim sisteminin bazı Z-kitap uygulamaları ile uyumlu olmadıkları bilinmektedir (Cantürk, 2020). Ayrıca etkileşimli tahtanın dokunmatik özellikleri ve yeterince hızlı olmaması da diğer problemler olarak belirtilmiştir.

Z-kitap uygulamalarının işlevsel özellikler açısından ele alındığında olumlu yönde fikir beyan edenlerin büyük bir kısmının Z-kitap uygulamalarını çoğunlukla kullandıkları ve az tecrübeli oldukları anlaşılmaktadır. Olumlu anlamda en çok belirtilen özelliğin ise “kullanım kolaylığı olduğu” ve özellikle matematik dersi açısından değerlendirildiğinde Z-kitap uygulamalarının beceri temelli sorularda yer alan şekillerin görünümü ve çiziminde sağladığı kolaylıklara vurgu yapıldığı anlaşılmıştır.

4.2. Tasarım ve içerik özellikleri açısından ele alındığında;

İlköğretim Matematik Öğretmenleri Z-kitap uygulamalarını tek başına yetersiz olması ve üst düzey becerileri kazandıramaması noktasında eleştirirken dersin kazanımlarını ele almak ve ölçme değerlendirme açısından etkili ve öğrenciye uygun bir ders aracı olarak görmektedir. Bu bağlamda İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Z-kitap uygulamalarının tasarım ve içerik özellikleri açısından ele alındığında daha çok ders aracı olarak kullanımına yönelik olumlu yönde fikir beyan ettikleri anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenler tarafından tasarım ve içerik özellikleri açısından en fazla Z-kitapların “ders aracı olarak kullanılması” olmak üzere sırasıyla öğretim programına uygunluk, dersin ele alınışı ve öğrenciye uygunluk noktasında olumlu fikirlerin yoğunlaştığı görülmektedir.

Matematik eğitimi öğretmen, öğrenci, öğrenme ortamı gibi birçok unsura bağlı olsa da ders kitapları bu unsurların hepsi ile ilişkili bir bileşendir. Günümüzde gerçekleşen dijitalleşme ile herkesin erişimine açık olan bu bileşen ders kitaplarının önemini daha da artırmaktadır. Bu nedenle Güllük (2023) Z-kitapların tasarımına önemle vurgu yapmakta ve en önemli faktörlerden biri olarak Z-kitapların ders aracı olarak uygun şekilde kullanımının önemine vurgu yapmaktadır. Yapılan çalışma (Güllük, 2023) kapsamında üzerinde çalışılan matematiksel kavram veya ilişkiye ait özelliklerin ancak uygun yönlendirme ve ifadeler kullanıldığında bu teknolojinin öğrenci tarafından anlaşılabilirilebileceği ifade edilmektedir. Z-kitaplar bu özelliklere sahipse yüksek, sahip değilse düşük ve söz konusu görev çıkarımda bulunmayı “teşvik edebilecek ama gerektirmeyecek” şekilde ise Trocki ve Hollebrands, (2018) tarafından orta kalite olarak sınıflandırılmaktadır. Dahası Z-kitap uygulamaları teknolojik eylemler içermesine rağmen matematiksel derinlik açısından da orta veya düşük seviyelerde kaldıkları Güllük (2023) tarafından ortaya konulmuştur. Dolayısıyla Z-kitapların da benzer şekilde farklı kalitelerde tasarlandıkları akıldan çıkarılmamalıdır.

Bu bağlamda tasarım ve içerik özellikleri temasında ortaya çıkan dersin ele alınışı açısından öğretmenlerin çoğunluğunun olumlu görüş beyan ettikleri anlaşılmaktadır. Olumlu görüş belirten öğretmenlerin büyük bir kısmının az da olsa tecrübeli oldukları ve çoğunlukla Z-kitap uygulamalarını kullandıkları görülmektedir. Tasarım ve içerik özellikleri bağlamında Z-kitapların dersin ele alınışı açısından en fazla belirtilen özelliğin “soru çözümlerine katkı sağlaması” olarak ifade edilmiştir. Ayrıca Z-kitap uygulamalarının dersin ele alınışı açısından derse aktif katılım sağladığı ve öğrencilerin dikkatini çektiği yönünde olumlu görüşler ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra Z-kitapların tek başına yetersiz olduğu şeklinde de olumsuz görüşler de ifade edilmiştir. Bu doğrultuda yapılan bir çalışmada (Oruçoğlu, 2015) Z-kitap uygulamaları öğretmen, öğrenci ve sınıf içi etkinlik boyutları açısından belli kriterlere göre değerlendirilmiş ve özellikle ünite sonu ölçme değerlendirme etkinlikleri açısından eksiklikler olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde etkinlik açısından Z-kitapların başarısız olduğu Sarıtepeci ve Yıldız (2013) tarafından da ifade edilmiştir.

Tasarım ve içerik özellikleri temasında ortaya çıkan ders aracı olarak kullanımı açısından öğretmenlerin çoğunluğunun olumlu görüş beyan ettikleri anlaşılmaktadır. Bu öğretmenlerin büyük bir miktarının Z-kitapları derslerinde çoğunlukla kullandıkları ve bu öğretmenlerin de çoğunluğunun az da olsa tecrübeli oldukları göze çarpmaktadır. Tasarım ve içerik özellikleri bağlamında Z-kitapların ders aracı olarak kullanımı açısından en fazla belirtilen özelliğin “dersin kazanımları açısından etkili olması”, “pekiştirme amaçlı kullanılması” ve “duyuşsal olarak etkili olması” olumlu görüş olarak ifade edilirken üst düzey beceri kazandırma noktasında olumsuz özellikler taşıdığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde Z-kitapların çoğunlukla ders aracı olarak kullanıldığı, özellikle pekiştirme anlamında konu tekrarı açısından faydalı bulunduğu ve öğrencilerin farklı duyularına hitap etmesi nedeniyle öğrenci açısından faydalı bulunduğu ifade edilmiştir. Zira literatürde (Aricı & Dalkılıç, 2006) ses, video, animasyon ve grafiklerin entegre kullanımıyla zenginleştirilmiş derslerin, öğrencilerin konuları daha iyi anlamalarını, içeriği daha etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlayarak kalıcı öğrenmeyi destekleyebileceği ve bu durumun öğrenci başarısını artırabileceği belirtilmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin çoğunluğunun Z-kitap uygulamalarını matematik dersi kapsamında önemli bir ders aracı olarak pekiştirme ve motivasyon amaçlı olarak kullanmayı tercih ettikleri belirtilebilir. Zira (Oruçoğlu, 2015) Z-kitap uygulamalarının görsel, işitsel, dikkat çekme, çoklu ortam öğrenimi, motivasyon gibi temel değişkenler bağlamında başarılı olduğunu ifade etmektedir. Öğretmenlerin bu kaygılarının altında yatan nedenler bir anlamda yersiz de sayılmayabilir. Zira literatürde kâğıt tabanlı ve elektronik kitaplardan okumanın karşılaştırıldığı Lim ve arkadaşları (2021) tarafından yapılan bir çalışmada elektronik kitapların öğrencilerin okuma becerilerine yardımcı olmadığı, dikkatlerini dağıttığı ve okumalarını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Literatür kapsamında yapılan çalışmaların sonuçları arasındaki farklılıklar teknoloji destekli ortamların öğrenci performansına etkileri üzerindeki anlayışımızı derinleştirmek için bir fırsat sunmaktadır.

Tasarım ve içerik özellikleri temasında ortaya çıkan öğrenciye uygunluk açısından öğretmenlerin çoğunluğunun olumlu görüş beyan ettikleri anlaşılmaktadır. Olumlu görüş belirten öğretmenlerin büyük bir kısmının az tecrübeli oldukları ve çoğunlukla Z-kitap uygulamalarını kullandıkları görülmektedir. Tasarım ve içerik özellikleri bağlamında Z-kitapların öğrenciye uygunluk açısından en fazla belirtilen özelliğin “öğrenci seviyesine uygun olması” olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin ifadelerinden farklı öğrenci seviyelerine uygun öğretim materyaller sayesinde Z-kitaplar yardımıyla öğrenci seviyelerine göre kolaydan zora doğru öğretim sağlamanın mümkün olduğu anlaşılmaktadır. Ancak yine de öğrencilerin matematiksel süreçleri deneyimleyebilmeleri, potansiyel öğrenme fırsatlarının etkili bir şekilde açığa çıkarılması ve gelişen teknolojinin kullanışlı araçlarından biri olan dijital matematik kitaplarındaki etkileşimden üst seviyede faydalanabilmeleri için matematiksel sonuçların doğrudan verilmemesi ve görevlerin içerikteki yerlerinin düzenlenmesi gerektiği ifade edilmektedir (Gülkılık, 2023). Dolayısıyla kullanılan ya da tasarlanan her z-kitabın öğrenciye uygun

olan tüm özellikleri taşıyamayabileceği de unutulmamalıdır. Zira Sarıtepeci ve Yıldız (2013) tarafından 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde öğrenim gören öğrencilerde kullanılan Z-kitap uygulamalarının öğrenme ve hatırlama anlamında yeterince başarıya katkı sunmadığı ve benzer şekilde öğrencilerin de bu Z-kitap uygulamasından memnun kalmadıkları anlaşılmaktadır. Fatih Projesi'nin ilk yıllarına rastlayan bu çalışmanın yapıldığı sırada Z-kitapların tasarımı ve geliştirilmesi ile ilgili unsurların tam olarak karşılanamadığı dikkate alındığında Z-kitap uygulamalarının öğrenciye uygun şekilde tasarımının önemi ortaya çıkmaktadır.

Tasarım ve içerik özellikleri bağlamında Z-kitapların öğretim programına uygunluğu açısından öğretmenlerin çoğunluğunun olumlu görüş beyan ettikleri anlaşılmaktadır. Olumlu görüş belirten öğretmenlerin Z-kitap uygulamalarını çoğunlukla kullandıkları görülmektedir. Tasarım ve içerik özellikleri bağlamında Z-kitapların öğretim programına uygunluğu açısından “kazanımlara ve öğrenme alanlarına uygun olması” ile ilgili olarak olumlu görüşler ifade edilmiştir. Zira teknolojinin getirmiş olduğu yenilik ve fırsatlar kullanılarak hazırlanmış olan Z-kitap uygulamalarının öğretmen ve öğrenciler açısından öğretim programlarında yer alan kazanım ve içerikleri kazandırmakta etkili olduğu belirtilmektedir (Budiyar, 2018). Ancak bazı öğretmenlerin de karşıt olarak olumsuz görüşler olarak kazanım ve öğrenme alanlarına uygun olmayan Z-kitap uygulamalarına dair olumsuz görüşleri olduğu da anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra bazı öğretmenlerin de “içerik hataları” ve “beceri temelli sorularla uyumsuz” özelliklerden söz ettikleri görülmektedir.

4.3. Eğitsel özellikler açısından ele alındığında;

İlköğretim Matematik Öğretmenleri Z-kitap uygulamalarını yapılandırmacılığa dair dezavantajları olsa da öğrenci merkezli özellikler barındırdığı için sınıf yönetiminde kolaylık sağlamasından, görsel özellikleri nedeniyle dikkat çekici olmasından ve aktif katılımı desteklemesinden dolayı dersin pekiştirilmesi noktasında hem yüz yüze hem de uzaktan eğitimde faydalı bulunmaktadır. Bu bağlamda İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Z-kitap uygulamalarının eğitsel özellikleri açısından ele alındığında daha çok derse katılım ve motivasyon unsuruna yönelik olumlu yönde fikir beyan ettikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenler tarafından eğitsel özellikler dikkate alındığında özellikle geometri öğrenme alanında daha çok öğrenme ortamı ve sınıf yönetimi açısından olumlu fikirlerin yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bağlamda eğitsel özellikler temasında ortaya çıkan öğrenme ortamı açısından öğretmenlerin çoğunluğunun olumlu görüş beyan ettikleri anlaşılmaktadır. Eğitsel özellikler bağlamında Z-kitapların öğrenme ortamı açısından en fazla belirtilen özelliği olarak “pekiştirme sağladığına” yer verilmiştir. Zira literatürde (Ormancı, 2018) görsel, işitsel ve çoklu ortam araçları bağlamında Z-kitap uygulamalarının ders içi etkinliklere ve ders anlatımına olumlu yönde etki ettiği belirtilmektedir. Ancak yapılan çalışma kapsamında öğretmenlerin bazıları tarafından Z-kitapların yetersiz olduğu ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun olmadığı şeklinde de olumsuz görüşler de ifade edilmiştir. Öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde Z-kitap uygulamalarının etkileşim anlamında katkı sunmasına rağmen öğrencinin yaparak ve yaşayarak öğrenmesine fırsat vermediği ve yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşmasına katkı sunmadığı ifade edilmektedir. Ayrıca bazı öğretmenler tarafından Z-kitap kullanımının öğrencide tembelliğe ve hatta ezber yapmaya neden olduğu belirtilerek Z-kitapların akademik başarıya yeterince katkı sunmadığı vurgulanmaktadır.

Eğitsel özellikler temasında ortaya çıkan derse katılım ve motivasyon açısından öğretmenlerin çoğunluğunun olumlu görüş beyan ettikleri anlaşılmaktadır. Bu öğretmenlerin büyük bir miktarının Z-kitapları derslerinde çoğunlukla kullandıkları ve az da olsa tecrübeli oldukları göze çarpmaktadır. Eğitsel özellikler bağlamında Z-kitapların derse katılım ve motivasyon açısından en fazla belirtilen özelliğin “derse katılım ve motivasyon sağlama” ile “dikkat çekme” konusunda etkili olması olumlu görüş olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde Z-kitap uygulamalarında görsel, işitsel ve kinestetik unsurların kullanılmasının öğrencilerin dikkatini çekerek öğrenme sürecini daha

etkili hale getirdiği belirtilmiştir. Literatürde Özer ve Türel tarafından yapılan çalışmada (2015) benzer şekilde Z-kitapların birden fazla duyu organına hitap etmesinin, duyu çeşitliliğinin ilgi çekici olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca içeriklerin ilgi çekici ve rekabete dayalı unsurlarla desteklenmesinde etkileşimli tahta kullanımının öğrenme ortamını aktif katılım ve motivasyon açısından olumlu yönde değiştirebileceği ifade edilmiştir. Bu doğrultuda literatürde de benzer şekilde öğretim materyali olarak Z-kitap kullanımının derse yönelik öğrenci motivasyonlarını arttırdığı ve özellikle animasyon ve simülasyon gibi çoklu ortam araçlarının akademik başarıya büyük ölçüde olumlu etki ettiği tespit edilmiştir (Hakkâri, 2016).

Eğitsel özellikler temasında ortaya çıkan sınıf yönetimi açısından öğretmenlerin çoğunluğunun olumlu görüş beyan ettikleri anlaşılmaktadır. Eğitsel özellikler bağlamında Z-kitapların sınıf yönetimi açısından en fazla belirtilen özelliği olarak “öğrenci merkezli” olması öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra Z-kitap uygulamalarının sınıf yönetimini sağlamaya ve öğrenci ile etkileşimine yardımcı olduğu ifade edilmiştir. Ancak az sayıda öğretmen tarafından da olumlu görüşlerin aksine Z-kitapların sınıf kontrolünü sağlama ve öğrenci merkezli olma açısından dezavantajlar taşıdığı ifade edilmiştir. Öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde olumsuz görüşler ifade edilse de Z-kitapların öğrencilerin keşfederek öğrenmesine, görsel öğeler kullanılmasından dolayı öğrencilerin aktif katılım sağlamasına ve bu sayede dersin daha etkili ve öğrenci odaklı olmasına imkân sunduğu ifade edilmiştir.

Eğitsel özellikler temasında ortaya çıkan uzaktan eğitim açısından olumlu ve olumsuz görüşlerin eşit sayıda olduğu görülmektedir. Eğitsel özellikler bağlamında Z-kitapların uzaktan eğitim açısından en fazla belirtilen özelliği bu süreçte öğrenciye “fayda sağlaması” olarak ifade edilmiştir. Ayrıca Z-kitap uygulamalarının uzaktan eğitim açısından başarıya katkı sağladığı ve uzaktan eğitimi kolaylaştırdığı ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra Z-kitapların yüz yüze eğitimde daha etkili olduğu ve bazı öğretmenler açısından başarıya katkı sağlamadığı şeklinde ifadeler de bulunmaktadır. Öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde uzaktan eğitim sürecinde, Z-kitapların öğrenci-öğretmen etkileşimi ve not alma gibi işlevsel özellikleriyle pandemi döneminde önemli bir rol üstlendiği anlaşılmaktadır. Aynı zamanda öğretmenler tarafından uzaktan eğitimde öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği ve pekiştirme imkânı sağladığı ifade edilmiştir. Zira Vardar’ın (2022) çalışmasında özellikle uzaktan eğitim sürecinde Z-kitapların öğrencilere akademik başarı ve motivasyon sağlama açısından olumlu yönde katkı sunduğu belirtilmektedir. Dahası öğretmenlerin ifadelerinden Z-kitap uygulamalarına üst düzey düşünme becerilerini destekleyecek anlatım ve soruların eklenmesinin akademik başarıyı daha da artırabileceği anlaşılmaktadır.

4.4. Matematik Dersi açısından ele alındığında;

İlköğretim Matematik Öğretmenleri Z-kitap uygulamalarındaki eksiklik ve yetersizliklere rağmen geometri ve cebir öğrenme alanında özellikle uzamsal becerilerin geliştirilmesi ve somutlaştırma bağlamında öğrenmeye katkı sağladığından dolayı Z-kitap uygulamalarını tercih etmektedir. Ayrıca İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Z-kitap uygulamalarının matematik dersi açısından ele alındığında daha çok geometri öğrenme alanı açısından olumlu yönde fikir beyan ettikleri anlaşılmaktadır.

Matematik dersi temasında ortaya çıkan cebir öğrenme alanı açısından öğretmenlerin birçoğunun olumlu görüş beyan ettikleri anlaşılmaktadır. Bu öğretmenler Z-kitapları çoğunlukla kullanmaktadırlar. Olumsuz görüşte bulunanların ise tamamının mesleki tecrübeleri az olan kadın öğretmen oldukları görülmektedir. Eğitsel özellikler bağlamında Z-kitapların cebir öğrenme alanı açısından en fazla belirtilen özelliğinin “öğrenmeye katkı” unsuru olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca Z-kitap uygulamalarının cebir öğrenme alanı açısından öğrenmeyi hızlandırdığı ve pekiştirmeye katkı

sağladığı ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra Z-kitapların öğrenme sürecinde etkili olmadığı ve etkileşimli tahtada Z-kitapların kullanımı ile ilgili problemlerin olduğu şeklinde de olumsuz görüşler ifade edilmektedir. Öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde öğrencilerin işlem becerilerinin gelişmesine katkı sağlaması ve kolaydan zora doğru sıralanmış çeşitli sorularla konuyu pekiştirmelerine imkân sağladığı belirtilmiştir. Ancak etkileşimli tahta kullanma konusunda zorluk yaşayan öğrenciler açısından öğrenme süreci ve işlem becerilerinin gelişimi noktasında Z-kitap kullanımının sağladığı katkının sınırlı olabileceği ifade edilmiştir. Zira Budiyar (2018) yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin etkileşimli tahta kullanımı ile ilgili uyum problemi yaşadıkları ve bu nedenle Z-kitapların cebir öğrenme alanında başarıyı olumsuz yönde etkileyebileceğini ifade etmiştir.

Matematik dersi temasında ortaya çıkan geometri öğrenme alanı açısından öğretmenlerin büyük çoğunluğunun olumlu görüş beyan ettikleri anlaşılmaktadır. Eğitsel özellikler bağlamında Z-kitapların geometri öğrenme alanı açısından en fazla belirtilen özelliğin “geometri becerilerini geliştirdiği” anlaşılmaktadır. Ayrıca Z-kitap uygulamalarının geometri öğrenme alanı açısından üç boyutlu düşünmeyi geliştirdiği, somutlaştırma imkânı sağladığı, öğrenmeye katkı sağladığı, farklı bakış açısı kazandırdığı ve yol gösterici olduğu yönünde olumlu görüşler de ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra Z-kitapların yetersiz olma ve eksik olma şeklinde de olumsuz görüşler ifade edilmiştir. Bu bağlamda Güllük (2023) tarafından etkileşimli kitaplarda yer alan geometri konularında öğrencilerin dikkatini özellikle matematiksel kavramlar veya ilişkilere çekmek için bir potansiyelin olduğu, ama yazılı yönlendirme veya sorularda kullanılan ifadelerden dolayı bu potansiyelin öğrenciler tarafından tam olarak kullanılamayabileceği ifade edilmektedir. Bu durum Z-kitapların belirli bir konuda yer alan içeriklerin tasarım ile birlikte yönlendirmelerin ve bu içeriklerde kullanılan ifadelerin önemine işaret etmektedir. Öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde Z-kitap, öğrencilere geometrik şekilleri çizme ve bu şekilleri hareket ettirme imkânı tanıyarak üç boyutlu düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlere göre etkileşimin artmasına olanak sağlayan bu ders aracı, öğrencinin görsel hafızasını güçlendirirken aynı zamanda uzamsal yeteneklerini geliştirmesine de yardımcı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca matematiksel problemleri çözerken, öğrencilere pratik yapma ve görsel zekâ geliştirme fırsatı sunarak öğrenmeyi daha etkili kıldığı öğretmenler tarafından ifade edilmiştir.

4.5. Genel olarak ele alındığında;

İlköğretim Matematik Öğretmenleri tarafından olumlu özellikleri nedeniyle Z-kitap uygulamaları tercih edilmektedir. Ayrıca z-kitaplarla ilgili yazılan makaleler incelendiğinde (Akşan Kılıçaslan, Tuğaç & Eryılmaz Toksoy 2022; Karagöl, 2021; Korkmaz, 2022; Özer & Türel, 2015; Özperçin, Cihan, Nacar-Logie & Çiftçili, 2015; Talan & Batdı 2022; Uygan, Ersoy & Değerli, 2022; Varol, Özer & Türel, 2014) uzaktan eğitim süreciyle birlikte Z-kitap kullanımında artış olduğu tespit edilmiştir. Etkileşimli tahta, tablet ve cep telefonu gibi cihazlara kolay erişilebilmesi nedeniyle Z-kitap kullanımının yaygınlaştığı ve bu nedenle basılı kitapların Z-kitap formatına dönüştürülmesinin bir zorunluluk olarak ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Z-kitapların birden fazla duyuya hitap etmesi ve dikkat çekici olması gibi güçlü yönleri bulunurken etkileşim düzeyinin az olması, yazılımsal sorunlar ve bilgi eksikliği gibi zayıf yönleri de bulunduğu anlaşılmaktadır.

Z-kitap uygulamaları ile ilgili yapılan tezler (Abasioğlu, 2023; Budiyar, 2018; Dağlı, 2014; Doğan, 2018; Durmuşçelebi, 2022; Hakkârî, 2016; Ormancı, 2018; Oruçoğlu, 2015; Şanal, 2016) incelendiğinde ise bu çalışmaların çoğunlukla nicel yaklaşımlarla ele alındığı ortaya çıkmıştır. Z-kitaplara dair öğretmen görüşlerine dayalı olarak hem öğretmen hem de öğrenci açısından bilgi, donanım ve tecrübe eksikliklerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda öğrenci ve öğretmen görüşleri açısından kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ile ölçme ve değerlendirme bağlamında olumlu anlamda benzerlikler olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çalışmalarda Z-kitapların öğrenci tutumuna olumlu yönde etki ettiği, öğrenci başarısı açısından çoğunlukla etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bunun yanı sıra Z-kitapların beklentileri tam olarak karşılamadığı ve daha zengin içeriklerle geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Bu çalışma kapsamında ise İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin çoğunluğunun Z-kitap uygulamalarını kullanmayı tercih ettikleri ve Z-kitap uygulamalarının kullanımına bütüncül olarak bakıldığında daha çok olumlu yönde fikir beyan ettikleri görülmektedir. Bu durum İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Z-kitap uygulamalarının teknik ve işlevsel özellikler, tasarım ve içerik özellikleri ile eğitsel özellikler açısından beyan ettikleri olumlu fikirlerden anlaşılmaktadır. Zira literatürde var olan çalışmalar (Arıcı & Dalkılıç, 2006; Budiyar, 2018; Gülkılık, 2023; Hakkâri, 2016; Ormancı, 2018; Oruçoğlu, 2015; Özer & Türel, 2015; Vardar, 2022) bu durumu desteklemektedir. Diğer taraftan literatürle uyumlu şekilde Z-kitapların beraberinde getirdiği bazı olumsuzluklar ve öğretmenlerin beklentilerini tam olarak karşılayamaması nedeniyle Z-kitapların geliştirilmesinin ve yazılımsal sorunların yanı sıra elektrik ve internet kesintisi gibi teknik problemlerin giderilmesinin gerekli olduğu ortaya çıkmaktadır.

5. Öneriler

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda program geliştiricilerine, öğretmen eğitimine, eğitim yöneticilerine ve diğer araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

5.1. Program Geliştiricilerine Yönelik Öneriler

- Z-kitap arayüzü, kazanımlara yönelik içerikler ve ölçme değerlendirme etkinlikleri açısından güncellenmesi gerekmektedir.
- Kazanımlara yönelik ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin çeşitliliğinin artırılması gerekmektedir.
- Öğretmenlerin Z-kitap kullanımı konusunda zorluk çekmemeleri için arayüzlerin daha anlaşılır olması ve yardım butonlarının yerleştirilmesi gerekmektedir.
- EBA platformunda olduğu gibi Z-kitaplarda da çevrimiçi olarak öğretmenler öğrencileri ile içerik ve etkinlikler paylaşabilmesi ve ödevlendirme yapılabilmesi gerekmektedir.
- Z-kitapların tüm işletim sistemlerine (Pardus, Windows, Android, İOS vb.) uyumlu olacak şekilde tasarlanması gerekmektedir.
- Kazanımlara yönelik içeriklerin (video, ses, animasyon vb.) kolay ulaşılabilir olması için kazanımlar öncesinde hangi içeriklerin olduğunu gösteren listelerin oluşturulması gerekmektedir.

5.2. Öğretmen Eğitimine Yönelik Öneriler

- Eğitimde teknoloji kullanımı ile ilgili yüz yüze ve çevrimiçi hizmet-içi eğitimlerin artırılması gerekmektedir.
- Teknoloji kullanımı ile birlikte yaygınlaşan Z-kitap gibi dijital içeriklerin üretimine yönelik hizmet-içi eğitimlerin verilmesi önerilebilir.
- Öğretmenlerin teknoloji kullanımında yaşayacakları sorunların daha hızlı çözümlenebilmesi için öğretmenlere rehberlik sağlayacak bilişim teknolojileri ve formatör öğretmenlerinin sayısı artırılabilir.

5.3. Eğitim Yöneticilerine Yönelik Öneriler

- Okul idareleri tarafından eğitimde dijitalleşmenin yaygınlaştırılması için alt yapı sorunlarının giderilmesine yönelik çalışmaların yapılması önerilebilir. Örneğin; elektrik ve internet kesintilerine önlem olarak her eğitim kurumunda jeneratör kullanılması önerilebilir.

5.4. Diğer Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Z- kitapların öğrenme alanlarına yönelik öğrenci başarısı üzerine etkileri ile ilgili çalışmaların yapılması önerilebilir.
- Z-kitapların farklı branşlarda veya bir dersin farklı öğrenme alanlarında işlevselliğine yönelik daha detaylı çalışmaların yapılması önerilebilir.
- Z-kitapların diğer kademelere (ilkokul, lise vb.) yönelik teknik, tasarım, içerik ve eğitsel özelliklerine yönelik öğretmen görüşlerinin alınması önerilebilir.

6. Kaynakça

- Abasioğlu, A. (2023). *Pandemi sürecinde ilk okuma yazma öğretiminde eğitim platformları ve z- kitapların kullanımına yönelik öğretmen görüşleri* (Tez No. 801456) [Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akşan Kılıçaslan, E., Tuğaç, M. N., & Eryılmaz Toksoy, S. (2022). Çevrim içi öğrenme ortamlarında kullanılan platformlar ve dijital araçlar: ilköğretim matematik öğretmenleri gözüyle. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 407-425. <https://doi.org/10.19171/uefad.1080474>
- Arıcan, H. *Tablet bilgisayarın ortaöğretimde kullanımı: Fatih projesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Ticaret Üniversitesi, 2014.
- Arıcı, N., & Dalkılıç, E. (2006). Animasyonların bilgisayar destekli öğretime katkısı: bir uygulama örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 421-430.
- Balcı, A. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Pegem.
- Bozkurt, A. (2019). *Türkiye’de e-devlet uygulamaları ve dijitalleşme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Bozkurt, A., & Bozkaya, M. (2013). Etkileşimli e-kitap: Dünü, bugünü ve yarını. *Akademik Bilişim*, 23, 25.
- Budiyar, S. (2018). *Fatih projesi kapsamındaki z-kitap uygulamasının 7.sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutum, motivasyon ve başarısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Cantürk, G. (2020). Etkileşimli tahtalarda açık kaynak kod tabanlı pardus işletim sisteminin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 48-61.
- Çobanoğlu, A.A., & Yücel, Z.E. (2017). İngilizce okutmanlarının teknoloji kullanımları ve eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik tutumları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3), 453-461.

- Dağlı, M. (2014). *FATİH Eğitim projesi kapsamında hazırlanan z-kitapların göz izleme ve geçmişe dönük sesli düşünme teknikleri ile kullanılabilirliğinin incelenmesi* (Tez No. 372321) [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Doğan, S. (2018). *Yabancı dil öğretiminde z-kitap uygulamalarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi: New english file itools ve yedi iklim türkçe z-kitap örneği* (Tez No. 531580) (Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi). Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Durmuşçelebi, A. (2022). *Ortaokul z-kitaplarının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Tez No. 779051) [Yüksek Lisans, Erciyes Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gülkılık, H. (2023). Etkileşimli matematik ders kitabında yer alan dinamik geometri yazılımı görevlerinin bir analizi: üçgenler ünitesi örneği. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 12(3), 599-615.
- Güzeller, C., & Korkmaz, Ö. (2007). Bilgisayar destekli öğretimde bir ders yazılımı değerlendirmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 1 (1), 155-168.
- Hakkâri, F. (2016). *Zenginleştirilmiş kitap (z- kitap) kullanımı için 9. sınıf kimya dersi kimyasal türler arası etkileşimler ünitesi ile ilgili materyal geliştirme ve geliştirilen materyalin etkisinin incelenmesi* (Tez No. 446544) [Doktora Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karagöl, E. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarına yönelik öğretici görüşleri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 6(2), 121-159.
- Korkmaz, C. B. (2022). Yedi İklim Yabancılara Türkçe Öğretim Seti Temel Seviye Z-Kitap'ın Yazma Becerisi Açısından İncelenmesi. *International Journal of Social Science Research*, 11(2), 37-52.
- Lim, J., Whitehead, G. E., & Choi, Y. (2021). Interactive e-book reading vs. paper-based reading: Comparing the effects of different mediums on middle school students' reading comprehension. *System*, 97, 102434.
- Miles, M. B. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks.
- Mustafaoglu, R., Zirek, E., Yasacı, Z., & Özdiçler, A. R. (2018). Dijital teknoloji kullanımının çocukların gelişimi ve sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Addicta: The Turkish Journal on Addiction*, 5, 227-247.
- Ormanci, Ü. (2018). *Rehberli araştırma-sorgulama yaklaşımına uygun web destekli fen materyalinin etkililiğinin değerlendirilmesi: Z-Kitap Örneği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi.
- Oruçoglu, İ. B. (2015). Z-Kitap geliştirme kriterlerinin derlenmesi ve bu kriterlere göre güncellenen bir z-kitabın değerlendirilmesi, (Tez No. 414190) [Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özer, S., & Türel, Y. K. (2015). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının e-kitap ve etkileşimli e-kitap kavramına ilişkin metaforik algıları. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 1-23.
- Özperçin, A., Cihan, N., Nacar-Logie, N., & Çiftçili, V. (2015). ISO 9126 Değerlendirme Modeli'nin Adapt Framework'e uygulanması. *Istanbul Journal of Innovation in Education*, 1(3), 135-146.

- Öztemel, E. (2018). Eğitimde Yeni Yönelimlerin Değerlendirilmesi ve Eğitim 4.0. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 25-30.
- Saritepeci, M. & Yıldız, H. (2013). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan örnek z-kitabın kullanılabilirlik analizi, *TBD 30. Ulusal Bilişim Kurultayı Bildiriler Kitabı* (ss.1-8).
- Sunal, G. (2016). Sanal gerçeklik ve dijital sinemanın olanakları. *İnönü Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 1(2), 294-309.
- Şanal, A. (2016). *Ders kitabı olarak z-kitap kullanımının okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Talan, T., & Batdı, V. (2022). Öğretmen adaylarının web 2.0 araçlarını eğitimde kullanma yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin rasch ölçme modeli ve maxqda ile analizi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(21), 66-85.
- Tutgun, A., & Özdener, N. (2011). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitime entegrasyonu: Bilgisayar tabanlı öykü tamamlama çalışması örneği. *Academic Journal of Information Technology (AJIT-e)*, 2 (3), 1-24.
- Trocki, A., & Hollebrands, K. (2018). The development of a framework for assessing dynamic geometry task quality. *Digital Experiences in Mathematics Education*, 4(2), 110-138.
- Uygan, C., Ersoy, M., & Değerli, M. (2022). Acil Uzaktan öğretimin bıraktığı izler: ortaokul matematik öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim araçlarının ve yöntemlerinin geniş bir perspektifte incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 1197-1225.
- Vardar, A. (2022). *Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan z-kitabın 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve motivasyonlarına etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi]. <http://hdl.handle.net/11452/25638>
- Varol, F., Özer, S., & Türel, Y.K. (2014). ARCS motivasyon modeline yönelik tasarlanan z-kitaplara ilişkin görüşler. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 3, 1-8.
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldırım, Y. (2013). İlköğretim öğrencilerinin teknoloji kullanım yeterlikleri ve teknoloji kullanımını etkileyen faktörler. *Bilgi Afîşi Dergisi*, (13), 1-39.
- Yıldız, H., Saritepeci, M., & Seferoğlu, S. S. (2013). FATİH Projesi kapsamında düzenlenen hizmetçi eğitim etkinliklerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkılarının öğretmen standartları açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, özel sayı (1), 375-392.



THE RELATIONSHIP BETWEEN COPING THROUGH HUMOR AND MENTAL WELL-BEING IN UNIVERSITY STUDENTS: THE MEDIATING ROLE OF REAPPRAISAL

Özge ERDURAN TEKİN*

Abstract

Using humor as a coping tool in the face of stressful situations increases positive affect and well-being by enabling individuals to evaluate the negative situation from a new perspective. In this study, the mediating role of reappraisal in the relationship between coping through humor and mental well-being was examined. The sample of the study consisted of 505 university students studying at state universities in Turkey in the 2023-2024 academic year. Data were collected from students in state universities in 20 different cities of Turkey. Considering the ease of accessing data, the convenient sampling method was preferred. The Coping with the Humor Scale, the Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale Short Form, and the Reappraisal subscale of the Emotion Regulation Scale were used as data collection tools in the study. The reliability of the scales used in the study was examined by confirmatory factor analysis. The relationships between variables were examined by Pearson correlation analysis and regression analysis was performed using Process Macro (model 4). In the regression analysis, mediation was tested with the Bootstrap technique. According to the results of correlation and regression analyses, it was seen that there were significant positive relationships between coping through humor, mental well-being, and reappraisal. According to the results of regression-based Bootstrap analysis, coping through humor is a predictor of mental well-being and reappraisal has a partial mediating role in the relationship between coping through humor and mental well-being. It is thought that the results obtained can contribute to research and application examples involving humor and reappraisal in increasing the mental well-being of university students and fill a gap in the literature.

Keywords: Coping through Humor, Mental well-being, reappraisal, Emotion regulation, University students.

Üniversite Öğrencilerinde Mizah Yoluyla Başa Çıkma ve Mental İyi Oluş Arasındaki İlişki: Yeniden Değerlendirmenin Aracı Rolü

Öz

Bireylerin stresli durumlar karşısında mizahı bir baş etme aracı olarak kullanması, olumsuz durumu yeni bir bakış açısıyla değerlendirmesini sağlayarak olumlu duygulanımını ve iyi oluşunu artırmaktadır. Bu çalışmada da mizah yoluyla başa çıkmanın mental iyi oluş ile ilişkisinde yeniden değerlendirmenin aracı rolü incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Türkiye'deki devlet üniversitelerinde 2023-2024 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 505 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Veriler Türkiye'nin 20 farklı ilindeki devlet üniversitelerinde öğrenim gören öğrencilerden toplanmıştır. Verilere ulaşmanın kolaylığı göz önünde bulundurularak kolayda örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Mizah Yoluyla Başa Çıkma Ölçeği, Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği Kısa Formu ve Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Yeniden Değerlendirme alt boyutu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilirliği doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analiziyle incelenmiş ve regresyon analizi Process Macro (model 4) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yapılan regresyon analizinde Bootstrap tekniği ile aracılık test edilmiştir. Korelasyon ve regresyon analizi sonuçlarına göre mizah yoluyla başa çıkma, mental iyi oluş ve yeniden değerlendirme arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. Regresyon temelli Bootstrap analizi

* Dr. Öğr. Üyesi, Milli Savunma Üniversitesi, Hava Harp Okulu, Beşerî ve Sosyal Bilimler Bölümü, oerduran@hho.msu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4052-1914>

sonuçlarına göre mizah yoluyla başa çıkma mental iyi oluşun bir yordayıcısı olup, yeniden değerlendirmenin mizah yoluyla başa çıkma ile mental iyi oluş ilişkisinde kısmi aracılık rolü bulunmaktadır. Elde edilen sonuçların üniversite öğrencilerinin mental iyi oluşlarının artırılmasında mizahın ve yeniden değerlendirmenin kullanılmasını içeren araştırma ve uygulama örneklerine katkı sunabileceği ve literatürdeki bir boşluğu doldurabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Mizah yoluyla başa çıkma, Mental iyi oluş, Yeniden değerlendirme, Duygu düzenleme, Üniversite öğrencileri.

1. Introduction

People can use different resources to cope with the stressful situations they encounter in life (Amjad & Dasti, 2022). These mechanisms used to cope with stressful situations are especially important for young adult university students. One of the most important reasons for this is that this period is considered a transition period in which many sources of stress are exposed (Besser & Zeiger-Hill, 2011). During this age period, university students experience many things about adult life for the first time, are in search of identity, and many of them live apart from their families for education. As a result, they experience stress, and their well-being is negatively affected (Chow & Healey, 2008; Erkoç & Danış, 2020). Considering that neuroplasticity decreases with young adulthood and most mental disorders occur until the age of twenty-four, it is thought that it is important to examine the mechanisms used by university students to cope with stressful situations in life (Kays et al., 2012; Kessler et al., 2005). At this point, humor is one of the important coping ways that is widely used among young adults in dealing with stressful events in life and helps the person move away from negative experiences (Kuiper & Martin, 2010; Samson & Gross, 2014).

Humor can be defined as funny and entertaining content that contributes to seeing the different aspects of existing situations and can strongly affect negative emotions (Åstedt-Kurki & Isola, 2001; Bag, 2020). From a theoretical perspective, humor is seen as a defense mechanism used by the superego to calm the anxious ego, but it is also an important resource that allows the person to get away from problems and gives a perspective of reappraisal (Freud, 1928; May, 1953). Humor helps cope with stress and increases happiness and positive affect (Lefcourt, 2001; Yerlikaya, 2009). Thus, it contributes to the improvement of mental health (Kaya & Yağan, 2022).

Humor appears as a desirable personality trait because it offers different perspectives on life events and creates an environment of consensus (Kuiper & Martin, 2010). Humor increases psychological well-being by allowing people to make positive reappraisals when coping with stressful situations in life (Maiolino & Kuiper, 2016). Studies have shown that the use of humor contributes to increased psychological well-being as well as physical well-being; It shows that it helps reduce stress, anxiety, and depression (Çalışan Demir & Tagay, 2015; Lefcourt, 2001; Martin, 2001). Therefore, examining how the use of humor as a coping tool affects psychological well-being will contribute to the use of humor as a resource in increasing well-being (Kaya & Yağan, 2022; Salesman & Deniz, 2017).

Well-being is an important concept of positive psychology and is defined as the ability of positive emotions to have greater dominance over negative emotions. In addition, the concept of well-being has been discussed by researchers from different perspectives, including "subjective well-being" and "psychological well-being." While subjective well-being refers to the individual's satisfaction with life by experiencing more positive emotions, psychological well-being deals with the individual's ability to live a functional life as well as experiencing positive emotions (Diener, 2000; Ryff, 1989). The concept of mental well-being was put forward, considering that both concepts address well-being from different perspectives and are insufficient to explain (Kayış & Salesman, 2019). Mental well-being is defined as having functional experiences in which people can experience more positive emotions in life

experiences that lead to happiness by combining the concepts of subjective and psychological well-being (Keyes, 2002).

Mental well-being enables people to increase their positive emotions, realize their abilities, develop their strengths, become productive and efficient, and contribute to society (World Health Organization, 2014). In addition, mental well-being helps people establish more qualified and safe relationships and adapt to the environment (Keldal, 2015). Therefore, it can be said that increased mental well-being enables a person to feel better, be more successful, and show higher coping skills (Trenoweth, 2017). At this point, it is thought that increasing mental well-being in young adult university students and examining variables that will contribute to increasing mental well-being are important for both preventive and interventional guidance activities.

When faced with negative situations, the positive use of humor as a source of struggle contributes to the individual's cognitive reappraisal of the event and move away from the negative emotions caused by the event (Braniecka et al., 2019; Fredrickson et al., 2000). At this point, it is stated that humor has an emotion regulation function and can be used within the scope of antecedent-focused and response-focused emotion regulation strategies (Doosje et al., 2010; Samson & Gross, 2012). While antecedent-focused emotion regulation strategies facilitate the use of an adaptive sense of humor to reduce the effects of a stressful situation, response-focused emotion regulation can lead to the use of unhealthy humor in which negative emotions are suppressed (Amjad & Dasti, 2022; Poncy, 2017). Considering that young adults who are successful in emotion regulation are more likely to achieve their goals and have higher satisfaction with life (Jovanovic, 2011; Mathews, 2016), using humor as a coping tool is likely to increase the individual's well-being when combined with functional emotion regulation strategies (Amjad & Dasti, 2022).

Studies examining how the use of humor affects well-being show that cognitive reappraisal, which allows re-framing and evaluating negative events, contributes to this process (Fritz et al., 2017). Cognitive reappraisal provides the opportunity to evaluate stressful factors from different perspectives and produce alternative perspectives of less stressful situations (Park, 2010). At this point, even if the stressful situation cannot be changed with reappraisal, it may be possible to change the negative emotions created by this situation or to focus on other situations that create positive emotions (Fritz et al., 2017). From this perspective, the use of humor is considered a resource that supports reappraisal (Kuiper, 2012).

Looking at the literature, there is evidence that the use of humor is associated with the reappraisal of events (Abel, 2002; Braniecka et al., 2019; Fritz et al., 2017; Ojeda & Kiang, 2014). In addition, although studies have found a strong connection between humor styles and well-being, the role of emotion regulation in this relationship has not been examined (Martin, 2010). There is a need to investigate the relationship between humor and the well-being of young adults, especially on the axis of cognitive emotion regulation. The results obtained can create a comprehensive theory regarding the well-being of individuals (Amjad & Dasti, 2022). When the studies conducted in Turkish culture were reviewed, it was concluded that there are studies examining the relationships between coping through humor, mental well-being, happiness levels, psychological well-being, and forgiveness (Kağan & Atalay, 2018; Kayış & Saticı, 2019; Kütük & Ümmet, 2022; Saticı & Deniz, 2017). On the other hand, no study examining whether reappraisal has a mediating role in the relationship between coping through humor and mental well-being, which is aimed to be examined within the scope of this study, has been found by me.

Considering that coping through humor can contribute to the mental well-being of university students with various developmental difficulties, examining the mediating role of reappraisal in this relationship will be an important resource for preventive and interventionist mental health practices based on humor and reappraisal. For this purpose, the hypotheses of the study are as follows:

H1: Coping through humor predicts mental well-being positively and statistically significantly.

H2: Coping through humor predicts reappraisal positively and statistically significantly.

H3: Reappraisal predicts mental well-being positively and statistically significantly.

H4: The mediating role of new reappraisal in the relationship between coping through humor and mental well-being is statistically significant.

2. Method

This study was designed according to the relational screening model and aimed to explain the relationships between the variables examined, coping through humor, mental well-being, and reappraisal, and to make predictions about the results (Büyüköztürk et al., 2014). In addition, in the study, the mediating role of reappraisal in the relationship between coping through humor and mental well-being was examined in line with predictive relationship research.

2.1. Participants

The research sample consists of 505 university students, aged between 19 and 31 ($\bar{x}=22$), who continue to study at state universities in Turkey in the 2023-2024 academic year. Data were collected from students in state universities in 20 different cities of Turkey. The population is university students studying at state universities all over Turkey, and the capacity of the sample to represent the population was increased by collecting data from university students in many different provinces. Considering the ease of accessing data, the convenient sampling method was preferred. Since the sample was reached through academics working in different provinces, convenience sampling was used to save time and cost (Büyüköztürk et al., 2014). While determining the sample size to be studied, it was stated that each indicator variable to be measured should have 15 units (Stevens, 2009). From this point of view, it is considered that the number of people constituting the study group is sufficient for the research. In addition, the requirement that the sample size should be at least five times the number of variables was also met (Büyüköztürk, 2002).

Within the scope of the research, data was collected online by preparing a Google Form. This form was delivered to the participants with the help of the academicians teaching at their universities. In the prepared form, brief information was given about how to destroy the data collected within the scope of the research and how to ensure confidentiality, and the consent form signed by the researcher for the security of the process was also shared. In the forms, participants were asked whether they received psychological support or had a psychiatric diagnosis. Data of people with a psychiatric diagnosis or who stated that they were in the process of receiving psychological support were excluded from the scope. The study was conducted in a non-clinical sample. Of the 505 students in the study group, 259 are female (51.3%), and 246 (48.7%) are male. 34 (6.7%) of the students are in the preparatory class, 140 (27.7%) in the first grade, 172 (34.1%) in the second grade, 67 (13.3%) in the third grade, 92 (18.2%) in the fourth grade and above. The students participating in the study continue to study at the faculties of Education, Law, Health, Engineering, and Medicine.

2.2. Measures

Coping through Humor Scale. The scale was developed by Martin (1996) and adapted to Turkish culture by Yerlikaya (2009). The scale aims to evaluate whether people can use humor as a coping method in situations that create stress can be said that as the scores on the scale, which has a maximum of 28 points, increase, the use of humor as a coping method increases. The scale consists of seven items. In the adaptation study, Cronbach's alpha value of the scale was found to be .67 (Yerlikaya, 2009). As a result of confirmatory factor analysis, it was found that the tested model was significant ($\chi^2= 50,916$; $Sd= 14$; $p< 0,001$) and that the one-factor structure of the scale was confirmed according to the calculated goodness of fit ($\chi^2/df= 3.63$ $RMSEA= .07$, $SRMR= .03$, $CFI= .97$, $GFI= .97$, $AGFI= .95$, $IFI= .97$). In this study, Cronbach's alpha coefficient for internal consistency of the scale was found to be .84.

Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale. The scale was developed by Tennant et al. (2007), and its short form was adapted into Turkish by Demirtaş and Baydemir (2019). It can be said that mental well-being increases as the scores obtained from the five-point Likert-type scale increase. The scale consists of seven items. In the adaptation study, the Cronbach's alpha of the scale was examined in two separate study groups, and the values were found to be .84 for the first study group and .86 for the second study group. As a result of confirmatory factor analysis, it was found that the tested model was significant ($\chi^2= 55,687$; $Sd= 14$; $p< 0,001$) and that the one-factor structure of the scale was confirmed according to the calculated goodness of fit ($\chi^2/df= 3.98$ $RMSEA= .08$, $SRMR= .04$, $CFI= .97$, $GFI= .97$, $AGFI= .94$, $IFI= .96$). In this study, Cronbach's alpha coefficient for internal consistency of the scale was found to be .83.

Emotion Regulation Scale/Reappraisal. The Emotion Regulation Scale adapted into Turkish by Eldeleklioğlu and Eroğlu (2015) was developed by Gross and John (2003). The scale consists of ten items and two subscales in total. These dimensions are reappraisal and repression. Sub-dimensions are evaluated separately. Eldeleklioğlu and Eroğlu (2015) found the Cronbach Alpha coefficient to be .78 for the reappraisal subscale and .73 for the concealment subscale. As a result of confirmatory factor analysis, it was found that the tested model was significant ($\chi^2=111,909$; $Sd=34$; $p< 0,001$) and that the two-factor structure of the scale was confirmed according to the calculated goodness of fit ($\chi^2/df=3,29$ $RMSEA= .07$, $SRMR= .05$, $CFI= .95$, $GFI= .96$, $AGFI= .94$, $IFI= .95$). In this study, Cronbach's alpha value of the scale was calculated as .82 for the reappraisal subscale and .78 for the suppression subscale.

2.3. Analysis

Skewness, kurtosis, and Mahalanobis outlier analyses were performed to determine whether the data were suitable for parametric tests, and 35 unsuitable data were eliminated. It was seen that all of the standardized scores of the remaining data were between -3 and +3, and it was concluded that there were no one-way outliers in the data set (Schumacker & Tomek, 2013). Skewness and kurtosis values are presented in Table 1, and the data are assumed to be normally distributed. In the study, the presence of multicollinearity, which is one of the prerequisites for regression analysis, was examined through the variance inflation factors and tolerance values of the variables in the model. If $VIF \geq 10$ and $TV \leq 0.10$, a multicollinearity problem is mentioned. It was seen that the VIF values of the variables in this model were 1.34, TV values were .75, and there was no multicollinearity problem. In the study, the mediating role of reappraisal in the relationship between coping through humor and mental well-being was analyzed using the Regression-Based Bootstrapping Technique. To check the significance of the mediation effect, bootstrapping was applied. As a result of the bootstrapping process, which is the process of retesting the significance of direct and indirect effects by increasing the number of samples, the lower and upper confidence interval limits are determined, and for the indirect effect to be significant, this limit must not include zero. In this research, 5000 bootstrapping (resampling) was performed to determine the lower and upper confidence intervals and the Bootstrapp coefficient (Hayes, 2017). This analysis is expressed as a mediation model in the regression analysis literature and is an analysis that is similar to multiple regression analysis and examines to what extent the existing relationships between variables are explained according to the established model (Gürbüz, 2019). The bootstrapping method uses a powerful technique called resampling is a statistical test and this test is used to test the importance of the mediating variable (Gürbüz, 2019). Analyzes were carried out with the SPSS 26 PROCESS program.

2.4. Ethics Committee Approval

The approval of the ethics committee, dated 24.04.2024 and numbered E-35592990-050.01.04[050.01.04]-3461561, was received from the Research and Publication Ethics Committee of the National Defense University. All procedures performed in these studies were by the APA ethical

guidelines, the ethical standards of the institutional research committee, and the 1964 Helsinki Declaration and its later amendments.

3. Results

3.1. Pearson Analysis

Before the mediation analysis, the relationships between the variables were examined by correlation analysis. The results obtained are shown in Table 1:

Table 1

Descriptive Statistics and Correlation Analysis Results

	n	Min.	Max.	\bar{x}	Ss	Skewness	Kurtosis	(1)	(2)	(3)
(1) Coping through humor	505	9	28	18.29	4.94	.24	-1.17	1	.59**	.38**
(2) Mental well-being	505	9	32	20.82	5.56	-.19	-.86	.59**	1	.51**
(3) Reappraisal	505	10	30	22.75	5.24	-.37	-.79	.38**	.51**	1

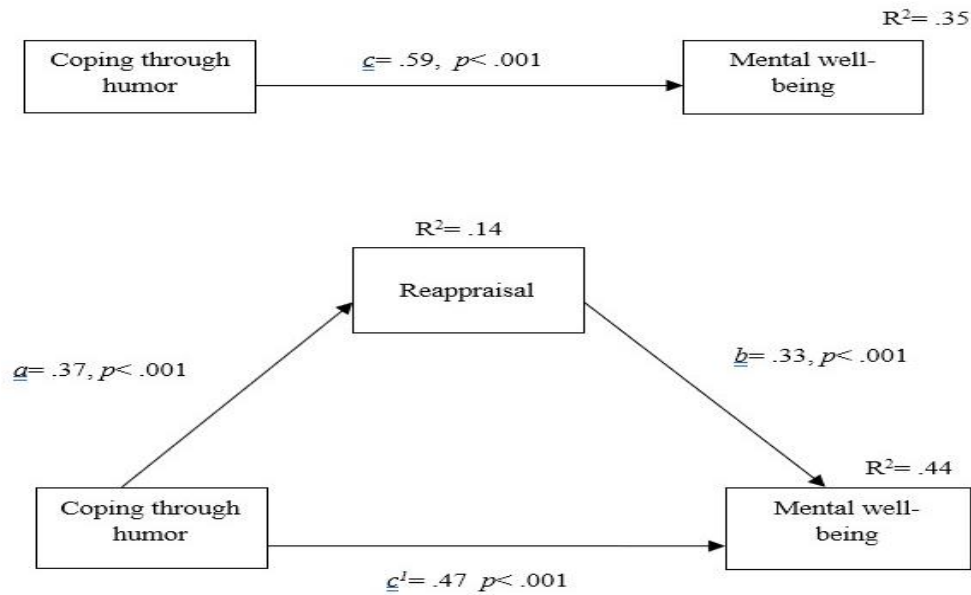
When Table 1 is examined, it is assumed that the distribution is normally distributed since the skewness and kurtosis values are in the range of ± 2 (George & Mallery, 2019). According to the results of the correlation analysis examining the relationships between the variables, there is a significant positive relationship between coping through humor and mental well-being ($r = .59, p < .01$) and reappraisal ($r = .38, p < .01$). When the relationship between mental well-being and reappraisal is analyzed, it is seen that there is a positive and highly significant relationship ($r = .51, p < .01$). Accordingly, it can be said that mental well-being and reappraisal increase as coping through humor increases, and mental well-being increases as reappraisal increases.

3.2. Mediation Analysis Results

The Regression-Based Bootstrapping Technique analyzed the mediating role of reappraisal in coping through humor and mental well-being. Within the scope of these analyses, 5000 bootstrap samples were used to adjust the estimates for bias error and the values obtained were examined at 95% confidence intervals reflecting the adjusted results. The model created to perform mediation analysis was made according to Model 4, proposed by Hayes (2017), in the presence of one independent, one dependent, and one mediator variable. The shape of this model is shown in Figure 1, and the mediation analysis results calculated by Bootstrapping Technique are shown in Table 2:

Figure 1

Coping through Humor Predicts Mental Well-Being through Reappraisal



Indirect effect ($a*b$)= .12; %95 CI [.09; .17]

Figure 1 shows that coping through humor directly predicts reappraisal positively ($B= .37; p< .001$). Similarly, reappraisal directly predicts mental well-being positively ($B= .33; p< .001$). In addition, coping through humor predicted mental well-being positively, and the total effect was significant ($B= .59; p< .001$). When the mediator variable reappraisal was included in the model, this effect was found to be .46, and the value was still significant. Since the coefficient resulting from the inclusion of mediator variables in the model is still significant, there is a partial mediation effect. The bootstrapping coefficient and 95% confidence intervals (CI) for the significance of the indirect effects of partial mediation determined in the model are given in Table 2.

Table 2

Bootstrapping Results of the Mediation of Reappraisal in the Effect of Coping through Humor on Mental Well-Being

Indirect effects	Coefficient	S.e.	%95 GA		R ²	F ₍₂₋₄₀₂₎
			LLCI	ULCI		
CTH → R → MWB	.12	.04	.09	.17	.44	137.472
Direct effects						t-value
CTH → MWB	.47	.04	.43	.61		12.93**
Total effect						
CTH → MWB	.59	.05	.58	.74	.35	16.33**

Note: ** $p< .001$; CTH; Coping through Humor; R; Reappraisal MWB: Mental Well-Being; Se: Standard error; GA: Confidence Interval

Table 2 shows that coping through humor and reappraisal explain 44% of the variance in mental well-being, and the partial mediation model is significant [$F_{(2, 502)} = 137.472, p < .001$]. To be able to say that the hypothesis of the mediation analysis is confirmed, the confidence interval values obtained should not contain zero (Gürbüz, 2019). Based on the results obtained from Table 2, it is understood that the mediating role of reappraisal in the effect of coping through humor on mental well-being is significant (Bootstrap Coefficient = .12, 95% CI [.09; .17]), and confidence intervals do not include zero value.

4. Discussion

This study, it was aimed to examine whether reappraisal, one of the emotion regulation strategies, has a mediating role in the relationship between coping through humor and the mental well-being of university students in Turkey. As a result of the analyses, the first and second hypotheses of the study were confirmed as coping through humor increases, mental well-being, and reappraisal increases. Similarly, in line with the third hypothesis of the study, it was observed that mental well-being increased as reappraisal increased. Studies support the results obtained from this study and reveal that there are significant relationships between humor and mental well-being (Amjad & Dasti, 2022; Ganz & Jacobs, 2014; Kayış & Satıcı, 2019). In addition, there are also studies showing a significant relationship between coping through humor and psychological well-being (Açıkgöz, 2016; Kaya & Yağan, 2022; Kuiper & Martin, 2010; Satıcı & Deniz, 2017).

From a theoretical point of view, humor is one of the defense mechanisms that people use to soothe their egos, and thanks to humor, people can look at their problems from different perspectives (Freud, 1928; May, 1953). Thus, the person who uses humor as a coping skill in the face of stressful situations can see the funny aspects of the events and take these unwanted and stressful experiences less seriously (Kaya & Yağan, 2022; Martin, 2001; Yerlikaya, 2009). With the use of a humorous perspective, the negative feelings of the person who finds new cognitive alternatives to the stressful situation decrease and the person starts to feel better (Abel, 2002). In addition to the psychoanalytic approach, some approaches see humor as a positive character strength or a desirable personality trait used to cope with stressful life events (Kuiper & Martin, 2010). One of the common features of all these approaches addressing humor is the emphasis that humor increases positive affect and psychological well-being when used as a coping tool (Maiolino & Kuiper, 2016). Negative emotions that decrease with the use of humor, which enables experiencing different perspectives in the face of stressful situations, strengthen both physical and psychological health (Çalışan Demir & Tagay, 2015; Lefcourt, 2001). In addition to all these, when the literature is examined, it is seen that the use of humor positively affects one's physical health, ability to adapt to the environment, relationships with other people, and self-confidence (Abel, 2002; Tümkaya, 2007). Thus, it can be said that the use of humor in coping with stressful situations contributes significantly to the improvement of mental health by enabling the person to handle stressful situations from different angles (Kaya & Yağan, 2022). In this context, the third hypothesis of the study is that reappraisal has a mediating role in the effect of university students' coping through humor on mental well-being.

According to the results obtained, the fourth hypothesis of the study was also confirmed. It was found that coping through humor and reappraisal explained 44% of the variance in mental well-being and the mediating role of reappraisal in the effect of coping through humor on mental well-being was significant. Similar to the result obtained from this study, Fritz et al. (2017) stated that one of the mechanisms linking humor styles and well-being is cognitive reappraisal. Amjad and Dasti (2022) examined the relationship between humor styles, emotion regulation, and subjective well-being in young adults and found that adaptive humor styles had a significant positive relationship with adaptive emotion regulation and subjective well-being, while maladaptive humor styles were positively associated with maladaptive emotion regulation and negatively associated with subjective well-being. In the same study,

emotion regulation was found to be a mediator between humor styles and subjective well-being in young adults. Accordingly, it was stated that adaptive humor could be added to psychoeducational interventions. Similar to the results obtained from this study, Braniecka et al. (2019) revealed that humor contributes to healthy emotion regulation through positive reappraisal in a study with depressed patients. This situation can occur when people use a humorous perspective in the face of stressful situations and reduce negative psychological experiences. On the other hand, unhealthy humor is positively associated with emotion regulation difficulties rather than positive emotion regulation (Mathews, 2016).

Reappraisal of negative events, finding alternative perspectives, or redirecting attention from stressful situations to more functional areas strengthens people's coping skills (Park, 2010). At this point, the use of humor as a coping method increases cognitive reappraisal and thus people's ability to cope with stress (Kuiper, 2012). Studies support that the use of humor contributes to the reappraisal of negative events (Ojeda & Kiang, 2014). Considering that the use of humor in coping with stressful experiences increases the well-being of individuals, it is thought that the results obtained support the understanding of how humor contributes to increasing mental well-being through reappraisal. In Turkey, there is no study examining the mediating role of cognitive reappraisal in the relationship between coping through humor and mental well-being. It is thought that the results obtained in this context will contribute to the field.

5. Suggestions and Limitations

University students are in a period in which they experience many experiences for the first time in a developmental context and begin to fulfill the responsibilities of adulthood. Increasing the mental well-being of university students in this period contributes not only to increasing their well-being but also to leading a more productive and functional life. At this point, it is very important to know the variables that increase mental well-being to improve mental well-being. Considering the emotional benefits that humor-based experiences can provide (Braniecka et al., 2019; Szabo, 2003), it is recommended that humor practices, including cognitive reappraisal-based practices, should be considered in both individual and group counseling interventions to humor increase the mental well-being of university students and to ensure that they lead a more functional life. In addition, it is recommended that humor and reappraisal-based practices should be increased, and how they affect mental well-being should be further examined through both quantitative and qualitative studies. The cross-sectional nature of this study is a limitation, and it is suggested that the mediating role of reappraisal in the relationship between humor use and mental well-being in university students should be examined with longitudinal studies. In addition, the fact that humor types were not handled separately can be considered as a limitation.

5. References

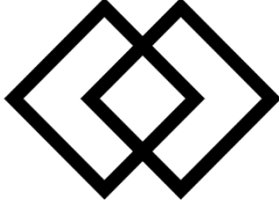
- Abel, M. H. (2002). Humor, stress, and coping strategies. *Humor: International Journal of Humor Research*, 15(4), 365–381. <https://doi.org/10.1515/humr.15.4.365>
- Açıkgöz, M. (2016). *Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinin psikolojik sağlamlık ile mizah tarzları ve mutluluk düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Unpublished Master's Thesis). Çağ University Institute of Social Sciences.
- Amjad, A., & Dasti, R. (2022). Humor styles, emotion regulation and subjective well-being in young adults. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 41(9), 6326–6335. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01127-y>

- Astedt-Kurki, P., & Isola, A. (2001). Humor between nurse and patient, and among staff: analysis of nurses' diaries. *Journal of Advanced Nursing*, 35(3), 452–458. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2001.01860.x>
- Bag, B. (2020). The use of therapeutic humor in psychiatric care. *Current Approaches in Psychiatry*, 12(4), 519-533. <https://doi.org/10.18863/pgy.689943>
- Besser, A., & Zeigler-Hill, V. (2011). Pathological forms of narcissism and perceived stress during the transition to the university: The mediating role of humor styles. *International Journal of Stress Management*, 18(3), 197–221. <https://doi.org/10.1037/a0024826>
- Braniecka, A., Hanć, M., Wołkowicz, I., Chrzczonowicz-Stepień, A., Mikołajonek, A., & Lipiec, M. (2019). Is it worth turning a trigger into a joke? Humor as an emotion regulation strategy in remitted depression. *Brain and Behavior*, 9(2), e01213. <https://doi.org/10.1002/brb3.1213>
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirme kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.
- Chow K., & Healey, M. (2008). Place attachment and place identity: First-year undergraduates making the transition from home to university. *Journal of Environmental Psychology*, 28(4), 362–372. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2008.02.011>
- Çalışandemir, F., & Tagay, Ö. (2015). Multidimensional perfectionism and humor styles are the predictors of life satisfaction. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 939–945.
- Demirtaş, A. S., & Baydemir, K. (2019). Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği Kısa Formu'nun Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(70), 654-666.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34–43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Doosje, S., De Goede, M., Van Doornen, L., & Goldstein, J. (2010). Measurement of occupational humorous coping. *Humor: International Journal of Humor Research*, 23(3), 275–305. <https://doi.org/10.1515/HUMR.2010.013>
- Eldeleklioğlu, J., & Eroğlu, Y. (2015). A Turkish adaptation of the Emotion Regulation Questionnaire. *Journal of Human Sciences*, 12(1), 1157-1168.
- Erkoç, B., & Daniş, M. Z. (2020). Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerinin tespit edilmesine yönelik bir araştırma. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 34-42.
- Fredrickson, B. L., Mancuso, R. A., Branigan, C., & Tugade, M. M. (2000). The undoing effect of positive emotions. *Motivation and Emotion*, 24(4), 237–258. <https://doi.org/10.1023/a:1010796329158>
- Freud, S. (1928). Humor. *The International Journal of Psychoanalysis*, 9, 1–6.
- Fritz, H. L., Russek, L. N., & Dillon, M. M. (2017). Humor use moderates the relation of stressful life events with psychological distress. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 43(6), 845–859. <https://doi.org/10.1177/0146167217699583>
- Ganz, F., & Jacobs, J. (2014) The effect of humor on elder mental and physical health. *Geriatric Nursing*, 35, 205-211. <https://doi.org/10.1016/j.gerinurse.2014.01.005>

- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 25 step by step: A simple guide and reference* (15th ed.). Routledge.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gürbüz, S. (2019). *Sosyal bilimlerde aracı, düzenleyici ve durumsal etki analizleri*. Seçkin.
- Hayes, A. F. (2017). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford.
- Jovanovic, V. (2011). Do humor styles matter in the relationship between personality and subjective well-being? *Scandinavian Journal of Psychology*, 52(5), 502–507. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2011.00898.x>
- Kağan, M., & Atalay, M. (2018). Üniversite öğrencilerinin mizah tarzlarının psikolojik iyi oluş düzeylerine etkisinin incelenmesi. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(27), 3112–3121. <https://doi.org/10.26450/jshsr.689>
- Kays, J. L., Hurley, R. A., & Taber, K. H. (2012). The dynamic brain: Neuroplasticity and mental health. *The Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neurosciences*, 24(24), 118–124. <https://doi.org/10.1176/appi.neuropsych.12050109>
- Kaya, Z., & Yağan, F. (2022). The mediating role of psychological resilience in the relationship between coping humor and psychological well-being. *Journal of Theoretical Educational Science*, 15(1), 146-168. <https://doi.org/10.30831/akukeg.949736>
- Kayış, A. R., & Saticı, S. A. (2019). Mizahla başa çıkma ile mental iyi oluş arasındaki ilişkide affediciliğin aracılık rolü. *Kastamonu Education Journal*, 27(4), 1495-1504. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3099>
- Keldal, G. (2015). Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği'nin Türkçe Formu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 103-115.
- Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R., & Walters, E. E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Archives of General Psychiatry*, 62(6), 593–602 <https://doi.org/10.1001/archpsyc.62.6.593>
- Keyes, C. L. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207-222.
- Kuiper, N. A. (2012). Humor and resiliency: Towards a process model of coping and growth. *Europe's Journal of Psychology*, 8(3), 475-491. <http://doi.org/10.23668/psycharchives.1337>
- Kuiper, N. A., & Martin, H. (2010). Is sense of humor a positive personality characteristics? *The sense of humor: Explorations of a Personality Characteristic*, 3, 159. <https://doi.org/10.1515/9783110804607-009>
- Kütük, H. & Ümmet, D. (2022). Mizah yoluyla başa çıkma davranışları ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkide çatışma eylem stillerinin aracı rolü. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 12(2), 547-573. <https://doi.org/10.23863/kalem.2021.215>
- Lefcourt, H. M. (2001). *Humor: The psychology of living buoyantly*. Kluwer Academic Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-1-4615-4287-2>

- Maiolino, N., & Kuiper, N. (2016). Examining the impact of a brief humor exercise on psychological well-being. *Translational Issues in Psychological Science*, 2(1), 4–13. <https://doi.org/10.1037/tps0000065>
- Martin, R. A. (2001). Humor, laughter, and physical health: Methodological issues and research findings. *Psychological Bulletin*, 127(4), 504-519. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.4.504>
- Martin, R. A. (1996). The Situational Humor Response Questionnaire (SHRQ) and the Coping Humor Scale (CHS): A decade of research findings. *International Journal of Humor Research*, 9(3), 251-272. <https://doi.org/10.1515/humr.1996.9.3-4.251>
- Martin, R. A. (2010). *The psychology of humor: An integrative approach*. Academic.
- Mathews, L. (2016). Role of humor in emotion regulation: Differential effects of adaptive and maladaptive forms of humor (Published Doctoral Dissertation). The City University of New York. Retrieved from http://academicworks.cuny.edu/gc_etds/1507
- May, R. (1953). *Man's Search for Himself*. Random House.
- Ojeda, L., & Liang, C.T. (2014). Ethnocultural and gendered determinants of coping among Mexican American adolescent men. *Psychology of Men & Masculinity*, 15(3), 296.
- Park C. L. (2010). Making sense of the meaning literature: an integrative review of meaning-making and its effects on adjustment to stressful life events. *Psychological Bulletin*, 136(2), 257–301. <https://doi.org/10.1037/a0018301>
- Poncy, G. W. (2017). Maladaptive humor styles as mediators of the relationship between attachment insecurity and emotion regulation. *Humor: International Journal of Humor Research*, 30(2), 147–168. <https://doi.org/10.1515/humor-2016-0096>
- Ryff C. D. (1989). In the eye of the beholder: views of psychological well-being among middle-aged and older adults. *Psychology and Aging*, 4(2), 195–201. <https://doi.org/10.1037//0882-7974.4.2.195>
- Samson, A. C., & Gross, J. J. (2012). Humor as emotion regulation: The differential consequences of negative versus positive humor. *Cognition and Emotion*, 26, 375–384. <https://doi.org/10.1080/02699931.2011.585069>
- Schumacker, R., & Tomak, S. (2013). *Understanding statistics using R*. Springer
- Stevens, J. P. (2009). *Applied multivariate statistics for social sciences* (5th ed.). Routledge Taylor & Francis Group.
- Szabo, A. (2003). The acute effects of humor and exercise on mood and anxiety. *Journal of Leisure Research*, 35(2), 152–162. <https://doi.org/10.1080/00222216.2003.11949988>
- Satici, S. A., & Deniz, M. E. (2017). Coping with humor and well-being: Examining the mediating role of resilience and optimism. *Elementary Education Online*, 16(3), 1343-1356. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330262>
- Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S., Parkinson, J., Secker, J., & Stewart-Brown, S. (2007). The Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS): development and UK validation. *Health and Quality of Life Outcomes*, 5, 63. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-5-63>

- Trenoweth, S. (2017). Strengths and mental well-being. Steve Trenoweth & Nicki Moone (Eds.), In *Psychosocial assessment* (pp. 164-183). SAGE.
- Tümkiye, S. (2007). Burnout and humor relationship among university lecturers. *Humor*, 20(1), 73–92.
<https://doi.org/10.1515/HUMOR.2007.004>
- Yerlikaya, E. E. (2009). *Investigation of the relationship between university students' humor styles and perceived stress, anxiety, and depression* (Unpublished PhD Thesis), Çukurova University, Institute of Social Sciences.
- World Health Organization. (2004). *Promoting mental health: Concepts, emerging evidence, practice*. WHO.



MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ŞARKI SÖYLEMEYE İLİŞKİN ALGILARI: METAFOR ANALİZİ

Serkan OTACIOĞLU*-Ömer ÜÇER**

Öz

Bu çalışmanın amacı, müzik öğretmeni adaylarının şarkı söylemeye ilişkin metafor algılarının keşfedilmesidir. Bu amaç doğrultusunda nitel yöntem araştırması olan “fenomenoloji” deseni kullanılmıştır. Çalışmanın grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Atatürk, Hakkâri, Kafkas ve Marmara Üniversiteleri Müzik Eğitimi lisans programında öğrenim gören 112 müzik öğretmeni adayı oluşturmuştur. Araştırmada toplanan veriler içerik analizi tekniği ile incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında müzik öğretmeni adayları tarafından 74 metafor üretildiği görülmüştür. Müzik öğretmeni adaylarının şarkı söylemeye ilişkin metaforik algıları 8 kategoride (duygu ve deneyim, sağlık, özgürlük/bağımsızlık, zamandan ve mekândan bağımsızlık, temel ihtiyaç, canlılık, kendini ifade etme, eğlence) ortaya çıkmıştır. Müzik öğretmeni adaylarının şarkı söylemeye ilişkin en fazla ürettiği kategori duygu ve deneyim, en az metafor ürettikleri kategorisi ise eğlence kategorisi olmuştur. Araştırma müzik öğretmeni adaylarının şarkı söylemeye ilişkin en çok tercih ettiği metaforların sırasıyla özgürlük, terapi, ilaç ve nefes almak olduğu görülmüştür. Çalışmanın sonuçları doğrultusunda müzik öğretmeni adaylarının şarkı söylemeye ilişkin ürettikleri metaforların genel olarak olumlu olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın geçerlilik güvenirliği Miles ve Huberman modeli ile sağlanmış ve kodlayıcılar arasında uyumun %88,8 olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Şarkı söyleme, Metafor, Müzik öğretmeni adayı, Fenomenoloji.

Music Teacher Candidates' Perceptions of Singing: Metaphor Analysis

Abstract

The aim of this study is to explore music teacher candidates' metaphor perceptions about singing. For this purpose, “phenomenology” design, which is a qualitative method research, was used. The group of the study consisted of 112 music teacher candidates studying in the Music Education undergraduate program of Atatürk, Hakkâri, Kafkas and Marmara Universities in the 2023-2024 academic year. The data collected in the study were analyzed by content analysis technique. The results of the study showed that 74 metaphors were produced by music teacher candidates. The metaphorical perceptions of music teacher candidates about singing were divided into 8 categories (emotion and experience: health, freedom/independence, independence from time and space, basic need, vitality, self-expression, entertainment). The category in which prospective music teachers produced the most metaphors about singing was emotion and experience, and the category in which they produced the least metaphors was entertainment. The research showed that the most preferred metaphors of prospective music teachers about singing were freedom, therapy, medicine and breathing, respectively. In line with the results of the study, it was determined that the metaphors produced by prospective music teachers about singing were generally positive. The validity and reliability of the study was ensured by Miles and Huberman model and it was seen that the agreement between the coders was 88.8%.

Keywords: Singing, Metaphor, Music teacher candidate, Phenomenology.

* Doç. Dr. Marmara Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı
sotacioglu@marmara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6374-7134>

** Arş. Gör. Kafkas Üniversitesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı,
omerucerr@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6265-6468>

1. Giriş

Müzik eğitimi, müziksel davranış geliştirmeyi amaçlayan eğitim sürecidir. Müzik eğitimi birbiriyle bağlantılı üç alanda uygulanmaktadır. Bunlar genel müzik eğitimi, amatör müzik eğitimi ve profesyonel müzik eğitimidir. Genel müzik eğitimi, okullardaki temel müzik eğitimidir. Amatör müzik eğitimi, belirli sivil kuruluşlarda veya özel olarak oluşturulmuş imkânlarda gönüllü olarak müzik eğitimi almak isteyen bireylerin müzik eğitimidir. Profesyonel müzik eğitimi ise müziği meslek edinecek yetenekli kişilerin müzik okullarında aldıkları müzik eğitimidir (Uçan, 1997, ss. 32-38).

Müzik eğitimine genel olarak bakıldığında altı temel alt disiplinin ortaya çıktığı söylenebilir. Bu alt disiplinler; kulak eğitimi, müzik teorisi, performans (çalgısal ve vokal icra), kompozisyon-şeflik, müzikoloji, müzik pedagojisi ve kuramlarıdır (Çuhadar, 2016). Müzik eğitimi içerisinde önemli bir yere ve işleve sahip olan ses eğitimi, türüne ve düzeyine göre önceden planlanmış ilke ve yöntemlere göre planlı, programlı ve sistematik bir şekilde yürütülmektedir (Çevik, 2006, s. 647; Kekeç & Albuz, 2008). Töreyn'e (2008, s. 82) göre ses eğitimi, bireylerin anatomik ve fizyolojik yapısal özelliklerine göre, konuşurken veya şarkı söylerken sesini kullanmaları için gerekli davranışları öğreten etkileşim sürecidir. Birol-Bahar'a (2013, s. 114) göre ses eğitimi bireylerin konuşma ve şarkı söyleme ile ilgili davranışlarında gırtlığın (larenks) doğal yapısını ve sağlığını koruyarak, aynı zamanda seslendirilecek eserin müzikal ve dil yapılarını göz önünde bulundurarak olumlu değişiklikler oluşturma sürecidir.

Çoğu insan müziği tanımlamak için metaforik bir dil kullanırken kendisini rahat hisseder (Krantz, 1987). Müzik, öğrencilere daha iyi performans sergilemeyi öğretirken, birçok eğitmen müziğin duygusal niteliklerine dikkat çekmek için imgeler ve metaforlar kullanır (Schaerlaeken vd., 2021; Woody, 2002). Antović'e (2015) göre analitik veya tarihsel müzikolog için metafor, müzik sisteminin kendisini tanımlamak için gerekli olan vazgeçilmez bir araçtır. Bilinçli ya da değil, müzikolog müzik teorisinin neredeyse tüm yapılarını oluştururken metaforlar kullandığını ifade etmiştir.

Müzik için birçok metafor önerilmiştir. Scruton'a (1997) göre müzikal anlayış, mekân, ağırlık, çaba ve hareket metaforlarının düzenleyici bir rol oynadığı bir tür imgesel algıya dayanır. Bonde'ye (2007) göre metaforun müzik psikoterapisindeki potansiyelini özetlemek gerekirse, metafor bir imgesel rasyonalite meselesidir. Bir kavramın, bir olgunun ya da bir sorunun bir yönünü başka bir yönü açısından kavramamızı sağlar. Örneğin; Batı kültüründe ses perdesi yükseklik (yüksek ya da alçak) olarak tanımlanır (Schaerlaeken vd., 2021). Ancak farklı kültürler perdeyi temsil etmek için Liberya'daki Kpelle halkı için hafif/ağır (Stone, 1981) ve Amazon Havzası'ndaki Suyu halkı için genç/yaşlı (Zbikowski, 1998) gibi farklı terim kombinasyonları kullanır.

Müzikte, öğretme ve öğrenme bağlamlarında metaforik dilin kullanılması, müzik eğitimcilerinin çoğunlukla bunun değerinin tam olarak farkında olmasalar bile, bunu doğal bir strateji olarak geliştirdiklerini ifade etmiştir (Carvalho, 2012). Woody (2002) müzik eğitimcilerinin müzik performansında teknik, ifade ve becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olacak imgeler önermek için metaforları kullandıklarını ifade etmiştir.

Bu bağlamda şarkı söyleme, şarkı söylemenin yarattığı her türlü his ve düşüncenin metaforik olarak bir karşılığının olabileceği düşünülmektedir. Bireyler şarkı söylerken hem şarkının tonuna hem de şarkının sözlerine göre çeşitli duygu durumları yaşayabileceği gibi daha farklı duygu durumlarını topluluk önünde ya da sınavlarda şarkı söylerken yaşayabilmektedir. Bu nedenle müzik eğitimi sürecinin önemli boyutlarından biri olan şarkı söylemenin öğrenciler üzerinde yarattığı duyguyu metaforik olarak tespit etmek, şarkı söylemede yaşadıkları kaygıları veya mutlulukları tespit etmek, mutluluğu pekiştirmek ve kaygı düzeyini yok etmek açısından önemli görülebilir. Ayrıca şarkı öğretimi yapıldığında bireylerin bürünme ihtimali olan duygu durumlarını tasvir edebilmek için ses ve koro eğitimcilerine yol gösterebileceği düşünülmektedir.

Metafor kavramının kelime kökenine bakıldığında antik Yunan dilinden geldiği görülmektedir. Birleşik bir kelime olan “meta” ve “pherein” kelimelerinin birleşmesiyle ortaya çıkmıştır. “Meta” kavramı “öte”, “pherein” kavramı ise “taşımak” anlamına gelmektedir (Corbett & Connors, 1999, s. 122; Leino & Drakenberg, 1993, s. 15; Levine, 2005). Yunancadaki anlamı ile taşımak, transfer etmek, başkalaşım, bir sözcüğü doğal anlamı dışında kullanma ve anlam kaydırması olarak tanımlanmaktadır. Latin yazarlar ise bu kavramı aktarma, taşıma veya benzetme olarak kullanmışlardır (Nasalski, 2004, s. 44). Metafor kelimesi, genel yapısı ile birlikte birçok anlama gelmektedir. Birçok anlama karşılık gelmesi, temelde “taşımak” anlamıyla sonsuz bir evrenin açılımından doğmaktadır. Bu kelime, en basit yapı taşı olan mecazla başlayıp, kişileştirme, istiare, değişmece vb. gibi geniş bir anlam evrenine sahiptir (Güneş & Tezcan, 2021, s. 1).

Metafor ilk kez Lakoff ve Johnson’ın (1980) çalışmalarında geliştirilmiş ve eğitim çalışmalarında kullanılmaya başlanmıştır (Özdemir & Akkaya, 2013; Şengül & Katrancı, 2012). Metafor “bir tür şeyi (olgu, nesne, kavram gibi) başka bir tür şeye göre anlamak ve tecrübe etmek” olarak tanımlanmaktadır (Lakoff & Johnson, 1980, s. 27, Akt, Özdemir & Akkaya, 2013). Oxford vd. (1998) tarafından metafor, bir kavram, olgu ya da olayın başka bir kavramla ilişkilendirilerek açıklanmıştır. Saban (2006) metafor kavramını gerçekte somut ve soyut arasında bağlantılar kurma süreci şeklinde açıklamıştır. Taylor’a (1984, s. 6, Akt, Yanar-Çelenk, 2019) göre metafor, nesnelere ve olguları farklı anlam alanlarına ait kavramlara bağlayarak anlamamızı, yeniden kavramsallaştırmamızı ve farklı açılardan görerek daha önce gözden kaçan durumları anlamamızı sağlar. Yob (2013) metaforu, “bireyler karmaşık, soyut ve kuramsal bir konuyu keşfetmek ve anlamak istediğinde kullanır” şeklinde açıklamıştır. Metafor en yalın ifadeyle bir olay, durum veya nesneyi ifade etmek için başka bir nesne, durum veya olayın araç olarak kullanılmasıdır. Fakat burada söz konusu olan basit bir benzetmeden ziyade bireyin verili kavramı kendi düşünsel evreninde yorumlayıp yeniden üretmesi, ifade etmesi sürecidir (Gümüş & Belkıs, 2021).

Metaforların hem estetik düzeyde hem de eğitsel düzeyde önemli bir rol oynadığına dair yaygın bir kabul vardır. “*Bu nedenle metaforlar, bilinen kavram ve fikirleri bilinmeyenlerle ilişkilendirmek için kullanılan etkili bir öğretim aracı olabilir*” (Botha, 2009, s. 431). Eğitim alanlarında metaforlar, öğretmenlerin soyut kavramları yorumlamak için öğrencilerin deneyimleriyle ilgili daha somut ve tanıdık kavramları kullanmalarını sağlamak için etkili bir araç olabilmekte, böylece hedeflenen kavramların daha somut ve doğrudan bir anlayışını geliştirmelerine yardımcı olabilmektedir (Yee, 2017). Inbar’ın (1996) belirtildiği gibi metaforlar, bireyin olaya veya sürece yaklaşımını belirleyerek araştırmacıya durumu analiz etme ve konuya ilişkin gerekli düzeltmeleri yapma olanağı sağlar. Sonsel ve Ömür’e (2021) göre metaforlar, nitel araştırmalarda, özellikle de eğitim bilimlerinde sıklıkla kullanılmaktadır. Eğitimin her alanında olduğu gibi; farklı yaş gruplarının çeşitli kavramlara ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlayan müzik eğitimi alanında da metaforlar sıklıkla kullanılmaktadır. Petrović ve Golubović (2018), müziğin sözel olarak tanımlanması için metaforik müzik terminolojisinin kullanılmasında müziğe yeni başlayan bireylerde soyut kavramları somutlaştırmak için metaforların kullandığını ifade etmiştir.

Bu çalışmada da müzik öğretmeni adaylarının şarkı söyleme metaforlarına yönelik nasıl algılara sahip olduğu ve bu algılara sebep olan faktörlerin neler olduğunun ortaya konması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda “Müzik öğretmeni adaylarının şarkı söylemeye ilişkin oluşturdukları metaforlar ve ortak özellikler bakımından hangi kategoriler altında toplanabilir?” sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmuştur.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma müzik öğretmeni adaylarının şarkı söylemeye yönelik algılarını ortaya koymak için hangi tür metaforlar ürettiklerini belirlemeyi amaçlamaktadır ve nitel yöntem araştırması olarak planlanmıştır. Nitel araştırma, sayısal veriler işlenmeden deneyimleri, davranışları ve ilişkileri analiz eden araştırma yöntemlerini kapsayan geniş bir terimdir (Merriam, 2009). Yıldırım ve Şimşek (2018, s. 37) nitel araştırmayı “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama araçlarının kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir” şeklinde açıklamıştır. Araştırmada nitel yöntem araştırma desenlerinden olan olgu bilim “fenomenoloji” deseni kullanılmıştır. Olgu bilim araştırma deseni, bireylerin bir olgu veya kavramla ilgili yaşamış oldukları deneyimlerin ortak anlamını tanımlar. Araştırmacı bütün katılımcıların deneyimlerinin ortak özelliklerinin tanımlanmasına odaklanır (Creswell, 2018, s. 77). Olgu bilim araştırma deseni, bir bireyin bir nesne veya olaya ilişkin kişisel algısı ile ilgilenmektedir (Smith & Osborn, 2003). Müzik öğretmeni adaylarının şarkı söylemeye yönelik metaforik algılarının ortak anlamlarının ortaya konulması amaçlandığı için fenomenolojik araştırma deseninin bu çalışmada tercih edilmiştir. Fenomenoloji, algılama süreci sonucunda ortaya çıkan “algı durumları” ile nesnelere hakkındaki bilgiyi, duyularla kavranabilen, farkına varılabilen, gözlemlenebilen ve öznel deneyimin konusu olan fenomenler üzerinden inceler (Tutar, 2023). Bu doğrultuda yapılan çalışmada da müzik öğretmeni adaylarının şarkı söylemeye ilişkin ürettikleri metaforların bireysel deneyim ve algı durumları açısından incelemek önem arz etmektedir.

2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmada amaçsal örneklem tekniklerinden olan uygun durum örnekleme örnekleme tekniği kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak sağlayan örnekleme tekniğidir (Büyükoztürk vd., 2018, s. 92). Uygun durum örnekleme tekniği, araştırma yapılacak birey ya da grupların araştırma sürecine dahil edilmesinin daha kolay ya da bunlara daha kolay ulaşılabilir olmasıdır (Ekiz, 2009, 116). Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 akademik yılı itibarıyla Marmara Üniversitesi, Hakkâri Üniversitesi, Kafkas Üniversitesi ve Atatürk Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim dallarında öğrenim gören 112 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilere yönelik demografik veriler tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri

Cinsiyet	f	%	Üniversite	f	%	Sınıf	f	%
Kadın	75	66.96	Atatürk Üniversitesi	28	25.00	1	31	27.68
Erkek	37	33.04	Hakkâri Üniversitesi	13	11.61	2	40	35.71
			Kafkas Üniversitesi	12	10.71	3	25	22.32
			Marmara Üniversitesi	59	52.68	4	16	14.39
Toplam	112	100	Toplam	112	100	Toplam	112	100

Tablo 1’de çalışma grubunun demografik verilerine bakıldığında katılımcıların 75’inin kadın (%66.96), 37’sinin erkek (%33.04) olduğu görülmektedir. Müzik öğretmeni adaylarının 59’u (%52.68) Marmara Üniversitesi, 28’i (%25) Atatürk Üniversitesi, 13’ü (%11.61) Hakkâri Üniversitesi ve 12’si

(%10.71) Kafkas Üniversitesinde bulunmaktadır. Birinci sınıf düzeyinde 31 (%27.68), ikinci sınıf düzeyinde 40 (%35.71), üçüncü sınıf düzeyinde 25 (%22.32) ve dördüncü sınıf düzeyinde 16 (%14.39) öğrenci araştırmaya katılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada müzik öğretmeni adaylarının metaforik algılarını ortaya çıkarmak için araştırmacılar tarafından geliştirilen ve iki bölümden oluşan bir anket formu kullanılmıştır. Anketin birinci bölümünü müzik öğretmeni adaylarının demografik bilgilerine yönelik sorular oluşturmuştur. Araştırmanın ikinci bölümünde ise müzik öğretmeni adaylarından verilen kavramlar bağlamında “Şarkı söylemek gibidir, çünkü” ifadesinin doldurulması istenmiştir. Veriler, Marmara Üniversitesi, Kafkas Üniversitesi ve Hakkâri Üniversitesinin Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında araştırmacılar tarafından yüz yüze, Atatürk Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalında ise “Google Formlar” üzerinden toplanmıştır. Veri toplama sürecinde yüz yüze toplanan veriler 13.05.2024 – 17.05.2024 tarihleri arasında “Google Formlar” üzerinden toplanan veriler 13.05.2024 – 24.05.2024 tarihleri arasında toplanmış olup katılımcılara tek bir metafor üzerinden derinlemesine düşüncelerini sağlamak amacı ile 15'er dakika süre verilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler nitel yöntem analiz türlerinden biri olan içerik analizi yaklaşımına göre analiz edilmiştir. İçerik analizi, veri analizinde üst düzey analiz biçimlerinden biri olan yorumsal analiz kapsamında yer almaktadır (Ekiz, 2007). Yıldırım ve Şimşek'e göre (2021, s. 250) içerik analizi, benzer verileri belirli bir kavramsal veya tematik çerçeve içinde bir araya getirilmesi ve anlaşılır bir şekilde yorumlanmasıdır. Müzik öğretmeni adaylarının şarkı söylemeye ilişkin ürettikleri metaforların analiz edilmesi ve yorumlanma sürecinde şu aşamalar dikkate alınmıştır: Metaforların kodlanması ve ayıklanması, metaforların sınıflandırılması, kategori geliştirme, geçerlik ve güvenilirliği sağlama ve raporlama (Saban, 2008). Verilerin analiz sürecinde daha kolay ilerlenebilmesi için veriler Maxqda programına aktarılmış ve araştırmacılar veriler üzerinde aynı anda çalışmışlardır. Öğrencilerin şarkı söylemeye ilişkin ürettikleri metaforlar birkaç kez okunduktan sonra hangi kavramın metaforu daha iyi ifade edebileceği tartışılmış ve buna göre taslak kategoriler oluşturulmuştur. Daha sonra 2 alan uzmanının görüşleri alınarak, uzmanların oluşturduğu kategoriler ve araştırmacıların taslak kategorileri üzerinde araştırmacılar toplam 8 kategori oluşturmuş ve raporlama yapılmıştır. Raporlama noktasında çalışma grubu etik nedenlerden dolayı K1, K2, K3... şeklinde kodlanmıştır. Çalışmanın geçerlilik güvenilirliği Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik formülü [Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] kullanılmış bu doğrultuda araştırmacılar arasındaki uyum %88.8 olarak tespit edilmiştir. Bu tespit ulaşılan sonuçların güvenilir olduğunu göstermektedir.

2.5. Araştırma Etiği

Araştırmanın etik kurul izni, Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 08.05.2024 tarih ve 2024-58 sayılı kararı ile alınmıştır.

3. Bulgular

Tablo 2

Müzik Öğretmeni Adaylarının Şarkı Söylemeye İlişkin Ürettikleri Metaforlar Ve Kategorik Dağılımları

Kategoriler	Metafor (frekans)	Metafor sayısı	f	%
Duygu ve deneyim	Ağlamak (1), Âşık olmak (3), Buz pateni (1), Çiçek (1), Çocukluk oyunu (1), Dans etmek (3), Dinlenmek (1), Doğum sancısı (1), Duyguları anlatmak (2), Duyguları olduğu gibi akıtmak (1), Hayat	24	32	28.57

	(1), Heyecan (1), Huzur (4), Ormanda yürümek (1), Pantolonun düşmesi (1), Parkta yürümek (1), Sevgi (2), Sorumluluktan kaçmak (1), Sözlüye çıkmak (1), Tatlı (1), Telepati (1), Yağmur sesi (1), Yaşamak (1)			
Sağlık	Antidepresan (1), İlaç (6), Terapi (8), Tedavi (1), Spor yapmak (2)	5	18	16.07
Özgürlük/Bağımsızlık	Çocuk (1), Deniz (1), Ruhunu anlatmak (1), Ruhun özgürleşmesi (2), Özgürlük (10)	6	15	13.39
Zamandan ve mekândan bağımsızlık	Ay (1), Boşluk (1), Dünyadan uzaklaşmak (1), Evren (1), Gökyüzü (1),			
Temel İhtiyaç	Nefes almak (4), Su içmek (2), Duş almak (1), Konuşmak (1), Uyku (1), Yemek (2)	6	11	9.82
Canlılık	Ağaç (1), Bahar ayı (1), Güneş (1), Hayal (1), Işık (1), İlkbahar (1), Kitap (1), Uçmak (2)	8	9	8.04
Kendini ifade etme	Çığlık (1), Dertleşmek (1), Duygu paylaşmak (1), Enstrüman çalmak (1), Feryat etmek (1), İsyan Etmek (1), Resim yapmak (1), Üretmek (1)	8	8	7.14
Eğlence	Bulmaca çözmek (1), Gezmek (1), Keşfe çıkmak (1), Oyun (2)	4	5	4.46
Toplam		74	112	100

Kategori 1. Duygu ve Deneyim

Müzik öğretmeni adaylarının şarkı söyleme metaforik algılarına ilişkin oluşan “duygu ve deneyim” kategorisinin bulgularına bakıldığında en çok belirtilen metaforların huzur (4), âşık olmak (3), dans etmek (3) ve sevgi (2) olduğu görülmektedir. Bu kategoride oluşturulan metaforlar müzik öğretmeni adaylarının şarkı söylemenin duygu ve deneyim aracı olarak niteledikleri görülmektedir. Bu kategoride yer alan metaforlar ve nedenlerinin bazıları öğrenciler tarafından şu şekilde belirtilmiştir:

“Şarkı söylemek âşık olmak gibidir, çünkü sevildikçe iyileşir insan.” K(66)

“Şarkı söylemek huzur gibidir, çünkü içindeki mutluluğu bulmana yardımcı olur.” K(53)

“Şarkı söylemek dans etmek gibidir, çünkü ritmin ve güzelliğin ahenkli yürüyüşüdür.” K(108)

“Şarkı söylemek sevgi gibidir, çünkü Sevgi çoğaldıkça insanların mutlu olduğu gibi şarkı söylemekte insanı mutlu eder.” K(74)

“Şarkı söylemek ormanda yürümek gibidir, çünkü huzur verir.” K(20)

“Şarkı söylemek sözlüye çıkmak gibidir, çünkü utanç verir.” K(55)

Kategori 2. Sağlık

Müzik öğretmeni adaylarının şarkı söyleme metaforik algılarına yönelik oluşan “sağlık” kategorisinin bulgularına bakıldığında 18 müzik öğretmeni adayları tarafından 5 metafor üretildiği görülmüştür. Bu metaforların antidepresan (1), ilaç (6), terapi (8), tedavi (1) ve spor yapmak (2) olduğu görülmektedir. Öğrenciler tarafından üretilen metaforlar ve nedenleri şu şekilde belirtilmiştir:

“Şarkı söylemek terapi gibidir, çünkü benim hayatımın anlamadır.” K(28)

“Şarkı söylemek ilaç gibidir, çünkü Derdinin devasını bazen hareketli bazen ağır bir ezginin sözlerle buluşumun da ortaya çıkar.” K(91)

“Şarkı söylemek tedavi gibidir, çünkü iyileştirir.” K(2)

“Şarkı söylemek spor yapmak gibidir, çünkü ikisinde de yeterli bilgiye, kondisyona sahip olamadığım için yapamıyorum.” K(21)

“Şarkı söylemek spor yapmak gibidir, çünkü zevklidir.” K(39)

Kategori 3. Özgürlük/Bağımsızlık

Müzik öğretmeni adaylarının şarkı söyleme metaforik algılarına yönelik oluşan “özgürlük/bağımsızlık” kategorisinde, 15 müzik öğretmeni tarafından 6 metafor üretilmiştir. Bunların sırasıyla; çocuk (1), deniz (1), ruhu anlatmak (1), ruhun özgürleşmesi (2) ve özgürlük (10) olduğu görülmektedir. Özgürlük/bağımsızlık kategorisinde öğrencilerin üretmiş oldukları metaforlar ve nedenleri şu şekilde belirtilmiştir;

“Şarkı söylemek özgürlük gibidir, çünkü neyi nasıl söyleyeceğine sen karar verirsin.” K(5)

“Şarkı söylemek özgürlük gibidir, çünkü içindeki tüm sevgiyi nefreti haykırırsın.” K(22)

“Şarkı söylemek ruhu anlatmak gibidir, çünkü ifade özgürlüğü vardır.” K(71)

“Şarkı söylemek ruhu özgürleşmesi gibidir, çünkü tüm sıkıntılardan arındırır.” K(45)

“Şarkı söylemek çocuk gibidir, çünkü masum ve korkusuzdur.” K(65)

Kategori 4. Zamandan ve Mekândan Bağımsızlık

Müzik öğretmeni adaylarının şarkı söyleme metaforik algılarına yönelik oluşan “Zamandan ve mekândan bağımsızlık” kategorisinde 14 müzik öğretmeni aday 13 metafor üretmiştir. Üretilen göze çarpan metaforlar; uzay boşluğunda süzülme (2), dünyadan uzaklaşmak, evren (1), gökyüzü (1) ve rüya olduğu söylenebilir. Bu kategoride öğrenciler tarafından verilen metaforlar ve nedenleri şu şekilde belirtilmiştir;

“Şarkı söylemek uzay boşluğunda süzülme gibidir, çünkü nerede olursan ol gözünü kapattığında hayal ettiğin ortamda olursun.” K(59)

“Şarkı söylemek evren gibidir, çünkü sonsuzdur.” K(13)

“Şarkı söylemek gökyüzü gibidir, çünkü uçsuz bucaksızdır.” K(24)

“Şarkı söylemek rüya gibidir, çünkü gerçek hayattan uzaklaştırır.” K(25)

“Şarkı söylemek masal anlatmak gibidir, çünkü sınırsız hayal gücü vardır.” K(36)

Kategori 5. Temel İhtiyaç

Müzik öğretmeni adaylarının şarkı söyleme metaforik algılarına yönelik oluşan “temel ihtiyaç” kategorisinin bulgularına bakıldığında 10 müzik öğretmeni aday 6 metaforun üretildiği görülmektedir. Üretilen metaforların sırasıyla; nefes almak (4), su içmek (2), yemek (2), duş almak (1), konuşmak (1) ve uyku (1) olduğu görülmektedir. Temel ihtiyaç kategorisinde öğrenciler tarafından verilen metaforlar ve nedenleri şu şekilde belirtilmiştir;

“Şarkı söylemek nefes almak gibidir, çünkü doğal olmalıdır.” K(11)

“Şarkı söylemek nefes almak gibidir, çünkü olmadan yaşayamazsın.” K(57)

“Şarkı söylemek su içmek gibidir, çünkü su gibi susuzluğu giderir doyum sağlar.” K(77)

“Şarkı söylemek uyku gibidir, çünkü dinlendirir.” K(75)

“Şarkı söylemek yemek gibidir, çünkü hep söylersin ama hep de ihtiyacın olur, acıkırsın.” K(20)

Kategori 6. Canlılık

Müzik öğretmeni adaylarının şarkı söyleme metaforik algılarına yönelik oluşan “canlılık” kategorisinin bulgularına bakıldığında 9 müzik öğretmeni adayı tarafından 8 farklı metafor üretildiği görülmüştür. Üretilen metaforların; ağaç (1), bahar ayı (1), güneş (1), hayal (1), ışık (1), ilkbahar (1), kitap (1) ve uçmak (2) olduğu görülmektedir. Öğrenciler tarafından üretilen metaforlar ve nedenleri şu şekilde belirtilmiştir;

“Şarkı söylemek uçmak gibidir, çünkü hissederek kanat çırparsın.” K(68)

“Şarkı söylemek bahar ayı gibidir, çünkü bahar ayları güzeldir.” K(23)

“Şarkı söylemek ilkbahar gibidir, çünkü içimde sayısız çiçek açar.” K(27)

“Şarkı söylemek kitap gibidir, çünkü ruhu dinlendirir.” K(73)

“Şarkı söylemek uçmak gibidir, çünkü Hissederek kanat çırparsın.” K(68)

Kategori 7. Kendini ifade etme

Müzik öğretmeni adaylarının şarkı söyleme metaforik algılarına yönelik oluşan “kendini ifade etme” kategorisinde 8 müzik öğretmeni adayı tarafından 8 farklı metaforun üretildiği belirlenmiştir. Bu metaforların sırasıyla; çığlık (1), dertleşmek (1), duygu paylaşmak (1), enstrüman çalmak (1), feryat etmek (1), isyan etmek (1), resim yapmak (1) ve üretmek (1) olduğu görülmektedir. Öğrenciler tarafından oluşturulan göze çarpan metaforlar ve nedenleri şu şekilde belirtilmiştir.

“Şarkı söylemek dertleşmek gibidir, çünkü söylediğinde rahatlırsın.” K(50)

“Şarkı söylemek duygu paylaşmak gibidir, çünkü şarkı duygusuz değildir.” K(61)

“Şarkı söylemek enstrüman çalmak gibidir, çünkü ikisinin de benzer özellikleri vardır.” K(8)

“Şarkı söylemek isyan etmek gibidir, çünkü özgürsündür.” K(19)

“Şarkı söylemek üretmek gibidir, çünkü sesler bir resim oluşturur.” K(47)

Kategori 8. Eğlence

Müzik öğretmeni adaylarının şarkı söyleme metaforik algılarına yönelik oluşan “eğlence” kategorisinin bulgularına bakıldığında 4 müzik öğretmeni adayları tarafından 5 metafor üretildiği belirlenmiştir. Üretilen metaforların sırasıyla; bulmaca çözmek (1), gezmek (1), keşfe çıkmak (1) ve oyun (2) olduğu görülmektedir. Öğrenciler tarafından üretilen metaforlar ve nedenleri şu şekilde belirtilmiştir;

“Şarkı söylemek bulmaca çözmek gibidir, çünkü sayısız bulmaca çeşidi vardır.” K(78)

“Şarkı söylemek gezmek gibidir, çünkü insanı çok farklı yerlere götürür.” K(51)

“Şarkı söylemek keşfe çıkmak gibidir, çünkü ikisinde duygularımızı keşfetmeye yarar.” K(4)

“Şarkı söylemek oyun gibidir, çünkü insanı eğlendirir.” K(34)

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında müzik öğretmeni adaylarının şarkı söyleme algılarına yönelik üretecekleri metaforların neler olduğunu amaçlayan araştırmada, 112 müzik öğretmeni adayının verdiği cevaplardan toplamda 74 metafor üretildiği belirlenmiştir. Üretilen bu metaforlara yönelik yapılan içerik analizinde hem araştırmacılar hem de 2 alan uzmanının kodlamaları üzerine toplamda 8 kategori oluşmuştur. Oluşan bu kategoriler sırasıyla; “duygu ve deneyim” kategorisinde 32 müzik öğretmeni adayı tarafından 24 metafor, “sağlık” kategorisinde 18 müzik öğretmeni adayı tarafından 5

metafor, “özgürlük/bağımsızlık” kategorisinde 15 müzik öğretmeni adayı tarafından 6 metafor, “zamandan ve mekândan bağımsızlık” kategorisinden 14 müzik öğretmeni adayı tarafından 13 metafor, “temel ihtiyaç” kategorisinde 11 müzik öğretmeni adayı tarafından 6 metafor, “canlılık” kategorisinde 9 müzik öğretmeni adayı tarafından 8 metafor, “kendini ifade etme” kategorisinde 8 müzik öğretmeni tarafından 8 metafor ve son olarak “eğlence” kategorisinde ise 5 müzik öğretmeni adayı tarafından 4 farklı metaforun üretildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda müzik öğretmeni adaylarının şarkı söylemeye yönelik oluşturdukları metafor sayısının bu kadar fazla olması şarkı söyleme kavramının tek ya da birkaç metafor ile açıklanamayacağına göstergesidir denilebilir. Karakoç ve Aryol (2022) yapmış oldukları çalışmada “Anadolu” liselerinde öğrenim gören öğrencilerin şarkı söyleme metafor algılarına yönelik 150 lise öğrencisinin 89 adet farklı metafor ürettiklerini tespit etmişlerdir.

Müzik öğretmeni adayları tarafından şarkı söyleme metaforik algıları en çok “duygu ve deneyim” kategorisinde yer almaktadır. Bu kategoride 32 müzik öğretmeni adayı tarafından toplam 24 farklı metafor üretilmiştir. Bu kategoride, huzur, âşık olmak, duyguları anlatmak ve sevgi en çok üretilen metaforlar olmuştur. Bu kategori altında üretilen metaforların 20’sinin olumlu 4’ünün ise olumsuz olduğu görülmüştür. Duygu ve deneyim kategorisi bağlamında şarkı söylemeye yönelik Karakoç ve Aryol (2022), çalgı eğitimine yönelik Aytemur ve Gültekin (2022) ile Girgin (2019), müzik kavramına yönelik Çetinkaya (2019), öğrencilerin müzik ve müzik eğitimi alanına yönelik öğrencilerin ürettikleri metaforlarda duygu ile ilişkili metaforların ürettiğini söylemek mümkündür. Öğrencilerin ürettikleri metaforlar incelendiğinde şarkı söyleme sürecinde duyguların yoğun olduğu ve bu süreç içinde deneyimlerin de önem arz ettiği söylenebilir.

Araştırmada ikinci kategori olan “sağlık” kategorisi, en çok metaforun üretildiği bir diğer kategori olmuştur. Bu kategoride üretilen metaforların antidepresan, ilaç, terapi, tedavi ve spor yapmak olduğu tespit edilmiştir. Hallam (2001) müziği, bireyin duygu ve ifadelerinin başlangıç noktası, insanların duygularını etkileyebilen ve aynı zamanda iyileştirme gücüne sahip bir terapi aracı olarak görmüştür. Akça vd. (2022), öğrencilerin müzik kavramına yönelik metaforik algılarına yönelik yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin müziği fiziksel ve ruhsal iyileşmeye yönelik öğeler ile ilişkilendirdiğini tespit etmişlerdir. Bu doğrultuda müziğin iyileştirici bir gücünün olduğunu söylemek kaçınılmazdır.

Bir diğer kategori olan “özgürlük/bağımsızlık” kategorisinde müzik öğretmeni adaylarının şarkı söylemeye ilişkin özgürlük, ruhun özgürleşmesi, çocuk, deniz ve ruhu anlatmak metaforlarını ürettikleri görülmüştür. Meydan ve Özdemir (2023), özengen müzik eğitimi alan bireylerin çalgı çalmaya ilişkin metaforik algılarında öğrencilerin çalgı çalmaya yönelik üretmiş oldukları metaforlarda özgürlük kavramını kullandıklarını tespit etmiştir. Bu doğrultuda bireylerin müzik eğitiminde kendisini özgür ve bağımsız hissetmesinin gelişim sürecinde önemli olabileceği ve buna ek olarak şarkı söylemenin özgürlük ve bağımsızlığın bir göstergesi olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın dördüncü kategorisi olan “zamandan ve mekândan bağımsızlık” kategorisinde 14 müzik öğretmeni adayının farklı 13 metafor oluşturduğu görülmüştür. Bu kategoride öğrenciler şarkı söylemeye yönelik evren, gökyüzü, meditasyon, dünyadan uzaklaşmak, uzay boşluğunda süzülme gibi farklı metaforlar üretmişlerdir. Macedo (2015), müzik ve müzik yazımında mekânsal metaforların kullanıldığını ifade etmiştir. Girgin (2019), müzik öğretmeni adaylarının çalgı çalmaya ilişkin metaforik algılarında öğrencilerin deniz, evren, gökyüzü, okyanus ve sonsuzluk gibi metaforlar ürettiğini, Karakoç ve Aryol (2022) lise öğrencilerinin şarkı söylemeye ilişkin metaforik algılarında mekân ile ilgili kavramların kullanıldığını tespit etmişlerdir. Bu doğrultuda müzik eğitimcilerinin, müzik eğitimi sürecinde somutlaştırma adına bazı soyut kavramları kullanabilecekleri düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer kategorisi olan “temel ihtiyaç” kategorisine göre müzik öğretmeni adayları şarkı söylemeye ilişkin metaforlar üretirken bunun bir ihtiyaç olduğunu ifade etmişlerdir. Bu

kategoride öğrenciler nefes almak, su içmek, duş almak, konuşmak, uyku ve yemek gibi 6 farklı metafor üretmişlerdir. Düzgören ve Gerekten (2017) ile Uzunkavak ve Gül (2019) lise öğrencilerinin müzik kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlarda temel ihtiyaç kategorisine yönelik metaforların ürettiğini tespit etmişlerdir. Acay-Sözbir ve Çamlıbel-Çakmak (2016) ise okul öncesi öğretmen adaylarının müzik kavramına ilişkin metaforlarda hem bir müzik öğretmeni hem de bir müzik öğretmeni adayı için müziğin temel taşlarından biri olan şarkı söylemenin temel bir ihtiyaç olduğu hatta bu ihtiyacın hayati bir önem taşıdığı görülebilir.

Araştırmanın altıncı kategorisi olan “canlılık” kategorisinde 9 müzik öğretmeni adayı tarafından 8 farklı metafor üretildiği tespit edilmiştir. Üretilen bu metaforlar, ağaç, bahar ayı, güneş, hayal, ışık, ilkbahar, kitap ve uçmak olduğu görülmüştür. Literatür incelendiğinde öğrencilerin müzik veya müzik eğitimine ilişkin metaforik algılarını araştıran çalışmalarda “canlılık” kategorisine yönelik herhangi bir çalışmaya ulaşılmamıştır. Ancak, Çetinkaya (2019) ve Sonsel ve Ömer (2021) farklı kategorilerde örnek metaforların olduğunu tespit etmişlerdir. Acay-Sözbir ve Çamlıbel-Çakmak (2016), okul öncesi öğretmen adaylarının müzik kavramına ilişkin üretmiş oldukları metaforları “doğa nesnesi” kategorisi altına toplamışlardır. Bu doğrultuda şarkı söylemenin insanların ruhsal canlılığının bir göstergesi olarak görüldüğü düşünülebilir.

Araştırmanın bir diğer kategorisi olan “kendini ifade etme” kategorisinde 8 müzik öğretmeni adayı tarafından 8 farklı metafor ürettikleri tespit edilmiş, bu metaforlardan 5’inin olumlu (dertleşmek, duygu paylaşmak, enstrüman çalmak, resim yapmak, üretmek), 3’ünün ise olumsuz (çılgılık, feryat etmek, isyan etmek) olduğu görülmüştür. Ancak olumsuz gibi görünen, dertleşmek, çılgılık, feryat etmek ve isyan etmek metaforları olmuş gibi gözüксе de üretilen metaforun nedenine bakıldığında olumlu olduğunu söylemek mümkündür. Bu doğrultuda şarkı söylemenin kendini ifade etme gibi önemli bir gücünün olduğu söylenebilir.

Araştırmanın son kategorisi olan “Eğlence” kategorisi en az metaforun üretildiği kategori olmuştur. Bu kategoride 5 müzik öğretmeni adayı şarkı söylemeye ilişkin 4 farklı metafor üretmiş ve bu metaforların; bulmaca çözmek, gezmek, keşfe çıkmak ve oyun olduğu tespit edilmiştir. Meydan ve Özdemir (2023), özengen müzik eğitimi alan bireylerin çalgı çalmaya ilişkin, Babacan (2014) lise öğrencilerinin müzik kavramına ilişkin eğlence kategorisine yönelik metaforların üretildiğini tespit etmişlerdir. Ancak müzik öğretmeni adaylarının bu kategoriye yönelik çok az metafor ürettikleri görülmüştür. Çalgı çalma veya şarkı söylemeye yönelik öğrenciler yapmış oldukları işi eğlenceli bir hale getirdiğinde devamlılığın söz konusu olduğunu söylemek mümkün olabilir.

Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında şarkı söylemenin duygu ve deneyim gerektirdiği, bir tür terapi görevi gördüğü, insanları özgür ve bağımsız hissettirdiği, canlandırdığı, eğlendirdiği, bir somutlaştırma aracı ve temel bir ihtiyaç olduğu ayrıca bireylerin kendileri ifade etmek için kullandıkları bir yöntem olduğu verilen cevaplar neticesinde görülmüştür.

Şarkı söylemeye yönelik metaforların, ses eğitimi ve koro eğitimi derslerinde müziği somutlaştırmak, öğrencilerin hayal gücünü geliştirmek ve yaratıcılığa katkı sunmak amacıyla kullanılabilmesi önerilebilir. Buna ek olarak bu araştırma konservatuvarların opera ve ses eğitimi bölümlerinde, güzel sanatlar fakülteleri ses eğitimi bölümlerinde ve tiyatro bölümlerinde yeniden uygulanması önerilebilir. Aynı şekilde orta ve lise dereceli okullarda ve güzel sanatlar liselerinde şarkı söyleme, şarkı söyleme kaygısı veya şarkı söyleme çekingenliğine ilişkin durumlarını ortaya çıkartılması için metafor çalışmalarının yapılması önerilebilir.

5. Kaynakça

- Acay-Sözbir, S., & Çamlıbel-Çakmak, Ö. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının “müzik” kavramına ilişkin metaforik algıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (42), 269-282. <https://doi.org/10.9761/JASSS3248>
- Akça, O. M., Şen, Ç., & Kurtaslan, Z. (2019). Bilim ve sanat merkezleri müzik alanı öğrencilerin müzik kavramına yönelik algılarının belirlenmesi: bir metafor analizi çalışması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 5(10), 123-145.
- Antović. M. (2015). Metaphor in music or metaphor about music: A contribution to the cooperation of cognitive linguistics and cognitive musicology (Antović M., Trans.). In Stanojević M. (Ed.), *Metaphors we study: Contemporar* (pp. 233–254). Srednja Europa. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2566258>
- Aytemur, B., & Elif G. (2022). Flüt öğrencilerinin müziksel yorumlama sürecine metaforlar yoluyla yaratıcı katılımları. *İdil*, (93), 721–744. <https://doi.org/10.7816/idil-11-93-08>
- Babacan, E. (2014). AGSL öğrencilerinin müzik kavramına ilişkin algıları: metafor analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(12), 124-132.
- Birol-Bahar, G. (2003, 30-31, Ekim). *Müzik öğretmeni adaylarında düzgün, doğru ve etkili konuşma yönünden bireysel ses eğitimi dersinin önemi* [Sempozyum Bildirisi]. Cumhuriyetimizin 80. yılında müzik sempozyumu, Malatya: İnönü Üniversitesi, (111-115).
- Bonde, L. O. (2007). Music as metaphor and analogy: A literature essay. *Nordic Journal of Music Therapy*, 16(1), 73–81. <https://doi.org/10.1080/08098130709478173>
- Botha, E. (2009). Why metaphor matters in education. *South African Journal of Education*, 29(4), 431-444. <https://doi.org/10.15700/saje.v29n4a287>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (25. Baskı). Pegem.
- Calvarho, S. (2012). Metaphor as a teaching and learning tool in music composition, *A Contratiempo: Revista de Música en la Cultura*, (17), 1-11.
- Corbett, E. P., & Connors, R. J. (1999). *Classical rhetoric for the modern student*. Oxford University.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* [Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches]. M. Bütün & S. B. Demir (Edt.). Siyasal.
- Çetinkaya, Y. (2019). Müzik bölümü öğrencilerinin müzik kavramına ilişkin metaforik algıları. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 539-547.
- Çevik, S. (2006, 26-28, Nisan). *Müzik öğretmenliği eğitiminde ses eğitimi alan derslerinin müzik öğretmenliği yeterlilikleri yönünden değerlendirilmesi* [Sempozyum Bildirisi]. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, (641-657).
- Çuhadar, C. H. (2016). Dünyadaki profesyonel müzik eğitiminin incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (58), 243-251.
- Düzgören, H., & Gerekten, S. E. (2017). Anadolu Lisesi öğrencilerinin “müzik dersi” kavramına ilişkin algıları. *Online Journal Of Music Sciences*, 2(3), 86-117.

- Ekiz, D. (2007). Bilimsel araştırmalarda nitel veri analizi ve yorum. D. Ekiz (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 189-217). Lisans.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 2. baskı). Anı.
- Girgin, D. (2019). Müzik öğretmenleri adaylarının çalgı eğitimine yönelik metaforik algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(1), 161-175. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.7m>
- Gümüş, Y. E., & Belkis, Ö. (2021). Sahne sanatları öğrencilerinin yaratıcılık kavramına ilişkin metaforik algıları. *Konservatoryum-Conservatorium*, 8(2), 179-201. <https://doi.org/10.26650/CONS2021-963338>
- Güneş, C., & Tezcan, R. (2021). Metafor ve eğitimde metaforik çalışmalar için bir uygulama rehberi. B. Kılcal (Ed.), *Metafor Nedir, Ne Değildir?* içinde (4. baskı, ss. 1-16). Pegem.
- Hallam, S. (2001). *“Learning in music”*, *Issues in Music Teaching*. Routledge.
- Inbar, D. E. (1996). The free educational prison: metaphors and images. *Educational Research*, 38(1), 77-92. <https://doi.org/10.1080/0013188960380106>
- Kalay Meydan, S., & Özdemir, S. (2023). A Survey on Perceptions of Playing any Musical Instrument of the Individuals who Receive Amateur Musical Education: A Metaphorical Analysis. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi (Özel Sayı 1 (Cumhuriyetin 100. Yılına))*, 1427-1438. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1357099>
- Karakoç, E., & Aryol, H. (2022). Anadolu Lisesi öğrencilerinin “müzik dinlemek” ve “şarkı söylemek” kavramlarına ilişkin algıları: Metafor analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 211-230. <https://doi.org/10.21733/ibad.993181>
- Kekeç, D. Y., & Albuz, A. (2008). Müzik öğretmenliği anabilim dallarında uygulanan bireysel ses eğitimi derslerinde Türk müziğine dayalı ezgilerin kullanımına ilişkin bir araştırma. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 51-67.
- Krantz, S. C. (1987). Metaphor in Music. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 45(4), 351–360. <https://doi.org/10.2307/431325>
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago University of Chicago.
- Leino, A. L., & Drakenberg, M. “Metaphor: An educational perspective”. *University of Helsinki Department of Education Research Bulletin*, (84), 1-79.
- Levine, P. M. (2005). Metaphors and images of classrooms. *Kappa Delta Pi Record*. 41(4), 172-175. <https://doi.org/10.1080/00228958.2005.10532066>
- Macedo, F. (2015). Space as metaphor: The use of spatial metaphors in music and Music writing. *Signata*, (6), 215-230. <https://doi.org/10.4000/signata.1085>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Nasalski, I. (2004). *Die politische metaphor im Arabischen: Untersuchungen zu semiotik und symbolik der politischen sprache am beispiel Ägyptens*. Wiesbaden, Germany: Harrasowitz Verlag. Erişim adresi: https://books.google.com.tr/books?id=ZBICj0JsfdIC&printsec=copyright&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false. [04.05.2024].

- Oxford, R. L., Tomlinson, S., Barcelos, A., Harrington, C., Lavine, R. Z., Saleh, A., & Longhini, A. (1998). Clashing metaphors about classroom teachers: Toward a systematic typology for the language teaching field. *System*, 26(1), 3-50. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(97\)00071-7](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(97)00071-7)
- Özdemir, S., & Akkaya, E. (2013). Genel Lise Öğrenci ve Öğretmenlerinin Okul ve İdeal Okul Algılarının Metafor Yoluyla Analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 295-322.
- Petrović, M., & Golubović, M. (2018). The use of metaphorical musical terminology for verbal description of music. *Rasprave: Časopis Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje*, 44(2), 627-641. <https://doi.org/10.31724/rihjj.44.2.20>
- Saban, A. (2006). Functions of metaphor in teaching and teacher education: A review essay. *Teaching Education*, 17(4), 299–315. <https://doi.org/10.1080/10476210601017386>
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetim*, 14(55), 459-496.
- Schaerlaeke, S., Glowinski, D., & Grandjean, D. (2021). Linking musical metaphors and emotions evoked by the sound of classical music. *Psychol Music*, 50(1), 245-264. <https://doi.org/10.1177/0305735621991235>
- Scruton, R. (1999). *The aesthetics of music*. Oxford University.
- Smith, J. A., & Osborn, M. (2003). Interpretative phenomenological analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to methods* (pp. 51–80). Sage.
- Sonsel, Ö. S., & Ömür, Ö. (2021). Post Covid-19 metaphoric perceptions of preservice music teachers on the concepts of “distance education, home, graduation, university and future”. *World Journal of Education*, 11(5), 1-16. <https://doi.org/10.5430/wje.v11n5p1>
- Stone, R. M. (1981). Toward a Kpelle conceptualization of music performance. *The Journal of American Folklore*, (94), 188–206. <https://doi.org/10.2307/540124>
- Şengül, S., & Katranci, Y. (2012). Metaphors that prospectives primary school teachers possess on the concept of “mathematics”. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (46), 1470-1475. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.323>
- Taylor, W. (1984). Metaphors of educational discourse. W. Taylor (Ed.), *Metaphors of education, studies in education* (pp. 4-20). Heineman Educational Books.
- Töreyn, A. M. (2008). *Ses eğitimi temel kavramlar – ilkeler – yöntemleri*. Sözkese.
- Tutar, H. (2023). Nitel araştırma deseni belirleme ölçütleri ve gerekçelendirilmesi. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(1), 334-355. <https://doi.org/10.21180/iibfdkastamonu.1190123>
- Uçan, A. (1997). *Müzik eğitimi temel kavramlar-ilkeler yaklaşımlar*. Müzik Ansiklopedisi.
- Uzunkavak, M. Ç., & Gülnihal, G. (2019). Lise öğrencilerinin müzik kavramına ilişkin metaforik algıları. *Atlas Journal*, 5(20), 481-494.
- Woody, R. H. (2002). Emotion, Imagery and Metaphor in the Acquisition of Musical Performance Skill. *Music Education Research*, 4(2), 213-224. <https://doi.org/10.1080/1461380022000011920>
- Yanar-Çelenk, A. E. (2019). *Genel müzik eğitimi alan öğrencilerin belirli kavramlara yönelik algılarının metaforik analizi*. (Tez No. 607552) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Yee, S. P. (2017). Students' and teachers' conceptual metaphors for mathematical problem solving. *School Science & Mathematics, 117*(3–4), 146–157. <https://doi.org/10.1111/ssm.12217>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yob, I. M. (2003). Thinking constructively with metaphors. *Studies in Philosophy and Education, (22)*, 127-138. <https://doi.org/10.1023/A:1022289113443>
- Zbikowski, L. M. (1998). Metaphor and music theory: Reflections from cognitive science. *Music Theory Online, 4*(1), 1–8.



**YEŞİL MUHASEBENİN MUHASEBE MESLEK MENSUPLARININ ÇEVRESEL
SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK ALGILARI ÜZERİNE ETKİSİ**

Ali ÖZBEK*

Öz

Bu çalışmanın amacı muhasebenin bir alanı olarak kabul edilen yeşil muhasebenin, muhasebe meslek mensuplarının örgütsel sürdürülebilirliğin boyutlarından birisi olan çevresel sürdürülebilirlik algıları üzerine etkilerinin incelenmesini ve değerlendirilmesini sağlamaktır. Bu amaçla muhasebe meslek mensuplarının yeşil muhasebe ve çevresel sürdürülebilirlikle ilgili algılarını ölçmek amacıyla nicel yöntemlerden faydalanılmıştır. Çalışmada veriler anket yöntemiyle toplanmış ve ampirik yöntemler kullanılarak SPSS 23.0 paket programında analizlerin yapılması sağlanmıştır. Çalışma sonucunda işletmelerin kaynak kullanımlarının ekosistem üzerinde meydana getirebilecek faaliyetlerinin tespit edilmesinde önemli bir husus olan yeşil muhasebenin, muhasebe meslek mensupları açısından çevresel sürdürülebilirlik algıları üzerinde ($\beta:0,536$; $p<0.05$) anlamlı etkisi tespit edilmiştir. Çalışmanın işletmelerde yeşil muhasebeye taraf olan muhasebe meslek mensuplarının çevreye karşı daha duyarlı olunmasında farkındalık oluşturulabilmesi bakımından literatüre önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yeşil muhasebe, Çevresel sürdürülebilirlik, Muhasebe meslek mensupları.

Jel Kodu: M40, Q01, M41

The Effect of Green Accounting on Professional Accountants' Perceptions of Environmental Sustainability

Abstract

The aim of this study is to examine and evaluate the effects of green accounting, which is accepted as a field of accounting, on the perceptions of professional accountants about environmental sustainability, which is one of the dimensions of organizational sustainability. For this purpose, quantitative methods were used to measure the perceptions of professional accountants regarding green accounting and environmental sustainability. In the study, data were collected by survey method and analysis was carried out using empirical methods in the SPSS 23.0 package program. As a result of the study, it was determined that green accounting, which is an important issue in determining the activities that businesses' resource use may have on the ecosystem, has a significant effect ($\beta:0,536$; $p<0.05$) on the environmental sustainability perceptions of professional accountants. It is thought that the study will make significant contributions to the literature in terms of creating awareness among accounting professionals who are party to green accounting in businesses to be more sensitive to the environment.

Keywords: Green accounting, Environmental sustainability, Professional accountants.

Jel Code: M40, Q01, M41

1. Giriş

Günümüzde çevre dostu üretim, sürdürülebilirlik, sosyal sorumluluk gibi kavramlar işletmeler açısından önemli kavramları oluşturmaktadır. İşletmeler işleriyle ilgili yürütmüş oldukları çalışma ve faaliyetlerin sonucu olarak çevre üzerinde bıraktıkları etkileri ölçebilmek amacıyla çeşitli arayışlara girmişler ve bu anlamda “Yeşil Muhasebe” kavramı ön plana çıkmıştır. İşletmeler son yıllarda

* Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Gelişim Üniversitesi İktisadi İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Ekonomi ve Finans Bölümü, aozbek@gelisim.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-9183-6513>

muhasebenin temel ilkelerinden birisi olan sosyal sorumluluk ilkesi kavramı gereğince yeşil muhasebe kavramına ağırlık vermişlerdir. Yeşil muhasebe; çevresel kaynakların oluşumuyla birlikte, bu kaynakların işletme tarafından kullanılış biçiminin yanı sıra çevreye vermiş olduğu zararlarıyla birlikte faydalarını ilgili kurum ya da kişilere dağıtan bir bilgi sistemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Doğal kaynakların etkin ve verimli olacak bir şekilde kullanılmasının sağlanması yeşil muhasebenin temel hedeflerinden birisini oluşturmaktadır.

İnsanoğlunun yaşamsal ve üretim faaliyetlerinin sonucu olarak doğal kaynakların azalması, iklimlerin değişmesi ve çevre kirliliği olmak üzere çevreye zarar verilmesine yol açmıştır. Japonya Çevre Bakanlığı, yeşil muhasebeyi “*çevreyi koruma faaliyetlerinde faydaların ve harcamaların niceliksel olarak değerlendirilmesi*” olarak tanımlamış ve bir diğer ifade şekliyle de “*işletmeler ile doğal ekoloji arasındaki ilişkinin olumlu sürdürülebilmesi, etkili çevresel korumanın teşvik edilmesi suretiyle bunlara ilişkin olayların kaydedilmesi ve raporlamanın yapılabilmesi*” olarak tanımlamıştır (Tu & Huang, 2015, ss.6264-6265).

Bir kuruluşun yalnızca finansal performansına ilişkin raporlamalar günümüzde artık raporlamanın odak noktası olmaktan yavaş yavaş çıkmaktadır. Çünkü yatırımcılar ve işletmenin paydaşları, işletmelerin çevre ve toplum üzerindeki etkilerini rapor etmelerini talep etmektedirler. Bu nedenle çevre için muhasebe ve raporlama, bir kuruluşun çevresel ve sosyal performansının finansal sağlığı üzerindeki etkisi nedeniyle paydaşlar ve kuruluşlar için önemli bir durum haline gelmiştir (Maama & Appiah, 2019). Yeşil muhasebe, hem işletmeler hem de toplum açısından çevreye verilen zararın mali yükünü azaltmayı amaçlamaktadır. Çevre dostu hammadde kullanımı, çevreye zarar vermeyen atık yönetim sistemi, stratejik konum, çevreye uyum sağlama ve paydaş baskısının varlığı çevresel sürdürülebilirliği teşvik eden yeşil muhasebe uygulamalarını yansıtan örnek faaliyetleri oluşturmaktadır (Wiredu vd., 2023).

Geleneksel muhasebe sistemine iyi bir alternatif olarak yeşil muhasebe önerilebilir. Çünkü çevresel harcamalar ile kaynak kullanımının işletmeler veya kuruluşlar üzerindeki etkileri yeşil muhasebeyi ilgilendirmektedir. Yeşil muhasebe fikrinin işletmeler arasında yaygınlaştırılması için çevre politikaları ve çevre koruma konusunda farkındalıklar artırılmalıdır. Çevre politikalarına uygun muhasebe işlemlerinin yapılabilmesi de çevresel sürdürülebilirlik için gereklidir (Chandy, 2019).

Günümüzde yeşil muhasebe çoğu ülkede hem muhasebe sistemlerinin hem de eğitim sistemlerinin yeni bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır. Yeşil muhasebe, bir işletmenin sürdürülebilirliğini etkileyen çevresel boyutları ölçerek çevresel bilgilere erişim sağlamaktadır. Böylece bir işletmenin muhasebe sistemindeki verileri düzenlemekle birlikte çevresel varlıkları, çevresel yükümlülükleri, çevresel gelirleri ve çevresel maliyetleri de kapsamı içerisine almaktadır.

Yeşil muhasebe, muhasebe biliminin geniş bir alanını oluşturmaktadır. Bu yaklaşım çevre yönetim muhasebesi olarak bilinen işlemler için raporlamalar sağlamakta ve yönetimin doğru fiyatlandırma, maliyetlerin kontrol edilmesi ve bütçelemeler hakkında daha sağlıklı kararlar almasına yardımcı olmaktadır. Ayrıca kamu otoriteleri ve toplumun ihtiyaç duyduğu bilgileri de yansıtmaktadır. Yeşil muhasebe bir işletmenin çevresel ve ekonomik performanslarına ilişkin verilerin üretilmesini, analiz edilmesini ve kullanımını içermektedir. Bunun yanında karar alıcılara, çevresel riskleri düşürebilmek amacıyla en uygun kararın planlanması ve uygulanmasında destek olmaktadır (Rounaghi, 2019). Bu çalışmanın amacı gelecekte yeni bir ivme kazanacak olan yeşil muhasebenin, muhasebe meslek mensuplarının çevresel sürdürülebilirlik algıları üzerine herhangi bir etkisinin olup olmadığını tespit edebilmek, çeşitli analiz ve yöntemler uygulayarak sonuca ulaşmak suretiyle literatüre katkı sunmaya çalışmaktır.

1.1. Literatür İncelemesi

Bu bölümde çalışma esas çerçevesinde yeşil muhasebe ve çevresel sürdürülebilirlik konularına ilişkin literatür taraması bilgilerine yer verilecektir.

1.1.1. Yeşil Muhasebe

Yeşil muhasebe kavramı ilk olarak 1980’li yıllarda ekonomist Peterwood tarafından açıklanmıştır. Yeşil muhasebe, kurumsal çevresel faaliyetlerin işletmelerin finansal durum üzerindeki etkisini muhasebe ilke ve kurallarıyla kaydetmekte, ölçmekte ve açıklamaktadır. Ayrıca yeşil muhasebe, çevre koruma faaliyetlerinde bir işletmenin maliyet ve etkinliğinin nicel olarak değerlendirilmesine de yardımcı olmaktadır. Bunun yanında yeşil muhasebe, işletmelerin kullanmış olduğu kaynaklar ile bunun sonucunda ortaya çıkan maliyetlerle ilgili operasyonel maliyetleri belirlemek için de kullanılmakta ve buna ilaveten işletmeler arasında çevresel sorunların maliyet fayda analizinin yapılmasına da imkan sağlamaktadır (Kiranmai & Swetha, 2018). Çevreyle ilgili sorunlar geçmişten bu yana günümüzde de çeşitli şekillerde tartışılmaktadır. Toplumda çevre koruma bilincinin artmasıyla birlikte karar alıcılar artık işletmelerin sadece muhasebe bilgilerinin doğruluğuna bakmamakta bununla birlikte işletmelerin çevre korumak için katkı yapıp yapmadığına dikkat etmektedirler (Ma & Ma, 2019).

Yeşil muhasebe bir işletmenin çevresel unsurlarıyla kaynaklarının ve ilgili maliyet bilgilerinin tanımlanması, izlenmesi, analiz edilmesi ve raporlanması şeklinde tanımlanabilir. İşletmeler açısından yeşil muhasebe, sosyal ve çevresel zorlukların üstesinden gelmede önemli bir rol oynamaktadır (Lee vd., 2018). Çevre muhasebesi olarak da bilinen yeşil muhasebe kavramı; çevresel sürdürülebilirlik, kurumsal sosyal sorumluluk, çevre ekonomisi, finans ve ekonomi dahil olmak üzere çeşitli kavramları içerisinde barındırmaktadır. Yeşil muhasebe, muhasebenin iç ve dış paydaşlarına, politika yapıcılara ve bu konulardaki karar alıcılara çevresel zorlukları etkin bir şekilde yönetebilmelerine yardımcı olmasının yanı sıra işletmelerin çevresel sürdürülebilirliklerini teşvik etmeleri açısından değerli bilgiler de sunmaktadır (Dwianika vd., 2024).

Literatür taraması yapıldığında yeşil muhasebe ile çevresel sürdürülebilirlik değişkenleri arasında, başka değişkenler ile ilgili dolaylı olarak veya doğrudan çeşitli çalışmalar mevcuttur. Memiş’in (2009) yapmış olduğu çalışmada, çevre yönetim muhasebesi ile çevre yönetim sistemleri üzerinde çeşitli incelemeler yapmıştır. Çalışma sonucunda işletmeyle ilgili olan çevresel maliyetlerin, işletme karlılığı üzerinde olumsuz etkiler ortaya çıkardığını ifade etmiştir. Korukoğlu’nun (2015) çalışmasında, İzmir ilinde çalışmakta olan firmalar arasında yeşil muhasebe ile çevresel faaliyetlerinin işletmelerin hukuki statüsü açısından farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Çalışma sonucunda çevresel faaliyetlerin gerçekleşme durumunun limited ve anonim şirketler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Egbunike ve Okoro’nun (2018) beraber yapmış oldukları çalışmalarında, yeşil muhasebenin bir firmanın karlılığını etkileyip etkilemediği konusunda araştırma yaptıkları görülmüştür. Çalışma sonucunda, tüketim malları dışındaki firmalar arasında yeşil muhasebe ve karlılık ölçümü arasında herhangi bir anlamlı ilişki olmadığı ortaya çıkartılmıştır. Sukawati vd.’nin (2020) yeşil muhasebenin otellerde uygulanması üzerine çalışmışlardır. Çalışma sonucunda; çevre bilincinin, çevresel katılımın ve çevresel raporlamanın otellerin yeşil itibarının yaratılmasını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Demdoun vd.’nin (2021) yapmış olduğu çalışmada, işletmelerde faaliyet tabanlı maliyet sistemi çerçevesinde yeşil muhasebenin uygulanmasına dönük fırsat ve olanakları tespit etmeye dair veriler analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda, örnek sayılabilecek işletmelerin çevresel maliyetlerin ölçülmesine gereken ilgiyi gösteremediklerini dolayısıyla çevresel boyuta ilgilerinin düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Gonzales ve Mendoza’nın (2021) çalışmalarında ise; Kolombiya’da önde gelen madencilik şirketlerinin yeşil muhasebeyi uygulayıp uygulamadıklarının yanı sıra şirketlerin mevcut durumu hakkında bilgi edinmek amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda

seçilen maden şirketlerinin %80'nin yeşil muhasebeyi işletme yönetim sistemlerine entegre ettiği görülmüştür. Qianqian vd.'nin (2023) yapmış oldukları çalışmada, işletme faaliyetlerinin yürütülmesinde dış dünyada çevresel şeffaflık ve duyarlılıklarını artıran işletmelerin cazip banka kredisi koşullarıyla ödüllendirilip ödüllendirilmeyeceği incelenmiştir. Çinli işletmelerden toplanan veriler teste tabi tutulmuş ve çalışma neticesinde yeni çevre dostu atılımları yapan işletmelerin diğer firmalara göre kurumsal finansmana erişimlerinde önemli derecede bir artış olduğu ortaya çıkarılmıştır. Sukmadilaga vd.'nin (2023) yapmış oldukları ortak çalışmalarında, yeşil muhasebenin işletmenin firma değerini etkileyip etkilemediğini araştırmışlardır. Çalışma sonucunda enerji tüketim boyutları ile yeşil muhasebe raporlamasının firma değeri üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığını açıklamışlardır. Ayrıca su tüketim boyutları ile yeşil muhasebe raporlamasının uygulanmasının firma değeri üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğu, ancak emisyon boyutlarına sahip yeşil muhasebe raporlamasının uygulanmasının olumlu yönde etkisinin olduğunu ifade etmişlerdir. Sidarta vd.'nin (2023) çalışmasında, yeşil muhasebenin şirket karlılığı üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Çalışmanın sonucunda yeşil muhasebe ve çevresel performansın, işletme karlılığını olumlu yönde etkilediği ortaya çıkarmışlardır. Zhu vd.'nin (2023) birlikte yapmış oldukları çalışmada, yeşil muhasebe sisteminin benimsenmesinin getirmiş olduğu çevresel etkiler analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda, yeşil muhasebe sisteminin işletmeler tarafından benimsenmesinin ardından küresel iklimle ilgili olumsuz hava koşullarının azaltılabileceği ve böylece iklim sorununun azaltılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

1.1.2. Çevresel Sürdürülebilirlik

İşletmelerin mevcut sürdürülebilirlik hedeflerinde yeşil muhasebe hayati bir rol oynamaktadır. Sürdürülebilirlik sayesinde çevrenin bakımını ve sürdürülebilir politikaları uygulamak gereklidir. Bir işletmenin sürdürülebilirlik raporu muhasebe departmanında çalışan muhasebe meslek mensupları tarafından şekillendirilebilir. İşletmelerin sürdürülebilirlikle ilgili gelecekteki risklerinin, fırsatlarının ve stratejilerinin raporlama yoluyla sunulması günümüzde toplum tarafından beklenmektedir (Astawa vd., 2018). İnsanoğlunun ekonomik faaliyetleri, doğal kaynaklar ve sürdürülebilir kalkınma bağlamında çevresel sürdürülebilirlik tartışmaları özellikle Japonya'nın nükleer sızıntısından sonra uluslararası toplum tarafından artan bir ilgi haline gelmiştir (Zhao & Liu, 2019).

Çevresel sürdürülebilirliğe olan talep ise artan küresel ekolojik farkındalık ve sürdürülebilirlik çabaları bağlamında büyük ilgi görmektedir. Sürdürülebilirlik çabaları, çevresel uyumluluğun sağlanmasında bu noktada önemli katkılar sunmaktadır. Çevresel uyumluluk; çevreyi güvende tutarak çevre politikaları düzenlemeleriyle yeşil muhasebeye yardımcı olmaktadır. 1960'lı yıllardan bu yana küresel iklim değişiklikleri dünyada önemli bir sorun teşkil etmeye başlamıştır. Ekolojik felaketler, çevre kirlilikleri, iklim sorunları ve kaynakların tükenmesi gibi çevresel değişiklikler dünya çapında toplumlarda büyük endişelerin meydana gelmesine sebebiyet vermiştir.

Tüm ekonomiler için yeşil muhasebe oldukça önemlidir. Yeşil muhasebe ile çevresel sürdürülebilirlik arasında da güçlü bir bağlantı bulunmaktadır. Yeşil muhasebe, doğal kaynaklar ve ekonomik refahın yanı sıra çevre üzerindeki etkileri hakkında bilgi sağlamaktadır. Çevresel sürdürülebilirlik ise bu noktada sağlıklı çevresel raporlamayı teşvik etmede önemli bir rol üstlenmektedir (Singh vd., 2022).

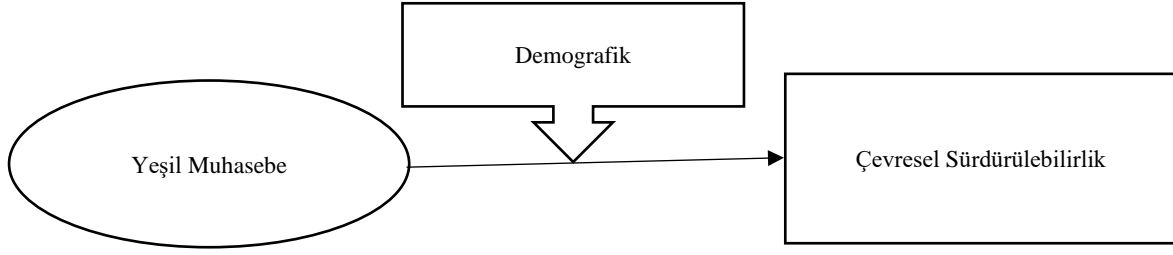
Çevresel sürdürülebilirlik ile ilgili çalışmalar incelendiğinde alan yazında farklı çalışmalar yapılmış olup çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. İlgili literatür çalışmaları incelendiğinde; Esmeray ve Güngör Tanç'ın (2009) ortak çalışmalarında, Kayseri'de faaliyet göstermekte olan bir işletmede faaliyete dayalı maliyetleme yöntemi ile analitik hiyerarşi prosesi entegrasyonunun birlikte kullanıldığı işletme içerisinde, çevresel önlemlerin dikkate alınması nedeniyle mamüllerin doğru bir şekilde maliyetlendirilmesinin olumlu karar alternatiflerine yol açtığını ifade etmişlerdir. Korukoğlu'nun (2011)

çalışmasında, İzmir’de faaliyet göstermekte olan farklı sektörlerde yer alan işletmelerde yeşil muhasebe ve çevresel faaliyetlerin işletmeler için uygulanabilirliği hakkında araştırma yapılmış ve çalışma sonucunda işletme maliyetlerinin daha detaylı izlenebilmesi açısından yeşil muhasebenin gerekli olduğu tespit edilmiştir. Majid vd.’nin (2022) birlikte yapmış oldukları çalışmalarında, veri toplamak amacıyla 80 imalat firmasının yıllık ve sürdürülebilirlik raporlarından bilgiler elde edilmiştir. Çalışma sonucunda sürdürülebilirliğe sahip çevresel muhasebenin, firma performansı üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu; ancak sürekliliğe sahip denetim kalitesinin firma performansı üzerinde olumsuz bir etkisinin olduğunu tespit etmişlerdir. Wiredu vd.’nin (2023) ortak çalışmalarında, yeşil muhasebenin ekolojik sürdürülebilirlik üzerindeki etkisi ve çevresel maliyetler ile sürdürülebilirlik arasındaki ilişki incelenmiştir. Gana’da ilaç şirketlerinde çalışan 372 katılımcıdan elde edilen verilerin analiz sonuçlarında çevresel uyumluluk ve iş verimliliğinin sürdürülebilirlik üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu, ancak yönetim pozisyonunun sürdürülebilirlik üzerinde olumsuz etkisinin olduğu ifade edilmiştir. Rahman ve Islam’ın (2023) ortak çalışmalarında, yeşil muhasebe ile çevresel performans arasındaki ilişki de enerji verimliliğinin aracılık rolü araştırılmıştır. Çalışma sonucunda yeşil muhasebenin ekonomik, çevresel ve sosyal uygulamalarının enerji verimliliği ve çevresel performansı pozitif yönde etkilediği ve çevresel uygulamaların en yüksek etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Böylece işletme yöneticileri ve politika yapıcıları için çevresel sürdürülebilirliği teşvik eden yeşil muhasebe uygulamalarına olan ihtiyaç vurgulanmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Yöntemi ve Örneklemi

Bu araştırma yeşil muhasebenin muhasebe meslek mensuplarının çevresel sürdürülebilirlik algıları üzerine etkisinin tespit edilmesi amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılarak Eskişehir ili Serbest Muhasebeci ve Mali Müşavirler (SMMM) Odası’na kayıtlı meslek mensuplarıyla gönüllülük temelinde kolayda örnekleme kullanılarak anket aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli; en az iki veya daha fazla değişkenler arasında beraber oluşacak değişimin varlığını tespit etmeye yarayan tarama yaklaşımı şeklinde tanımlanmaktadır. Bu yaklaşımda değişkenlerin hareketleri izlenerek değişimin beraber olup olmadığı eğer değişim var ise bunun nereden kaynaklandığı tespit edilmeye çalışılır (Karasar, 2011). Çalışmamızda ilişkisel tarama modeli kullanılarak kullanılan değişkenler arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır. Eskişehir SMMM Odası’na kayıtlı 1200 meslek mensubunun (<https://www.turmob.org.tr/>) faaliyet gösterdiği bilinmektedir. Uzgören (2012) tarafından 1200 kişinin yer aldığı ana kütlede, %5 güvenilirlik düzeyinde örnekleme yer alacak kişi sayısının 291 olması gerekliliği vurgulanmıştır. Böylece araştırmanın örnekleme; gönüllülük esaslı çerçevesinde çalışmayı destekleyen 358 muhasebe meslek mensubu dahil edilerek oluşturulmuştur. Ancak 21 meslek mensubunun anket cevapları normal dağılıma ve analize uygun olmadığından örneklemden çıkarılarak 337 meslek mensubundan alınan verilerle analizler yapılmıştır. Bu 337 meslek mensubundan alınan örneklem ana kütlede uygun kabul edilmektedir. Veriler yüz yüze, e-mail ve telefonla elde edilerek veri seti oluşmuştur. Analizlerde anlamlılık olarak $p<0,05$ düzeyi referans alınmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde normal dağılım, güvenilirlik analizi, KMO Barlett testi, Fark testi, ANOVA, korelasyon ile regresyon analizi yapılmıştır.

Şekil 1*Araştırmanın Modeli*

Araştırmanın modeli Şekil 1’de görülmektedir. Araştırmanın hipotezleri ise, araştırmanın amacına uygun olarak aşağıdaki gibi oluşturulmuştur.

H1: Yeşil muhasebenin, muhasebe meslek mensuplarının çevresel sürdürülebilirlik algıları üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.

H2: Muhasebe meslek mensuplarının yeşil muhasebe algılamaları, demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterir.

H3: Muhasebe meslek mensuplarının sürdürülebilirlik algılamaları, demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterir.

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada 2 ölçekle birlikte demografik ifadeleri içeren verilerden faydalanılmıştır. İlk ölçek; Yılmaz ve Şahin (2017) tarafından geliştirilen Yeşil Muhasebe Ölçeği 25 ifade ve 4 faktörden (yeşil muhasebe algısı, çevre bilinci, yeşil muhasebe eğitimi ve yeşil muhasebe farkındalığı) oluşan ölçek kullanılmıştır. İkinci ölçek ise; Sezen ve Argon (2020) tarafından geliştirilen ölçeğin 6 ifade ve tek boyuttan oluşan çevresel sürdürülebilirlik faktörü kullanılmıştır. Toplam 31 ifade 5’li (Likert tipi) (1.Hiç Katılmıyorum, 5.Tamamen Katılıyorum) ve 7 adet demografik bilgiler içeren ifadeleri kapsayan anketi 337 meslek mensubu tarafından doldurulmuştur. Analizlerin yapılmasında SPSS (24.0) istatistik programından istifade edilmiştir.

2.3. Araştırma Etiği

Bu makalenin etik kurul onayı, toplantı karar numarası ile alınmıştır. Ayrıca çalışmada etik kurallarına dikkat edilmiştir.

3. Bulgular

Çalışmaya katılan muhasebe meslek mensuplarının demografik bilgileri ile değişkenlere ait betimleyici ve tanımlayıcı istatistikler Tablo 1’de görüldüğü gibidir.

Tablo 1*Muhasebe Meslek Mensuplarının Demografik Bilgileri*

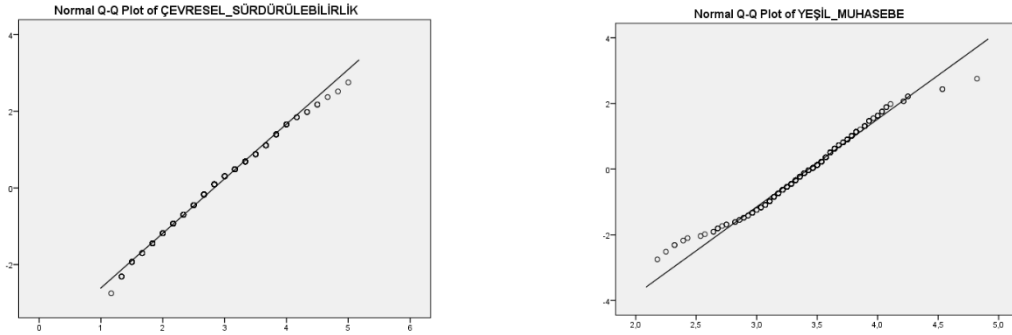
Demografik Özellikler	Frekans(n)	Yüzde (%)	Frekans(n)	Yüzde (%)	
Cinsiyet	n	%	Aylık Gelir TL	n	%
Kadın	116	34,4	17002-19000	47	13,9
Erkek	221	65,6	19001-21500	75	22,3
Medeni Durum	n	%	21501-26500	101	30,0

Evli	228	67,7	26501 TL ve üstü	114	33,8
Bekar	109	32,3	Eğitim	n	%
Statü	n	%	Lise	12	3,6
SM	18	5,3	Ön Lisans	43	12,8
SMMM	308	91,4	Lisans	227	67,4
YMM	11	3,3	Yüksek Lisans	49	14,5
Yaş	n	%	Doktora	6	1,8
25-29	11	3,3	Mesleki Deneyim	n	%
30-34	44	13,1	1 Yıdan Az	11	3,3
35-39	32	9,5	1-5 Yıl Arası	56	16,6
40-44	71	21,1	6-10 Yıl Arası	75	22,3
45-49	77	22,8	11-20 Yıl Arası	113	33,5
50 ve üstü	102	30,3	21 Yıl ve Üzeri	82	24,3

Araştırmaya katılan meslek mensuplarının çoğunluğu 50 yaş ve üzerinde (n=102), erkek (n=221), evli (n=228), eğitim düzeyleri lisans (n=227), aylık gelirleri 26501TL ve üzeri (n=114), statüleri SMMM (n=308) ve mesleki deneyimleri 11-20 yıl arasında (n=113) olduğu saptanmıştır.

Şekil 2

Ölçeklere Ait Normal Dağılım Grafiği



Şekil 2’de görüldüğü gibi yeşil muhasebe ve çevresel sürdürülebilirlik ölçeklerine ait verilerin (Kalaycı, 2010) normal dağılım (-3 ile +3) gösterdiği tespit edilmiştir.

Tablo 2

Ölçeklere Ait Güvenilirlik Analizi

Yeşil muhasebe		Çevresel sürdürülebilirlik	
Cronbach's Alpha	n	Cronbach's Alpha	n
0,656	25	0,648	6

Tablo 2’ye bakıldığında, yeşil muhasebe ölçeği ($\alpha=0,656$) iken çevresel sürdürülebilirlik ölçeği ($\alpha=0,648$) sonucuyla yeterli düzeyde güvenilir olacak düzeyde olduğu (Büyüköztürk, 2007) tespit edilmiştir.

Tablo 3*Ölçeklere Ait KMO ve Bartlett's Testi*

	Yeşil muhasebe	Çevresel sürdürülebilirlik
Kaiser_Meyer_Olkin Measure of Sampling Adequacy.	0,658	0,569
Approx. Chi.Square	1482,176	125,323
Df	300	15
Sig.	0,000	0,000

KMO örneklem sayısının yeterli olup olmadığının tespitinde alt sınır değeri olarak kabul edilen limit değeri 0,50'dir (Kalaycı, 2010). Bu bağlamda Tablo 3'e bakıldığında, yeşil muhasebe (0,658) ve çevresel sürdürülebilirlik ölçeği (0,569) çıkmasıyla birlikte KMO Barlett test sonuçlarına göre örneklem sayısının yeterli olduğu ve faktör analizi yapılmasına hazır olduğunu ifade etmektedir. Buna karşın yeşil muhasebe ve çevresel sürdürülebilirlik ölçeklerinin teorik olarak varsayılan faktörleri oluşmadığından faktör analizi yapılamamıştır.

Tablo 4*Fark Testi*

Cinsiyet		n	Ort.	S.H.	P
Yeşil Muhasebe	Kadın	116	3,4360	,34880	,846
	Erkek	221	3,4276	,38770	
Çevresel Sürdürülebilirlik	Kadın	116	2,8132	,67214	,739
	Erkek	221	2,8401	,71797	

Medeni Durum		n	Ort.	S.H.	P
Yeşil Muhasebe	Evli	228	3,4474	,37416	,231
	Bekar	109	3,3952	,37373	
Çevresel Sürdürülebilirlik	Evli	228	2,8377	,70605	,796
	Bekar	109	2,8165	,69535	

Tablo 4'e bakıldığında, muhasebe meslek mensuplarının yeşil muhasebe ve çevresel sürdürülebilirlik algılamaları ile cinsiyet ve medeni durum arasında $p < 0,05$ anlamlılık düzeyine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Tablo 5*Çoklu Karşılaştırma ANOVA*

Yaş		Kare.top.	Df	Ort. Kare	F	Sig.	Grup_farkı
Yeşil	Gruplararası	,510	5	,102			
Muhasebe	Grupiçi	46,555	331	,141	,725	,605	-
	Toplam	47,065	336				
Çevresel	Gruplararası	7,523	5	1,505			45-49>30-24, 35-39, 40-44 ve 50 üstü
Sürdürülebilirlik	Grupiçi	157,892	331	,477	3,154	,009	
	Toplam	165,415	336				
Eğitim		Kare.top.	Df	Ort.kare	F	Sig.	Grup_farkı
Yeşil	Gruplararası	,093	4	,023			
Muhasebe	Grupiçi	46,972	332	,141	,164	,956	-
	Toplam	47,065	336				
Çevresel	Gruplararası	1,691	4	,423			
Sürdürülebilirlik	Grupiçi	163,724	332	,493	,857	,490	-
	Toplam	165,415	336				
Gelir		Kare.top.	Df	Ort.kare	F	Sig.	Grup_farkı
Yeşil	Gruplararası	,633	3	,211			
Muhasebe	Grupiçi	46,432	333	,139	1,514	,211	-
	Toplam	47,065	336				
Çevresel	Gruplararası	1,964	3	,655			
Sürdürülebilirlik	Grupiçi	163,451	333	,491	1,334	,263	-
	Toplam	165,415	336				
Statü		Kare.top.	Df	Ort.kare	F	Sig.	Grup_farkı
Yeşil	Gruplararası	,135	2	,067			
Muhasebe	Grupiçi	46,930	334	,141	,479	,620	-
	Toplam	47,065	336				
Çevresel	Gruplararası	,001	2	,000			
Sürdürülebilirlik	Grupiçi	165,414	334	,495	,001	,999	-
	Toplam	165,415	336				
Mesleki deneyim		Kare.top.	Df	Ort.kare	F	Sig.	Grup_farkı
Yeşil	Gruplararası	1,168	4	,292			
Muhasebe	Grupiçi	45,897	332	,138	2,113	,079	-
	Toplam	47,065	336				
Çevresel	Gruplararası	2,901	4	,725			
Sürdürülebilirlik	Grupiçi	162,514	332	,489	1,481	,207	-
	Toplam	165,415	336				

ANOVA testi, ikiden fazla yer alan örneklem grubu içerisinde tespit edilen ortalamaların anlamlılık seviyelerinde farklılık olup olmadığını belirlemede kullanılmaktadır (Kalaycı, 2010). Tablo 5'e bakıldığında, çevresel sürdürülebilirlik konusunda 45-49 yaş grubundaki meslek

mensuplarının 30-24, 35-39, 40-44 ve 50 üstü yaş grubu meslek mensuplarına göre $p<0,05$ anlamlılık düzeyinde pozitif yönlü anlamlı farklılığı tespit edilmiştir. Bu durum 45-49 yaş grubundaki meslek mensuplarının yüksek çevresel sürdürülebilirlik algılamalarıyla açıklanabilir.

Tablo 6*Değişkenler Arasında Korelasyon Analizi*

		Yeşil Muhasebe	Çevresel Sürdürülebilirlik
Yeşil Muhasebe	Pearson C.	1	,286**
	Sig. (2)		,000
	n	337	337
Çevresel Sürdürülebilirlik	Pearson C.	,286**	1
	Sig. (2)	,000	
	n	337	337

Korelasyon, ilişkinin nedenselliği açısından sebebin ortaya çıkartılmasında ön bilgiler sunmaktadır. Bu analiz ilişkilerin varlığında “r” korelasyon katsayısıyla gösterilmekte olup -1 ile +1 arasında değerler almaktadır (Gürbüz & Şahin, 2014). Araştırmada korelasyon analizi uygulandığında Tablo 6’da görüldüğü gibi, yeşil muhasebe ve çevresel sürdürülebilirlik arasında $r=0,286$ kuvvetinde ve ($p<0,05$ anlamlılık düzeyinde) pozitif yönde zayıf düzeyde ilişki tespit edilmiştir.

Tablo 7*Bağımsız ve Bağımlı Değişken Arasında Regresyon Analizi*

Model	Standart dışı		Standardize	T	Sig.	F	R
	B	S.H.	Beta				
(Sabit)	0,991	0,339		3,925	0,000		
						29,870	0,082
Yeşil Muhasebe	0,536	0,098	0,286	5,465	0,000		

a. Bağımlı: Çevresel Sürdürülebilirlik = $0,991 + (0,536 * \text{Yeşil Muhasebe})$

Regresyon analizi; değişkenler arasında bulunan etkileşimlerin analizlerinin yapılmasında ve iki değişken arasında birisindeki değişimin diğer değişken üzerinde yapmış olduğu değişimin açıklanmasında kullanılmaktadır.

F: Regresyon analizi sonuçlarının anlamlı olup/olmadığını ($p<0,05$ 'ten küçük olması),

R²: Bağımlı değişkende tespit edilen değişimin, bağımsız değişken tarafından ne kadarının açıkladığını,

β : Bağımsız değişkendeki etkiyi sabit tutarak bağımlı değişken üzerinde yer alan etkisinin analiz edilmesinde kullanılır (Güriş & Çağlayan, 2005). Yapılan analiz sonucunda Tablo 7’de görüldüğü gibi, bağımsız değişken yeşil muhasebenin bağımlı değişken çevresel sürdürülebilirlik modeli istatistiki

olarak ($F=29,870$; $p<0,05$) anlamlıdır. Belirlilik katsayısı $R^2=0,082$ olarak bulunmuş olup, çevresel sürdürülebilirlikteki değişimin %8,2'si yeşil muhasebe değişkeni tarafından açıklandığı belirlenmiştir.

Tablo 8

Hipotezlerin Testi

Hipotez	Sonuç
H1: Yeşil muhasebenin muhasebe meslek mensuplarının çevresel sürdürülebilirlik algıları üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.	Kabul ($p=0,000$)
H2: Muhasebe meslek mensuplarının yeşil muhasebe algılamaları demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterir.	Ret Yaş ($p=0,605$), Cinsiyet ($p=0,846$), medeni durum ($p=0,231$), eğitim ($p=0,956$), gelir ($p=0,211$), statü ($p=0,620$), mesleki deneyim ($p=0,079$)
H3: Muhasebe meslek mensuplarının sürdürülebilirlik algılamaları, demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterir.	Kısmen kabul Yaş ($p=0,009$), Cinsiyet ($p=0,739$), medeni durum ($p=0,796$), eğitim ($p=0,490$), gelir ($p=0,263$), statü ($p=0,999$), mesleki deneyim ($p=0,207$)

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Doğal kaynakların ticari kullanımından elde edilen değer, muhasebe dilinde genel olarak şirket kârının bir parçası ve girişimcilere ödenen bedel olarak kabul edilmektedir. Ancak ticari faaliyetler sonucunda doğal kaynakların tükenmesi ve finansal olarak ölçülebilir çevresel kaynakların azalması genellikle görmezden gelinmektedir. Yeşil muhasebe, çevresel kaynakların kullanımından elde edilen tüm faydaların gider ya da yatırım olarak kaydedildiğini, bu kaynakların kullanımından kaynaklanan azalmaların ise amortismanına benzer şekilde kaydedildiğini varsaymaktadır. Yeşil muhasebenin amacı doğal kaynakların değerini belirlemek ve verimsiz kullanımını önlemektir. İşletme faaliyetlerinin sürdürülmesi sırasında çevreye verilen zararların ölçülmesi ve önlenmesi için muhasebe meslek mensuplarının dikkat etmesi gerekmektedir. Bu yönüyle yeşil muhasebe uygulamalarının önemi artmaktadır.

Bu araştırma yeşil muhasebenin çevresel sürdürülebilirlik üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla ilişkisel tarama modeli esasıyla Eskişehir ilindeki 337 muhasebe meslek mensubuyla gönüllülük esasında kolayda örnekleme yöntemi benimsenerek anket uygulamak suretiyle yapılmıştır. Araştırma örnekleminin Eskişehir ilinde çalışmakta olan muhasebe meslek mensupları üzerinde uygulanması ve ankete katılanların sorulara vermiş olduğu yanıtlar araştırmanın sınırlılığı içerisinde. Elde edilen verilerle yapılan korelasyon analizi ile yeşil muhasebe ve çevresel sürdürülebilirlik arasında $r=0,286$ kuvvetinde ($p<0,05$ anlamlılık düzeyinde) pozitif yönde zayıf düzeyde anlamlı ilişki saptanmıştır. Regresyon analiziyle yeşil muhasebenin çevresel sürdürülebilirlik üzerinde ($\beta=0,536$; $p<0,05$) etkisi saptanmıştır. Alan yazında yeşil muhasebenin çevresel sürdürülebilirlik üzerindeki etkisini araştıran çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan fark testleri sonucunda demografik değişkenlerden yaş ile çevresel sürdürülebilirlik algılamaları arasında ($p<0,05$) anlamlı farklılık olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Çalışmada literatürdeki benzer çalışmalar ile karşılaştırıldığında benzer yönde çeşitli anlamlı farklılıkların bulunduğu tespit edilmiştir. Ceylan (2010) çalışmasında, farklı yaş gruplarında yer alan katılımcılar ile çevresel sürdürülebilirlik algıları arasında anlamlı farklılık tespit etmiştir. Demirci vd., (2017) katılımcıların çevresel sürdürülebilirlik farkındalık düzeyleri ile yaş grupları arasında anlamlı farklılık tespit etmişlerdir.

Çalışma yeşil muhasebenin muhasebe meslek mensuplarının çevresel sürdürülebilirlik algıları üzerine alan yazında ilk kez çalışılmasından dolayı önem kazanmakla birlikte, gelecekte bu yöndeki çalışmalar için katkı sunacağı düşünülmektedir. Elde edilen veri analiz sonuçlarına göre muhasebe meslek mensuplarına yönelik şu önerilerde bulunulabilir;

- Muhasebe meslek odaları tarafından yeşil muhasebe konusunda bilgilendirme ve bilinçlendirme faaliyetlerine ağırlık verilmesi,
- Muhasebe meslek odaları tarafından yeşil muhasebe konusunda eğitimler planlanması ve meslek mensuplarına bu konuda eğitimler verilmesi,
- Muhasebe meslek mensuplarının yeşil muhasebe uygulamalarında işletmelerdeki maliyet esaslı bakışı değiştirecek önerilerin yapılması,
- Meslek odalarınca muhasebe meslek mensuplarının çeşitli geri dönüşüm çevresel etkinliklerinin (geri dönüşümlerin uygun şekilde toplanması, atık kağıtların toplanması vb.) düzenlenmesi,
- Muhasebe meslek odalarınca üyelerine çevresel kirliliğinin önlenmesi hakkında eğitimlerin (kirliliğin türleri, önlenmesi, azaltılması vb.) verilmesi,
- Muhasebe meslek odalarınca doğanın korunmasıyla ilgili sosyal sorumluluk projelerinde proaktif davranılmasını sağlayıcı tedbirler alınması,
- Muhasebe meslek mensuplarının çevre dostu faaliyetlere (ağaç dikme, yeşillendirmeye katkıda bulunma, çevreye zarar veren atıkları toplama vb.) gönüllü ve aktif katılımının sağlanması önerilebilir.

5. Kaynakça

- Astawa, P., Ardina, C., Yasa, I. M., & Parnata, I. K. (2018). A new model in achieving green accounting at hotels in Bali. *Journal of Physics*, 953(1), 1-9. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/953/1/012056>
- Boz, D. (2017). İşletmelerin sürdürülebilirliği (hayatyeti) için işletmenin gereksinimler hiyerarşisi ve örgütsel mizyon çözüm olabilir mi?. *Uluslararası Afro-Avrasya Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 52-63.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, (32), 470-483.
- Ceylan, Ö. (2010). *Tüketicilerin çevresel sürdürülebilirlik ve ekolojik moda konusunda bilgi düzeyi, tutum ve davranışlarının belirlenmesine yönelik bir araştırma* (Tez No. 253903) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Chandy, S. (2019). Green accounting in India. *TERI Information Digest on Energy and Environment*, 18(2), 123-128.
- Demdoum, Z., Meraghni, O., & Bekkouche, L. (2021). The application of green accounting according to activity-based costing for an orientation towards a green economy: Field study. *International Journal of Digital Strategy, Governance, and Business Transformation*, 11(1), 1-15. <https://doi.org/10.4018/IJDSGBT.20210101.0a3>
- Demirci, A., Çalışkan, A., & Yelok, Y. (2017). Yeşil tedarik zinciri yönetimi ve çevresel sürdürülebilirlik olgusuna ilişkin farkındalık düzeyinin ölçülmesi: Mersin ili örneği. *The International New Issues in Social Sciences*, 5(5), 601-626.

- Dwianika, A., Edi, P., Suyoto, Y. T., & Endang, P. (2024). Bibliometrics analysis of green accounting research. *International Journal of Energy Economics and Policy*, 14(1), 349-358. <https://doi.org/10.32479/ijeep.15055>
- Egbunike, A. P., & Okoro, G. E. (2018). Does green accounting matter to the profitability of firms? A canonical assesment. *Ekonomski Horizonti*, 20(1), 15-23. <https://doi.org/10.5937/ekonhon801017E>
- Esmeray, M., & Tanç, Ş. G. (2009). Çevresel maliyetlerin mamullere yüklenmesinde kullanılan dağıtım anahtarlarının seçiminde analitik hiyerarşi yöntemi ve bir uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(2), 241-260.
- Gonzalez, C. C., & Mendoza, K. H. (2021). Green accounting in Colombia: A case study of the mining sector. *Environment, Development and Sustainability*, 23(4), 6453-6465. <https://doi.org/10.1007/s10668-020-00880-1>
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Güriş, S., & Çağlayan, E. (2005). *Ekonometri*. Der.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel.
- Kiranmai, J., & Swetha, C. (2018). Green accounting practices: An overview. *IUP Journal of Business Strategy*, 15(3), 7-18.
- Korukoğlu, A. (2011). İşletmelerde çevre muhasebesi: İzmir ili uygulaması. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 11(1), 81-89.
- Korukoğlu, A. (2015). İşletmelerde çevre muhasebesi ve diğer çevresel faaliyetlerin gerçekleşme durumunun araştırılması. *Ege Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 83-111.
- Lee, H.Y., Hu, M.C., Yin, Y.S., & Lin, Y.T. (2018). Influence of human resources development on green accounting performance. *Journal of Economic and Social Thought*, 5(4), 330-334. <https://doi.org/10.453/jest.v5i4.1809>
- Ma, J., & Ma, J. (2019). A research review of corporate green accounting information disclosure. *Earth and Environmental Science*, 310(5), 1-5. <https://doi.org/10.1088/1755-1315/310/5/052071>
- Maama, H., & Appiah, K. O. (2019). Green accounting practices: Lesson from an emerging economy. *Qualitative Research in Financial Markets*, 11(4), 456-478. <https://doi.org/10.1108/QRFM-02-2017-0013>
- Majid, M. F., Meraj, M., & Mubarik, M. S. (2022). In the pursuit of environmental sustainability: The role of environmental accounting. *Sustainability*, 14(11), 1-20. <https://doi.org/10.3390/su14116526>
- Memiş, M. Ü. (2009). İşletme yönetim aracı olarak çevresel muhasebe. *Çukurova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(1), 89-106.
- Qianqian, Y., Wengang, C., & Xiaofeng, W. (2023). Integrated development of green finance and green accounting in policy banks. *Environmental Science and Pollution Research*, 30(27), 70742-70759. <https://doi.org/10.1007/s11356-023-27380-9>

- Rahman, M. M., & Islam, M. E. (2023). The impact of green accounting on environmental performance: mediating effects of energy efficiency. *Environmental Science and Pollution Research*, 30(26), 69431-69452. <https://doi.org/10.1007/s11356-023-27356-9>
- Rounaghi, M. M. (2019). Economic analysis of using green accounting and environmental accounting to identify environmental costs and sustainability indicators. *International Journal of Ethics and Systems*, 35(4), 504-512. <https://doi.org/10.1108/IJOES-03-2019-0056>
- Sezen G, G., & Argon, T. (2020). Development of organizational sustainability scale. *Sakarya University Journal of Education*, 10(3), 507-531. <https://doi.org/10.19126/suje.757529>
- Sidarta, A. L., Sukoharsono, E. G., & Laily, A. N. (2023). The influence of green accounting on the company profitability. *Revista De Gestão E Secretariado*, 14(6), 9829-9841. <https://doi.org/10.7769/gesec.v14i6.2343>
- Singh, A., Singh, A., & Pillai, B. G. (2022). Interpretive structural modelling (ISM) of enablers affecting green accounting in indian manufacturing sector: A conceptual model. *Nature Environment and Pollution Technology*, 21(2), 763-767. <https://doi.org/10.46488/NEPT.2022.v21i02.039>
- Sukawati, T. G., Astawa, I. P., & Silaen, P. (2020). Green reputation of hotel improvement through green accounting and harmonious culture. *Calitatea: Acces La Success*, 21(174), 112-117.
- Sukmadilaga, C., Winarningsih, S., Yudianto, I., Lestari, T. U., & Ghani, E. K. (2023). Does green accounting affect firm value? Evidence from ASEAN countries. *International Journal of Energy Economics and Policy*, 13(2), 509-515. <https://doi.org/10.32479/ijeeep.14071>
- Şenocak, B., & Bursalı, Y. (2018). İşletmelerde çevresel sürdürülebilirlik bilinci ve yeşil işletmecilik uygulamaları ile işletme başarısı arasındaki ilişki. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23(1), 161-183.
- Taşkın, E., Düğger, Y. S., Söylemez, C., Boz, D., & Polat, F. (2014). İlişkisel pazarlamada iletişim, güven ve empati boyutları ve özel eğitim kurumlarında bir uygulama: Kütahya il merkezi örneği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7-12.
- Tu, J. C., & Huang, H.S. (2015). Analysis on the relationship between green accounting and green design for enterprises. *Sustainability*, 7(5), 6264-6277. <https://doi.org/10.3390/su7056264>
- TÜRMOB, (2024). <https://www.turmob.org.tr/> adresinden 12.02.2024 tarihinde alınmıştır.
- Uzgören, N. (2012). *Bilimsel araştırmalarda kullanılan temel istatistiksel yöntemler ve SPSS uygulamaları*. Ekin.
- Wiredu, I., Agyemang, A. O., & Agbadzidah, S. Y. (2023). Does green accounting influences ecological sustainability? Evidence from a developing economy. *Cogent Business & Management*, 10(2), 1-25. <https://doi.org/10.1080/23311975.2023.2240559>
- Yılmaz, Z., & Şahin, Z. (2017). Muhasebe dersi alan öğrencilerin yeşil muhasebe konusundaki algıları ve farkındalıkları. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 110-122.
- Zhao, X., & Liu, S. (2019). Analysis on industrial correlation of China: Considering the energy resources based on green accounting. *Earth and Environmental Science*, 237(4), 1-6. <https://doi.org/10.1088/1755-1315/237/4/042007>
- Zhu, Y., Xu, Y., & Luo, Y. (2023). The green GDP accounting system based on the BP neural network: An environmental pollution perspective. *Frontiers in Environmental Science*, 11, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fenvs.2023.1277717>



60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN EBEVEYNLERİNİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ İLE PSİKOLOJİK DAYANIKLILIKLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Serap AKTEMUR GÜRLER* -Ayşe DURAN YILMAZ

Öz

Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuklarının ebeveynlerinin tükenmişlik düzeyleri ile psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada nicel araştırma veri toplama yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Adıyaman ilinde ikamet eden ve çocuğu okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocuğa sahip 217 gönüllü ebeveyn oluşturmuştur. Araştırmada veriler “ebeveyn bilgi formu”, “ebeveyn tükenmişlik ölçeği” ve “psikolojik sağlamlık ölçeği” ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesi sürecinde öncelikle normallik analizleri yapılarak verilerin analizinde non-parametrik testler kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırma sonucunda ebeveynlerin ebeveyn tükenmişlik ölçeği ve psikolojik dayanıklılık ölçeği puanları arasında ilişki olduğu; bu ilişki üzerinde ebeveyn ekonomik düzeyi, ebeveyn eğitim düzeyi ve günlük teknoloji kullanım süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ebeveynlerin çocuğun yaşamındaki önemi düşünüldüğünde okul, öğretmen ve rehberlik birimlerinin iş birliği içerisinde olarak çocuğun bakımı ve eğitimi konularında çeşitli eğitim programları düzenlenerek ebeveynlerin desteklenmesi gibi öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ebeveyn, Okul öncesi dönem, Psikolojik dayanıklılık, Tükenmişlik düzeyi.

Examination of the Relationship Between Burnout Levels and Psychological Resilience of Parents of 60-72 Month Old Children

Abstract

This study examined the relationship between burnout levels and psychological resilience of parents of preschool children. The study used the relational screening model, one of the quantitative research data collection methods. The study group of the study consisted of 217 volunteer parents of 60-72-month-old children residing in Adıyaman province in the spring semester of the 2023-2024 academic year and attending preschool education institutions. Data in the study were collected using the “parent information form”, “parent burnout scale” and “psychological resilience scale. In the data analysis process, normality analyses were first performed and it was decided to use non-parametric tests in the analysis of the data. As a result of the study, it was determined that there was a relationship between the parents' parent burnout scale and psychological resilience scale scores; there was a significant difference in this relationship according to the variables of parental economic level, parental education level and daily technology use time. In addition, given the importance of parents in the life of the child, suggestions were made such as supporting parents by organising various training programmes on child care and education in cooperation with the school, teachers and guidance units.

Keywords: Parents, Level of burnout, Psychological resilience, Preschool.

* Öğr. Gör. Dr., Kafkas Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Programı, s.aktetur40@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1577-9403>

** Dr. Öğr. Üyesi, Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ayse.duran02@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3815-596X>

1.Giriş

Ebeveynler aile hayatı için temeldir ve sonraki nesillerin sağlık ve esenlikle gelişmesini teşvik etme potansiyeline sahiptir (Moen & Hall-Lord, 2016). Ebeveynlik, sonu gelmeyen bir yolculuğa ilk adımı atmayı, değişen koşullara bağlı olarak sürekli esneklik ve yeni sorumluluklar gerektirir (Bornstein, 2020). Ayrıca ebeveynlik, ebeveynin zamanından, kendi önceliklerinden ödün vermesini gerektiren yorucu ve stresli olabilecek bir iş olarak nitelendirilmektedir (Griffith, 2022). Çalışma yaşamındaki değişimler sonucu giderek artan bir şekilde çalışan ebeveyn, iş ve aile çatışması yaşamaktadır. Bir yanda kişisel beklentilerini karşılamaya çalışırken diğer yanda ebeveynlik beklentilerini karşılayabilme adına çalışan ebeveynler, zamanlarının büyük bir bölümünü sorumluluklarına ayırmak durumunda kalmaktadır (Bulgurcu Gürel,2016). Bruce (2009) ebeveynlerin kendi meslekleri ve aileye ait iş yoğunluğu sebebiyle bütün günü çalışıyor olarak geçirdiklerine vurgu yapmaktadır. Sürekli etkileşim halinde olan aile, diğer sistemler gibi doğal dengesini korumaya ve sürdürmeye çalışmaktadır. Fakat bazen bu sistemin kendi içinden bazen ise çevresinden kaynaklı oluşabilecek bazı faktörler ebeveynlerin dengesini bozabilmektedir (Bitter,2020). Ebeveynler genellikle çeşitli faktörlerin yol açtığı son derece zorlu deneyimler veya krizlerle karşı karşıya kalırlar (Günaydın & Akaroğlu, 2022). Ebeveynlerin yaşadığı problemler, çocuğa ve eşlere ait artan sorumluluklar, sosyal ve ekonomik kaygılar gibi birçok stres unsuru bir araya geldiğinde ebeveynlik rolü üzerinde risk, stres ve tükenmişlik oluşturmaktadır. Pek çok ebeveynin duygusal açıdan tükendiği, çocuklarından duygusal olarak uzaklaştığı ve ebeveyn olmaktan bıktığı günler vardır. Bazı ebeveynlerin bu sorunları ciddi düzeyde yaşadıkları görülmektedir (Blanchard vd.,2023).

Tükenmişlik; çok boyutlu bir durumdur. Bazen bitkinlik, çaresizlik, uzun süreli yorgunluk hali ve ümitsizlik duyguları içeren fiziksel boyutta, duygusal olarak ve zihinsel olarak ortaya çıkabilmektedir (Balkar,2009). Ebeveyn tükenmişliği kronik ebeveynlik stresine sürekli maruz kalmaktan kaynaklı spesifik bir sendromdur. Ebeveyn tükenmişliği üç boyutu kapsar: kişinin ebeveynlik rolüyle ilgili yoğun bir tükenmesi, kişinin çocuklarından duygusal olarak uzaklaşması ve kişinin ebeveynlik rolünde etkisizlik duygusu hissetmesi (Mikolajczak vd., 2018). Ebeveyn tükenmişliği yaşayan ebeveynler, fiziksel ve zihinsel tükenme, bedensel yakınmaların artması ve uyku kalitesinin düşmesi gibi fiziksel belirtiler, çocuklarından duygusal olarak uzaklaşma ve ebeveyn rollerinde yetersizlik duygusu yaşamaktadırlar (Roskam vd., 2018). Ebeveyn tükenmişliği üzerine yapılan araştırmalar, tükenmişlik yaşayan ebeveynlerin çocuk istismarı ve çocuk ihmallerine daha yatkın olduğunu, bu durumda çocukları kısa ve uzun vadeli sonuçlar açısından risk altına soktuğunu ileri sürmektedirler (Griffith,2022). Ebeveynler, ebeveynlikle ilgili stres etkenleri ile başa çıkmak için gerekli kaynaklara sahip olmadıklarında, ebeveyn tükenmişliği yaşayabilmektedir (Mikolajczak vd., 2019). Ebeveynlerin yaşadıkları stres ve olumsuzluklar karşısında daha dirençli olmaları beklenmektedir. Yaşanılan bütün bu zorluklarla başa çıkabilmek ve üstesinden gelebilmekte amacıyla kullanılacak en önemli kaynaklardan birinin psikolojik sağlık olduğu ifade edilebilir (Kaçar, 2022). Psikolojik sağlık terimi, karşılaşılan zor olaylar karşısında olumlu neticelere ulaşılabilen, bu zorluklarla başa çıkarak gelişimi sürdürebilmek ve iyi uyum sağlayabilmek olarak tanımlanmaktadır (Özkal, 2024). Psikolojik sağlık başa çıkma ve uyum sağlamanın ötesinde, ailenin güçlü yönlerini ve kaynaklarını iyileştirmeyi ve pozitif büyümeyi sağlar (Walsh, 2012). Ebeveynlerin karşı karşıya kaldıkları yaşam stresörleri karşısında yeniden uyum sağlaması için gerekli olan psikolojik sağlık (Newman, 2005), yaşanılan olayların strese neden olduğu risk faktörlerini ve riskin olumsuz etkilerini hafifleten koruyucu faktörleri içeren süreçler bütünüdür (Kararımak, 2006). Her ne kadar bazı ebeveynler krizleri, yıkıcı geçişler veya sürekli zorluklar nedeniyle paramparça olsa da dikkat çekici olan diğer pek çok ailenin daha güçlü ve becerikli, tam olarak sevebilen ve çocuklarını iyi yetiştirebilen bir şekilde ortaya çıkmasıdır (Walsh,2012). Bu bağlamda çocuklar erken çocukluk yıllarından itibaren yaşamlarının büyük bir kısmını aile ortamında geçirdiği, ilk öğrenme deneyimlerini ebeveynlerinden sağladığı

düşünüldüğünde çocukların iyi oluşlarında aile önem arz etmektedir. Çocukların okulda gösterdiği davranış kalıpları, çoğu zaman evdeki aile dinamiklerinin yansıması şeklinde görülmektedir (Bolat,2023). Yaşam becerilerini anne-babalarından almaya başlayan çocuklar, ebeveynlerinin iletişim ve yaşam becerilerini etkileyecek olan psikolojik durumlarının çocukların iyi oluşları için belirleyici bir etken olup olmadığının sorgulanması gerekmektedir (Kındıroğlu, 2018). Aile sisteminin yapısı değişmeye devam ettikçe, çocukların sağlıklı gelişim seyrini teşvik etmede ebeveynlerin rolü giderek daha önemli hale gelmektedir (Sheridan vd.,2013). Çocukların bakımı ve yetiştirilmesi, ebeveyn sorumlulukları ile yakından ilişkili değerlendirilmektedir (Griffith, 2022). Dayanıklılık perspektifinden bakıldığında, kronik stres, olumsuzluklar veya travmalarla yaşamının etkilerinden kaynaklanabilecek riskleri, sorunları ve olumsuz sonuçları aydınlatan araştırmalara ve ebeveynlerin psikolojik dayanıklılık yeterlilikleri hakkında daha fazla bilgiye ihtiyaç duyulduğu görülmektedir (Leadbeater vd.,2005). Çoğu değişkeni etkileyen psikolojik sağlık birçok durumdan da etkilenmektedir (Şen & Köse, 2024). Aynı zamanda tükenmişliğin önlenmesi için ebeveyn tükenmişliğinin ardındaki faktörleri belirlemek çok önemlidir (Lindström vd.,2010). Ebeveynlerin aktif bir şekilde iş hayatında olması, ekonomik zorluklar, ebeveynlerin çocuklarıyla sağlıklı iletişim kuramaması, ebeveynlik beklentileri gibi baskılar ebeveynlerin üstündeki stresi arttırmaktadır ve ebeveynliği giderek daha da zorlaştırmaktadır. Bu durum ebeveynlerin psikolojik sağlıklarına zarar vererek tükenmişlik yaşamalarına sebep olabilmektedir. Psikolojik dayanıklılığı yüksek olan bireylerin ortaya çıkabilecek olumsuz olaylara ve tükenmişliğe daha etkili tepki verebilme yeteneğine sahip oldukları belirtilmektedir (Dikmen Mayda,2024). Alan yazında ebeveyn tükenmişlik düzeyleri ve ebeveynlerin psikolojik sağlık düzeyi gibi iki önemli kavramı aynı çalışmada, özellikle erken çocukluk döneminde çocuğu olan ebeveynler açısından inceleyen araştırmaların sınırlılığı dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda ebeveynlerin yaşadıkları olumsuzlukların tüm aile üyelerini etkilediği düşünüldüğünde; ebeveyn tükenmişlik düzeyleri ve psikolojik sağlık düzeyleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek önem arz etmektedir. Aynı zamanda 60-72 aylık ve normal gelişim gösteren çocukların ebeveynlerin tükenmişlik ve psikolojik dayanıklılık düzeylerini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi açısından önemli görülmektedir. Ayrıca ebeveynlerin tükenmişlik düzeylerini azaltacak eğitim programlarının hazırlanmasında uzmanlara rehber olması, araştırmada ortaya çıkan sonuçların konu hakkında yapılacak benzer araştırmalara katkı sunması bakımından önem arz ettiği düşünülmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda araştırmanın problem cümlesini “60-72 aylık çocukların ebeveynlerinin tükenmişlik düzeyleri ile psikolojik dayanıklılıkları” arasında bir ilişki bulunmakta mıdır? Oluşturmaktadır. Bu nedenle yapılan araştırmada, 60-72 aylık çocukların ebeveynlerinin tükenmişlik düzeyleri ile psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır:

- 1- 60-72 aylık çocukların ebeveynlerinin tükenmişlik düzeyleri ile psikolojik dayanıklılıkları arasında ilişki var mıdır?
- 2- 60-72 aylık çocukların ebeveynlerinin tükenmişlik düzeyleri ile psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişki ebeveynlerin cinsiyet, eğitim düzeyleri, medeni durum, ekonomik durum, çocuk sayısı, okul öncesi dönem çocuğunun cinsiyeti ve ebeveynin günlük teknoloji kullanım süresi gibi değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

2.Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Okul öncesi dönem çocuklarının ebeveynlerinin tükenmişlik düzeyleri ile psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişkiyi inceleyen bu araştırma, nicel bir araştırma desenlerinden ilişkiisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Büyüköztürk vd. (2016) değişkenler arasındaki

ilişkilerin açığa çıkarılmasında, bu ilişki düzeylerinin belirlenmesinde ve sonuçta bu ilişkilerle ilgili daha üst düzey çalışmalar yapılmasında ilişkiisel araştırmaların önemli olduğunu belirtmişlerdir.

2.2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Adıyaman il merkezdeki MEB'e bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş grubu çocukların ebeveynleri oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini, 2023-2024 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Adıyaman ili belediye sınırları içerisinde ikamet eden, MEB'e bağlı resmi anaokulları ve anasınıflarına devam eden 60-72 aylık çocukların ebeveynleri oluşturmuştur. Bu kapsamda beş bağımsız anaokulu ve üç ilkokula bağlı anasınıfına devam eden çocukların ebeveynleri araştırmanın örneklem grubunda yer almıştır. Çalışma grubunu evrenden basit tesadüfi küme örnekleme yöntemiyle seçilmiş, çalışmaya katılmayı kabul eden 217 ebeveynden oluşmaktadır. Araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen ebeveynlere okul öncesi öğretmenleri aracılığı ile ulaşılarak araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Ebeveynler evlerinde ölçekleri yanıtlamış ve okul öncesi eğitim kurumlarının sorumlularına ölçekleri teslim etmişlerdir. Araştırmaya katılan 60-72 aylık çocukların ebeveynlerine ait demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Demografik Bilgiler	Alt Bilgiler	n	f
Ebeveyn Cinsiyeti	Kadın	150	69,1
	Erkek	67	30,9
Ebeveyn Eğitim Düzeyi	Ortaokul	5	2,3
	Lise	30	13,8
	Üniversite	121	55,8
	Lisansüstü	61	28,1
Ebeveyn Medeni Durumu	Evli	206	94,9
	Boşanmış	11	5,1
Ebeveyn Ekonomik Durumu	Kötü	12	5,5
	Orta	133	61,3
	İyi	72	33,2
Çocuk Sayısı	1	52	24,0
	2	114	52,5
	3	45	20,7
	4	6	2,8
Okul Öncesi Dönem Çocuğunun Cinsiyeti	Kız	112	51,6
	Erkek	105	48,4
Günlük Teknoloji Kullanım Süresi	1 saatten az	23	10,6
	1-2 saat	87	40,1
	3-4 saat	86	39,6
	5 ve üstü saat	21	9,7

Tablo 1'de yer alan bilgilere göre, ebeveynlerin %69,1'i kadın ve %30,9'u erkeklerden oluşmaktadır. Ebeveynlerin eğitim düzeylerine bakıldığında %2,3'ü ortaokul mezunu, %13,8'i lise mezunu, %55,8'i üniversite mezunu, %28,1'i lisansüstü mezundur. Medeni durumlar incelendiğinde

katılımcıların %94,9'u evli ve %5,1'i boşanmıştır. Ebeveynlerin ekonomik durumlarına ait bilgiler ise % 5,5'i kötü, %61,3'ü orta ve %33,2'si iyi olarak belirlenmiştir. Çocuk sayısına bakıldığında ise katılımcıların %24'ünün bir çocuğu, %52,5'inin iki çocuğu, %20,7'sinin üç çocuğu ve %2,8'inin dört çocuğu olduğu görülmektedir. Ebeveynlerin okul öncesi dönem çocuğunun cinsiyetine bakıldığında ise %51,6'sının kız çocuğu ve %48,4'ünün erkek çocuğu olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlerin günlük teknoloji kullanım süreleri ise %10,6'sı 1 saatten az, %40,1'i 1-2 saat, %39,6'sı 3-4 saat ve %9,7'si 5 ve üstü saat olarak belirtmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Ebeveyn Tükenmişlik Ölçeği” ve “Psikolojik Sağlık Ölçeği” kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu; araştırmacılar tarafından oluşturulan form çocuk ve ebeveynlerine ait cinsiyet, eğitim düzeyleri, medeni durum, ekonomik durum, çocuk sayısı, okul öncesi dönem çocuğunun cinsiyeti ve ebeveynin günlük teknoloji kullanım süresine ilişkin soruları içermektedir. Araştırmada ebeveynlerin tükenmişlik düzeylerini belirlemek için Türkçe uyarlaması Arıkan vd. (2020) tarafından yapılan ‘Ebeveynlik Tükenmişlik Ölçeği’ kullanılmıştır. Bu ölçek ebeveynlerin çocuklarıyla alakalı olan rollerine bağlı olarak ne derece tükenmişlik yaşadıklarını belirlemek için hazırlanmıştır. Yirmi üç maddeden oluşan ölçek, ‘Ebeveyn rolünde tükenme’, ‘Ebeveyn benliğinde tükenme’, ‘Bıkkınlık duyguları’ ve ‘Duygusal uzaklaşma’ olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır.

Ebeveynlerin psikolojik dayanıklılık düzeyini belirlemeye yönelik ise Basım ve Çetin (2011) tarafından uyarlanan “Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 33 maddeden ve ‘altı alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirliği için hesaplanan alt boyutların Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı, .66 ile .81 arasında ve ölçeğin iç tutarlılık katsayısı Cronbach $\alpha = .88$ olarak” hesaplanmıştır (Basım & Çetin, 2011).

2.4. Araştırma Etiği

Bu araştırmanın etik izinleri için Adıyaman Üniversitesi Etik Kurulu'na başvuruda bulunulmuştur. Etik Kurul kararı ile 30/01/2024-6 tarihli ve sayılı etik onayı alınmıştır. Daha sonra araştırmacılar etik kurallara dikkat ederek katılımcılara ulaşmışlardır. Ebeveynlere okul öncesi öğretmenleri aracılığıyla ulaşılmıştır ve veriler bu şekilde toplanmıştır. Katılımcı ebeveynlere araştırmanın amacı hakkında öğretmenlerin uygun gördüğü bir zaman diliminde bilgilendirme yapılmıştır. Araştırmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır.

3. Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde ‘Ebeveynlik Tükenmişlik Ölçeği’ ve ‘Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği’ elde edilen puanların normallik dağılımları, ebeveynlerin cinsiyet, medeni durumları, çocuk sayıları, okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyeti, ekonomik durumları, eğitim düzeyleri, günlük teknoloji kullanım süreleri değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular ve ebeveynlerin tükenmişlik düzeyleri ile psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 2

Ölçeklerin Normallik Dağılımlarına İlişkin Sonuçlar

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Ebeveynlik tükenmişlik ölçeği toplam	,227	217	<,001	,808	217	<,001
Psikolojik dayanıklılık ölçeği toplam	,134	217	<,001	,896	217	<,001

Tablo 2’de yer alan bilgilere göre, Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre elde edilen anlamlılık düzeyi sonuçları $p=0.05$ güven düzeyine göre daha düşük düzeydedir ($p<0,05$). Bu sonuçlara göre, ebeveynlik tükenmişlik ölçeği ve psikolojik dayanıklılık ölçeği puanlarının dağılımlarının normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu durumda yapılan analizlerde non-parametrik testler kullanılmasına karar verilmiştir.

Tablo 3

Ebeveynlik Tükenmişlik Ölçeği Alt Boyutları ile Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkilere Yönelik Spearman Korelasyon Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar		Yapısal stil alt boyutu (PDÖ)	Gelecek algı alt boyutu (PDÖ)	Aile uyumu alt boyutu (PDÖ)	Kendilik algısı alt boyutu (PDÖ)	Sosyal yeterlilik alt boyutu (PDÖ)	Sosyal kaynaklar alt boyutu (PDÖ)	Psikolojik dayanıklılık ölçeği toplam (PDÖ)
Ebeveyn rolünde tükenme alt boyutu (ETÖ)	r	,106	,168*	-,147*	,006	,128	,152*	,136*
	p	,121	,013	,031	,930	,061	,025	,045
	N	217	217	217	217	217	217	217
Ebeveyn benliğinde tükenme alt boyutu (ETÖ)	r	,028	,099	-,048	,021	,031	-,023	,044
	p	,678	,147	,479	,758	,653	,740	,519
	N	217	217	217	217	217	217	217
Bıkkınlık duyguları alt boyutu (ETÖ)	r	,014	,028	-,219**	-,107	-,058	,086	-,024
	p	,836	,686	,001	,115	,398	,205	,725
	N	217	217	217	217	217	217	217
Duygusal uzaklaşma alt boyutu (ETÖ)	r	,187**	,108	-,131	-,029	-,006	,027	,048
	p	,006	,111	,054	,671	,925	,688	,484
	N	217	217	217	217	217	217	217
Ebeveynlik tükenmişlik ölçeği toplam (ETÖ)	r	,599**	,115	-,162*	-,010	,061	,084	,074
	p	<,001	,092	,017	,879	,374	,216	,276
	N	217	217	217	217	217	217	217

$p < ,001$

Tablo 3’te ebeveynlik tükenmişlik ölçeği alt boyutları ile psikolojik dayanıklılık ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan Spearman Korelasyon testinin sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlara göre, ‘ebeveyn rolünde tükenme alt boyutu’ ile ‘gelecek algı alt boyutu’ ($r=,168$; $p = ,013$), arasında ve ‘Sosyal kaynaklar alt boyutu’ ($r=,152*$; $p=,025$) arasında ve ‘Psikolojik dayanıklılık ölçeği toplam’ ($r=,136*$; $p=,045$) arasında istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönde ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Ebeveyn rolünde tükenme alt boyutu ile aile uyumu alt boyutu ($r=-,147*$; $p=031$) arasında ise anlamlı, negatif yönde ve çok zayıf bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. ‘Bıkkınlık duyguları alt boyutu’ ile ‘Aile uyumu alt boyutu’ ($r= -,219$; $p=,001$) arasında negatif yönde, anlamlı ve zayıf bir ilişki olduğu belirlenmiştir. ‘Duygusal uzaklaşma alt boyutu’ ile ‘Yapısal stil alt boyutu’ ($r=,187**$; $p=,006$) arasında anlamlı, pozitif yönde ve zayıf bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ebeveynlik tükenmişlik ölçeği toplam puan ile ‘yapısal stil alt boyutu’ ($r=,599$; $p < ,001$) arasında anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunduğu, ‘aile uyumu alt boyutu’ ($r=-,162$; $p=,017$) ile arasında ise negatif yönde, anlamlı ve zayıf bir ilişki olduğu görülmektedir.

Ebeveynlik tükenmişlik ölçeği ve psikolojik dayanıklılık ölçeği puanlarının ebeveynlerin cinsiyet, medeni durumları, çocuk sayıları, okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyeti, ekonomik

durumları, eğitim düzeyleri, günlük teknoloji kullanım sürelerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik Mann-Whitney U testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre, ebeveynlik tükenmişlik ölçeği ve psikolojik dayanıklılık ölçeği puanları ebeveynlerin cinsiyetine, medeni durumlarına ve okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna göre bu değişkenlerin elde edilen puanlarda anlamlı bir etkiye neden olmadığı söylenebilir. Ebeveynlerin her iki ölçekte elde ettikleri puanların çocuk sayısına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan olarak Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Buna göre, ebeveynlerin elde ettikleri puanlar çocuk sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu durumda çocuk sayısının ebeveynlerin tükenmişlik ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir.

Tablo 4

Ebeveynlik Tükenmişlik Ölçeği ve Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Puanlarının Ebeveynlerin Ekonomik Durumlara Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Ekonomik durum	n	Ortalama	sd	X ²	p	Gruplar arası anlamlı fark
Ebeveyn rolünde tükenme alt boyutu (ETÖ)	Kötü	12	139,42	2	3,992	,136	-
	Orta	133	110,44				
	İyi	72	101,28				
Ebeveyn benliğinde tükenme alt boyutu (ETÖ)	Kötü	12	135,00	2	3,279	,194	-
	Orta	133	110,80				
	İyi	72	101,34				
Bıkkınlık duyguları alt boyutu (ETÖ)	Kötü	12	161,21	2	10,989	,004	Kötü- orta Kötü-iyi
	Orta	133	103,46				
	İyi	72	110,53				
Duygusal uzaklaşma alt boyutu (ETÖ)	Kötü	12	158,54	2	8,571	,014	Kötü- iyi
	Orta	133	104,17				
	İyi	72	109,67				
Ebeveynlik tükenmişlik ölçeği toplam (ETÖ)	Kötü	12	147,38	2	4,928	,085	-
	Orta	133	108,10				
	İyi	72	104,26				
Yapısal stil alt boyutu (PDÖ)	Kötü	12	111,54	2	,136	,934	-
	Orta	133	109,93				
	İyi	72	106,85				
Gelecek algı alt boyutu (PDÖ)	Kötü	12	116,75	2	3,578	,167	-
	Orta	133	114,29				
	İyi	72	97,94				
Aile uyumu alt boyutu (PDÖ)	Kötü	12	139,83	2	3,597	,166	-
	Orta	133	109,46				
	İyi	72	103,01				
Kendilik algı alt boyutu (PDÖ)	Kötü	12	147,08	2	8,856	,012	Kötü-iyi Orta-iyi
	Orta	133	113,19				
	İyi	72	94,92				

Sosyal yeterlilik alt boyutu (PDÖ)	Kötü	12	87,67	2	4,937	,085	-
	Orta	133	116,20				
	İyi	72	99,25				
Sosyal kaynaklar alt boyutu (PDÖ)	Kötü	12	143,67	2	13,814	,001	Orta-iyi
	Orta	133	117,03				
	İyi	72	88,40				
Psikolojik dayanıklılık ölçeği toplam (PDÖ)	Kötü	12	135,54	2	7,639	,022	Orta-iyi
	Orta	133	114,91				
	İyi	72	93,66				

$p < ,001$

Tablo 4'te yer alan bilgilere göre, ebeveynlik tükenmişlik ölçeğinin 'bıkkınlık duyguları alt boyutu' ($x^2 = 10,989$; $p = ,004$), 'duygusal uzaklaşma alt boyutu' ($x^2 = 8,571$; $p = ,014$), 'kendilik algı alt boyutu' ($x^2 = 8,856$; $p = ,012$), 'sosyal kaynaklar alt boyutu' ($x^2 = 13,814$; $p = ,001$) ve 'psikolojik dayanıklılık ölçeği toplam' ($x^2 = 7,639$; $p = ,022$) puanlarının ebeveynlerin ekonomik durumlarına göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemeye yönelik olarak yapılan Games-Howell testi sonuçlarına göre, doymuşluk duygusu alt boyutunda ekonomik durumu kötü olanlar ile orta olanlar arasında ve ekonomik durumu kötü olanlar ile iyi olanlar arasında anlamlı bir farklılık vardır. Duygusal mesafe alt boyutunda ise ekonomik durumu kötü olanlar ile iyi olanlar arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Kendilik algı alt boyutu incelendiğinde, bu farklılığın ekonomik durumu kötü olanlar ile iyi olanlar ve ekonomik durumu orta olanlar ile iyi olanlar arasında olduğu görülmektedir. Sosyal kaynaklar alt boyutunda ve psikolojik dayanıklılık ölçeği toplamda anlamlı farklılık ekonomik durumu orta olanlar ile iyi olanlar arasında olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 5

Ebeveynlik Tükenmişlik Ölçeği ve Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Eğitim Düzeyi	n	Ortalama	sd	X^2	p	Gruplar arası anlamlı fark
Ebeveyn rolünde tükenme alt boyutu (ETÖ)	Ortaokul	5	207,60	3	12,962	,005	Ortaokul- lise
	Lise	30	101,53				Ortaokul-üniversite
	Üniversite	121	106,78				Ortaokul-lisansüstü
	Lisansüstü	61	109,00				
Ebeveyn benliğinde tükenme alt boyutu (ETÖ)	Ortaokul	5	201,00	3	14,218	,003	Ortaokul- lise
	Lise	30	88,38				Ortaokul-üniversite
	Üniversite	121	109,22				Ortaokul-lisansüstü
	Lisansüstü	61	111,16				
Bıkkınlık duyguları alt boyutu (ETÖ)	Ortaokul	5	209,60	3	21,615	<,001	Ortaokul- lise
	Lise	30	100,40				Ortaokul-üniversite
	Üniversite	121	100,30				Ortaokul-lisansüstü
	Lisansüstü	61	122,25				
Duygusal uzaklaşma alt boyutu (ETÖ)	Ortaokul	5	189,10	3	15,712	,001	Ortaokul- lise
	Lise	30	90,38				Ortaokul-üniversite
	Üniversite	121	102,98				Ortaokul-lisansüstü

	Lisansüstü	61	123,53				
Ebeveynlik tükenmişlik ölçeği toplam (ETÖ)	Ortaokul	5	208,40	3	15,247	,002	Ortaokul- lise
	Lise	30	93,27				Ortaokul-üniversite
	Üniversite	121	105,90				Ortaokul-lisansüstü
	Lisansüstü	61	114,75				
Yapısal stil alt boyutu (PDÖ)	Ortaokul	5	39,00	3	11,357	,010	Ortaokul- lise
	Lise	30	93,95				Ortaokul-üniversite
	Üniversite	121	108,43				Ortaokul-lisansüstü
	Lisansüstü	61	123,26				
Gelecek algı alt boyutu (PDÖ)	Ortaokul	5	152,60	3	7,467	,058	-
	Lise	30	109,75				
	Üniversite	121	100,65				
	Lisansüstü	61	121,61				
Aile uyumu alt boyutu (PDÖ)	Ortaokul	5	171,70	3	6,715	,082	-
	Lise	30	118,55				
	Üniversite	121	107,94				
	Lisansüstü	61	101,27				
Kendilik algı alt boyutu (PDÖ)	Ortaokul	5	190,90	3	12,070	,007	Ortaokul- lise
	Lise	30	88,95				Ortaokul-üniversite
	Üniversite	121	111,30				Ortaokul-lisansüstü
	Lisansüstü	61	107,58				
Sosyal yeterlilik alt boyutu (PDÖ)	Ortaokul	5	100,20	3	6,836	,077	-
	Lise	30	127,40				
	Üniversite	121	99,84				
	Lisansüstü	61	118,84				
Sosyal kaynaklar alt boyutu (PDÖ)	Ortaokul	5	152,20	3	6,735	,081	-
	Lise	30	128,75				
	Üniversite	121	102,53				
	Lisansüstü	61	108,58				
Psikolojik dayanıklılık ölçeği toplam (PDÖ)	Ortaokul	5	171,50	3	6,328	,097	-
	Lise	30	113,20				
	Üniversite	121	103,36				
	Lisansüstü	61	113,00				

Tablo 5'te ebeveynlik tükenmişlik ölçeği ve psikolojik dayanıklılık ölçeğinden elde edilen puanların ebeveyn eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları yer almaktadır. Buna göre, 'ebeveyn rolünde tükenme alt boyutu' ($x^2 = 12,962$; $p = ,005$), 'ebeveyn benliğinde tükenme alt boyutu' ($x^2 = 14,218$; $p = ,003$), 'bıkkınlık duyguları alt boyutu' ($x^2 = 21,615$; $p = ,001$) 'duygusal uzaklaşma alt boyutu' ($x^2 = 15,712$; $p < ,001$), 'ebeveynlik tükenmişlik ölçeği toplam' ($x^2 = 15,247$; $p = ,002$), 'yapısal stil alt boyutu' ($x^2 = 11,357$; $p = ,010$) ve 'kendilik algı alt boyutu' ($x^2 = 12,070$; $p = ,007$) puanlarında eğitim düzeyinin farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemeye yönelik yapılan Games-Howell testi sonuçlarına göre ise bu alt boyutlardaki anlamlı farklılıkların ortaokul mezunu ile lise

mezunu, ortaokul mezunu ile üniversite mezunu ve ortaokul mezunu ile lisansüstü mezunları arasında olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 6

Ebeveynlik Tükenmişlik Ölçeği ve Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Puanlarının Günlük Teknoloji Kullanım Süresine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kullanım süresi	n	Ortalama	sd	X ²	P	Gruplar arası anlamlı fark
Ebeveyn rolünde tükenme alt boyutu (ETÖ)	1 saatten az	23	58,09	3	30,765	<,001	1 saatten az/ 1-2 saat
	1-2 saat	87	103,91				1 saatten az/3-4 saat
	3-4 saat	86	115,20				1 saatten az/5 ve üstü saat
	5 ve üstü saat	21	160,45				1-2 saat/5 ve üstü saat 3-4 saat/5 ve üstü saat
Ebeveyn benliğinde tükenme alt boyutu (ETÖ)	1 saatten az	23	82,93	3	19,884	<,001	1 saatten az /5 ve üstü saat
	1-2 saat	87	95,36				
	3-4 saat	86	119,69				1-2 saat /5 ve üstü saat
	5 ve üstü saat	21	150,29				
Bıkkınlık duyguları alt boyutu (ETÖ)	1 saatten az	23	98,43	3	6,242	,100	-
	1-2 saat	87	104,56				
	3-4 saat	86	109,44				
	5 ve üstü saat	21	137,19				
Duygusal uzaklaşma alt boyutu (ETÖ)	1 saatten az	23	88,46	3	6,833	,077	-
	1-2 saat	87	109,25				
	3-4 saat	86	107,49				
	5 ve üstü saat	21	136,67				
Ebeveynlik tükenmişlik ölçeği toplam (ETÖ)	1 saatten az	23	70,39	3	22,241	<,001	1 saatten az/1-2 saat
	1-2 saat	87	102,08				1 saatten az/3-4 saat
	3-4 saat	86	114,88				1 saatten az/5 ve üstü saat
	5 ve üstü saat	21	155,86				1-2 saat /5 ve üstü saat
Yapısal stil alt boyutu (PDÖ)	1 saatten az	23	88,30	3	4,210	,240	-
	1-2 saat	87	117,06				
	3-4 saat	86	106,16				
	5 ve üstü saat	21	109,88				
Gelecek algı alt boyutu (PDÖ)	1 saatten az	23	110,50	3	2,713	,438	-
	1-2 saat	87	113,66				
	3-4 saat	86	101,10				
	5 ve üstü saat	21	120,43				
Aile uyumu alt boyutu (PDÖ)	1 saatten az	23	138,20	3	8,302	,060	-
	1-2 saat	87	103,94				
	3-4 saat	86	102,05				
	5 ve üstü saat	21	126,43				

Kendilik algı alt boyutu (PDÖ)	1 saatten az	23	67,96	3	19,958	<,001	1 saatten az /1-2 saat
	1-2 saat	87	123,07				1 saatten az/5 ve üstü saat
	3-4 saat	86	99,63				
	5 ve üstü saat	21	134,02				
Sosyal yeterlilik alt boyutu (PDÖ)	1 saatten az	23	94,11	3	2,130	,546	-
	1-2 saat	87	114,72				
	3-4 saat	86	108,05				
	5 ve üstü saat	21	105,50				
Sosyal kaynaklar alt boyutu (PDÖ)	1 saatten az	23	104,48	3	5,962	,113	-
	1-2 saat	87	110,76				
	3-4 saat	86	101,40				
	5 ve üstü saat	21	137,79				
Psikolojik dayanıklılık ölçeği toplam (PDÖ)	1 saatten az	23	102,37	3	7,304	,063	-
	1-2 saat	87	114,80				
	3-4 saat	86	98,37				
	5 ve üstü saat	21	135,79				

Ebeveynlik tükenmişlik ölçeği ve psikolojik dayanıklılık ölçeği puanlarının günlük teknoloji kullanım süresine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin olarak yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır. Tabloda yer alan bilgilere göre, 'ebeveyn rolünde tükenme alt boyutu' ($x^2 = 30,765$; $p <,001$), 'ebeveyn benliğinde tükenme alt boyutu' ($x^2 = 19,884$; $p <,001$), 'ebeveynlik tükenmişlik ölçeği toplam puan' ($x^2 = 22,241$; $p <,001$) ve 'kendilik algı alt boyutu' ($x^2 = 19,958$; $p <,001$) puanlarında günlük teknoloji kullanım sürelerinin anlamlı farklılıklara neden olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemeye yönelik yapılan Games-Howell testi sonuçlarına göre, mental yorgunluk alt boyutunda 1 saatten az kullananlar ile 1-2 saat kullananlar arasında, 1 saatten az kullananlar ile 3-4 saat kullananlar arasında, 1 saatten az kullananlar ile 5 ve üstü saat kullananlar arasında, 1-2 saat kullananlar ile 5 ve üstü saat kullananlar arasında, 3-4 saat kullananlar ile 5 ve üstü saat kullananlar arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Ebeveyn benlik alt boyutunda ise 1 saatten az kullananlar ile 5 ve üstü saat kullananlar arasında, 1-2 saat kullananlar ile 5 ve üstü saat kullananlar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır. Ebeveynlik tükenmişlik ölçeği toplam puanda ise 1 saatten az kullananlar ile 1-2 saat kullananlar arasında, 1 saatten az kullananlar ile 3-4 saat kullananlar arasında, 1 saatten az kullananlar ile 5 ve üstü saat kullananlar arasında, 1-2 saat kullananlar ile 5 ve üstü saat kullananlar arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Kendilik algı boyutunda ise 1 saatten az kullananlar ile 1-2 saat kullananlar arasında ve 1 saatten az kullananlar ile 5 ve üstü saat kullananlar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin tükenmişlik düzeyleri ile psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişki incelemiştir. Araştırma sonucunda, psikolojik dayanıklılık düzeyi yüksek olan ebeveynlerin tükenmişlik düzeyinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ebeveynlik tükenmişlik ölçeği alt boyutları ile psikolojik dayanıklılık ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında ise ebeveyn rolünde tükenme alt boyutu ile gelecek algı alt boyutu, sosyal kaynaklar alt boyutu ve psikolojik dayanıklılık ölçeği toplam puan arasında anlamlı, pozitif yönde ve zayıf düzeyde

bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ebeveyn rolünde tükenme alt boyutu ile aile uyumu alt boyutu arasında anlamlı, negatif yönde ve çok zayıf bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. ‘Bıkkınlık duyguları alt boyutu’ ile ‘Aile uyumu alt boyutu arasında negatif yönde, anlamlı ve zayıf bir ilişki olduğu belirlenmiştir. ‘Duygusal uzaklaşma alt boyutu’ ile ‘Yapısal stil alt boyutu’ arasında anlamlı, pozitif yönde ve çok zayıf bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ebeveynlik tükenmişlik ölçeği toplam puan ile ‘yapısal stil alt boyutu’ arasında anlamlı, pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunduğu, ‘aile uyumu alt boyutu’ ile arasında ise negatif yönde, anlamlı ve çok zayıf bir ilişki olduğu görülmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde farklı meslek gruplarıyla yapılan benzer çalışmaların sonuçları ile yapılan araştırma sonuçlarının paralellik gösterdiği görülmektedir. Kırdıroğlu ve Yaşar Ekici (2019) araştırmalarında ebeveynlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri arttıkça kendilik algısına, gelecek algısına, yapısal stile, sosyal yeterliliğe, aile uyumuna ve sosyal kaynaklara yönelik psikolojik dayanıklılık düzeyinin arttığı belirlenmiştir. Sağ (2016) çalışmasında da psikolojik dayanıklılığın psikolojik iyi oluş üzerinde pozitif yönde etkili olduğunu belirlemiştir. Ayrıca, öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada, psikolojik dayanıklılık ile tükenmişlik alt boyutları olan duygusal tükenme, zihinsel tükenme ve fiziksel tükenme arasında negatif yönlü anlamlı ilişkinin olduğu belirlenmiştir (Bozkurt & Levent, 2021).

Bu araştırmada 60-72 aylık çocukların ebeveynlerinin tükenmişlik düzeyleri ile psikolojik dayanıklılıkları arasındaki ilişki ebeveynlerin cinsiyet, eğitim düzeyleri, medeni durum, ekonomik durum, çocuk sayısı, okul öncesi dönem çocuğunun cinsiyeti ve ebeveynin günlük teknoloji kullanım süresi gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre ebeveynlerin cinsiyetinin, medeni durumlarının, okul öncesi dönem çocuklarının cinsiyetlerinin ve çocuk sayılarının ebeveyn tükenmişlik ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri üzerinde etkisi olmadığı bulunmuştur. İncelenen alan yazında bu sonuçları destekleyen çalışmaların yer aldığı görülmüştür. Yapılan bir araştırma sonucunda, cinsiyetin, yaşın, çalışma durumunun ve stresli yaşam olaylarının yetişkin bireylerde psikolojik sağlamlık düzeylerinde etkisiz olduğu bulunmuştur (Topkaya vd., 2022). Yine benzer bir şekilde, cinsiyet değişkeninin psikolojik dayanıklılığı etkilemediği ortaya çıkmıştır (Chan, 2003; Maddi vd., 2006). Ancak, genç ve yaşlı yetişkinlerle yürütülen bir araştırma sonucunda, yaşlı bireylerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin genç bireylerin düzeylerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Gooding vd., 2012). Ayrıca, Parlak (2021)’ın yapmış olduğu araştırmada ebeveyn tükenmişlik düzeyinin çocuk sayısı arttıkça arttığı belirlenmiştir. Bazı araştırmalarda ise evli bireylerin bekar bireylere göre daha yüksek düzeyde tükenmişlik sorunu yaşadıkları ortaya çıkmıştır (Biçen, 2014; Keleş, 2018).

Ebeveynlerin ekonomik durumlarının ebeveynlik tükenmişlik ölçeğinin bıkkınlık duyguları alt boyutu, duygusal uzaklaşma alt boyutu, kendilik algı alt boyutu, sosyal kaynaklar alt boyutu ve psikolojik dayanıklılık ölçeği toplam puan üzerinde anlamlı farklılığa neden olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan bir araştırmada, anne- baba olma durumunun tükenmişliğe etkisi olmazken, tek ebeveynli aileler yüksek tükenmişlik düzeyinde ve ücrete tabi bir işe sahip olan ebeveynlerin düşük tükenmişlik düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır (Arıkan vd., 2020). Benzer bir şekilde, Moe (2012) çalışmasında kadınların gelir düzeylerinin psikolojik iyi oluşu anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, ekonomik durumu kötü olan yetişkinlerin düşük psikolojik dayanıklılık düzeylerinde oldukları bulunmuştur (Gooding vd., 2012). Yaşayanlar (2018) ise araştırmada, katılımcıların psikolojik dayanıklılık düzeylerinin sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığını belirtmiştir. Yapılan bir diğer araştırmada da yüksek gelir düzeyinin daha fazla psikolojik dayanıklılıkla pozitif yönde ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır (Bariola vd.,2015). Buna göre, ekonomik koşulların ebeveynlerin tükenmişlik ve psikolojik dayanıklılık düzeylerini etkilediği söylenebilir.

Araştırma sonucuna göre, ebeveyn rolünde tükenme alt boyutu, ebeveyn benliğinde tükenme alt boyutu, bıkkınlık duyguları alt boyutu, duygusal uzaklaşma alt boyutu, ebeveynlik tükenmişlik ölçeği toplam puan, yapısal stil alt boyutu ve kendilik algı alt boyutunda elde edilen puanların ebeveynlerin eğitim düzeyine göre farklılıklar gösterdiği ve bu farklılıkların ortaokul mezunu ile lise mezunu, ortaokul mezunu ile üniversite mezunu ve ortaokul mezunu ile lisansüstü mezunları arasında olduğu belirlenmiştir. Zihinsel engelli çocuğa sahip ebeveynlerle yapılan bir araştırmada farklı bir sonuca ulaşılmıştır. Buna göre, yüksek eğitim seviyesine sahip ebeveynler düşük eğitim seviyesine sahip ebeveynlerden daha yüksek psikolojik tükenmişlik düzeyine sahiptirler (Aydın, 2017). Benzer şekilde kadınların psikolojik iyi oluşlarını etkileyen faktörlerin incelendiği bir çalışmada, eğitim ve gelir düzeylerinin psikolojik iyi oluşu anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir (Ryff & Singer, 2000; Moe, 2012). Ersoy ve Gülbüz (2020) araştırmalarında, kadınların eğitim düzeyleri arttıkça psikolojik dayanıklılıkların da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla beraber, bireylerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği araştırmalarında yer aldığı görülmektedir (Karakaya, 2019; Khoshaba vd., 2006). Bu bağlamda değerlendirildiğinde, ebeveynlerin eğitim düzeylerinin tükenmişlik ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinde etkili bir değişken olduğu söylenebilir.

Elde edilen sonuçlara göre, ebeveyn rolünde tükenme alt boyutu, ebeveyn benliğinde tükenme alt boyutu, ebeveynlik tükenmişlik ölçeği toplam puan ve kendilik algı alt boyutu puanlarında günlük teknoloji kullanım sürelerinin anlamlı farklılığa neden olduğu ortaya çıkmıştır. Soysal (2016) çalışmasında, sosyal medya kullanımı ve psikolojik dayanıklılık değişkenleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Yine benzer bir şekilde, akıllı telefon bağımlılığının yüksek düzeyde olduğu bireylerin psikolojik dayanıklılıklarının düşük düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır (Maraş, 2021). Bu sonuçlar ebeveynlerin tükenmişlik düzeyleri ve psikolojik dayanıklılık düzeylerinin teknoloji kullanım sürelerine göre değişkenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Bu araştırmanın sınırlılığı çalışma grubunun okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerden oluşmasıdır. Ayrıca araştırmanın katılımcılarının büyük çoğunluğunun annelerden oluştuğu görülmektedir. Katılımcı babaların fazla olmasının araştırma sonucunu etkileyebileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte araştırmanın verileri sadece bir ilden toplanmıştır. Bu doğrultuda yapılacak araştırmalar için farklı illerden daha fazla sayıda katılımcının katkı sunacağı çalışmalar önerilebilir. Ayrıca ebeveynlerin çocuğun yaşamındaki önemi düşünüldüğünde okul, öğretmen ve rehberlik birimlerinin iş birliği içerisinde olarak çocuğun bakımı ve eğitimi konularında çeşitli eğitim programları düzenlenerek ebeveynlerin desteklenmesi önerilebilir. Hazırlanacak olan bu destek programlarının ebeveynlerin rahatlamasına ve stresten başa çıkmasına yardımcı olan etkinlikler içermesi sağlanabilir.

5. Kaynakça

- Arikan, G., Üstündağ-Budak, A. M., Akgün, E., Mikolajczak, M., & Roskam, I. (2020). Validation of the Turkish version of the Parental Burnout Assessment (PBA). *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2020(174), 15-32. <https://doi.org/10.1002/cad.20375>
- Aydın, M. A. (2017). *Zihinsel engelli bireye sahip olan ebeveynlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Ticaret Üniversitesi.
- Balkar, H. (2009). *Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı öğretim elemanlarının benlik saygıları, iş doyum ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.

- Bariola, E., Lyons, A., Leonard, W., Pitts, M., Badcock, P., & Couch, M., (2015). Demographic and psychosocial factors associated with psychological distress and resilience among transgender individuals. *American Journal of Public Health*, 105(10), 2018-2116. <https://doi.org/10.2105/ajph.2015.302763>
- Biçen, H. (2014). *Yeni atanan öğretmenlerde tükenmişlik sendromu*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dicle Üniversitesi.
- Bitter, J. R. (2020). Theory and practice of couples and family counseling. *John Wiley & Sons*.
- Blanchard, M. A., Hoebeke, Y., & Heeren, A. (2023). Parental burnout features and the family context: A temporal network approach in mothers. *Journal of Family Psychology*, 37(3), 398–407. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/fam0001070>
- Bornstein, M. H. (2020). “Parental burnout”: The state of the science. *New Direction for Child and Adolescent Development*, 2020(174), 169-184. <https://doi.org/10.1002/cad.20388>
- Bolat, Ö. (2023). Veli katılımında kullanılmak üzere ebeveyn övgü tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (Özel Sayı), 334-346. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1344844>
- Bozkurt, D., & Levent, F. (2021). Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(44), 7968-8000. <https://doi.org/10.26466/opus.937692>
- Bruce, S. P. (2009). Recognizing stress and avoiding burnout. *Currents in pharmacy Teaching and Learning*, 1(1), 57-64. <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2009.05.008>
- Bulgurcu Gürel, E. (2016). Duygusal tükenmişlik, iş stresi ve işe bağlılığın iş-aile çatışması üzerindeki etkisi: ampirik bir araştırma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 48, 349-364. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/265437>
- Chan, D. W. (2003). Hardiness and its role in the stress-burnout relationship among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 19, 381-395. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00023-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00023-4)
- Dikmen Mayda, M. (2024). Öğretmenlerde psikolojik sağlamlık ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Ersoy, A. F., & Gülbüz, M. E. (2021). Düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip boşanmış kadınlarda psikolojik dayanıklılık. *The Journal of Academic Social Science*, 110, 1-17. <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.46783>
- Friborg, O., Barlaug, D., Martinussen, M., Rosenvinge, J. H., & Hjemdal, O. (2005). Resilience in relation to personality and intelligence. *International journal of methods in psychiatric research*, 14(1), 29-42. <https://doi.org/10.1002/mpr.15>
- Genç, N.M. (2023). *Psikolojik sağlamlık ve iyi oluş: Problemlili sosyal medya kullanımı ve ikincil travmatik stresin aracılık rolünün değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Güler, G., Bedel, A., & Çelik, S. (2022). Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerde tükenmişlik: aile stresi, aile yaşam doyumu ve aile işlevselliğinin rolü. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 274-292. <https://doi.org/10.51460/baebd.1032785>

- Günaydın, H. D., & Akaroğlu, G. (2022). Aile yılmazlığı kavramına yönelik sistematik bir derleme çalışması. *EKEV Akademi Dergisi*, 90, 93-104. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2552300>
- Gooding, P. A., Hurst, A., Johnson, J., & Tarrier, N. (2012). Psychological resilience in young and older adults. *International journal of geriatric psychiatry*, 27(3), 262-270. <https://doi.org/10.1002/gps.2712>
- Griffith, A. K. (2022). Parental burnout and child maltreatment during the COVID-19 pandemic. *Journal of Family Violence*, 37(5), 725-731. <https://doi.org/10.1007/s10896-020-00172-2>
- Kaçar, T. (2022). *Öğretmenlerin psikolojik sağlamlıkları, yaşam becerileri ve öz-kontrolleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Kararımak, Ö. (2006). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 3(26), 129-142. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/200210>
- Kındıroğlu, Z. (2018). *Ebeveynlerin psikolojik iyi oluş ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile çocukların sosyal yetkinlik ve davranışları arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Karakaya, Y. (2019). *Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılıkları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi.
- Keleş, M. (2018). *Okul yöneticilerinin psikolojik iyi olma düzeyleri ile tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Kındıroğlu, Z., & Yaşar Ekici, F. (2019). Ebeveynlerin psikolojik iyi oluş ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile çocukların sosyal yetkinlik ve davranışları arasındaki ilişki. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 9(1), 138-157. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.458224>
- Leadbeater, B., Dodgen, D., & Solarz, A. (2005). The resilience revolution: A paradigm shift for research and policy? In *Resilience in children, families, and communities: Linking context to practice and policy* (pp. 47-61). Springer.
- Lindström, C., Åman, J., & Norberg, A. L. (2010). Increased prevalence of burnout symptoms in parents of chronically ill children. *Acta paediatrica*, 99(3), 427-432. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2009.01586.x>
- Maddi, S. R., Harvey, R. H., Khoshaba, D. M., Lu, J. L., Persico, M., & Brow, M. (2006). The personal construct of hardiness, III: Relationships with repression, innovativeness, authoritarianism, and performance. *Journal of Personality*, 74(2), 575-598. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00385.x>
- Maraş, N. N. (2021). *Üniversite öğrencilerinde psikolojik dayanıklılık ile akıllı telefon bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Mikolajczak, M., Raes, M. E., Avalosse, H., & Roskam, I. (2018). Exhausted parents: Sociodemographic, child-related, parent-related, parenting and family-functioning correlates of parental burnout. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 602-614. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0892-4>

- Mikolajczak, M., Gross, J. J., & Roskam, I. (2019). Parental burnout: What is it, and why does it matter? *Clinical Psychological Science*, 7(6), 1319-1329. <https://doi.org/10.1177/2167702619858430>
- Moe, K. (2012). *Factors Influencing Women's Psychological Well-Being Within A Positive Functioning Framework*. College of Education, University of Kentucky.
- Moen, Ø. L., & Hall-Lord, & M. L. (2016). Reliability and validity of the Norwegian family sense of coherence scale. *Open Journal of Nursing*, 6, 1075-1086. <https://doi.org/10.4236/ojn.2016.612102>
- Nurhat, T. (2017). *Özel eğitimde çalışan öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Özkal, C., M. (2024). *Relationships between psychological resilience, social support and attitudes towards sports of parents with disabled children*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Parlak, Ü. (2021). *Çalışan annelerde depresyon düzeyini yordamada evlilik uyumu, iş-aile çatışması ve ebeveyn tükenmişliğinin rolü*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Işık Üniversitesi.
- Roskam, I., Brianda, M. E., & Mikolajczak, M. (2018). A step forward in the conceptualization and measurement of parental burnout: The parental burnout assessment (PBA). *Frontiers in Psychology*, 9 (758)1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00758>
- Ryff, C. D., & Singer, B. (2014). Interpersonal flourishing: A positive health agenda for the new millennium. In *Personality and Social Psychology at the Interface* (pp. 30-44). Psychology.
- Sağ, B. (2016). *Erken dönem uyumsuz şemalar ve pozitif algının psikolojik dayanıklılık depresyon ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Sheridan, S.M., Sjuts, T.M., & Coutts, M.J. (2013). Understanding and Promoting the Development of Resilience in Families. In: Goldstein, S., Brooks, R. (eds) *Handbook of Resilience in Children*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4_9
- Soysal, M. N. (2016). *Facebook bağımlılığı ve psikolojik dayanıklılık* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi.
- Şen, R., & Köse, A. (2024). Okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 11(21), 80-101. <https://doi.org/10.29129/inujse.1404131>
- Topkaya, N., Şahin, E., & Taş, M. (2022). Yetişkin bir örneklem grubunda psikolojik sağlamlıkla ilişkili faktörler. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(4), 1628-1640. <https://doi.org/10.33206/mjss.1076171>
- Yaşayanlar, E. (2018). *Evli ve boşanmış bireylerin psikolojik dayanıklılıklarının karşılaştırılması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Nişantaşı Üniversitesi.
- Walsh, F. (2012). Family resilience: Strengths forged through adversity. In F. Walsh (Ed.), *Normal family processes: Growing diversity and complexity* (4th ed., pp. 399–427). The Guilford.



THE RELATIONSHIP BETWEEN THE CLASSROOM MANAGEMENT SKILLS, SELF-EFFICACY, AND CURRICULUM LITERACY LEVELS OF TEACHERS WORKING IN SPECIAL EDUCATION SCHOOLS¹²

Özlem ÜNAL* - Kamil Arif KIRKIÇ**

Abstract

The significance of special education has been on the rise recently. Considering this trend, there has been a growing interest in studying the abilities and attributes of teachers working in special education institutions. This study explored the connection between classroom management skills, self-efficacy beliefs, and proficiency in curriculum among teachers in special education settings. Employing a correlational, quantitative research model, this study involved 421 teachers from special education schools. The classroom management skills scale, teacher self-efficacy belief scale, and curriculum literacy scale, conducted online in the spring of 2021, were used to collect data. Statistical analyses included Pearson correlation analysis. After calculating the correlation between the variables, multiple regression analyses were employed. The findings revealed a moderate positive correlation among the three variables. Furthermore, it was established that teachers' self-efficacy beliefs and curriculum literacy significantly predicted 38.6% of their classroom management skills. Enhancing teachers' self-efficacy beliefs and curriculum literacy is beneficial for improving their classroom management abilities.

Keywords: Classroom management skills, Program literacy, Special education teacher, Special education, Teacher self-efficacy.

Özel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerileri, Öz-Yeterlilik ve Program Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişki

Öz

Özel eğitimin önemi son yıllarda artmaktadır. Ortaya çıkan bu durum çerçevesinde, özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin sahip oldukları beceriler ve özellikler de araştırma konusu olmaktadır. Bu araştırmada nicel araştırma modellerinden korelasyonel model kullanılmıştır. Çalışmaya, özel eğitim okullarında çalışan 421 öğretmen katılmıştır. Veriler Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği, Öğretmen Özyeterlilik İnancı Ölçeği ve Eğitim Programı Okuryazarlığı Ölçeği ile toplanmıştır. Veriler 2021 yılı bahar döneminde online olarak toplanmıştır. Veri analizinde Pearson Korelasyon analizi ve Çoklu Regresyon Analizi kullanılmıştır. Üç değişken arasında pozitif orta düzeyde bir korelasyon olduğu belirlenmiştir. Öğretmen özyeterlilik inancı ve eğitim program okuryazarlığı değişkenlerinin özel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetim becerilerinin %38,6'sını yordadığı bulunmuştur. Öğretmenlerin öz-yeterlilik inançlarının ve program okuryazarlığının güçlendirilmesi, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine katkıda bulunacaktır.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, Özel eğitim öğretmeni, Sınıf yönetimi becerileri, Öğretmen öz-yeterliliği, Program okur-yazarlığı.

¹ The preliminary findings of this research were presented in VI. International Teacher Education and Accreditation Congress, Çanakkale, 16-18 June 2022.

² This article is prepared from the first author's master's thesis under the supervision of the second author.

* Öğretmen, MEB, Lions Özel Eğitim Meslek Okulu, ozlemunal3407@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0578-0766>

** Doç. Dr., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, kamil.kirkic@izu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8902-437X>

1. Introduction

Special education has been increasingly gaining importance within general education in recent years. It has become crucial for both gifted and disabled individuals to receive education in special education processes explicitly designed for them instead of general education. (Gierczyk, & Hornby, 2021). Due to the substantial differences in individual and developmental traits, as well as educational qualifications, individuals requiring special education diverge notably from their counterparts (Ministry of National Education [MoNE], 2018); for this reason, the education of students in need of special education is becoming increasingly important for the society. This scenario underscores the necessity for special education teachers to possess professional competence and appropriate resources. Educators in special education settings need to tailor learning environments to meet the unique needs of their students. The effectiveness of teachers in guiding the learning process within the classroom is directly linked to their proficiency in “Classroom Management Skills” (Akyol, 2021, pp.460-462; Kiliç & Mutlu Aydın, 2016, p.472). The qualifications of teachers in all branches working in special education schools are essential for special education students’ cognitive, physical, emotional, and social development. For example, when sufficient studies are not conducted, the education problem of gifted students can become an invisible bleeding wound (Kirkic, 2019). Additionally, when visually impaired individuals are not given orientation and independent movement training at an early age, it is seen that they suffer physical and emotional collapse. Students who need special education are among the groups with special needs and are most likely to be neglected (Kaya & Ataman, 2017).

Teachers are the most valuable and indispensable educational elements (Mavis et al., 2014). In this context, teaching is considered a profession that requires high-level qualifications in many fields. In a rapidly changing and transforming world, new educational approaches and students’ needs bring teachers new academic and professional responsibilities. Teaching, known as a profession, becomes more critical when it comes to the education of disabled children due to the characteristics of these special children (Karahana & Balat, 2011). Perceived self-efficacy belief is the person’s ability to cope with and manage adverse events (Benight & Bandura, 2004). Self-efficacy is the individual’s capacity to carry out the courses of action needed to achieve their goals (Kucuktepe, 2010). Teacher competencies are the key to success, and self-efficacy can change in response to positive and negative behaviors. There is a direct relationship between the student’s disability level and the teacher’s required competence level (Beard et al., 2010). Assigning teachers who lack training in special education to classrooms attended by students with disabilities is akin to assigning a medical intern to perform surgery in a hospital operating room (Ozyurek, 2008). Teachers who know their students well in every aspect, can highlight their abilities, know their strengths and weaknesses, and work in a planned manner in this direction are effective teachers in classroom management.

Effective teaching depends on how the teacher communicates with his students. Teachers working in special education can make education more effective by making the following arrangements in classroom management:

- Students showing problematic behavior can be replaced.
- The student can be seated with students who are good role models.
- An assistant teacher can be helpful in the classroom.
- Student control can be achieved through oral and written practices.
- Complex subjects can be simplified, and the student’s active participation in the lesson can be ensured.

- Appropriate learning styles can be decided for each student.
- A behavior change plan can be developed and implemented.
- Work can be done in cooperation with the family.
- Technology can be significantly beneficial.
- Motivation can be increased by giving extra working hours.
- The content of the curriculum can be applied according to the students.
- Reinforcement can be provided by focusing on positive behaviors (Pierangelo & Giuliani, 2007).

In special education, undesirable student behaviors should be evaluated from multiple perspectives. These behaviors can negatively affect students' academic and social lives, individually and in groups. Special education teachers need to know their students in every aspect, both for the positive development of their students in every aspect and for the teacher to figure out the correct management strategy in the classroom. Students exhibiting problematic behavior in classrooms may affect the academic success of students exhibiting positive behavior (Finn et al., 1995). Wheldall and Merrett (1988) draw attention to the relationship between the undesirable student behaviors teachers encounter and the environment in which students live. The unwanted behavior of students is one of the determining concepts of classroom management in special education. Therefore, students' misbehavior makes the need for discipline and management evident. A study examining the relationship between teachers' student success and classroom behavior showed that students who behaved negatively attracted more attention from teachers (Finn et al., 1995). Students who did not participate in the lesson were ignored. Lund (1996), on the other hand, states that it is difficult to continue teaching in the classroom with students who exhibit negative behavior. The study conducted by Wheldall and Merrett (1988) also confirms these findings.

Self-efficacy is one's belief in one's ability and capacity to produce, as well as one's belief in being able to do the job successfully in new situations (Bandura, 1997; Kurbanoglu, 2004; Pajares, 1996; Zimmerman, 1995). Teachers' ability to complete an academic task successfully and carry out plans to deal with possible situations also appears to be self-efficacy (Lunenburg, 2011). Self-efficacy belief, especially the success or lack of success individuals experience in their positions, significantly affects their performance and tasks (Appelbaum & Hare, 1996). Self-efficacy affects students' learning, motivation, and performance because people only try to learn and perform tasks in which they believe (Lunenburg, 2011; Schunk & Swartz, 1993). Perceived self-efficacy emerges as a critical factor that motivates the selection and effort of people facing obstacles and achieving students' goals (Bernadowski et al., 2013; Zimmerman, 2000). High and low self-efficacy observed in teachers is task-specific and may vary from person to person (Robinson, 2017). There is a correlation between self-efficacy and classroom management (Kirkic & Cetinkaya, 2020). Special education is a specific field, and the self-efficacy beliefs of teachers from all branches working in special education schools are essential. Self-efficacy belief, especially the success or lack of success a person experiences in their position, significantly affects their performance and tasks (Appelbaum & Hare, 1996). Teachers' self-efficacy significantly affects their performance, motivation, student achievement, and teaching practices (Duffin et al., 2012; Tschannen-Moran et al., 1998). Creating learning environments conducive to developing cognitive, emotional, and social skills depends largely on teachers' abilities and self-efficacy. Self-efficacy beliefs significantly influence human behavior because our beliefs primarily direct our behavior (Klassen & Usher, 2010).

Bandura (1997) states that academic self-efficacy is the individuals' belief that they can be successful in an academic subject area. Teachers' development of their professional knowledge and skills in their field, their efforts, and the production of projects can be considered within the scope of academic self-efficacy (Colak et al., 2017). Therefore, academic self-efficacy refers to teachers' knowledge of their field, their confidence in their knowledge, and their beliefs about improving it. Professional self-efficacy refers to teachers' pedagogy field knowledge self-efficacy. For example, teachers' ability to organize the teaching environment, use time appropriately, manage the classroom in a quality and effective manner, and increase students' motivation can be considered within the scope of professional self-efficacy (Bedel, 2016; Berkant & Baysal, 2018; Colak et al., 2017). Intellectual self-efficacy can be considered as the teachers' ability to evaluate the education system, predict current developments in the education system, and evaluate events from a scientific perspective (Colak et al., 2017). Intellectual self-efficacy becomes high when "the subject is satisfied with his or her intellectual performance and the difficulty degree of tasks he or she can deal with" (Panc et al., 2012, p.881). Aybek and Aslan found that intellectual self-efficacy and teaching preparedness significantly correlate (Aybek & Aslan, 2019). Teachers are exemplary individuals who are knowledgeable and constantly want to learn, who, at the same time, never lose their curiosity about their field and strive to improve.

Education constitutes the main element of individual development and social progress. This development in individuals becomes possible when countries reconsider and restructure their education and training programs (Tuncer & Taspınar, 2008). For teachers to work successfully with individuals with special needs, they need to know the existing curriculum and correctly convey this to children with special needs (Ozyurek, 2008). In this context, curriculum literacy is needed in education. The concept of curriculum literacy combines the concepts of "curriculum" and "literacy." Curriculum literacy is a field of competence related to all work and actions in understanding, implementing, and evaluating an education or training program (Akyildiz, 2020). The curriculum guides teachers to help their students acquire knowledge, skills, and attitudes (MoNE, 2017). In addition, curriculum is the most crucial element that determines and directs the quality of education. This critical element reveals the road map of educational leaders and the desired behaviors of those who benefit from education (Bolat, 2014). Educational environments for students with special needs should be designed differently (Avcioglu, 2017). Designing the educational environments and educational materials of individuals with special needs according to individual differences also facilitates the adaptation of students to social environments. If every student is provided with the time and adequate learning opportunities they need, and if the criterion of "mastery learning" is determined for students with learning difficulties, most of the students can have the power to learn with high success (Bloom, 1979). There should be no time to waste in special education; therefore, teaching that does not result in learning is a "waste" of lives (Kirkic, 2020). Teachers working with individuals with special needs establish positive relationships with students in the classroom when they can effectively adapt the special education curriculum to their students. The teacher should ensure that the students in his/her class develop a healthy and balanced personality. It is essential to ensure expected behaviors in the classroom environment, to create a classroom atmosphere, to solve problems before they escalate, to comply with the rules, and to change undesirable behaviors (Celik, 2003). In special education settings, teachers' leadership practices are critical regarding classroom management and creating structured learning environments. Acquiring positive behaviors for individuals with learning disabilities requires the effective implementation of individualized teaching strategies. This is only possible with strong leadership skills. Teachers who successfully assume leadership roles contribute to their colleagues and school-wide improvement efforts. In this way, they can successfully provide

effective instruction appropriate to the special needs of students with disabilities (Ngang & Abdullah, 2015).

Classroom management varies according to the education level and the students' needs. Primary school teachers focus on providing essential skills and creating a stimulating learning environment. Secondary school teachers prioritize behavior management along with more complex knowledge and skills. In special education classes, different and specific classroom management skills are needed. Therefore, classroom management strategies should be planned to follow the educational environment level and the students' developmental stages (Chao et al., 2017).

Primary school teachers usually teach large groups and transfer content to students by following the curriculum. Special education is done in smaller groups or individually for students with special learning needs. Therefore, in special education, teachers prepare individual education plans recommended by the ministries of education or relevant authorities. Individual education plans help students overcome obstacles that make it difficult for them to learn in the general classroom environment and provide them with a suitable learning environment (Gilberts & Lignugaris-Kraft, 1997, p. 607). The professional effectiveness of the teacher in education also depends on the teacher's success in classroom management. In this context, it has been observed that there is an effective link between special education teachers' self-efficacy, classroom management, and curriculum literacy skills.

Special education is a lifelong story, and this story is written by exceptional teachers who serve in the field of special education (Heward, 2012). The most critical element in special education is teaching. The qualifications of teachers serving in the field are essential for effective teaching (Heward, 2012). Unwanted student behaviors in the classroom (like leaving their desks without permission, speaking without permission, inattention, and hyperactivity) have always been chronic problems for teachers (Geiger, 2000). Teachers' knowing their students in every aspect, knowing their characteristics, and discovering their interests and abilities are the most critical factors that make the teacher's responsibility easier in behavior management. A teacher who knows how to treat a student will be able to predict what behavior will be appropriate for his/her student and develop strategies to deal with problem behaviors (Atici, 2002). Upon reviewing the literature, it was observed that there is a scarcity of studies addressing the challenges teachers face in Turkish special education schools. Consequently, there arose a necessity for such research to be conducted.

Therefore, this study explored the correlation between self-efficacy beliefs, classroom management skills, and curriculum literacy levels among teachers in special education schools. Additionally, the study sought to ascertain if there are notable differences in these aspects based on teachers' demographic characteristics. This study's primary research question was: "Is there a significant relationship between self-efficacy, classroom management skills, and curriculum literacy levels of teachers working in special education schools?". This investigation delved into the connection between classroom management skills, self-efficacy beliefs, and curriculum literacy levels among teachers in special education institutions. The following questions were posed in the research to address these objectives:

1. Does a notable correlation exist among the classroom management abilities, self-efficacy beliefs, and curriculum literacy levels of educators in special education institutions?
2. Can teachers' self-efficacy beliefs and curriculum literacy levels in special education schools be predictive of their classroom management skills?

2. Method

2.1. Model of the Research

The study utilized the correlational model, a quantitative research approach. While scrutinizing the connection between variables, this model aims to predict the unknown value of one variable based on the known value of another. Within this framework, the variable with the known value is termed the predictor variable. In contrast, the variable whose value is to be predicted is referred to as the criterion variable (Fraenkel et al., 2012). In this investigation, the correlational model was employed to examine the correlation between the self-efficacy beliefs and curriculum literacy levels of teachers working in special education schools.

2.2. Participants

There were 1944 teachers, 781 male and 1163 female, working in special education schools in Istanbul. Appropriate sampling, one of the sampling methods, was used in selecting the study group of this study. The study sample consisted of 421 teachers working in special education schools in Istanbul. 71.3 % of teachers were female, and 28.7 % were male. 54.9 % were married, and 45.1 % were single. Teachers with similar distributions from all age groups were reached. Teachers in all branches working in special education schools were reached, and it was seen that special education teachers participated the most. 61.3 % of teachers worked full-time, 27.1 % were paid, and 11.2 % were contracted. 87.6 % of the teachers had undergraduate education, and 12.4 % had postgraduate education. 43.7 % of the teachers participating in the research were high school teachers, 24.2 % were secondary school teachers, 23.5 % were primary school teachers, and 8.6 % were preschool teachers. The study population consisted of 1944 teachers working in special education schools in Istanbul. Four hundred twenty-one teachers who could be reached through appropriate sampling and participated voluntarily in the study constituted the study group of the research. The study groups were determined to be more than 321 teachers, with a 5% margin of error and a 95% reliability level for the population of 1944 people (Raosoft, 2021). Considering the response rate to be 50% due to the pandemic, the survey was sent to approximately 650 teachers, and the surveys of 421 teachers who responded were analyzed.

2.3. Data Collection Tools

The study employed a survey comprising the classroom management skills scale, teacher self-efficacy belief scale, and curriculum literacy scale. The classroom management skills scale was initially developed by Delson and adapted into Turkish by Yalcinkaya and Tonbul (2002). It consists of 25 items out of 6 sub-dimensions. All items were rated on a 5-point Likert scale. The scale demonstrated high reliability with a Cronbach's alpha coefficient of .88, indicating that higher scores reflect enhanced classroom management skills. This study calculated the Cronbach's alpha coefficient for the total scale as .95, indicating high reliability.

The teacher self-efficacy belief scale developed by Colak et al. (2017) was used. It includes 27 items. The Cronbach alpha value of the scale was calculated as .93. Increasing scores from the entire scale indicate that teachers' self-efficacy beliefs have increased. In this study, the total Cronbach alpha reliability coefficient of the teacher self-efficacy belief scale was determined to be .94, which is highly reliable.

The curriculum literacy scale developed by Bolat (2017) was implemented. The scale consists of 29 items divided into two sub-dimensions. The type of the scale is a 5-point Likert. The reliability coefficient of the scale is .940. A high score on the scale indicates that teachers' literacy levels in the

education curriculum have increased. This study calculated the Cronbach alpha value as .98 for the scale, which is highly reliable.

2.4. Data Collection and Data Analysis

Research data was collected online with Google Forms in the spring semester of the 2020-2021 academic year. Before applying the forms, the participants were contacted by phone, and an invitation was sent via e-mail. The purpose of the research was stated, and it was emphasized that participation was entirely voluntary.

Table 1

Kurtosis and Skewness Values of the Scales

Dimensions	N	Mean	SD	Skewness	Kurtosis
Teacher self-efficacy belief scale	414	4.34	.47	-.777	.538
Classroom management skills scale	414	4.37	.46	-.515	-.105
Curriculum literacy scale	414	4.34	.52	-.270	-.865

The skewness and kurtosis values of the scales are between +1 and - 1. Therefore, distribution can be considered normal (Tabachnick & Fidell, 2018). For this reason, the distribution of the findings was considered normal.

2.5. Ethical Considerations

This study was approved by the Istanbul Sabahattin Zaim University Ethics Committee with its decision dated 11/02/2021-E.2025. Another permission was obtained from the Istanbul Provincial Directorate of National Education for the data collection process from teachers with a consent letter dated 09/12/2020-E.3687. All steps of the study were done by paying attention to ethical rules.

3. Results

The first problem in the research, “Is there a significant relationship between teachers’ classroom management skills working in special education schools and their self-efficacy beliefs and curriculum literacy levels?” was determined. The data obtained from the teachers’ responses were examined through Pearson correlation analysis and given in Table 2.

Table 2

Results of Pearson Correlation Analysis were Conducted to Determine the Relationship between Teachers’ Self-Efficacy Beliefs and Classroom Management Skills

Dimensions	N	Mean	SD	1	2	3
1. Teacher self-efficacy belief	414	4.34	.47	-	.521*	.590*
2. Classroom management skills	414	4.37	.46	.521*	-	.584*
3. Curriculum literacy	414	4.34	.52	.590*	.584*	-

A moderate positive relationship was found between the classroom management skills scale, teacher self-efficacy belief total scale, and the curriculum literacy scale ($p < .05$).

The second problem in the research is “Do the self-efficacy beliefs and curriculum literacy levels of teachers working in special education schools predict their classroom management skills?”

Table 3*Multiple Regression Analysis Results in Predicting Teachers' Classroom Management Skills*

<i>Variable</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>(β)</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>Correlation bivariate</i>	<i>Partial Correlation</i>
<i>Constant</i>	1,578	1,578	-	8,848	.000		
<i>Curriculum literacy (CL)</i>	.374	.042	.424	8,887	.000	.584	.401
<i>Teacher self-efficacy belief (TSEB)</i>	.269	.048	.271	5,670	.000	.521	.269

R=. 624, R²=.386, F_(1,411)=32.150, p<.001

Special education teachers' curriculum literacy and self-efficacy beliefs can explain %38.6 of their classroom management skills.

$$\text{Classroom management skills} = 1.578 + (.374 * \text{CL}) + (.269 * \text{TSEB})$$

4. Discussion, Conclusion, Recommendations

Analysis of the research findings revealed a moderately positive and statistically significant correlation between self-efficacy beliefs and curriculum literacy levels. A comparable study by Karakus (2006) in multigrade classes also identified a moderately significant correlation between teachers' self-efficacy beliefs and curriculum literacy levels.

Curriculum literacy, an integral aspect of teacher competency, is crucial in teacher education (Bolat, 2014). Educators need to comprehend, interpret, and adeptly apply curriculum materials to be effectively prepared for their roles as successful future teachers. There is a pressing need for high-quality and well-trained teachers. Consequently, the curriculum should emphasize educational practices that enhance literacy skills. Teachers should not merely be passive recipients of curricular content developed by experts (Demirel, 2004); instead, they should actively engage in curriculum development endeavors. Strengthening the dialogue between teacher education programs and national accreditation bodies is essential. This process should focus on classroom management, teaching knowledge, and practices supporting teachers' professional development (Gilberts & Lignugaris-Kraft, 1997, p. 607).

While existing literature discusses self-efficacy and classroom management (Brouwers & Tomic, 2000; Dicke et al., 2014; Emmer & Hickman, 1991; Lazarides et al., 2020) as well as teachers' curriculum literacy (Cetinkaya & Tabak, 2019; Egmir & Erdem, 2018), no study with the specific variables of our research was found. Teachers, parents, and students work together as a learning team. Teachers are responsible for supporting students' success in and outside of school. This collaboration is essential for developing effective solutions for students with learning difficulties (Gilberts & Lignugaris-Kraft, 1997, p. 607). Teachers' self-efficacy beliefs in classroom management are strongly related to classroom organization and instructional and emotional support levels. Teachers confident in classroom management create a more orderly classroom environment and provide students with instructional and emotional support (Ryan et al., 2015, p. 154). Strengthening teachers' self-efficacy beliefs and developing their curriculum literacy through in-service training contributes to the effective use of classroom management skills. In this context, in-service training to be organized by the Ministry of National Education, programs aimed at increasing curriculum literacy, strengthening self-efficacy beliefs, and classroom management skills should be provided to teachers working in special education schools. Such training can make teaching processes more effective.

Given the focus on enhancing teachers' classroom management skills in special education through in-service training, it is advisable to incorporate training programs that support teachers' self-efficacy beliefs and curriculum literacy. Strengthening these aspects contributes significantly to

teachers' effectiveness in managing classrooms. Elementary school teachers are equipped to manage large groups of students and are typically responsible for teaching grade-level content as determined by state education departments. Special education is designed for individuals or small groups with atypical learning and behavioral needs. As federal law requires, special education teachers implement individualized education plans to address deficiencies that prevent students from benefiting from mainstream classroom education (Gilberts & Lignugaris-Kraft, 1997, p. 607).

Differentiating leadership skills teachers apply in general classes is critical in special education settings. Especially when the methods and techniques of individualized teaching strategies prepared for individuals with learning disabilities are used effectively, individuals with learning disabilities can receive a quality education. In this way, teachers who lead can contribute to their environment to improve students' learning (Ngang & Abdullah, 2015). Therefore, students with disabilities contribute to different learning environments. Classroom management and teaching approaches vary according to the field of education of teachers. Elementary and mixed education teachers are required to implement group-oriented classroom management strategies. However, there is limited emphasis on evaluating the impact of these strategies. In contrast, special education teachers are expected to formulate, implement, and evaluate the impact of standards on individual students. Teaching competencies also reflect this difference. Elementary and mixed education teachers focus on general presentation and various teaching methods. This approach is essential when it comes to focusing on grade-level content. On the other hand, special education teachers' competencies emphasize specific teaching skills and applications for individual students. This is especially critical when working with students with learning disabilities (Gilberts & Lignugaris-Kraft, 1997, p. 607).

In the future, in-service programs can be prepared to test special education teachers' effectiveness in improving their curriculum literacy, self-efficacy beliefs, and classroom management skills. In addition, the lack of a scale for special education teachers regarding classroom management, which is also affected by student characteristics, is one of the study's limitations. In the future, scale development studies can be conducted to determine special education teachers' classroom management skills levels.

5. Limitations

Since the teachers from whom the research data was collected were determined by appropriate sampling, the limitations of this sampling method are insufficient in generalizing the results to special education teachers. Classroom management is not only related to teacher characteristics but also to student characteristics and is multidimensional. Since the study sample consists of only teachers working in special education, there may have been a limitation in analyzing the classroom management scale data.

6. References

- Akyildiz, S. (2020). Eğitim programı okuryazarlığı kavramının kavramsal yönden analizi: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler*, 19(73), 315-332. <https://doi.org/10.17755/esosder.554205>
- Akyol, T. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile çocukların katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (85), 453-468.
- Atici, M. (2002). Öğrenci istenmeyen davranışlarıyla baş etmede Türk ve İngiliz öğretmenlerin kullandıkları yöntemlerin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(1), 9-26.

- Appelbaum, S. H., & Hare, A. (1996). Self-efficacy as a mediator of goal setting and performance. *Journal of Managerial Psychology*, 11(3), 33-47. <https://doi.org/10.1108/02683949610113584>
- Avcıoğlu, H. (2017). Classroom teachers' behaviors and peers' acceptance of students in inclusive classrooms. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(2), 463-492. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2017.2.0034>
- Aybek, B., & Aslan, S. (2019). The predictive power of the pre-service teachers' self-efficacy beliefs upon their preparedness to teach. *International Education Studies*, 12(9), 27-33.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Beard, K.S., Hoy, W.K., & Hoy, A.W. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1136-1144. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.02.003>
- Bedel, E. F. (2016). Exploring academic motivation, academic self-efficacy and attitudes toward teaching in pre-service early childhood education teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(1), 142-149.
- Benight, C. C., & Bandura, A. (2004). Social cognitive theory of posttraumatic recovery: The role of perceived self-efficacy. *Behavior Research and Therapy*, 42(10), 1129-1148. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2003.08.008>
- Berkant, H. G., & Baysal, S. (2018). An analysis of the changes in pre-service teachers' perceptions of teacher and academic self-efficacy and their relations with several variables. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(4).
- Bernadowski, C., Perry, R., & Del Greco, R. (2013). Improving preservice teachers' self-efficacy through service learning: Lessons learned. *International Journal of Instruction*, 6(2), 67-86.
- Bloom, B. S. (1979). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme* (Çev. Ed. D.A. Özçelik). Millî Eğitim.
- Bolat, Y. (2014). The hidden curriculum of the classroom from the student's point of view. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(18), 510-536. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.781>
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *Journal of Turkish Studies*, 12(18), 121-138. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1210>
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239-253. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)
- Celik, V. (2003). *Sınıf yönetimi*. Nobel.
- Cetinkaya, S., & Tabak, S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 38(1), 296-309. <https://doi.org/10.7822/omuefd.535482>
- Chao, C. N. G., Sze, W., Chow, E., Forlin, C., & Ho, F. C. (2017). Improving teachers' self-efficacy in applying teaching and learning strategies and classroom management to students with special education needs in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 66, 360-369. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.0049>

- Colak, İ., Yorulmaz, Y. İ., & Altinkurt, Y. (2017). Öğretmen özyeterlik inancı ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 20-32. <https://doi.org/10.21666/muefd.319209>
- Demirel, Ö. (2004). *Eğitimde program geliştirme* (7. basım). Pegem A.
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 569–583. <https://doi.org/10.1037/a0035504>
- Duffin, L.C., French, B.F., & Patrick, H. (2012). The teachers' sense of efficacy scale: Confirming the factor structure with beginning pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 827–834. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.004>
- Emmer, E. T., & Hickman, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51(3), 755-765. <https://doi.org/10.1177/001316449151302>
- Erdem, C., & Egmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.428727>
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw Hill.
- Finn, J. D., Pannozzo, G. M., & Voelkl, K. E. (1995). Disruptive and inattentive-withdrawn behavior and achievement among fourth graders. *The Elementary School Journal*, 95(5), 421-434. <https://doi.org/10.1086/461853>
- Geiger, B. (2000). Discipline in K through 8th grade classrooms. *Education*, 121(2), 383–393.
- Gierczyk, M., & Hornby, G. (2021). Twice-exceptional students: Review of implications for special and inclusive education. *Education Sciences*, 11(2), 85.
- Gilberts, G. H., & Lignugaris-Kraft, B. (1997). Classroom management and instruction competencies for preparing elementary and special education teachers. *Teaching and Teacher Education*, 13(6), 597-610.
- Heward, W. L. (2012). *Exceptional children: An introduction to special education* (10th ed.). Pearson Education.
- Karahan, Ş., & Balat, G. U. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(29), 1-14.
- Karakus, F. (2016). Öğretmen adaylarının birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmaya yönelik algıları. *Turkish Studies*, 11(19), 491–510. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.10056>
- Kaya, N.G., & Ataman, A. (2017). Effectiveness of Teacher education program developed for teachers of gifted students. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 5(4), 1-30.
- Kilic, D., & Mutlu Aydın, S. (2016). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi eğilimleri. *EKEV Akademi Dergisi* (65), 469-484.
- Kirkic, K. A. (2019). A study on the university placement system for gifted children in Turkey. *Journal of Education and Learning*, 8(3), 59–68.

- Kirkic, K. A. (2020). *Tam öğrenme yönteminin öğrencilerin başarı ve hatırlama düzeyine etkisi*. Ekev Akademi.
- Kirkic, K. A., & Cetinkaya, F. (2020). The relationship between preschool teachers' self-efficacy beliefs and their teaching attitudes. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 9(4), 807-815. <https://doi.org/10.11591/ijere.v9i4.20670>
- Klassen, R. M., & Usher, E. L. (2010). *Self-efficacy in educational settings: Recent research and emerging directions. The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement*. Emerald.
- Kurbanoglu, S. S. (2004). Self-efficacy belief and its importance for information professionals. *Information World*, 5(2),137-152.
- Kucuktepe, S. E. (2010). A study on preservice English teachers' self-efficacy perceptions and tendency towards academic dishonesty. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4985-4990.
- Lazarides, R., Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2020). Teachers' classroom management self-efficacy, perceived classroom management, and teaching contexts from beginning until mid-career. *Learning and Instruction*, 69, 101346. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101346>
- Lund, R. (1996). *A whole-school behaviour policy*. Kogan Page.
- Lunenburg, F.C. (2011). Self-efficacy in the workplace: implications for motivation and performance. *International Journal of Management, Business, and Administration*, 14(1), 1-6.
- Mavis, F. Ö., Cayci, D., & Arslan, M. (2014). Evaluation of Turkey's teacher training system from the viewpoint of experienced teachers (past, present, and future). *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 91-108.
- MoNE (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39> adresinden 07 Temmuz 2021 tarihinde erişilmiştir.
- MoNE (2020). Güçlü Yarınlar İçin 2023 Eğitim Vizyonu. https://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023-EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden 07 Temmuz 2021 tarihinde erişilmiştir.
- MoNE (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. *Resmî Gazete* 07.07.2018 tarih ve 30471 Sayılı. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> adresinden 01 Temmuz 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Ngang, T. K., & Abdullah, N. A. C. (2015). Teacher leadership and classroom management practice on special education with learning disability. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 205, 2-7.
- Ozyurek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189-226.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. <https://doi.org/10.3102/0034654306600454>
- Panc, T., Mihalcea, A., & Panc, I. (2012). Self-efficacy survey: A new assessment tool. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 880-884. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.248>

- Pierangelo, R., & Giuliani, G. (Eds.). (2007). *Understanding assessment in the special education process: A step-by-step guide for educators*. Corwin.
- Raosoft, I. (2021). Raosoft sample size calculator. [<http://www.raosoft.com/samplesize.html>]
- Robinson, S. (2017). *Fostering motivation and teacher self-efficacy using the guided reading method* (Doctoral dissertation, Concordia University (Oregon)).
- Ryan, A. M., Kuusinen, C. M., & Bedoya-Skoog, A. (2015). Managing peer relations: A dimension of teacher self-efficacy that varies between elementary and middle school teachers and is associated with observed classroom quality. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 147-156. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.01.002>
- Schunk, D. H., & Swartz, C. W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18(3), 337-354. <https://doi.org/10.1006/ceps.1993.1024>
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2018). *Using multivariate statistics* (7th ed.) Pearson.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Tuncer, M., & Taşpınar, M. (2008). The future of education and training in virtual environment and possible problems. *Journal of Social Sciences*, 10(1), 125-144.
- Wheldall, K., & Merrett, F. (1988). Which classroom behaviors do primary school teachers say they find most troublesome? *Educational Review*, 40(1), 13-27. <https://doi.org/10.1080/0013191880400102>
- Yalcinkaya, M., & Tonbul, Y. (2002). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemler. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 1-10.
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulation influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862.
- Zimmerman, B.J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-Efficacy in Changing Societies*, (pp. 202–231. Cambridge University.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motivation to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

This article is derived from the thesis:

Ünal, Ö. (2022). *Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlikleri, sınıf yönetim becerileri ve program okuryazarlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No: 723821) Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim University. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

The preliminary findings of this research are presented in VI. International Teacher Education and Accreditation Congress, Çanakkale, 16-18 June 2022.



ARI ÖRNEKLİĞİNDE KUR'AN'DA İSBÂT-I VÂCİB

Samet Yahya BAL*

Öz

Doğada çok sık karşılaştığımız, dikkatimizi çeken ve hayatımızın bir parçası gibi olan canlılar şüphesiz hayvanlardır. Bunlar arasında yaşamı ve biyolojik süreçleri ibretlerle dolu olan canlıların başında ise bal arısı gelmektedir. Bu araştırmada bal arısının varlığı, özellikleri, doğa ve insanla ilişkisi bilhassa yaratıcının varlığı ve birliği bağlamında ele alınmıştır. Amacımız bal arısındaki birçok farklı sistemi ve yeteneği inceleyerek bu olguların ancak aşkın bir bilinç sahibi olan yüce yaratıcı tarafından gerçekleştirilebileceğini ortaya koymaktır. Bal arısı ve benzeri canlılardaki üstün bilinç gerektiren davranışların yaratıcı ile ilişkisi açısından ele alınması önemlidir. Bu bağlamda çalışmanın epistemik çerçevesi oluşturulurken başta Kur'an metnine, bazı hadislerle, bilimsel çalışmalara, klasik ve modern isbât-ı vâcib eserlerine müracaat edilmiş, zikredilen metinler doküman analizi yöntemiyle sistematik bir şekilde taranmıştır. Elde edilen veriler temel ilke ve esaslar çerçevesinde değerlendirilmiştir. Çalışma isbât-ı vâcib bağlamında özel bir konuyu detaylı olarak ele alması, modern verilerden yararlanması ve biyosferdeki canlı sistemlerin yaratıcının varlığına olan lüzumu bağlamında kelim alanına katkısı bakımından önemlidir. Kelam bilginleri ve İslam filozofları kendi dönemindeki inkârcı akımlarla mücadele içinde olmuşlardır. Modern bilimlerin doğuşundan itibaren materyalist-ateist düşünce, dine karşı olma konumunu belirlerken çoğu zaman doğal fenomenler, tabiat bilimleri ve bilimsel ilerlemelerden beslenme iddiasında yola çıkmıştır. O hâlde ateistik akımlar çoğunlukla tezlerini evrendeki doğal fenomenlerden esinlenerek temellendiriyorsa, çağın kelam bilginlerinin de varlığı ve doğal fenomenleri iyice inceledikten sonra farklı bakış açıları geliştirmeleri, yaratıcıya işaret eden ve tesadüfe havalesi mümkün olmayan çarpıcı deliller sunmaları kaçınılmaz bir ihtiyaçtır. Çalışma bu ihtiyacı karşılama açısından geniş literatür taraması, klasik-modern isbât-ı vâcib delillerinden ve modern bilimsel verilerden yararlanması açısından kıymetlidir. İsbât-ı vâcib bağlamında, bal arısının bilhassa modern zamanda gündeme gelen fiziksel olay ve doğal fenomenlerdeki hassas ayar ve canlılardaki tasarım argümanı üzerinden ve ayrıca ekolojik, teleolojik, kozmolojik ve nizam delili bağlamında Tanrı'nın varlığına delil oluş keyfiyeti, Kur'an'ın ilgili ayetlerinden ve modern verilerden yararlanarak sunulmaya gayret edilmiştir. Neticede bal arısındaki yüksek bilinç gerektiren tüm biyolojik sistemlerin ve olağanüstü görüngülerin tümü ancak bir yüce yaratıcının varlığıyla açıklanabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kelam, Tanrı, Kur'an, İsbât-ı vâcib, Bilim, Bal arısı.

Ithbât al-Wâjib in the Qur'an in the Example of the Bee

Abstract

Among the creatures we frequently encounter in nature, capturing our attention and becoming an integral part of our lives, animals undoubtedly stand out. Among these, the honeybee takes precedence with its life and biological processes filled with profound lessons. This research examines the honeybee's existence, characteristics, and its relationship with nature and humans, particularly within the context of the existence and unity of a creator. Our aim is to investigate the various systems and abilities of the honeybee and demonstrate that these phenomena can only be realized by a supreme being with a transcendent consciousness. It is crucial to examine behaviors that necessitate a higher consciousness in honeybees and similar creatures in relation to a creator. In this context, while establishing the epistemological framework of the study, primary sources such as the Quran, certain hadiths scientific studies, and classical and modern works on the proof of God's existence (*Ithbât al-Wâjib*) were consulted. The mentioned texts were systematically scanned through document analysis.

* Öğr. Gör. Dr., Gümüşhane Üniversitesi, Kelkit Aydın Doğan MYO, Veterinerlik Bölümü, sametyahya.bal@gumushane.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6520-7422>

The obtained data was evaluated within the framework of fundamental principles. This study is significant due to its detailed examination of a specific topic within the context of the proof of God's existence (Ithbāt al-Wājib), its utilization of modern data, and its contribution to the field of theology regarding the necessity of a creator for living systems in the biosphere. Scholars of Kalām and Islamic philosophers have engaged in struggles with denialist currents of their time. Since the emergence of modern sciences, materialist-atheist thought has often claimed to draw sustenance from natural phenomena, natural sciences, and scientific advancements while positioning itself against religion. Therefore, if atheistic currents primarily base their theses on natural phenomena in the universe, it is an inevitable necessity for the theologians of the age to develop different perspectives after thoroughly examining existence and natural phenomena, to present striking evidence pointing to a creator that cannot be attributed to coincidence. This study is valuable in meeting this need through extensive literature review, utilizing classical and modern proofs of God's existence (Ithbāt al-Wājib), and modern scientific data. In the context of the proof of God's existence (Ithbāt al-Wājib), the fact that the honeybee serves as evidence for God's existence, particularly through the fine-tuning of physical events and natural phenomena that have come to the fore in modern times and through the argument of design in living beings, as well as in the context of ecological, teleological, cosmological, and order-based evidence, is endeavored to be presented by utilizing relevant Quranic verses and modern data. As a result, it has been concluded that all biological systems and extraordinary phenomena requiring a high level of consciousness in honeybees can only be explained by the existence of a supreme creator.

Keywords: Kalām, God, Quran, Ithbāt al-Wājib, Science, Honeybee.

1. Giriş

Doğadaki tüm varlıklar mükemmel bir nizam ve işleyişe sahiptir. Varlıklardaki bu kudret göstergelerinin yaratıcısıyla olan bağlantısı Kur'an'ın esas maksatlarından birini oluşturmaktadır.¹ Kur'an'ın evrendeki varlıklardan bahsetme nedeni onların kendi ontolojik ve epistemolojik değerleri için değildir. Kur'an bu varlıkları yaratıcının birer muhteşem kevnî ayetlerden olması hasebiyle ele alır. Bu nedenle tıp, astronomi, jeoloji, botanik, zooloji gibi çeşitli bilim dallarının inceleme alanına giren varlıkların ve olayların çoğunlukla yaratıcısına bakan ve tevhide işaret eden yönüne değinmekle yetinir. Varlığın kendisini değil, verdiği mesajı ve sunduğu anlamı öncelemektedir. Bu mesajın hedefinde ise akıl, idrak ve bilinç sahibi olan insanoğlu vardır. İnsanın tefekkür etmesi, ibret alması ve sonucundan yüce yaratıcıyı bulması ve bilmesi istenir.² Kur'an'ın pek çok yerinde varlıkların; yaratıcısına delil, insanlar için faydalı, ibret ve tefekkür vesilesi olarak zikredilmesinden söz edilmektedir. Bu ayetlerden bazılarının muhtevası şöyledir: “Göklerde ve yerde yaratıcıya işaret eden delillerden ibret almanın gerekliliği,³ insanın kendinde ve çevresinde yaratıcıya kanıt olan şeyleri incelemesi gerektiği,⁴ ölü toprağa hayat verilmesi,⁵ evrendeki ve dünyadaki düzenli işleyiş,⁶ devenin yaratılışı ve yeryüzünün düzenlenmesi,⁷ çevredeki tüm canlılar ve bilhassa insana nimet olarak verilen ve birçok ibretler barındıran sağmal hayvanlar zikredilmektedir.”⁸ Burada örnekleri verilen ve başka birçok Kur'an ayeti, insanın çevresinde olan ve sıradan gibi gördüğü doğal fenomenlerin yüce yaratıcının çok hassas ayarlarla takdir ve tedbirini gördüğü düzenli ve sistemli olarak işleyen hadiseler olduğunu nazara vermektedir.

Kâinat, varlık âlemi ve eşya yüce yaratıcının isim ve sıfatlarının tecellisine ayna ve levha olmakta ve başta insan olmak üzere idrak sahibi varlıkları bunları okuyup takdir etmeye davet

¹ Malik, Fazlurrahman, *Ana Konularıyla Kur'an*, Çev. Alparslan Açıkgenç, Ankara Okulu Yay., Ankara, 1996, s. 127.

² Uzunoglu, Selim, *İlim ve Bilim*, TÜV Yay., İzmir, 1992, s. 15.

³ *Kur'an Yolu Türkçe Meâl ve Tefsir*, Çev. Hayrettin Karaman vd., Diyanet İşleri Başkanlığı Yay., Ankara, 2020, Yûsuf 12/105.

⁴ Fussilet 41/53.

⁵ er-Rûm 30/50.

⁶ Âl-i İmrân 3/190-191

⁷ el-Gâşiye 88/17-20.

⁸ en-Nahl 16/66.

etmektedir.⁹ İnsan tabiat kanunlarını ve doğa yasalarını bunların hassas işleyişlerini, sebep-sonuç ilişkilerini ve varlıktaki gâyeliliği, anlamak ve anlamlandırmakla sorumlu tutulmuştur. Bu nedenle Kur'an insandan yeryüzünü gezmesini ve nazarını varlığa yönlendirip ibret almasını istemektedir.¹⁰ Evrendeki eşya ve varlıkları, onlarda tecelli eden hikmetleri ve maslahatları gözlemlemek, eserden eser sahibine, fiilden fâile intikal edebilmek, gerçekleşen olaylar ve hadiseler üzerinden yüce yaratıcının fiil, isim ve sıfatlarını kâinat kitabından okumak insan için mümkündür. Bunun sonucu olarak insan, yaratıcısını önce tanıyacak ve daha sonra ise temaşa edilen güzel manzara, nimetler ve hikmetlerden dolayı ona son derece sevgi ve hürmetle bağlanma yolu kendine açılacaktır.¹¹ Evrendeki varlıkları ve canlıları ibretle gözlemlemek işi Kur'an ayetlerinde de sıklıkla vurgulanmaktadır. Kur'an'da yaklaşık 750 ayet insanı tabiat ayetlerini tefekkür etmeye çağırırken, bir mesele hakkında hukuki kural ve hüküm koyan ayetlerin sayısı ise yaklaşık 250'dir.¹² Bu oransal yoğunluktan da Kur'an'ın kevnî ve tabiat ayetlerine olan vurgusu görülmektedir. Bu ayetlerdeki surelerdeki vurgunun canlılar ve bilhassa hayvanlar üzerinde yoğunlaşması da ayrıca önemlidir.

Kur'an'da hayvanların yaşamlarına, yaptıklarına ve insanla ilişkilerine dikkat çekilip tefekkür vesilesi kılınmak adına yedi surenin hayvan isminden seçildiğini söylemek mümkündür. Bunlar: el-Bakara, el-En'âm, en-Nahl, en-Neml, el-Ankebût, el-Fil ve Kureyş'tir.¹³ Bu sure isimlerinin haricinde Kur'an'da muhtelif dersler ve ibretlere vesile olmak amacıyla 27 tane hayvanın ismi zikredilmektedir.¹⁴ Kur'an, hayvanlardan bahsederken bazen de onları Allah'ın varlığına, birliğine ve yaratışının benzersizliğine örnek olarak zikreder.¹⁵

Bu çalışmada bir kısım isbât-ı vâcib delilleri açıklandıktan sonra, bu delillerden hareketle; evrenin, canlıların ve bilhassa çalışmaya konu olan arı türünün yaratıcıya delil oluş keyfiyeti üzerinde durulmuştur. Literatürde isbât-ı vâcib bağlamında birçok eser telif edilmiş ve bu eserlerde canlılardan, bilhassa Kur'an'da geçenlerinden söz edilmişse de bu çalışmayı farklı kılan taraf, bir canlı tür özelinde ve güncel bilimsel verilerden de hareketle detaylı bir isbât-ı vacib örneği ortaya koymaya çalışmasıdır.

2. Yöntem

Bu makalede araştırmaya konu olan başlık, iddia ve onun öğeleri olan; Kur'an, bal arısı ve isbât-ı vacip kavramları bağlamında geniş bir doküman analizini ihtiva eden bir yöntem kullanılmıştır. Doküman analizi yönteminde araştırmaya konu olan meseleyle ilgili birincil kaynaklara ulaşılarak veriler elde edilir, toplanır, gözden geçirilir, sorgulanır ve analizleri gerçekleştirilir.¹⁶ Bu çalışmayı doğrudan ilgilendirdiği ve İslam'ın birincil kaynağı olduğu için öncelikle Kur'an'daki bal arısıyla ilgili bilgilere ulaşılmış ve meseleye dair Kur'an'ın yaklaşımı tespit edilmeye çalışılmıştır. Sınırlı da olsa Hz. Muhammed'in (a.s.m) konuya dair açıklamalarına da yer verilmiştir. Çalışmanın temelini oluşturan İsbât-ı vâcib bağlamında klasik ve modern kaynaklara müracaat edilmiş ve ardından bal arısıyla ilgili bilgi edinmek için gerek İslami kaynaklara gerekse bilimsel birtakım çalışmalara ulaşılmıştır. Doküman analizleri sonucu elde edilen veriler ve yazılı materyaller çalışmanın temel savı olan bal arısı örnekliliği üzerinden yaratıcının ispat edilebilirliği doğrultusunda bir araya getirilmiştir. Elde edilen bu veriler analiz, inceleme ve değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Bu değerlendirmeler

⁹ Şengül, İdris, *Kur'an Kıssaları Üzerine*, Işık Yay., İzmir, 1994, s. 8-10.

¹⁰ el-Hac 22/46; Abese 80/24; el-Gâşiye 88/17.

¹¹ Yılmaz, İrfan, *İlim ve Din*, TÜV Yay., İstanbul, 1998, s. 151-152.

¹² Han, Fethullah, *Kur'an ve Kâinat Ayetleri*, İnkılap Yay., İstanbul, 1988, s. 63.

¹³ Bayraktar, Mehmet, "Hayvan", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, TDV Yay., İstanbul, 1998, C. 17, s. 87.

¹⁴ İkinci, Abdurrahim, "Kur'an'da Hayvanların Zikredilmesinin Hikmetleri", *Surat 2/2*, 2021, s. 116.

¹⁵ "Ey insanlar! Size bir misal verilmekte; dinleyin onu: Allah'tan başka kendilerine yalvarıp yakardıklarımız var ya, hepsi bunun için bir araya gelseler bile bir sinek yaratamazlar! Hatta sinek onlardan bir şey kapsa, onu dahi ondan kurtaramazlar. İsteyen de âciz, kendinden istenen de!" (el-Hac 22/73).

¹⁶ Ramazan Sak, vd., "Bir Araştırma Yöntemi Olarak Doküman Analizi", *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi* 4/1 (2021), 227.

birçok mantık kuralı çerçevesinde (tümevarım, tümdengelim, yeter-sebep ilkesi vb.) birbiriyle ilişkilendirilerek yeni veri setlerine ve çıkarımlara ulaşılmıştır. Buna göre de çalışmanın başlığı ve temel savı açısından birtakım sonuçlara ulaşılmıştır.¹⁷

2.1. Araştırma Etiği

Çalışmanın tümünde bilimsel kurallar göz önünde bulundurulmuş ve etik kurallara uyulmuştur. Araştırma sırasında elde edilen veriler uygun bilimsel kurallar ve hassasiyetler eşliğinde aktarılmış ve gösterilmiştir. Bilhassa çalışmanın ana unsuru olan bal arısına dair tarafsız bilgiler ve tespitlerden yararlanılmış ve bu suretle bal arısı isbât-ı vâcib'e konu edilmiştir.

3. Bulgular

3.1. İsbât-ı Vâcib kavramı

Düşünce ve İslam tarihinin en önemli meselelerinden biri Tanrı'nın varlığı ve birliği konusu olmuştur. Kelamcılar ve İslam felsefecileri, yaratıcıya inanma meselesini dogmatik ve taklidi düşünceden uzak olarak akli istidlallerle ispat teşebbüsünde bulunmuşlardır.¹⁸ Tanrı'nın varlığı, birliği, sıfatları ve bunların âlemle ilişkisi isbât-ı vâcib'in temel meseleleridir. Onlara göre, varlıklarda ve eşyada görülen mükemmellikler ve intizam Tanrı'nın sıfatlarının bir sonucu ve tecellisidir. Kâinat tüm yönleriyle Allah'a işaret etmesinden dolayı İslam geleneğinde "âlem" olarak isimlendirilmiştir. Kur'an'a göre tüm evreni ve varlığı yaratan Yüce Allah'tır. "Allah her şeyin yaratıcısıdır."¹⁹ Evren ve varlığın sahip olduğu tüm yasaları O koymuştur. Yaratma ve hüküm koyma O'na aittir. Kur'an yaratma²⁰ ve yaratmanın niteliği²¹ hakkında çok sayıda kavram kullanmıştır.²² Kur'an tabiata yaratılış, gaye, nizam ve hikmet açısından sıklıkla değinir ve insanı yaratıcıya dair bilgilendirmek ve bilinçlendirmek ister.²³ Kur'an'da tabiat kozmolojik ve teleolojik delillerin kaynağı olarak zikredilir ve bu yönüyle o esaslı bir veri kaynağı olarak Kur'an'da yer alır.²⁴

Kur'an'ın Allah'tan başka ilah olmadığını bilgi ve inanç temelinde vurgular. Allah eşsiz, tek ve her şeyi ile mükemmeldir. Allah dışında hiçbir varlık yüce ve kutsal değildir.²⁵ Bu yüzden dua, ibadet, bağışlama, af ve kulluk sadece Allah'a yöneliktir.²⁶ Bunun için kelam kitaplarında öne çıkan ve genel kabul gören düşünceye göre yaratıcıyı bilmek ve tanımak için aklımızı kullanmak ve onun varlığını delille bilmek zaruridir.²⁷ Ebû Hâmid el-Gazzâlî (ö. 505/1111), sonrasında kelam ve felsefenin yaklaşmasına bağlı olarak daha önceleri genellikle metafizik olarak ele alınan isbât-ı vâcib kavramı telif edilen metinlerde bilhassa nazar bahislerinde mârifetullah ile ilgili epistemolojik bir düzlem oluşturmak adına, varlıktaki gözlemler üzerinden akıl yürütme geleneği şeklinde devam etmiştir.²⁸

¹⁷ Ali Baltacı, "Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır?", *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 5/2 (2019), 368-388.

¹⁸ İmamoglugil, Halil, "Kindî'nin İsbât-ı Vâcib İçin Kullandığı Akli Delillerin Mantık İlmi Açısından Değerlendirilmesi", *Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi* 10/1, 2018, s. 197.

¹⁹ Er-Ra'd 13/16; ez-Zümer 39/62.

²⁰ Kur'an yaratma hakkında tekvin, ihdas, halk ve zerâe kavramlarını kullanmıştır. Geniş açıklama için bkz. Akdemir, Furat, "Doğal Âfetleri İlahî Yasalar ve İnsan Üzerinden Okuma", *Doğal Âfetler ve Din*, İlahiyât Yay. Ankara, 2024, s. 41-43.

²¹ Kur'an yaratmanın niteliği hakkında Ca'l, bedee, fetarâ, bedee'a, sana'a, inşa kavramlarını kullanmıştır. Bkz. Akdemir, "Doğal Âfetleri İlahî Yasalar ve İnsan Üzerinden Okuma", s. 41-43.

²² Akdemir, "Doğal Âfetleri İlahî Yasalar ve İnsan Üzerinden Okuma", s. 41-43.

²³ Ünverdi, Mustafa, "Kur'an'da Akıl İşlevselliği ve Tahkiki İmanın İmkânı", *Diyanet İlmi Dergi* 48/2, 2012, s. 63.

²⁴ Düzgün, Şaban Ali, *Varlık ve Bilgi*, Beyaz Kule Yay., Ankara, 2008, s. 172.

²⁵ el-Haşr 59/23.

²⁶ Fâtihâ 1/5, Tâhâ 20/14; Geniş açıklama için bkz. Akdemir, Furat, *Vahyin Allah Tasavvuru*, Araştırma Yayınları, Ankara, 2019, s. 45-48.

²⁷ Teftâzânî, Sa'düddîn, *Şerhu'l-Makâsid*, y.y.; İstanbul, 1277/1860, C. 1, s.33.

²⁸ Topaloğlu, Bekir, *İslâm Kelâmcılarına ve Filozoflarına Göre Allah'ın Varlığı*, Diyanet İşleri Başkanlığı Yay., Ankara, 2001, s. 105-106.

İsbât kavramı; tasdik, karar kılma, iddiasını teyit etme, belirleme, sabit hâle getirme, yerleştirme vb. anlamlarda kullanılmaktadır. Bazen ilgili kavram “kabul etme” anlamındaki “ıcab” kelimesiyle eşanlamlı olarak da kullanılır.²⁹ İstilahî olarak bir hakikati tespit etmenin son aşama ve neticesini ifade eder.³⁰ Kâinatın, varlığı kendinden olan bir “hâlık”ın ve “müdebbir”in idare ve yönetimi altında olduğu meselesi; insanı, insan düşüncesini ilgilendiren ve selim akıl sahiplerinin idrak edebileceği bir husustur. İnsanın aklı ve soyut düşünme yetisi sayesinde farklı yol ve vesileler sonucu da olsa yaratıcı bir kudretin var olduğu onun fitri olarak yönelerek tespit edebileceği bir husustur.³¹ Nitekim bozulmamış bir insan fitratı ve zihni, zaruri bir biliş ve hissediş ile yaratıcısını bilebilir ve bulabilir.³²

İsbât-ı vâcib terimi ise varlığı kendinden olan, var olması ve varlığının devam etmesi için başka birine muhtaç olmayan bir zatın ispatlanması manasında kullanılır.³³ İslam âlimleri, genelde Kur’an’da nazara verilen isbât-ı vâcib delillerini kullanmışlardır. Zira Kur’an; taakkula, tefekküre, teemmüle, iyice inceleme ve etraflıca araştırmaya teşvik ederek inanmanın makul, inkârın ise arızı bir durum olduğunu vurgulamaktadır.³⁴ Kur’an’da yaratıcıdan bahseden ayetlerin çoğunluğu, onun sıfatları ve isimlerini ele almıştır. Bu ayetlerde özellikle yaratıcının varlığı ve birliği üzerinde durulmuş ve bu durumun kanıtı olarak da varlıklar, canlılar ve tüm evrende düzenli bir şekilde gerçekleşen olaylar gösterilmiştir.³⁵ Bu anlamda birçok canlı ve cansız varlığı mevzubahis yapan Kur’an bilhassa çalışmanın konusu bağlamında hayvanların yaratılmasını ve insanın hizmetine verilmesini tabiattaki nizam içinde değerlendirmiş ve yaratıcının sonsuz ilmini, kudretini ve iradesini nazara vermiştir.

3. 2. İsbât-ı Vâcipte Kullanılan Bazı Deliller

Doğal fenomenlerin ve tabiattaki olayların dini ve itikadi bir yönelimle değerlendirilmesi özellikle İslam düşüncesinde tevhide ve isbât-ı vâcibe delil getirmek için sıkça kullanılmaktadır. Müslüman bir zihin perspektifinden bakıldığında doğadaki olgular metafizik bir hedefe ulaştıracak tefekkür levhaları ve ayetler olarak düşünülmektedir. Müslüman düşünürler; ateist-nonteist ve materyalist düşüncenin inkâr malzemesi olarak kullandıkları çevreyi ve doğadaki varlıkları, bir nevi antitez olarak denge ve düzen gibi delillerin bir göstergesi olarak görmüşlerdir. İslam filozofları ve kelamcılar tarafından dile getirilen ve doğal gözlemlerden köken alan hudûs, imkân, ihtirâ, inâyet, nizam ve teleolojik (gâyelilik) delil gibi metotları isbât-ı vâcib bağlamında kullanmışlardır.³⁶ Zira bu delillerin köken aldığı doğadaki intizam ve gâyelilik Kur’an’da da sürekli söz konusu edilerek ayetlerde vurgulanmıştır.³⁷ Bilhassa nizam delili, tabiatta sıklıkla hassas ayarlı olaylarda karşımıza çıkmakta ve fizikten metafiziğe doğru bir istidlal sunarken yaratıcı ve hesap edici bir bilinçli güce işaret etmektedir.³⁸ İslam kelamcılarının isbât-ı vâcib bağlamında farklı delil ve ispat metotlarını kullanıp öne çıkardığı görülmektedir. İsbât-ı vâcib delillerinin tümünü, bütün kelam bilginlerinin görüşleri çerçevesinde ele almak ayrı bir çalışmayı gerektirecek kadar kapsamlıdır. Bu nedenle İslam

²⁹ Mutçalı, Serdar, *Arapça-Türkçe Sözlük*, Dağarcık Yay., İstanbul, 2015, s. 127; Aydın, Mehmet S., *Din Felsefesi*, İFV Yay., İzmir, 2021, s. 20.

³⁰ Özervarlı, M. Sait, “İsbât-ı Vâcib”, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, TDV Yay., İstanbul, 2000, C. 22, s. 495.

³¹ Topaloğlu, *İslâm Kelâmcılarına ve Filozoflarına Göre Allah’ın Varlığı*, s. 5.

³² er-Rûm 30/30.

³³ Topaloğlu, Bekir- İlyas Çelebi, *Kelam Terimleri Sözlüğü*, İSAM Yay., İstanbul, 2010, s. 160; Topaloğlu, *İslâm Kelâmcılarına ve Filozoflarına Göre Allah’ın Varlığı*, s. 15.

³⁴ Topaloğlu, *İslâm Kelâmcılarına ve Filozoflarına Göre Allah’ın Varlığı*, s. 15; Çubukçu, İbrahim Agah, *İslam Felsefesinde Allah’ın Varlığının Delilleri*, AÜİF Yay., Ankara 1987, s. 17-26; Aydın, *Din Felsefesi*, s. 21, 63.

³⁵ Topaloğlu, *İslâm Kelâmcılarına ve Filozoflarına Göre Allah’ın Varlığı*, s. 21.

³⁶ İzmirli, İsmail Hakkı, *Muhassal*, Sad. Refik Ergin, Ötüken Neşriyat, İstanbul, 2014, s. 70-75.

³⁷ Demir, Osman, “Bir İspat-ı Vacip Delili Olarak Ekolojik Denge ‘Gaye ve Nizam’ Delilini Yeniden Anlamak”, *Uluslararası Çevre ve Din Sempozyum*, Ed. Fahri Kayadibi, İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul, 2008, C. 2, s. 73.

³⁸ Topaloğlu, *İslâm Kelâmcılarına ve Filozoflarına Göre Allah’ın Varlığı*, s. 104-105.

filozoflarından ve kelim âlimlerinden bilhassa makalenin konusuyla ilgili ve ilerleyen bölümlerde daha fazla atıf yapılacak bazı isbât-ı vâcib örnekleri ve seçilen birtakım isimler üzerinden gidilecektir.

Ebû Ya'kûb b. İshâk el-Kindî (ö. 252/866), daha çok hudûs delili üzerinde durur. Evrende bulunan yaratılmış eşya ve canlılardan hareketle Tanrı'nın varlığını ispatlamaya çalışır.³⁹ Gâye ve nizam delili yine Kindî'nin üzerinde durduğu önemli bir isbât-ı vâcib yöntemidir. Ona göre bu delil, hükmedici bir kudretin iradesinin sonucu olan varlıktaki amaçlılık ve hassas ayarı inceler. Kindî'ye göre tüm kâinata ve bilhassa canlılarda tecelli eden ahenk ve düzen, etki ve tepki sonucu yüce gâyeler ve ince sanatlar hâsıl olmaktadır.⁴⁰ Ona göre âlemin mükemmel yapısı, parçaların hem bütünle hem de birbiriyle olan hassas ayarlı olan uyumu, ilim sahibi bir müdebbirin varlığına delalet etmektedir.⁴¹ Kindî'ye göre âlemde rastlantıya havale edilemeyecek kadar sağlam bir tedbir ve dakik bir hikmetin tecellileri görünmektedir. O hâlde tedbir ve hikmet sahibi bir varlığı kabul etmek zaruridir. Evrendeki her şey ve her hadise nihayet derecede hassas ayarlı bir ustalıklı en uygun yer ve zamanda iş görecektir şekilde planlanmıştır. Zira insanın, hayvanların ve bitkilerin yerli yerinde olan azalarını inceleyen anatomi, zooloji ve botanik kitapları bu hassas ayarlı düzeni anlamaya çalışmaktadır.

Mutahhar b. Tâhir el-Makdisî (ö. 355/966), isbât-ı vâcib bağlamında evrende görülen hayret verici nizam, düzen, dakik işleyiş ve "itkân-ı sanat"a dikkat çekmektedir. Yani Makdisî, evrendeki tüm varlıkların ve canlıların mükemmel, sağlam ve pürüzsüz bir şekilde yaratıldığı ve yapıldığını nazara vermektedir. Ona göre en küçük bir hayvan mesela; bal arısı, sivrisinek ve karınca en sıradan zannedilmesine rağmen en büyük sanat tecellilerine ayna olmakta ve en fazla delil, çok küçük olmalarına rağmen onların varlık ve sanat sayfasında okunmaktadır.⁴²

İbn Rüşd'ün (ö. 595/1198) isbât-ı vâcib hususunda en çok önemseydiği deliller "ihtirâ", "inâyet" ve "gâye" delilidir. Ona göre bu delillerin temeli Kur'an'da nizama vurgu yapan ayetlerde de vardır. Evrendeki nizam en belirgin olgu olup İbn Rüşd'e göre herkes tarafından okunabilmektedir. İnsan gözlemleri neticesi olarak çevresinde bulunan bitki ve hayvanlardaki nizami işleyiş ve gökyüzündeki düzenli hareketleri net olarak görebilmektedir. Ona göre bu mükemmel düzen, uyum ve gâyeler silsilesi onları yaratıp yöneten bir ilahi kudrete dayanmaktadır.⁴³ Canlılar âlemindeki sebeplerin ve vasıtaların belli bir hedefe ve amaca göre onu netice verecek şekilde çalıştığı görülmektedir. Bu canlıların hem kendi içindeki fonksiyonel uyumu hem de çevresine karşı ince ayarlı münasebetleri yaşam döngüsündeki birtakım gâyelere ulaşmak için şarttır. Dolayısıyla doğadaki illetler kendi gâyelerini ve biyosferdeki tüm gâyelere yönelik katkıyı netice verecek şekilde tanzim edilmiştir. Bu gâyenin kendisi bile henüz yokken, üstelik bu derece kaotik bir düzendeki gâyeyi insan bile tahmin edip bilemezken, mükemmel bir şura sahip bir kudret, bu gâyeye göre sebepleri istihdam ediyor olmalıdır.⁴⁴

Mutezili düşünür Ebû Osmân Amr el-Câhiz (ö. 255/869) ise evrendeki nizama dikkat çekmiş ve bu nizamın bir hikmet tahtında işlediğini ve kâinatı kuşatan hassas bir dengenin olduğunu dile getirmiştir. Câhiz'e göre kozmolojik düzende tüm varlıklar ve canlılar kendi içinde, türünün fertleri arasında ve evrene bakan yönüyle tam bir fayda, gâye ve uyumla hareket etmektedirler. Ona göre,

³⁹ İmamoglugil, "Kindî'nin İsbât-ı Vâcib İçin Kullandığı Akli Delillerin Mantık İlmi Açısından Değerlendirilmesi", s. 205; Aydın, *Din Felsefesi*, s. 47.

⁴⁰ Topaloğlu, *İslâm Kelâmcılarına ve Filozoflarına Göre Allah'ın Varlığı*, s. 57; İmamoglugil, "Kindî'nin İsbât-ı Vâcib İçin Kullandığı Akli Delillerin Mantık İlmi Açısından Değerlendirilmesi", s. 222.

⁴¹ Aydın, *Din Felsefesi*, s. 65-66.

⁴² Makdisî, Mutahhar b. Tâhir, *Kitâbü'l-Bed' ve't-târîh*, y.y., Beyrut, 1997, s. 40-42.

⁴³ İbn Rüşd, Ebû'l-Velid Muhammed b. Ahmed, *el-Keşf âlâ menâhici'l-edille fi akâidi'l-mille*, y.y., Beyrut, 1982, s. 60-64.

⁴⁴ Taslamam, Caner, *Allah'ın Varlığının 12 Delili*, Destek Yay., İstanbul, 2016, s. 23-99; Taslamam, Caner, *Neden Müslümanım?*, İstanbul Yayınevi, İstanbul, 2020, s. 51-54.

insan varlıkta tecelli eden bu hikmete, gāye ve nizama bakarak bu sıfat ve fiillerin asıl kaynağı olan ilahi güç ve kudreti idrak edebilir.⁴⁵

Ebü'l-Hasen Kādî Abdülcebâr (ö. 415/1025), Allah'ın varlığının ve birliğinin bilgisine ulaşmada nazar yönteminin gerekliliğine dikkat çekmiş ve daha çok “hudûs” delili üzerinde durmuştur. Ona göre cisimlerin hâdis arazlardan (birtakım sıfat ve özelliklerden) yoksun olamayacağı ve bunları var eden ve var etmeye devam eden bir yaratıcının gerekliliği zaruridir.⁴⁶

Ebü'l-Kāsım Mahmûd ez-Zemahşerî (ö. 538/1144) ise “fıtrat” ve “hudûs” delilini öne çıkarmaktadır. Her varlık ve canlının başta insan olmak üzere yaşamını devam ettirebilecek ve kendi görevini yapabilecek bir donanımına sahip olduğunu vurgulamıştır. Ona göre evrende ve canlılarda meydana gelen sürekli değişim ve gāyeli dönüşüm ve hareketler hikmet, ilim ve kudret sahibi bir yaratıcıyı gerektirmektedir.⁴⁷

Ebü Mansûr el-Mâtürîdî (ö. 333/944) ise varlıktaki düzen ve işleyişi daha çok tedbir kavramı üzerinden temellendirir. Ona göre bu derece hassas olan nizam ve denge bir “müdebbir”i yani Allah'ın varlığını ve birliğini ispat eder. Güneş, ay ve tüm gezegenler belli bir düzenle yörüngelerinde seyretmekte ve hayvanlar görevlerini yapmakta, işe temininde mükemmel bir hesap ve kanun (sünnetullah) ile hareket etmektedir.⁴⁸

Ebü'l-Muîn en-Nesefî'ye (ö. 508/1115) göre ilahi sıfatlar evrendeki tecellileri vasıtasıyla gözlemlenir ve ispat edilebilir. Evrende görülen çeşitlilikler, uzayda hareket eden yıldızların arasındaki mükemmel düzen, hayvanların bedenlerinde gerçekleşen ve görünen muhteşem sanatlar, olağanüstülükler kendilerini zarardan korumak ve faydalı olan şeyleri icra etme güduları (ilham), tüm eylem ve fiilleri, Allah'ın ilim, irade, hayat, sem' ve basar gibi sıfatlarının yansımasıdır. Tüm bu hikmetli olaylar aşkın bir kudret ve müdahaleyi göstermektedir.⁴⁹ Nesefî'ye göre âlemde görünen muhteşem sistemler, güzel görüntüler, sağlam ve kusursuz sanatlar; ölü, cansız, cahil ve aciz zerrelere tarafından meydana getirilmiş olamaz. Aklın temel ilkeleri bunu mümkün görmez, reddeder. Gayet nakışlı ve sanatlı bir kumaşın, muhteşem görkem ve güzellikte bir sarayın ve antika bir sanat eseri olan resmin cansız maddeler, taşlar, ağaçlar; sağır ve gözsüz şeyler ya da bunlardan birisi tarafından meydana getirilmesi mümkün değildir.⁵⁰ Aynen bunun gibi varlıktaki olağanüstü sanat ve muhteşem görüntü ve düzen de bu cansız ya da şüursuz olan şeylerin tedbirinin sonucu olarak meydana gelmiş olamazlar.

Muhammed b. Eşref es-Semerkindî (ö. 702/1303), isbât-ı vâcibi daha çok varlıkta tecelli eden mükemmel sıfatlar ve sağlam fiillerden yola çıkarak bunların hikmet, kudret ve ilim sahibi bir yaratıcı tarafından yapılabileceğini öne sürer. Semerkindî canlılardaki şaşırtıcı yararların ve uyumluluğun bunları yapan ve işleten bir varlığı gerektirdiğini iddia eder.⁵¹

⁴⁵ Cāhiz, Ebû Osmân Amr b. Bahr b. Mahbûb, *Kitâbü'd-Delâil ve'l-i'tibâr ale'l-halk ve't-tedbir*, Dâru'n-Nedveti'l-İslâmiyye, Beyrut, 1409/1988, s. 6.

⁴⁶ Bulgen, Mehmet, “Tanrı'nın Varlığını Kanıtlamanın (İsbât-ı Vâcib) Kelâm Bilgi Teorisindeki Yeri: Kādî Abdülcebâr Örneği”, *Marifetname* 9/1, 2022, s. 47.

⁴⁷ Ülgen, Emrullah, “El-Keşşâf Tefsiri Bağlamında Zemahşerî'nin Allah'ın Varlığı (İsbât-ı Vâcib) Konusuna Yaklaşımı”, *EKEV Akademi Dergisi* 73, 2018, s. 564-570.

⁴⁸ Mâtürîdî, Ebû Mansûr, *Kitâbü't-Tevhîd*, Thk. Bekir Topaloğlu-Muhammed Aruçi, İSAM Yay., Ankara, 2003, s. 25-26.

⁴⁹ Nesefî, Ebû'l-Muîn, *Tebseratü'l-edille fî usûli'd-dîn*, Thk. Hüseyin Atay-Şaban Ali Düzgün, y.y., Ankara, 1993-2003, C. 1, s. 246; Nail Karagöz, “Hanefî-Mâtürîdî Düşünce Akımında İsbât-ı Vâcibe ve İlahî Sıfatlara Yönelik İstidlâller”, *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 15/2, 2015, s. 44.

⁵⁰ Nesefî, Ebû'l-Muîn, *Tevhîdün Esasları*, Çev. Hülya Alper, İz Yay., İstanbul, 2010, s. 29-30.

⁵¹ Semerkindî, Muhammed b. Eşref, *el-Mu'tekad- İslâm İnanç İlkeleri*, Haz. İsmail Yürük-İsmail Şık, Araştırma Yay., Ankara, 2011, s. 64-65.

Ebû Bekr el-Bâkılânî (ö. 403/1013) ise hudûs ve imkân delili bağlamında şunları söyler: Evrende var olan ve varlığı devam eden canlı-cansız her şey mümkün olan her şekli ve fonksiyonu alabilme potansiyeline sahiptir. Ancak bu varlıklar belirli form ve terkipte meydana gelmekte ve bu hâli korumaya devam etmektedirler. Bu durum varlıkların kendinden kaynaklanan bir özellik olamaz. Bu muayyen şekil, fonksiyon ve terkipler bilinçli bir güç ve kudretin varlığını gerektirir. Yazmak ve yapmak fiilleri zaruri olarak yazıcı ve yapıcı (sanatkâr) bir fâili iktiza eder. Dolayısıyla her işin ve fiilin o işe uygun bir işleyicisi ve yapıcısı olmalıdır.⁵²

İmâmü'l-Haremeyn el-Cüveynî'nin (ö. 478/1085) ise isbât-ı vâcib hususunda en çok öne çıkardığı deliller “hudûs”, “gâye” ve “imkân delili”dir. Cüveynî, bu delillerden hareketle Allah'ın sıfatlarından ve bu sıfatların evrendeki ve canlılardaki tecellilerinden söz etmektedir. Zira o, varlıkta görünen her mümkün sıfatın yaratıcıdaki bir zorunlu sığfata dayandığını söylemektedir. Ona göre Allah'ın sıfatlarının tecellisi evrende en fazla nizam, denge ve ahenk suretinde görünmektedir. Bu görüntü ve işleyiş yaratıcının vücuduna delâlet etmektedir. Cüveynî evrendeki nizamın ve düzenli işleyişin var olan hareket şekillerinin ve cisimlerin özelliklerinin, bütün başka şeylerin sıfat ve formlarının evrensel kümeden seçilerek şimdiki özel hâline bir yaratıcı tarafından kavuşturulduğunu savunmaktadır.⁵³

Gazzâlî ise isbât-ı vâcib bağlamında en önemli delilin, Kur'an'da en çok vurgulanan “nizam delili” olduğunu söylemektedir. Ona göre sıradan insan bile, bu ve bu ayetlerin referansta bulunduğu varlık ayetlerinde (gök, yer, bitkiler ve hayvanlar vb.) muazzam bir sanat, sağlam bir tertip ve uyum olduğunu idrak edebilir.⁵⁴ Gazzâlî, ekolojik ve kozmolojik dengeyi de ele almış, tabiattaki mükemmel düzendeki örneklere dikkat çekmiştir. Tüm bu planlı ve ölçülü yapılışın yüce yaratıcıya işaret ettiğini söylemiştir. Fahrüddîn er-Râzî (ö. 606/1210)'de Gazzâlî'nin dikkat çektiği noktalara işaret etmektedir.⁵⁵ Gazzâlî tabiattaki canlılara ve özellikle de hayvanlara dikkat çekmiş; kuşların uçuşu ve yaşamalarının devam etmesi için birçok ilmi hikmetin bir araya gelmesi gerektiğinden bahsetmiştir. Kuşların uçuşu fizyolojisine değinen müellif onlardaki kusursuz tasarımı söz konusu etmiştir. Gazzâlî tüm varlıkların ve hayvanların yüce yaratıcının kudret, ilim ve sanatlı yapma iradesinin sonucu olduğuna dikkat çekmiştir.⁵⁶

İslam bilginleri tarafından genel olarak isbât-ı vâcib ele alınırken yüce yaratıcının kelamına da dayanarak zatının duyu organlarıyla idrak edilemeyeceği ifade edilmektedir.⁵⁷ O'nun benzeri ve misli var olmadığından tahmin ve ihtası mümkün de değildir. Dolayısıyla yüce yaratıcı ancak fiilleri, sıfatları ve isimleri ile bilinebilir. Bunlar ise yarattığı varlıklarda tecelli eder. En küçük bir canlı; arı, sinek, inek, deve, karınca vb. tüm hayvanlar; kendi vücudumuz ve benliğimiz yaratıcısının varlığını gerektirir.⁵⁸ Allah'ın fiil, sıfat ve isimlerinin mahlûkattaki yoğun ve sürekli tecellisi ve bunların idrak edilmesi, bir insanın başka birisini ya da başka bir nesneyi görmesinden daha sağlam ve mükemmel olan, yanılması söz konusu olmayan akıl gözü ile yapılan bir tespittir.⁵⁹ Bu nedenle insan, onu hayvanlardan ayıran aklı ve soyut zekâsı ile hayvani bir duyum düzleminden farklı olarak yaratıcının

⁵² Bâkılânî, Ebû Bekr Muhammed, *el-İnsâf fima yecibü i'tikâdüh ve lâ yecüzü'l-cehlü bih*, Nşr. Abdulvehhab Abdullatif, y.y., Kahire, 1382/1963, s. 18-23.

⁵³ Cüveynî, Abdülmelik b. Abdullah, *Kitâbü'l-İrşâd*, Thk. Said Temim, Müessesetü'l-Kütübü's-Sekâfe, Beyrut, 1985, s. 77-78; Cüveynî, Abdülmelik b. Abdullah, *el-'Akâdetü'n-Nizâmiyye fi erkânü'l-İslâmiyye*, Nşr. M. Zâhid Kevserî, y.y., Kahire, 1367/1948, s. 14-18.

⁵⁴ Gazzâlî, Ebû Hâmid Muhammed, *Ihyâü ulûmi'd-dîn*, Bedir Yayınevi, İstanbul, 1985, C. 1, s. 182-183.

⁵⁵ Gazzâlî, Ebû Hâmid Muhammed, *el-Hikmetü li mahlûkâtillâhi azze ve celle*, Thk. Muhammed Abdülkâdir Atâ, y.y., Beyrut, 1407/1987; Râzî, Fahrüddîn, *el-Metâlibü'l-âliye mine'l-ilmü'l-ilâhî*, Nşr. Ahmed Hicâzî es-Sekkâ, Dârü'l-Kütübü'l-Arabî, Beyrut, 1407/1987, C. 1, s. 233-236; İskenderoğlu, Muammer, “Fahrüddin er-Râzî'de İsbât-ı Vâcib ve Tanrı-Âlem İlişkisi”, *İslâm Düşüncesinin Dönüşüm Çağından Fahrüddin er-Râzî*, Ed. Ömer Türker-Osman Demir 13, 2013, s. 487-488.

⁵⁶ Gazzâlî, *el-Hikmetü li mahlûkâtillâhi azze ve celle*, s. 125-137.

⁵⁷ el-En'âm 6/103.

⁵⁸ Topaloğlu, *İslâm Kelâmclarına ve Filozoflarına Göre Allah'ın Varlığı*, s. 105.

⁵⁹ İbni Melkâ, Ebû'l-Berekât Hibetullâh el-Bağdâdî, *Kitâbü'l-Mu'teber fi'l-hikme*, y.y., Haydarâbat, 1357-1358, C. 3, s. 137.

eserlerine odaklanmalı ve Tanrı'nın antropomorfik bir algı ve gözlem üzerinden ifade edilmesinde ısrar etmemelidir. Elbette tüm evrene hükmeden bir kudretin sınırlı bir nesnellik konumunda ve sınırlı bir göz vb. duygularla ihata edilmesi mümkün değildir.

3. 3. Günümüzde İsbât-ı Vâcib

Asrımızdaki değişen şartlar göz önüne alındığında matematik, tıp, biyoloji ve diğer bilim dallarını bilen Müslüman bilginler için geçmişte yapılanlardan farklı, çağın insanına hitap eden, orijinal ve modern istidlal metotlarını kullanma zorunluluğu doğmuştur. İslami ilimler ve ideolojiden uzak gerçek bilimsel veriler eşliğinde, aslında tüm vesâil protokolünü kullanarak isbât-ı vâcib adına birtakım ispat metotları geliştirilmelidir.⁶⁰ Ayrıca klâsik dönem kelâmcıların kullandığı delillerin çoğu, özellikle bu çağın Müslümanları tarafından anlaşılmasında ve bu yönüyle de Kur'an'ın umuma hitap eden metodundan da uzaklaşmaktadır. İsbât-ı vâcib için çok yönlü insani bileşenler nazara alınarak akıl, nakil, ruh ve kalp gibi unsurların ittifakı ve katılımıyla ortaya çıkan delillerle bu iddianın temellendirilmesi yoluna gidilmesi daha faydalı olacaktır.⁶¹ Şüphesiz tüm zamanlardaki ve coğrafyalardaki bireyler için en ikna edici ve doğru yöntem yaratıcının ispatlanması hususunda da "Kur'ânî Yöntem"dir. Bu yöntemde herkes kendi anlayışına ve bilgi düzeyine göre bir kazanım ve faydaya nail olmaktadır.⁶²

Tanrı ispatına dair modern verilere ve delillere yer verilmeye başlanması açısından Yeni İlm-i Kelâm dönemi önemlidir. Bu dönemde dikkat çekilmesi gereken kişilerden biri şüphesiz İsmail Hakkı İzmirli'dir. Klasik delilleri ele alan İzmirli, zamanındaki yeni bilgileri ve mantık gücünü kullanarak bu delillere birtakım katkılar sunmuştur. Bu açıdan "nizam delili" bağlamında İzmirli doğadaki hayvanlarda muntazam işleyen, diğer organlarla ve çevre ile uyumlu fonksiyonlarına dikkat çekmiştir. Yapı ve işlev arasındaki dengenin uyumluluğundan söz etmiştir.⁶³ İzmirli "hikmet delili" bağlamında ise bütün varlıkların insanla olan uyumuna dikkat çekerken, öte yandan tüm canlıların birbiriyle ve çevreyle de uyumlu olduğu bu durumun bir yaratıcı tarafından kasıtlı olarak tercih edildiğini söylemektedir.⁶⁴ Ayrıca ona göre canlı ve cansız varlıklardaki birçok sıfat ihtirâ delili bağlamında yenilenmeye bağlı olarak yeniden yaratılmaktadır. Öyle ki cansız maddeler canlı maddelere dönüşmekte; hayat, akıl ve idrak gibi durumlar ortaya çıkmaktadır. Ona göre tüm bunlar ancak bir yaratıcının varlığıyla mümkün olabilmektedir.⁶⁵ Özellikle Gottfried Wilhelm Leibniz (ö. 1716)'den ilham alarak geliştirdiği yeter-sebep ilkesi delili, dönemindeki bilimsel verilerin Tanrı ispatı adına okunması bağlamında kıymetlidir. Onun ahlak, fitrat, psikolojik (dini tecrübe) delil ve sonsuz ve künhî (özel) hakikat delillerini de ele aldığı görülmektedir.⁶⁶

Filibeli Ahmet Hilmi kendi döneminde tanrıtanımsızlığa ve ateist-materyalist anlayışa en gür sesle cevap verenlerden biridir. Filibeli, isbât-ı vâcib bağlamında birçok delil öne sürmüştür: "Fitrat delili", "enfüsî delil" ve "benlik delili" bunlardan sadece bazılarıdır.⁶⁷ Onun vurguladığı ve konumuz

⁶⁰ Çelebi, İlyas, "Bekir Topaloğlu: Kur'an ve Kelâm Araştırmalarına Adanmış Bir Ömür", *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 27, 2014, s. 13; Topaloğlu, *İslâm Kelâmcılarına ve Filozoflarına Göre Allah'ın Varlığı*, s. 6.

⁶¹ Çetin, Rabiye, "Tanzimat'tan Günümüze Kelâm'ı Yenileme Çalışmaları I", *Dini Araştırmalar* 16/42, 2013, s. 9-38; Topaloğlu, *İslâm Kelâmcılarına ve Filozoflarına Göre Allah'ın Varlığı*, s. 8-9.

⁶² Topaloğlu, *İslâm Kelâmcılarına ve Filozoflarına Göre Allah'ın Varlığı*, s. 25-27; Gazzâlî, Ebû Hâmid Muhammed, *Kelâm ve Halk-İlcâmü'l-'avâm 'an 'ilmi'l-kelâm ve el-Kânûnu'l-küllî fi 't-te'vil*, Nşr. Mahmut Kaya-M. Cüneyt Kaya, Klasik Yay., İstanbul, 2020, s. 57-59.

⁶³ İzmirli, İsmail Hakkı, *Yeni İlm-i Kelâm*, Sad. Sabri Hizmetli, Ankara Okulu Yay., Ankara, 2013, s. 19; İzmirli, İsmail Hakkı, *Metafizik Ötüken Yay.*, İstanbul, 2012, s. 171-172.

⁶⁴ İzmirli, *Yeni İlm-i Kelâm*, s. 97.

⁶⁵ İzmirli, *Yeni İlm-i Kelâm*, s. 281-282.

⁶⁶ Tekin, Özkan, "İsmail Hakkı İzmirli'nin İsbât-ı Vâcib Delillerine Katkısı", *Bartın Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi* 1/13, 2020, s. 6-38.

⁶⁷ Hilmi, Filibeli Ahmet, *Allah'ın İnkâr Mümkün müdür?*, Haz. Saliha Çetinkaya, Büyüyenay Yay., İstanbul, 2019, s. 61, 64, 67; Hilmi, Filibeli Ahmet, *Üss-i İslâm*, Haz. Hicret Yavuz, Büyüyenay Yay., İstanbul, 2021, s. 46.

açısından önemli olan diğer bir delil ise “afakî (kozmoğrafik) delil”dir. Bu delilin yöntemi yaratılmış âlemden yola çıkarak Allah’ın varlığını bulmaya çalışmaktır. Zira âlemdeki ahenk ve düzen hayret verici seviyede olup tesadüf sonucu oluşmuş olması mümkün değildir.⁶⁸ Filibeli ’ye göre tüm varlıklarda ve bilhassa canlılardaki biyolojik yapıların tümünün işleyişinde bu kadar fazla çeşit ve tür söz konusu iken bunların tam bir ölçü ve denge ile gerçekleşmesi ancak bir yaratıcının kudreti, sanatı ve tanzim etmesiyle mümkündür.⁶⁹

Son dönem âlimlerinden olan Said Nursi’nin de evrene ve canlılara dair tefekkür sistemi isbât-ı vâcib bağlamında söz edilmeye değerdir. Nursi, klasik deliller olan: “İmkân”, “hudûs”, “gâye”, “nizam”, “inâyet”, “ihtirâ” gibi delillere yer vermiş olsa da klasik literatürden farklı olarak bu delilleri daha anlaşılır ve herkesin gözlemlediği örnekler üzerinden temellendirmiştir.⁷⁰ Nursi, “kozmojik” ve “ekolojik delil” bağlamında evren ve biyosferdeki canlılardan sıkça örnekler vermektedir. Mesela çekirdekler ve nutfelerdeki âlemin bir nevi özeti mahiyetinde gördüğü genetik şifre ve yazılama gönderme yaparak bu canlıların bir programcının kurduğu işletim sistemiyle yaşadığını ve görevlerini yapabildiğini iddia eder.⁷¹ Nursi bilimsel verilere de gönderme yaparak ekolojik denge bağlamında “esma delilini” kullanır. Ayrıca tabiatın bir fâil değil üzerinde yapılan fiilleri kabul eden nesnellik pozisyona dikkat çeker. Bir örneğinde materyalist-ateist düşüncenin tesadüf ihtimalini şöyle reddetmektedir: Kâinatı bir eczaneye benzeten Nursi, biyosferdeki her bir canlının aynı o eczanedeki şişelerdeki ilaç hammaddelerinin birleştirilmesinden yapılan faydalı ve iyi çalışan bir ilaç gibi miligramlık ölçeklerde çok hassas ayarlarla birleşiminin yapılması gerektiğini söyler. Eğer canlıların bileşiminde de-ki canlılar ilaca göre çok daha komplekstir-ilacın bileşiminde yapılan miligramlık hatalar sonucu zehir olması gibi bir durum olsaydı canlılık ortaya çıkamayacaktı.⁷² Nursi’nin bu örneğinin modern tanımlama ile hassas ayar argümanına işaret ettiği söylenebilir. Nursi, fen bilimlerinin ve bilimsel incelemelerin barındırdığı hassas ayarlı formüllerle, kimyasal olarak hassas işleyen denklemlerle, her bir ilmi disiplinin kendi hesaplama ve yöntemleriyle aslında sağlam bir nazarla bakılırsa yaratıcıyı tanıttıracağını ve O’nu ispat edebileceğini düşünmektedir.⁷³

Müslüman düşüncesinde Tanrı, nübüvvet ve dinin diğer alanları ile ilgili klasik söylemler 19. ve 20. yüzyıllarda Batı kaynaklı felsefi düşüncelerin baskısı sebebiyle yeni bir söylemle dillendirilmeye başlanmıştır. Batı’nın pozitif bakış açısıyla İslam’a, tanrı inancına ve nübüvvetle ilgili konulara yönelttiği eleştiri ve saldırıları karşısında yakın dönemdeki âlimler akli yönden cevap vermeye çalışmışlardır. Müslüman kültürde Allah’ın varlığı, evrenin ve varlıkların onun tarafından yaratıldığı olgusu akli delillerin yanında birçok bilimsel delille kanıtlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca canlılar arasındaki iletişimin ve içgüdü gibi kavramların bilimsel açıdan açıklanması vahiyle ilişkili olan yönler ışık tutabilmektedir. Zira bilimsel çalışmalar canlılar arasında mahiyeti şimdilik tam olarak bilinmeyen birçok iletişim şeklinin var olabileceğine işaret etmektedir.⁷⁴ Son dönem kelim âlimlerinin modern bilimsel verilerle elde edilen bilgiye ve yeni buluşlara gayet olumlu ve varlığa dair söz konusu edilen her ilmi ve teknik detayı kendi delillendirme yöntemi içerisinde eritebildiği görülmektedir. Bu durum evrene dair bilimsel detayların ve sürekli artan devasa hassas ayarlı

⁶⁸ Hilmi, *Üss-i İslâm*, s. 41.

⁶⁹ Hilmi, *Üss-i İslâm*, s. 41,45.

⁷⁰ Nursi, Said, *Şuâlar*, Envar Neşriyat, İstanbul, 2021, s. 140-142; Nursi, Said, *İşârât’ül-İ’caz*, Çev. Abdülmecid Nursi, Envar Neşriyat, İstanbul, 2021, s. 144-150; Nursi, Said, *Mesnevî-i Nuriye*, Çev. Abdülmecid Nursi, Envar Neşriyat, Ankara, 2021, s. 252-253; Nursi, Said, *Sözler*, Envar Neşriyat, İstanbul, 2021, s. 683-686.

⁷¹ Nursi, *Sözler*, s. 557.

⁷² Nursi, Said, *Lem’alar*, Envar Neşriyat, İstanbul, 2021, s. 178-179.

⁷³ Nursi, Said, *Asa-yı Mûsâ*, Envar Neşriyat, İstanbul, 2021, s. 23-27.

⁷⁴ Bulut, İsmail, “Vahyin Bilimsel Temellendirme İmkânı”, *Eskiyeni* 47 (2022), s. 605-638; Corballis, Michael C., *İşaretten Konuşmaya Dilin Kökeni ve Gelişimi*, Çev. A. Görey, İstanbul: Kitap Yayınevi, 2003, s. 10, 36.

literatürün ateist-materyalist tesadüfçü evren algısından çok teist düşüncenin gayeli ve düzenli olan ve dolayısıyla yaratılmış evren algısını daha çok desteklediği söylenebilir.

Modern bilimsel verilerle beraber tedricen değişen evren algısı ve modern evren kuramlarının İslam inancı ve Kur'an'la uyumlu olduğunun ortaya çıkması önemli bir gelişmedir. Evrenin bir başlangıcının olması gerektiği ve ezeli olamayacağı fikri giderek yaygınlaşmıştır.⁷⁵ Bu durum kelamın kozmolojik argümanının güçlü ve bilimsel verilerle de desteklenen bir delil olduğuna işaret etmiştir. Ayrıca evrenin genişlemesi, Albert Einstein ortaya atması ve bir kısım bilim adamlarının teorik temellerini oluşturması ve Hubble teleskobunun çekimleriyle gözlemsel olarak tespit edilmişti.⁷⁶ Nitekim Bing-bang ve evrenin genişlemesi gibi bilimsel keşiflerin Kur'an'daki bir kısım ayetlerle ilişkilendirilmesi⁷⁷ ve İslam'ın yaratıcı-evren ilişkisiyle uyumlu oluşu yaratıcının varlığına dair önemli delillerdendir. Bu durum bilhassa evrenin genişlemesi ve büyük patlamanın doğrulanması hatta bu olayın tam olarak bir patlama olmadığı ve evrende kaotik bir düzenin söz konusu, tasarım argümanı delilini⁷⁸ daha da önemli kılmıştır. Zira tesadüf yoksa bilinçli bir tasarım olmalıdır ve o hâlde bilinçli ve irade sahibi bir tasarımcı (yaratıcı) bu düzeni planlamıştır.⁷⁹

Caner Taslaman kitabında bir kısmı eski delillerin revize olmuş hâliyle, 12 güncel isbât-ı vâcib delili sıralamıştır. Taslaman evrene dair yedi delil sunmuştur: Kelamın kozmolojik delili, yasaların varlığı delili, evrenin keşfedilebilirliği delili, evrenin potansiyeli delili, yasaların ve sabitlerin hassas ayarı delili, fiziki olguların ve doğal fenomenlerin hassas ayar delili ve canlılardaki tasarım delili. İnsan fitratına dair sunduğu beş delil ise şunlardır: Doğal arzular delili, doğuştan ahlak delili, akıl delili, irade delili ve bilinç-benlik delili. Taslaman, modern verilerin de eşliğinde sıraladığı deliller bağlamında bilinçli bir tasarımcıyı ve hassas bir ayarlayıcı kudreti, evrenin var oluşu ve düzenli olarak işlenmesi arkasındaki en makul açıklama olarak görmektedir.⁸⁰

Modern zamanda öne çıkan Tanrı ispatı delillerinin en önemlilerinden birisi de hassas ayar argümanıdır. Kozmik hassas ayar delili olarak da isimlendirilen bu iddia yerli ve yabancı birçok bilgin tarafından dillendirilmektedir. Bu ölçüde bir hassas ayarın bilinçli bir ayarlayıcıyı gerektirdiği en ufak sapmaların evreni bambaşka hâllere getireceği noktasından hareketle bu argüman en güçlü Tanrı ispatı yöntemlerinden biri olarak kabul edilir. Bu delil tasarım argümanı ve teleolojik delilin en modern ve ikna edici⁸¹ versiyonu olarak da tanımlanmaktadır.⁸²

Çalışmanın kapsamı bağlamında fiziki olgulardaki hassaslık, doğal fenomenlerdeki hassas ayar ve canlılardaki tasarım argümanı, üzerinde durulacak isbât-ı vâcib delillerindendir. Öne çıkan bu deliller bağlamında canlılara ve bilhassa Kur'an'ın özellikle vurguladığı arının özelliklerine; evrenle ve insanla münasebetlerine bakılarak arı üzerinden Tanrı ispatının imkânı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

⁷⁵ Davies, Paul, *The Last Three Minutes*, Basic Books, New York, 1994, s. 13.

⁷⁶ Hawking, Stephen W., *Zamanın Kısa Tarihi*, Çev. Sabit Say ve Murat Uraz, Doğan Kitap, İstanbul, 1988, s. 47-53.

⁷⁷ el-Enbiyâ 21/30; ez-Zâriyât 51/47.

⁷⁸ Tasarım argümanı delili (teleolojik, inayet, ihtira delili vb. olarak da isimlendirilebilir) ile varlıklardaki nizam ve gaye gibi olgulardan yola çıkılarak bu varlıkların bir Tasarımcı'nın var olduğunu ve O'nun hikmet, kudret ve bilgi sahibi olmak gibi sıfatlarla muttasıf olduğunu savunur (Taslaman, *Allah'ın Varlığının 12 Delili*, s. 77).

⁷⁹ Şahin, Hüseyin, *Tanrı'yi İspatta Klasik ve Çağdaş Teistik Delillerin Karşılaştırılması*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara, 2014, s. 160-189.

⁸⁰ Taslaman, *Allah'ın Varlığının 12 Delili*, 23-189.

⁸¹ Bilhassa Antony Flew kendisinin teist olmasının etkili ve ikna edici olan argümanın hassas ayar argümanı olduğunu söylemiştir (Flew, Antony, "Teizme Kutsal Yolculuğum Antony Flew ve Gary Habermas Arasındaki Tartışma", Çev. Adem İrmak, *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2010, C. 2, s. 168); Yine Robin Collins'e göre de hassas ayar argümanı Tanrı'nın varlığının en güçlü delilidir (Collins, Robin, "Design and The Many-Worlds Hypothesis", *The Philosophy of Religion*, Ed. W. L. Craig, Rutgers University Press, New Brunswick and New Jersey, 2002, s. 130).

⁸² Şahin, Hüseyin, "Tanrı'nın Varlığına Dair Modern Delillerden İnsancı İlke ve Hassas Ayar Delili", *Artuklu Akademi* 1/2, 2014, s. 57-81.

3. 4. Arı Örnekliğinde İsbât-ı Vâcib'in İmkânı

Kur'an'ın hayvanların uçanı, yürüyeni ve sürüneni olmak üzere her türden örnekleri mevzubahis ettiğini ve onlardaki yaratılış, yaşayış (fonksiyon) ve insanların hizmetine verilme özelliklerini öne çıkardığı ve böylece yaratıcının varlığını, kudretini ve hikmetini göstermeye çalıştığı söylenebilir.⁸³ Gökyüzünde ve yeryüzünde bulunan çeşitli canlı ve cansız varlıkların başlıca zatlari, sıfatları, mümkün ve hâdis oluşları; âlim, hâkim ve kâdir olan yaratıcının varlığına delalet etmektedir. Kelami bağlamda zikredilen klasik ve modern tüm deliller belli ölçekte tüm canlılarda ve onların fiillerinde, o deliller perspektifinden bakıldığında gözlemlenebilmektedir. Nitekim Kur'an canlılardaki bu tecellilere dikkat çekmektedir. Kur'an hayvanlardan özellikle, sıradan zannedilen ve küçük görülen bir sineği Allah'ın varlığı ve birliğine delil ve bir mucize olarak sunmakta; inkârcıların ve putlarının böyle bir ölçekte ve sanatta bir canlı yaratamayacakları noktasında meydan okumaktadır. Bu küçük ama sanat açısından büyük canlılara, onlardaki donanım ve kabiliyetlere dikkat çekilmektedir.⁸⁴

İlmi tefsir hareketinin önemli temsilcilerinden olan Tantâvî b. Cevherî'ye göre bitkiler, hayvanlar ve madenler bu âlemde çeşitli şekillere girdikten sonra neticede düzenli bir surette ölmek üzere programlanmışlardır. Hayvan ve bitkilerin beslenme ve büyümesi bir kanun dâhilinde muntazam bir denge içerisinde gerçekleşmektedir. Ona göre tüm bu olaylar gizli ve görünmez bir el tarafından idare edilmektedir. Modern bilimsel keşif ve veriler hayvan ve bitkilerdeki bu muntazam beslenme ve büyüme kanunlarını çeşitli hesap ve formüllerle, atom ve moleküllerinin düzenlerine varıncaya kadar incelemiş ve ortaya koymuştur.⁸⁵ Dolayısıyla tüm bu intizamlı ve düzenli fiiller en küçük ölçekteki maddelerde ve canlılarda ince ve hassas ayarlarla yapılmaktadır. Bu hassas ayarlar tüm canlılarda görülmekle birlikte bize göre arı türünde birçok ilginç örnek bir arada görülebilmektedir.

Bal arıları, sayıları çok olan arı türlerinden biridir. Yapılan kazılardaki sonuçlar bal arılarının dünya üzerindeki varlıklarının insandan daha eski olduğunu ortaya koymuştur.⁸⁶ Bunun en önemli gerekçelerinden biri de arının ürünü olan balın ve arı yetiştiriciliğinin yapıldığı malzemelerin ilk insan yerleşkelerinde bile bulunuyor olmasıdır. Buna göre, yıllarca insan tarafından evcilleştirilip daha fazla mahsul alabilmek için uygun ortamlarda yetiştirilmesinden daha önce de balın insan için iyi bir gıda olduğu söylenebilir.⁸⁷ Bazı modern yazarlar, Kur'an'da 128 ayetten oluşan büyük bir sureye arı anlamına gelen "Nahl" isminin verilmesini ve içinde bal arısıyla ilgili çarpıcı örnekler olmasını birçok bilimsel hikmete işaret edebileceği şeklinde yorumlamıştır.⁸⁸

3.4.1. Arı Kovanında Hayat

Büyük bir arı kovanında 50-80 bin arasında bal arısı bulunmaktadır. Bu arılar işçi, erkek ve ana arı olmak üzere üç sınıfa ayrılır. Özellikle işçi arıların çene ve dudakları çiçek tozlarını yalamaya, dilleri de kapalı bir boru gibi çiçeklerdeki bal özünü emmeye uygun olarak yaratılmıştır.⁸⁹ İşçi arıların yaşam dönemleri kanatları çıkmasından ölümüne kadar 3 aşamaya ayrılır. İlk safhada kovanın içinde kalır ve larvalara hizmet eder. İkinci aşamada kovan içinde farklı hizmetler görür. Üçüncü aşamada ise polen ve bal toplama işini üstlenir.⁹⁰

⁸³ Yâsîn 36/71; Fâtır 35/27; ez-Zümer 39/6; ez-Zuhruf 43/11; el-Câsiye 45/4; eş-Şûrâ 42/29; en-Nahl 16/12, 66-69, 79; el-Mü'minûn 23/21; el-Mülk 67/19; el-Bakara 2/164; en-Nûr 24/45.

⁸⁴ *Kur'an Yolu Türkçe Meâl ve Tefsir*, Çev. Hayrettin Karaman vd., C. 3, s. 753-754.

⁸⁵ Cevherî, Tantâvî, *Tefekkür Hazinesi-Kur'an-ı Kerim ve İlim Cevherleri*, Çev. Abidin Sönmez, Nizam Yayınevi, İstanbul, 1974, s. 82.

⁸⁶ Doğanay, Ahmet-Levent Aydın (Ed.), *Bal Arısı Yetiştiriciliği, Ürünleri ve Hastalıkları*, Dora Yay., Bursa, 2017, s. 25-28.

⁸⁷ Hafenî, Abed, *Arılar Dünyasındaki Bilimsel Mucizeler*, Çev. Muhammet Öztürk, Dar Jeyad, Mısır, trs., s. 29-30.

⁸⁸ Nurbâki, Halûk, *Kur'an-ı Kerim'den Ayetler ve İlmî Gerçekler*, Türkiye Diyanet Vakfı Yay., Ankara, 2022, s. 139.

⁸⁹ Fidan, Yılmaz-İsmail Yavaş, "Arılar: Bağlarda Görülen Zarkanatlılar", *Bilim ve Teknik* 21/246, 1998, s. 4; Arıklı, Ercan (Ed.), *Hayvanlar Ansiklopedisi*, Gelişim Yay., İstanbul, 1981, s. 2057.

⁹⁰ Frisch, Karl von, *Arıların Hayatı*, Çev. Dr. Bedia Bozkurt, Üniversite Kitabevi, İstanbul, 1946, s. 67-68.

Bal arısı anlamındaki özel bir hayvana işaret eden “Nahl” kelimesi Kur’an’da sadece bir ayette geçmektedir. Kelimenin kök anlamı özel bir hediye, bahşiş ve ihsan anlamına gelir. Bal arısının getirdiği besinler zararlı çiçekler arasından en doğru özlerin seçilerek, en faydalı ve şifa olacak bir hediye kudret tarafından insanlara ihsan ve ikramına vasıta olduğundan bu ismin bal arısına verilmiş olabileceği öne sürülmüştür.⁹¹ Kur’an’da yüce yaratıcının kelimelerle ifade ettiği özellikler olarak tecelli eden Nahl (arı) kelimesi, tabiatın kudretinden bir kudret ayeti (delili) olarak görülmektedir. Bal arısına, varlığın ve tabiatın çoğundan istifade edecek bir programı vermek ve bu programa uygun bir donanımla onu teçhiz etmek, tüm varlığın yüce yaratıcının yapabileceği özel bir seçim ve yaratmadır.⁹²

Yüce Allah Kur’an-ı Kerim’de arının hayatından bazı kesitlere ve dönüm noktalarına işaret etmektedir: “*Ve rabbın bal arısına şöyle vahyetti: ‘Dağlardan, ağaçlardan ve insanların kurdukları çardaklardan kendine yuvalar edin. Sonra her türlü besleyici ürünlerden ye; rabbinin koyduğu kanunlara boyun eğerek çizdiği yollardan git!’ Onların karınlarından, farklı renk ve çeşitlerde şerbet (kıvamında bir sıvı) çıkar ki onda insanlara şifa vardır. İşte bunda da düşünen bir topluluk için açık deliller bulunmaktadır.*”⁹³

Seyyid Kutub zikri geçen ayetlerin tefsirinde şöyle bir yaklaşım sergilemiştir: Bu ve bunun gibi ayetlerde yaratılışın azameti, nimetin büyüklüğü, bilginin ve düşüncenin yüceliğini gösteren yaratılış ayetleri perspektifinde uluhiyet, vahiy ve dirilme gibi konular ele alınmıştır. Ona göre Nahl suresindeki bahsi geçen ayetler, keşfedilmemiş bilimsel hakikatlere işaret etmektedir. Bunlar; arının özellikleri, arıya ilham olarak verilen yetenekler ve arıda görülen tüm çarpıcı noktalar genel anlamda vahyin delillerini içermektedir. Kutub’a göre arının yaratılışı, sosyalliği (koloni yaşamı) ve ince hesaplar sonucu üretilen balı bilimsel i‘câzı yansıtmaktadır.⁹⁴

Gökteki yıldızlardan canlıların hücrelerine kadar tüm varlık âlemi Kur’an açısından Allah’a işaret eden birer ayettir. Bu boyut farkı, büyüklük ve küçüklük, mikro ve makro denge arasındaki uyum, yazan kudretin birliğine işaret etmektedir. Güneş sistemi ve bal arısının gözleri arasındaki keyfiyet açısından görünen uyum ve faydalılık iki kudret ayetinin de mahir bir sanatkârın eseri olduğunu göstermektedir.⁹⁵ Herhangi bir bal arısını yaratan ilahi kudretin tasarrufunun tüm kâinatta geçerli olması da beklenir. Zira o bal arısı evrendeki her şey ve maddeyle ilişki içerisinde olup, kendine gereken madde ve unsurları kâinattan alabilmektedir.⁹⁶

“*Rabbın bal arısına vahyetti*”⁹⁷ ifadesi Allah tarafından arıya bal yapmak ruh ve sanatının şaşmaz bir gereklilik ve isabetle verilmiş olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Arıya vahyetmenin manası ona, o ruh ve fitratı vermek ve açık bir vasıta olmaksızın gizli bir şekilde terbiye ederek ona, o duygu ve sanatı kesin bir mükemmellikle öğretip belletmek şeklinde de yorumlanabilir.⁹⁸ Zikri geçen ayette arıların evler yapacağı bildirilmiştir. Gerçekten arılar tarafından yapılan bu yuvaların mükemmel bir proje ve ince bir tasarım üzere olduğu görülmektedir ki ayet buna işaret etmiştir.⁹⁹ Yüce yaratıcı bu tür hikmetli fiilleri insanlara akıl ve bilinç ile yapma potansiyeli verirken, hayvanlara ise ilham yoluyla bu şekildeki davranışları öğretmiştir.¹⁰⁰

⁹¹ İsfahâni, Râğib, *el-Müfredât fi garibi'l-Kur'ân*, Thk. Safvân Adnân Dâvûdî, Daru's-Şam, Dimeşk, 1412/1992, s. 795.

⁹² Nursi, *Sözler*, s. 295.

⁹³ en-Nahl 16/68-69.

⁹⁴ Kutub, Seyyid, *Fî Zilâli'l-Kur'ân*, Daru's-Şark, Kahire, 2003, C. 4, s. 2181.

⁹⁵ Nursi, *Mesnevî-i Nuriye*, s. 55-56.

⁹⁶ Nursi, *Mesnevî-i Nuriye*, s. 72.

⁹⁷ en-Nahl 16/68.

⁹⁸ Yazır, Elmalılı M. Hamdi, *Hak Dini Kur'an Dili*, Yenda Yay., İstanbul, 1999, C. 5, s. 272-273.

⁹⁹ Abed, *Arılar Dünyasındaki Bilimsel Mucizeler*, s. 32.

¹⁰⁰ Gazzâlî, Ebû Hâmid Muhammed, *Yaratılıştaki Sırlar*, Çev. Ersan Urcan, Çelik Yayınevi, İstanbul, 2021, s. 101-102.

Arılar da diğer tüm canlılar gibi büyüme ve gelişmek için temel gıda maddelerine ihtiyaç duyarlar. Özellikle uçuş ve benzeri işlevleri yerine getirebilmek için enerjiye ihtiyaç vardır ki bunu polenlerden elde ederler. Yavruların gelişimi için gerekli olan protein ihtiyacını ise çiçek tozundan alırlar. Aynı şekilde bu çiçek tozları; vitamin ve mineral tuzu kaynaklarıdır. Arıların çiçek gezme, meyve bulma ve uygun içerik ve karışımla yuvaya dönmeleri yüce yaratıcının onlara verdiği kolayca yol bulma ve istifade edebilme yeteneğinin bir sonucudur.¹⁰¹

Bal arıları koloni hâlinde yaşarlar. Her koloninin bir kraliçe arısı vardır. Kraliçe arının yetiştirilmesi de çok ilginç bir sistem ve örgütlü çalışmanın sonunda olmaktadır. Arı larvaları (yavrular) ilk aşamada, bal ve çiçek tozundan hazırlanan karışımla ve işçi arıların ürettiği arı sütü ile beslenirler.¹⁰² Erkek ve dişi arı larvalarının gelişimine bağlı olarak belli bir aşamadan sonra arı sütü verilmez, sadece bal ve polen verilir. Bu şekilde beslenen arılardan dişi arı yavruları, işçi arı olurlar. Kraliçe hücrelerinde bulunan dişi yavrular ise arı sütüyle beslenmeye devam ederler. Kraliçe arının, arı sütü miktarıyla belirlendiği söylenebilir. Buna bağlı olarak kraliçe arı birkaç kat fazla büyür. Arı sütü ise kovadaki kraliçe arının ihtiyacından yüz kat fazla üretilir. Bu sonuç arı sütünden insanın da faydalanması yolunu açar. Bu ve benzeri özel bakımlar sayesinde o hücrelerdeki yavrular kraliçe arı olur ve döllenmiş yumurtaları sadece özel yetiştirilen bu kraliçe verebilir.¹⁰³ İşçi arılar larvaları son derece dikkat ve özenle beslerler. Larvanın büyüme döneminde işçi arılar tarafından 10.000 kere ziyaret edildiği tespit edilmiştir.¹⁰⁴ Arı larvaları bu dönemde dikkatli ve özenli beslenme sonucunda bir hafta içinde ilk ağırlıklarının 1500 katına kadar ulaşırlar.¹⁰⁵ Arılar kovayı çok temiz tutar ve dışkılarını bala bulaştırmadan dışarı taşırlar.¹⁰⁶

Araştırmalara göre dünyada yaklaşık 20.000 arı türü olduğu tahmin edilmektedir.¹⁰⁷ Arılar hattihareket ve yuva lokalizasyonlarında ayette de işaret edildiği üzere aynı tür mekânları seçmektedirler. Bunlar genelde: dağlar, kovanlar ve ağaç kovuğu vb. yerlerdir.¹⁰⁸ Arıların kovan içerisindeki iş bölümü ve acil durum yönergeleri çok ilginçtir.¹⁰⁹ Bir çöp ya da yabancı cismin dışarı atılması noktasında birlikte hareket ederler. Herhangi bir arı böyle bir yabancı cisim görürse onu işini aksatmadan hemen dışarı atar. Zira işçi arılar acil işlere öncelik tanırırlar. Yabancı ve kirli cisimlerin atılması buna örnektir. Bilhassa bekçi, savunucu ve vantilatör arılar acil işe koşan işçi arı gruplarıdır. Çünkü bu acil görevlerde aksama olursa koloninin hayatı ve devamı tehlikeye girer. Ayrıca dışarı atılan ve hastalık taşıma riski bulunan yabancı cisimler öylece bırakılmaz, çok uzaklara taşınır. Elbette arıları bu program çerçevesinde çalıştıran ilahi irade ve kudrettir. Yoksa bir arı gelecek bir hastalık tehlikesini ve salgını bilerek buna önlem alacak bir şuurda değildir.¹¹⁰ Arılar 20 günlük iken vücutlarında birtakım değişiklikler olur; iğne bezleri gelişimini tamamlar ve zehir üretmeye başlar.¹¹¹ Bu dönemden itibaren arılar kovanın kapısında nöbet tutmaya başlar. Kovan girişine gelen her canlıyı

¹⁰¹ Snodgrass, R.E., *Anatomy of the honeybee*, Costock Publishing Associates, Newyork, 1984, s. 334.

¹⁰² Arı sütü, zengin koruyucu asit, vitamin, mineral, madeni tuzlar ve karbonhidrat içerir. Bkz. Abed, *Arılar Dünyasındaki Bilimsel Mucizeler*, s. 50.

¹⁰³ Morrison, A.C. – Bekir Topaloğlu, *İnsan, Kâinat ve Ötesi*, Dergâh Yay., İstanbul, 1980, s. 65; Nurbâki, *Kur'ân-ı Kerim'den Âyetler ve İlmî Gerçekler*, s. 141; Arıklı (Ed.), *Hayvanlar Ansiklopedisi*, s. 2058.

¹⁰⁴ *Encyclopedia Americana*, Danbury Connecticut, USA, 1993, C. 3, s. 439.

¹⁰⁵ *Encyclopedia Grolier International*, Grolier Education Corporation, Canada, 1992, C. 2, s. 473.

¹⁰⁶ Oral, Osman, “Mâtürîdî'ye Göre Hayvanların Yaratılış Hikmetleri”, *Uluslararası Rusya Araştırmaları Dergisi* 10/1, 2017, s. 10-11; Abed, *Arılar Dünyasındaki Bilimsel Mucizeler*, s. 50; Gazzâli, *Yaratılıştaki Sırlar*, s. 109.

¹⁰⁷ Dirilgen, Tara et al., “Moving past neonicotinoids and honeybees: A systematic review of existing research on other insecticides and bees”, *Environmental Research* 235, 2023, s. 2.

¹⁰⁸ Muhammed, Abdurrahman, *el-Kur'ân ve Alemler-i-Hayvan*, Daru's-Südanîyye, Hartum, trs., s. 106.

¹⁰⁹ Yaşı küçük olan işçi arılar kovan temizliği ve yavru bakımıyla ilgilenerler. Biraz büyüyünce bal mumu yapımı, petek inşası ve nöbetçilik yaparlar. Hayatlarının son evrelerinde de bal ve polen toplamaya çıkarlar. Bkz. Kaygun, *Hayvanlar Ansiklopedisi*, s. 666.

¹¹⁰ İsmail, Hekimoğlu-H. Hüseyin Korkmaz, *İlimler ve Yorumlar*, TÜRDAV Yay., İstanbul, 1998, s. 108.

¹¹¹ Arı zehri ilaç sanayi ve kozmetikte kullanılmaktadır. Özellikle eklem ağrıları ve yangılarına glukozamin maddesinden dolayı iyi gelmektedir. Bkz. Doğanay- Aydın (Ed.), *Bal Arısı Yetiştiriciliği*, s. 102.

hatta koloniye mensup bir arı dahi olsa kontrolden geçirilmeden içeri almaz. Bekçi arının yerinden ayrılması durumunda ise başka bir işçi arı hemen nöbeti devralır.¹¹²

Bal arıları normal şartlarda baş edemeyeceği düşmanlara karşı farklı savunma stratejileri uygulamaktadırlar. Bu düşmanların en başında eşek arıları gelmektedir ki 30 tanesi 30.000 bal arısını üç saat içinde yok edebilmektedir. Ancak bal arıları eşek arısından çıkan saldırıya fenomeni kokusunu algılar ve kovanın girişinde toplanmaya başlar. Gelen her bir eşek arısı için 500 bal arısı havalanır ve eşek arısının etrafını çevirerek, hızla dönmeye başlarlar. Hızla dönen ve vücutlarını titreştiren bal arıları vücut sıcaklıklarını 50 dereceye kadar çıkarırlar. Bu ısıya dayanamayan eşek arıları âdeta kavru olarak ölürler.¹¹³

Bal arıları, kovayı ve kendilerini korumak için kullandığı zehri, tehdit olarak görülen ve kovana saldıran canlılara karşı kullanırlar. Sonrasında arının iğnesi kopar ve bu kopuş barsak sonu kaslarla beraber olup arının ölümüne-özellikle insan gibi canlıları sokması sonucu-neden olmakla birlikte kopan iğne bölümü bulunduğu canlıya arda kalan kaslar vasıtasıyla pompalanmaya devam eder.¹¹⁴ Bu sistemle arı kendini feda edercesine savunma yapmış ve kovanın devamı için daha etkili yöntemi kendi zararına uygulamış olur. Bir arının kolonin yaşamının devamı için kendini öldürecek bir sona girmesi ve bunu bile, isteye yapması evrimsel biyolojinin birtakım çıkarımlarını sorgulaması gerektiren bir sonuçtur. Ayrıca arılar çam ve kavak ağaçlarından çam sakızı ve reçine toplamaktadırlar. Arı reçinesi daha sonra işçi arının enzimleri ile karıştıktan sonra birtakım işlemlerden geçer ve propolis meydana getirilir. Propolis adı verilen bu madde patojen bakterileri ve mikroorganizmaları öldüren ve uzaklaştıran özelliğe sahiptir. Kovandan atılamayacak kadar büyük, zararlı ve yabancı maddeler bu madde ile sarılarak zararsız hâle getirilir. Arılar bu maddeyi kovanın antiseptisi ve izolasyonunda kullanırlar. Genelde arılar bu faaliyetleri kış mevsimine hazırlanırken yaparlar. Sonbaharda kovanın girişini daraltır, çatlakları ve petekleri sıvar böylece aşırı soğuk ve nemden korunmuş olurlar. Bilhassa ana arının yumurtalarını bırakacakları petek gözleri yine bu propolis ile dezenfekte edilir ve kaplanır. Arı larvaları en zayıf olduğu bu dönemde mikroorganizmalardan bu vesile ile korunmuş olurlar. Ayrıca petek gözündeki larvalar bu hassas dönemde arı sütünün de antioksidan ve hücre yenileyici özelliğinin ilavesi ile sağlıklı ve hızlı olarak büyür ve gelişirler. Öte yandan bu propolis ağrı azaltıcı ve yara dindirici olarak da kullanılmaktadır. Arılar için, bakteri mekanizmasını, zaaflarını ve mevsimlerin mahiyetini bildiğini söylememiz mümkün olmadığına göre bu program ilahi bir ilhamla onlara öğretilmiştir. Arıların tüm vücut yapısı yapacağı işlere göre tasarlanmıştır. Âdeta hayatının programı daha önceden hazırlanmış ve onun o küçük kafasına yerleştirilmiş gibidir. Arıda görünen hesaplamalar ve hayati programlamalar bir mühendisin eserinin çok ötesinde bir mükemmelliğe sahiptir.¹¹⁵ Öte yandan arının böylesi hijyen tedbirleri alması onlara öğretilmiş bir programın mekanizmasını uyguladıklarını gösteriyor. Zira beşeri tıpta bu mesele ziyadesiyle önemsenmesine rağmen kontaminasyona bağlı ölümler sıklıkla görülmektedir. Arıların buna dair mükemmel önlem alabilmesi şaşırtıcıdır.

Arıların kovanda birlikte yaptıkları ilginç faaliyetlerden biri de kovanın ısısının ayarlanmasıdır. Dış ortamın ısısı ne olursa olsun kovadaki ısı arılar tarafından belli bir seviyede tutulur. Özellikle kuluçka odalarının ısısı ayrı bir öneme sahiptir. Arılar kovanın ısısı düşmeye başladığında vücutlarını titreştirerek kovanın ısısını yükseltir ve ısı kaybından korurlar. Kovanda sıcaklığın artması durumunda ise kanatlarını yelpaze gibi kullanarak ısıyı düşürmeye çalışırlar. Ayrıca ısıyı düşürmek için kuluçka

¹¹² Winston, Mark L., *The Biology of the Honey Bee*, Harvard University Press, Cambridge, 1991, s. 100.

¹¹³ Ono, Masato et al., "Unusual thermal defence by a honeybee against mass attack by hornets", *Nature* 377, 1995, s. 334-336.

¹¹⁴ Freedman, Russell, *How Animals Defend Their Young ?*, E.P. Dutton, New York, 1978, s. 63.

¹¹⁵ İsmail-Korkmaz, *İlimler ve Yorumlar*, s. 108-109; Çelemlî, Ömür Gençay-Aşlı Özkırım, "Bal Arılarından Gelen Sağlık: Propolis", *Bilim ve Teknik* 44/526, 2011, s. 29-30.

gözlerine dışardan getirdikleri temiz suyu serper ve kanatlarıyla suyu buharlaştırırlar. Arılar böylece kovana ısıyı 35 derecede sabit tutarlar.¹¹⁶

Yüce yaratıcının verdiği kabiliyet (ilham) sayesinde işçi arılar doğru çiçekleri ve temiz suyu kolayca bulur, yılın zaman dilimlerini ve yağmurlu vakitleri çok iyi bilirler. Ölen arılar kovanda bekletilmez, hemen dışarı taşınır. Kovandaki balın besin olarak yetersizliği durumunda işçi arılar bala su katarlar.¹¹⁷ Kovandaki erkek arıların biricik görevi ise çiftleşme uçuşuna katılmaktır. Erkek arılar çiftleşme uçuşuna öleceğini bildikleri hâlde katılırlar. Kovanın devamı için kendinden kolaylıkla vazgeçmenin örneği ve böyle bir fenomenin severek ve âdeta yarışılarak benimsenmesi şaşırtıcıdır. Çiftleşme gerçekleşikten sonra erkek arının çiftleşme organları ve sperm keseciği kopar ve erkek arı ölür.¹¹⁸ Arılar aralarındaki görev taksimine harfiyen uymakta ve hiçbirisi görevinin dışına çıkmamakta ve aksatmamaktadır.¹¹⁹ Altıgen gözden çıkan yavru arılar belli başlı basit işlerle ilgilenirler ve yaş ilerledikçe ona uygun başka işlere atanırlar.¹²⁰

“*Rabbinin koyduğu kanunlara boyun eğerek çizdiği yollardan git*”¹²¹ ayetindeki ifadeden yola çıkarak besin toplamakla görevli işçi arıların her bir seferinde belirli ve en doğru rotaları kullandığı anlaşılabilir. Böylece arılar toplayabilecekleri en fazla çiçek özünü daha kısa zamanda toplarlar ki devamlı gidip gelmesinler ve çiçek özünün içeriğini sindirmeye vakitleri kalsın. Ayrıca bu arıların bedenleri, polen toplamaya en uygun işlev ve yapıda yaratılmıştır. İşçi arıların arka ayaklarında polen sepeti yer alır ve arılar bu sepeti doldurarak yuvaya dönerler. Zikri geçen ayet arıların diğer toplumsal yapı ve davranışlarına işaret etmekte ve kolaylaştırılan bu yol fenomenin yüce yaratıcının bir vergisi ve ilhamı olduğunu söylemektedir.¹²² Arılar doğar doğmaz kovandaki işlerini muntazam olarak yapmaya başlarlar. Görevinin ne olduğunu, nerede, ne zaman ve ne yapması gerektiğini bilirler. Üstelik bu işleri başka bir arının öğretmesi ya da yönlendirmesi ile de yapmazlar. Hiçbir eğitim almadan son derece disiplinli ve hatasız çalışırlar. On binlerce arının karanlık bir kovanda üstelik sağır olmakla beraber düzenli ve kusursuz iş yapması sonsuz bir kudret ve ilim sahibi yüce yaratıcının ilhamıyla olabileceği yaklaşımını makul kılmaktadır.

Arıya “vahy etmek” ona ilham edilmesi şeklinde anlaşılıp, yarar ve zararını bilme, ihtiyaçlarını giderecek becerilerin verilmesi ve ona uygun hayat programının ona öğretilmesi şeklinde anlaşılabilir. Bu ilham ve içgüdü sayesinde bal arısı, milimetrik altıgenler çizmekte, bal mumu yapıp evini inşa etmekte ve çiçeklerin tozlaşması işinde diğer tüm böceklerden daha fazla iş görmektedir. Her ne kadar diğer böcekler de çiçeklerdeki polen transferinde rol oynasa da hiçbir arılar kadar etkili değildir. Arılar olmasaydı binlerce bitki türü üremesini ve gelişimini tamamlayamayacaktı.¹²³ Bu durum ise ekolojik denge açısından ciddi sorunlara yol açacaktı. Ayrıca arıcılık bu anlamda büyük bir tarımsal değere de sahiptir. Birçok meyve ağacı ve çiçek arıların polen taşıması ile döllenmektedir. Bu anlamda arıların tozlaşmaya katkısının bal üretiminden daha değerli olduğu söylenebilir. Arılar topladığı çiçek özlerini normal midesinden ayrı ve bu maksatla yaratılmış olan “bal midesinde” saklar, kovana geldiğinde genç işçi arılar bu midedeki maddeyi hortumuyla emerek kendi midesinde şerbet kıvamına gelene kadar onu işler. Hasıl olan şerbet (bal), altıgen peteklere dökülerek havalandırılır,

¹¹⁶ National Geographic Society, *The Marvels of Behaviour*, National Geographic, Washington, 1972, s. 49-64.

¹¹⁷ Demiri, Kemâlettin, *Hayâtü'l-hayevâni'l-kübrâ*, Daru'l-Beşâir, Dimaşk, 2005, C. 4, s. 36.

¹¹⁸ Demirsoy, Ali, *Yaşamın Temel Kuralları-Omurgasızlar/Böcekler*, Entomoloji, Meteksan Yay., Ankara, 2006, C. 2, s. 679.

¹¹⁹ Câhız, Ebû Osman Amr b. Bahr, *Kitâbu'l-Hayvân*, Thk. Abdusselâm Muhammed Harun, Dâru İhyâi't-Turâsi'l-Arabî, Beyrut, 1969, C. 5, s. 417.

¹²⁰ Abed, *Arılar Dünyasındaki Bilimsel Mucizeler*, s. 30-31.

¹²¹ en-Nahl 16/69.

¹²² Abed, *Arılar Dünyasındaki Bilimsel Mucizeler*, s. 14; Ercan Arıklı (Ed.), *Hayvanlar Ansiklopedisi*, s. 2057.

¹²³ Arı gibi hayvanlar ulaşmak istedikleri gayenin ne olduğunu bilecek şurdan yoksun olduklarına göre henüz gaye ortada yok ve arı da bundan habersiz iken; gaye nasıl kendini gerçekleştirecek sebepleri kendi adına koşturmaktadır. Dolayısıyla arının kendisinin bilmediği ve henüz var olmayan bu gayeyi, bilici bir şuur ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda içgüdü gayeye tabidir.

çeneleriyle yoğurup katılaştırıldıktan sonra bal mumuyla kaplanarak bozulması, herhangi bir rutubet ya da kokuya maruz kalması önlenmiş olur. Balı doğada muhafaza etmek adına bal mumundan daha koruyucu bir nesne yoktur. Arılar bu mükemmel koruma maddesini ayrıca en korunaklı ve serin yerler olan dağlık ve ağaçlık bölgelere yapmaktadırlar. Arı kolonisinin en önemli sağlık programlarından biri de kovanın havalandırılmasıdır. Tam nemli bir ortamda balı yapabilmek için; kovayı serin tutmak, duman ve kirli havadan temizlemek için havalandırma sistemi kullanmak gerekir. Arılar bu iş içinde bir çözüm üretmişlerdir. Kovanın havalandırılması için arılar giriş ve zemin bölümüne toplanırlar. Zemin tahtasına ayakları ile sıkıca tutunan arılar kanatlarını süratle çırparak hava sirkülasyonunu sağlarlar.¹²⁴ Kalabalık binalardaki havalandırma problemi bilinen bir meseledir. On binlerce insanın yaşadığı kapalı bir ortam düşünürsek buna çözüm bulmadaki zorluklar arıların nasıl bir işin üstesinden geldiğini daha anlaşılır kılacaktır. Arılar bilinçli bir zekânın eğitim alması sonucu bile zorlanacağı ve hata yapacağı bu kadar teknik işi hatasızca yakın bir mükemmellikte yapmaktadır. Zira kovanda yaşamın devam etmesi için on binlerce arının uyumlu bir şekilde hareket etmesi gerekmektedir. Kovanın sıcaklığı, temizliği, yavruların bakım ve beslenmesi, düşmanlarla mücadele ve arıların ölümü göze alması vb. birçok hayret verici faaliyetler elbette atom ve hücre yığını olan arının kendine verilemez.

3.4.2. Arıların Haberleşme Yöntemleri

Arıların davranış ve yetenekleri içerisinde belki de en olağanüstü olanı haberleşme sistemleridir. Nitekim Avusturyalı zoolog Karl von Frisch *The Dance Language and Orientation of Bees* adlı kitabını sadece bu konuya ayırmış ve bu çalışmalarıyla Nobel ödülü almıştır. Arılar besin kaynağı bulmak için kovanın etrafındaki geniş bir alanı tararlar. Keşifçi arılar besin kaynağını bulduktan sonra kovana döner ve bu kaynağı diğer arılara haber verirler. Kovadaki arıların haber verilen bu besin kaynağını kısa zamanda bulduğu gözlemlenmiştir. Arıların sağır ve kovanın çoğunlukla karanlık olduğu nazara alınırsa kaynakla ilgili bilginin alışılmışın dışında bir yöntemle kovadaki arılara aktarıldığı söylenebilir. Araştırmacılar arıların besin kaynağını kovadaki diğer arılara bir tür dans ile tarif ettiklerini tespit etmişlerdir. Besin kaynağının türü, zenginliği, uzaklık ve koordinatları bu dans içerisindeki hareketlerde gizlidir. Örneğin kovana gelen arı, yükünü arkadaşlarına verip hiçbir şey yapmadan uçarsa yararlandığı bu kaynağın bilindik ve verimsiz olduğunu gösterir.¹²⁵

Arıyı söz konusu eden zikri geçen ayetteki, “*Rabbinin koyduğu kanunlara boyun eğerek çizdiği yollardan git*” şeklinde mana verilen cümle arıların besin bulma ve kovana dönme sırasında izlediği yolların kanuni (kurallı yol programına) oluşuna ve ilginçliğine dikkat çekmektedir. Yapılan araştırmalara göre bal arıları çoğunlukla güneşin konumundan yararlanarak yönlerini bulmakta; öte yandan rüzgârın yönü, dünyanın manyetik alanı gibi birçok imkândan yararlanabilmektedirler. Arıların yol ve besin kaynağını tarif etmek için petek üzerinde sekiz ve benzeri şekiller çizdikleri ziyaret edilen kaynağı bildirdikleri ve gidiş-geliş için özel bir “arı hattı” kullandıkları bilinmektedir.¹²⁶ Özellikle bu arı hattı fenomeninin ayetteki, “*Rabbinin senin için belirlediği ve çizdiği yollardan git.*” cümlesiyle olan benzerliği dikkat çekicidir. Arıların kovalarını uzak mesafelere gittikten sonra nasıl buldukları, besin ve nektar kaynağı olan çiçekleri kovadaki arkadaşlarına nasıl tarif ettikleri merak konusu olmuştu. Araştırmalar gösterdi ki arılar kovaların bulunduğu yer (konum) ile güneş arasındaki açıya göre hareket etmektedirler. Polen ve nektarla kovana gelen arı, bulmuş olduğu besin kaynağının yerini

¹²⁴ İsmail-Korkmaz, *İlimler ve Yorumlar*, s. 108-110; Gazzâlî, *Yaratılıştaki Sırlar*, s. 108; Frisch, *Arıların Hayatı*, s. 40-43; Arıklı (Ed.), *Hayvanlar Ansiklopedisi*, s. 2056; Demirsoy, *Yaşamın Temel Kuralları*, s. 677.

¹²⁵ Frisch, *Arıların Hayatı*, s. 128-134.

¹²⁶ *Kur’ân Yolu Türkçe Meâl ve Tefsir*, çev. Hayrettin Karaman vd., 3/416-418; Abed, *Arılar Dünyasındaki Bilimsel Mucizeler*, s. 43; *Nurbâki, Kur’ân-ı Kerim’den Ayetler ve İlmî Gerçekler*, s. 140.

kovandaki diğer arılara; kovan, güneş ve besin kaynağının bulunduğu yer arasındaki açığa göre kendine has birçok dansla (arı dansı) açılı kavisler ve şekiller çizerek tarif etmektedir.¹²⁷

Arıların kovana döndüğü zaman en sık yaptığı dans “daire dansı”dır. Bu dansın içeriğinde besin kaynağının uzaklık ve yönü belirtilmez. Bununla yuvadaki arılara 15 metreden daha yakın bir mesafede bir besin kaynağı olduğu bildirilir. Frisch yaptığı bir deneyde birçok farklı yer ve mesafedeki besin kaynağından yuvaya dönen gezici arı ile temas kuran işçi arıların 174 tanesinden 155’nin 5 dakika içinde besin kaynağını doğru bulduklarını tespit edebilmiştir.¹²⁸

Arıların kendine özel ve son derece ilginç bir haberleşme yetenekleri vardır. Özellikle yeni bir besin kaynağı buldukları zaman bu bilgiyi birbirlerine aktarma yöntemi gerçekten olağanüstüdür. Kovana polen ve çiçek özü ile gelen gezici arı güneşin yönüne göre ve durumuna göre sağa ve sola dairesel hareketler yaparak besin kaynağıyla ilgili bilgileri arkadaşlarına aktarır. Arı 100 m’den yakın kaynaklar için yaptığı yön tarifinde daha basit hareketlerle dans ederken, 100 m’den uzak olan besin kaynağı için daha detaylı bir tarif verir. Arı dansı denilen çeşitli dairesel ve sekiz biçimindeki hareketlerle (açı detayı verir) kaynağın koordinatlarını tarif ederken, belli bir ritim ve birim zamanda yaptığı titreşimlerle ise uzaklık bilgisini verir. Gezici arının aktardığı bu bilgiler arkadaşlarını yanıltmayacak kesinliktedir.¹²⁹

Gezici arılar bu dansı, karanlık kovan içindeki petekler üzerinden yapmaktadırlar. Bu şartlarda arılar bir nevi hem sağır hem de kör hükmündedirler. Yine gezici arılar kovana döndükleri zaman besin kaynağının kovana olan uzaklığı 25-100 metre arasında ise geçiş dansı da denilen “sallama dansı” yaparlar. Eğer 100 metrenin üzerinde ise besin kaynağının yönünü, uzaklığını ve niteliğini bildiren “sekiz rakamı şeklindeki dansı” kullanırlar. Arılar bu sekiz dansı sırasında âdeta bir inşaat mühendisi gibi kovanın dışındaki çevreyi üçgenlere bölerek besin kaynağının güneşe olan açısını verirler. Ayrıca arılar besin kaynağının yerini dansın şekliyle tarif ederken, uzaklığı ise karın titreşimleri ile arkadaşlarına bildirirler. Örneğin besin kaynağı 200 m uzaktaysa karınlarını 15 saniyede 10 kez sağa ve sola sallarlar, 1000 m uzaklıkta ise 15 saniyede 5 defa sallarlar.¹³⁰ Dansçı arının karın titreşimleri kovandaki diğer işçi arılar tarafından yakından ve dikkatlice izlenir ve antenleri dansı yapan arının karın bölgesine temas ettirilerek besin kaynağının uzaklığı bilgisi bu şekilde alınır.¹³¹

Arılar kaynağın bolluğu hakkındaki bilgiyi ise üzerlerine sinen yoğun koku ve yaptıkları dansın uzun ve coşkulu olması ile bildirirler. Besin kaynağı zayıf ise isteksiz ve kısa süreli bir dans yaptıkları görülür. Ayrıca arıların besin kaynağının koordinatlarını güneşe göre yaptıklarını doğrulayan bir deneyde bir binanın arkasındaki besin kaynağından dönen gezici arılar kovana geldikten sonra; kaynağa doğru harekete geçen arılar, gezici arıların kendi buldukları güzergâh üzerinden değil, en kısa (hipotenüs) diyebileceğimiz farklı bir yolu ve güzergâhı kullanmışlardır. Arılar deneyde binanın arkasındaki besin kaynağı için bina etrafından dolanmamış binanın üstünden direkt hedefe varmıştır.¹³² Zira bu dans ile tarif yöntemini arılar yerine akıl ve bilinç sahibi insanların yapması istenilseydi, arılar kadar başarılı olamayacaklardı. Zira böylesine ince hesap ve teknik ölçümleri alet olmadan yapacak yetenek insanlarda yoktur. Modern zamanın insanı aklını ve bilimsel teknolojiyi kullanmasına rağmen yer ve yön bulmada bu kadar hatasız hareket edememektedir. O hâlde arılara verilen bu kabiliyetler ilahi bir lütuftur. Evrimci bir yazar olan Marian Stamp Dawkins

¹²⁷ Muhammed, *el-Kur’ân ve Alemler’i-Hayavan*, s. 114; Kasapoğlu, Abdurrahman, “Allah’ın Bal Arısına Vahiyi”, *Tabula Rasa-Felsefe & Teoloji Dergisi* 11, 2004, s. 237-238.

¹²⁸ Winston, *The Biology of the Honey Bee*, s. 152.

¹²⁹ Fidan- Yavaş, “Arılar: Bağlarda Görülen Zarkanathlar”, s. 4.

¹³⁰ Silici, Sibel-Duran Özkök, *Bal Arısı Biyolojisi ve Yetiştiriciliği*, Efil Yayınevi, Ankara, 2011, s. 118-119.

¹³¹ Winston, *The Biology of the Honey Bee*, s. 154-156.

¹³² Frisch, *Arıların Hayatı*, s. 144-151.

arıların kovan içinde yapıkları dans ile tarif olayı hakkında şunları söyler: “Buradaki ilginç nokta ve arıların önündeki problem, danslarını karanlık bir kovanda, ne güneşin ne de besin kaynağının görülemediği bir yerde yapmalarındır. Sadece bu da değil arılar bu dansı peteğin üstündeki düşey konumda yaparlar.”¹³³ Buna göre arıların açı hesaplama ve koordinatta x ve y eksenini dönüşüm bilgilerini doğru bir şekilde yaptıkları, aktardıkları ve bu bilgiyi çıktıkları zaman güneşin konumuna göre dönüştürebildikleri görülmektedir.¹³⁴ Buna göre arılar güneşi âdeta bir pusula gibi kullanmaktadırlar. Açı ölçme, hesap yapma ve koordinat ekseninde dönüşüm yapabilme gibi yetenekleri ile arılar düzlem dönüşüm ve açı hesaplama sayesinde kaynağı şaşırmadan bulurlar. Arıların olağanüstü bu kabiliyetleri yüce yaratıcının ayetteki ifadesi ile onlara ilham ve ihsanı olarak görülmelidir.

Arıların yön bulma hususundaki diğer bir ilginç nokta ise güneşin olmadığı havalarda da bunu yapabilmeleridir. Arılar bulutlardan kırılarak gelen güneş ışınlarını hesaplayarak güneşin konumunu doğru olarak tespit edebilmektedirler. Bunu yaparken insanların göremediği ultraviyole ışınlarını ve bu ışınları algılayan özel göz sensörlerini kullanırlar.¹³⁵ Şüphesiz bu özellikleri de yüce yaratıcının tasarım harikalarından birisidir ki arılar yaşamlarını bunlar sayesinde sürdürebilirler.

Arıların yön ve besin kaynağına hareketlenme ve onu bulma hususunda kullandıkları önemli bir sistem de “coğrafi bilgi” durumudur. Bu husus şöyle bir deneyle gösterilmiştir: Kovandaki arıların, keşiften dönen gezici arıların yaptığı her dansa karşılık vermediği ve bazen tarif edilen kaynağa doğru harekete geçmediği tespit edilmiştir. Gezici arılar kovanlarının yakınında bulunan gölün ortasındaki kayık içerisine konulan besini fark etmiş ve ondan yararlanarak kovana dönmüşlerdir. Yaptıkları dansı takiben kovandaki hiçbir arı harekete geçmemiştir. Daha sonra deney tekrarlanmış kayık kıyıya çekilmiş ve kovandaki arılar bu defa harekete geçip besin kaynağına ulaşmışlardır. Bilim adamları bu olaydan hareketle şu sonucu varmışlardır: Arılar çevrelerindeki coğrafi bilgiye; nerede göl, dağ ve ova olduğunu bilmektedirler. Gölde besin olamayacağını bildikleri için kovandaki arılar, gelen gezici arıların dansını dikkate almamışlardır.¹³⁶

Arıların besin kaynağı ve kovanın konumunu güneşe göre tespit ettiği söylenmişti. Ancak bu aşamada arılar şöyle bir problemle karşı karşıya kalırlar. Besin yerini bulma ve kovana dönme süresi boyunca güneşin konumu sabit değildir. Zira güneş her 4 dakikada 1 derece yer değiştirmektedir. Arı aynı açı bilgisiyle tüm bu seyahat sürecini tamamlarsa uzun mesafelerdeki sapmalar, telafi edilemez bir seviyeye ulaşır.¹³⁷ Arıların 10 km yol kat ettikleri düşünülürse 45 dakika uçmak durumunda kalırlar.¹³⁸ Ancak bu süre zarfında güneşin konumu yaklaşık 11 derece değişecektir. Eğer arı kovandaki arının verdiği koordinatlarla yola devam ederse güneş yer değiştireceği için besin kaynağından uzaklaşacaktır. Öte yandan arı besin kaynağına varsa bile besin yükü ile kovana döneceği için hızı daha az (9 km/saat) olacaktır. Dolayısıyla arı geri gelene kadar güneş 16,5 derece dönecektir. Bu şartlar arının güneşe göre yapacağı tarifi hatalı olması ihtimalini doğuracaktır. Son olarak hem dans eden arının yapacağı 16,5 derecelik hata hem de yola çıkan arının yanılma payı olan 11 derece hesaba katılırsa 10 km’lik bir mesafede arı kaynaktan 27,5 derece kadar uzak bir noktaya varacaktır. Ayrıca arı bu kadar uzak mesafeye gittiğinde eğer besin elde edemezse dönecek gücü kalmayacaktır.¹³⁹ Çünkü toplayıcı arılar kovandan çıkarken daha fazla besin kaynağı alabilmek için

¹³³ Dawkins, Marian Stamp, *Hayvanların Sessiz Dünyası*, Çev. Füsün Baytok, Tübitak Yay., Ankara, 1999, s. 137.

¹³⁴ Dawkins, *Hayvanların Sessiz Dünyası*, s. 137.

¹³⁵ Winston, *The Biology of the Honey Bee*, s. 163-164.

¹³⁶ Gould, James L.-Carol Grant Gould, *The Animal Mind*, WH Freeman & Co, USA, 1999, s. 106.

¹³⁷ Demirsoy, *Yaşamın Temel Kuralları*, s. 66.

¹³⁸ Winston, *The Biology of the Honey Bee*, s. 171.

¹³⁹ Demirsoy, *Yaşamın Temel Kuralları*, s. 66.

kendilerine yolda yetecek kadar bal alırlar. Bu bal bittiğinde güçleri tükenir ve nektara ulaşamaz, enerjileri kalmadığı için dönemez ve ölürlür. Ancak bu yanılmalar ve hesap hataları normal şartlarda hiçbir zaman gerçekleşmemiş, arılar milyonlarca yıldır bu şekildeki olası yanılmaları yapmamış ve hesaplarında güneşin hareket payını ihmal etmemişlerdir. Böylece kaynağın yeri hafızada doğru tutulmuş ve güneşin konumundaki değişim gerek kovana dönen geziciler gerekse kovandan çıkan toplayıcı arılar tarafından doğru hesaplanmıştır. Güneşin kaç dakikada ne kadar derece sapacağını ve bunun konum bilgisi hesabına katılması gerektiğini ancak alanın uzmanı olan insanlar bilebilmektedirler. Alanında uzman olan insanların yapabileceği böyle bir hesabı arıların kendi iradesiyle yaptıklarını söylemek mümkün değildir. Öyleyse bunun ilham eseri olduğu söylenmelidir. Arıların bu tür çok yönlü hesaplamaları evrimsel süreç sonucu kendi kendilerine öğrendiklerini söylemek tutarlı değildir. Zira iç içe o kadar ince hesaplar söz konusudur ki bunun deneme yanılma yoluyla olması mümkün değildir. Arının hayatında o kadar fazla hesap ve formüllü işlem söz konusudur ki bugüne kadar bu deneme-yanılma ile bir tek arının, bir gram bal dahi yapması mümkün olmayacaktı. Ayrıca arının kendi kendine ancak matematik profesörlerinin yapabileceği bir hesabı deneme-yanılma ile geliştirdiğini söylemek de mümkün değildir. Balın ve arı popülasyonunun var olması ve devam etmesi için tüm bu ve bunun gibi ince hesapların en başta tüm arılar tarafından bilinmesi gerekmektedir. Arıların hayatında görülen bu kadar hassas ayarlı fiiller ve hesaplar ancak ilahi irade ve hikmetin tecellileri olabilir.

3.4.3. Koloninin Bölünmesi: Oğul Verme

Arı kolonisi doğan yeni yavrular ve yetişen bireyler vasıtasıyla giderek büyümektedir. Kraliçe arının yumurtlama (günde 1500-2000) hızı göz önüne alınırsa bu bir ay içinde koloniye 45.000-60.000 yeni arının eklenmesi anlamına gelmektedir.¹⁴⁰ Kovadaki kast problemi, dişi-erkek sayısı ve oranı ilginç bir şekilde kraliçe tarafından ayarlanmaktadır. Kraliçe istediği zaman erkek ya da dişi cinsini yumurtlayabilmektedir. Yumurtlama olayı esnasında kraliçe arı cinsel organının kapağını açar ve sperma deposundan bir sperma alarak yumurtayı döllerse dişi arı ve bazen de geleceğin kraliçesi çıkarırken; yumurta döllenmediğinde ise erkek arı yumurtası meydana gelmektedir.¹⁴¹ Kraliçenin bu şekilde bir nüfus planlaması yapabilmesi ancak ilham eseri olarak mümkün olabilir. Bu artan nüfusun planlanmasına kolonideki işçi arıların aldığı önlem de katkı sağlamaktadır. Bu önlem eski kraliçe arının önderliğinde kovadaki arıların bir bölümünün kovayı terk etmesidir. Bu olaya “oğul verme” denilir.¹⁴² Arıların muhteşem zamanlama yetenekleri bu olay sırasında da görülmektedir. Oğul verme potansiyeline gelen kovada işçi arılar bir yandan yeni kraliçe hücreleri inşa ederken, öte yandan da eski kraliçeyi yumurtlama işini bırakmaya zorlarlar. Çünkü arılar için göç zamanı gelmiştir. Bu nedenle arılar eski kraliçeye daha az besin ve arı sütü verirler. Bu şekilde hem yumurtlaması önlenir hem de eski kraliçe oğul vermeye uygun hafif kondisyona sahip olur. Böylece diğer arılar da onunla hareketlenir.¹⁴³ Bir amaç ve gaye uğrunda kovadaki arıların tümü tek bir yerden emir, yetki ve bilgi almış gibi hareket etmektedir. Arılar oğul verme olayından önce karınlarını polen toplayacak vakitleri olmadığı için iyice doldururlar. Bu durum onların iğnelerini kullanma esnekliğini kaybetmelerine sebep olur. Bu sayede arılar oğul verme sırasında 20.000-30.000 adeti buldukları hâlde bu durumdan kaynaklı olarak etrafındaki insanlara ve diğer canlılara zararsız pozisyondadırlar.¹⁴⁴

Koloni herhangi bir yere oğul verdikten sonra koloninin devamlı yaşayacağı alanı bulma çalışmaları başlar. Bu incelemeyi koloniden gruplar hâlinde ayrılan gözcü arılar yaparlar. Bu arılar

¹⁴⁰ Wilson, Edward O., *The Insect Societies*, Harvard University Press, Cambridge, 1972, s. 96, 303.

¹⁴¹ Kaygun, *Hayvanlar Ansiklopedisi*, s. 666.

¹⁴² Silici-Özkök, *Bal Arısı Biyolojisi ve Yetiştiriciliği*, s. 111.

¹⁴³ Sebeok, Thomas A., *How Animal Communication*, Indiana University Press, London, 1977, s. 224-225.

¹⁴⁴ Frisch, *Arıların Hayatı*, s. 57-58.

bulunan yerin konumu ve uygunluğuna dair çeşitli bilgilerle geri dönerler. 500 farklı gözcü arının çeşitli olasılıkları kıyaslama ve karara bağlama işlemi kovanda tüm bilgiler toplanarak yapılır. Gözcü arılar yeni yerleşim yerinde şu özelliklere bakarlar: Yerden yüksekliği, delikler varsa yamanabilir mi, iç mekân genişliği, giriş-çıkışa uygunluk, kuş ve sincap gibi canlıların giremeyeceği kadar dar aynı zamanda polen yüküyle yüklü arıların girebileceği kadar da geniş olmalıdır. Savunması ve ısıtması da kolay olmalıdır.¹⁴⁵ Aynı bölgeyi tarif eden danslar ne kadar fazla yapılmış ise koloninin potansiyel göçü için oralar öncelikli olarak değerlendirilir.¹⁴⁶ Karar verildikten sonra kraliçe arı önderliğinde koloni belirlenen yerleşim yerine doğru harekete geçer, kraliçe arının birlikteliği olmazsa arılar yanılarak eski kovanlarına dönebilirler.¹⁴⁷ Kraliçe arının onlarla olması bu açıdan ayrıca önemlidir.

Eski kovanda oğul verme işleminden sonra arıların yarısı ya da yarısından fazlası eski kovanda kalırlar. Kovan kısa bir süre kraliçesiz kalsa da genç kraliçe kısa sürede gelişimini tamamlar.¹⁴⁸ Eğer eski kraliçe yeni kraliçe çıkmadan kovayı terk edememişse eski kraliçe yenisi tarafından sokularak öldürülür. Bu durum hem kovandaki ikiliği ve savaşı önler hem de oğul verecek koloni üyeleri için bu eski kraliçenin gerekli performansı gösteremeyecek kadar yaşlı olduğu anlamına gelir ve dolayısıyla onunla verilecek oğul engellenmiş olur. Ama bazen eski kraliçe yaşlı olduğundan değil hava şartlarından dolayı da kovayı terk edemeyebilir. Ancak bu da çekişmeli bir savaş olacağı ve koloninin tehlikeye gireceği anlamına gelir. Ancak işçi arılar kovandaki bu karışıklığı engellemek için de bir çare bulmuşlardır. Genç kraliçenin hücre kapaklarını eskisinden çok daha sıkı kapatırlar. Ancak onu beslemek için de küçük bir boşluk bırakırlar. Ama sorun bununla da bitmemektedir. Zira eski kraliçe kovanda her zamankinden çok daha aktif bir şekilde dolaşmaktadır. Yeni kraliçe gözünü fark ederse onu öldürmesi kuvvetle muhtemeldir. Ancak işçi arılar bu olaya engel olmak için yeni kraliçenin hücresi önünde kümelenir ve eski kraliçeyi iterler. Bu tedbirler vasıtasıyla yeni kraliçe korunmuş olur.¹⁴⁹

Arıların oğul verme sırasında yeni koloni oluşturmak için yaptığı tüm faaliyetler son derece bilinçli ve tüm arıların koordineli çalışmasının sonucudur. Bu olaylar sırasında arılarda görülen plan yapma, mantık yürütme ve hesap yapma gibi özellikler bilinç sahibi birinin yapacağı işlerdir. Arılarda bilincin varlığını tartışmak bile söz konusu değildir. Zira arılar beyin kapasiteleri son derece sınırlı birkaç santimlik böceklerdir. Yeter-sebep ilkesi açısından da düşünülürse yüce yaratıcı gerek bu canlıları gerekse de diğerlerini koruyup gözetmekte ve ihtiyaçlarını giderecek sistemleri onlara bahşetmektedir. Nitekim Yüce Rabbimiz: “*Alnından yakalayıp denetlemediğimiz hiçbir canlı yoktur*”¹⁵⁰ buyurmaktadır. Gerçekleşen tüm bu ve bunun gibi olağanüstü hadiseler bu ayetin hükmünü kevnî (doğa) ayetleriyle doğrulamaktadır.

3.4.4. Arılardaki Kusursuz Vücut Tasarımı

Arının vücuduna görevlerini tam yapabilmesi için yüce yaratıcının kudretinin tecellisi olarak çeşitli donanımlar bahşedilmiştir. Arının göğüs ve karın yapısı kanatları besleyen güçlü kaslar ve karın boşluğuna yayılan hava kesecikleri ve buna bağlı olarak arının hafif ve güçlü olması sağlanmış olur. Yine göğüs bölgesinden çıkan kanatlar mekanik hareketin kolay olması üzere tasarlanmış ve güçlü oyuklarla desteklenmiştir. Böylece arı güçlü ve motor gibi çalışan kanatlarıyla havayı yararak ilerleyebilmektedir. Arılar büyük orandan nektar depolayabilecek kursağa sahiptirler. Böylece arılar daha uzun mesafeleri nektar toplamak için kat edebilirler. Yine yüce yaratıcının onlara bahşettiği

¹⁴⁵ Wilson, *The Insect Societies*, s. 306-308.

¹⁴⁶ Gould, James L.-Carol Grant Gould, *The Honey Bee*, WH Freeman & Co, USA, 1995, s.66.

¹⁴⁷ Wilson, *The Insect Societies*, s. 238.

¹⁴⁸ Karl von Frisch, *Arıların Hayatı*, s. 62.

¹⁴⁹ Wilson, *The Insect Societies*, s. 225-226.

¹⁵⁰ Hüd 11/56.

zengin enzim çeşitliliği ile karmaşık şekerleri hazmedebilirler. Topladığı nektarları yuvaya götüreceği zaman kolay yön bulmak için iyice temizledikleri antenlerini kullanırlar.¹⁵¹

Zooloji incelemelerinin bulgularına göre arıların görme ve koklama reseptörleri çok gelişmiştir. Kendisinden bal alacakları çiçekleri çok uzaktan görür¹⁵², kokularını hisseder, gider onlardan istifade ederler ve kovana geri dönerler. Arıların ikişer gözü olup bu gözler kendi içinde birçok sayıda farklı gözcüklerden oluşurlar. Bunlardan başka alınlarının ortasında da bir gözleri bulunmaktadır.¹⁵³ Kovandaki işçi arıların kovana koruma ve polen toplama görevleri de olduğundan onları düşmanlarından koruyacak zehir akıttıkları iğneleri vardır.¹⁵⁴

Arılar kamera göz özelliği sayesinde uzakta bulunan cisimleri 50-60 kez büyüterek görebilmektedirler.¹⁵⁵ Ayrıca kilometrelerce uzaktaki bir çiçeğin kokusunu özel koku reseptörleri aracılığıyla alabilmekte ve bu kokuyu diğer binlerce çiçek kokusuyla karıştırmadan hafızasında tutarak o çiçeği bulabilmektedirler.¹⁵⁶ Bal arılarının kendi ağırlıklarının yaklaşık 300 katını kaldırabildiği bilinmektedir.¹⁵⁷ Yürütülen çalışmalar sonucu, her bir arının günde kendi ağırlığının on katı kadar polen, nektar ve çiçek özünü kovana taşıdığı ve yarım kilo bal elde edebilmek için 37 bin kere çiçekleri ziyaret ettiği tespit edilmiştir. Ayrıca işçi arılar petekleri balla doldurabilmek için yılda 31 milyon kilometre yol kat ettikleri uçuşlar yapmaktadırlar.¹⁵⁸

Arılar hızlı hareket etmesini sağlayan güçlendirilmiş miyofibriller sayesinde kanatlarını saniyede 250 defa çırpabilmektedirler.¹⁵⁹ Arılar besin yükü ile saatte 9 km hızla, yüksüz zamanda ise 13 km/saat hızla uçmaktadırlar. Arının kanat kaslarında yeter miktarda oksijen sağlayabilmek için dış bir zar yoktur. Ayrıca hızlı bir oksijen tedariki için tüm vücut solunum borularıyla döşenmiştir.¹⁶⁰ Öyle ki arıyı arı yapan ve balı netice verecek bu zorlu ve çetrefilli süreçte binlerce hassas bileşen kendi ince ölçüsünü korumakla birlikte sair tüm hassas bileşenlerin bileşkesi olarak arının mevcut hayatını ve ürünlerini ortaya çıkarabilmektedir. Arı ile doğanın kesişim noktaları üzerinden hareket edilirse, arı kendi içindeki mükemmel özellikler bütünü ve bu özelliklerin evrendeki kesişim noktalarının tam uyumlu oluşuyla yaratıcıya işaret eden en çarpıcı kudret mucizelerinden birisidir.

3.4.5. Altıgen Peteklerdeki Mühendislik Harikası

Bal arıları peteklerini altıgen şeklinde yaparlar.¹⁶¹ Bu altıgenler ince bir hesap, muhteşem bir zekâ, maharet ve sağlamlık eseri olarak ortaya çıkarlar. Bu suretle maksimum yer kullanımı gerçekleşirken israftan kaçınılmış ve hiçbir boşluk bırakılmamış olur. Böylece pek büyük bir sanat eseri ortaya çıkmış olur. Nitekim zikri geçen arıyla ilgili ayetteki “*Evler edin*” şeklinde çevrilen kısım,

¹⁵¹ Abed, *Arılar Dünyasındaki Bilimsel Mucizeler*, s. 38-41; Kaygun, A. Haluk, *Hayvanlar Ansiklopedisi*, Hayat Yay., İstanbul, 1966, s. 661.

¹⁵² Çiçeklerden yayınlan morötesi ışınları biz göremesek de onlar görür ve analiz ederler. Bkz. Morrison-Topaloğlu, *İnsan, Kâinat ve Ötesi*, s. 64.

¹⁵³ Arılar yön tayini yapma ve güneşten yararlanabilme becerisine sahip göz yapısına sahiptir. Arının bileşik iki göz bölümü arkasında “ommatidia” adı verilen çok sayıda küçük gözler vardır. Bkz. Winston, *The Biology of the Honey Bee*, s. 15. Arıların başlarının iki yanı ortasında birleşik gözleri haricinde 1 adet basit gözleri bulunur. Bu gözlerin fonksiyonlarının ışığın şiddetini ölçmek, ultraviyole ışınlarını görmek ve ışığın polarizasyonunda görev almak olduğu tahmin edilmektedir. Bu özellikler sayesinde arılar güneşin yerini ve açılarını tespit edebilmektedirler. Bkz. *Encyclopedia Americana*, Danbury Connecticut, USA, 1993, C. 3, s. 439.

¹⁵⁴ Bilmen, Ömer Nasuhi, *Kur'an-ı Kerim'in Türkçe Meâli Âlisi ve Tefsiri*, Genel Dağıtım, İstanbul, trs., C. 4, s. 1797-1798; Muhammed, *el-Kur'an ve Alemü'l-Hayavan*, s. 114; Cevherî, *Tefekkür Hazinesi-Kur'an-ı Kerim ve İlim Cevherleri*, s. 44.

¹⁵⁵ Ana arıda 3-4 bin, işçi arıda 4-6 bin ve erkek arıda 8 binden fazla ommatidium (birleşik göz) vardır. Bkz. Doğanay - Aydın (Ed.), *Bal Arısı Yetiştiriciliği*, s. 102.

¹⁵⁶ İbn-i Kesir, Ebu'l-Fidâ İsmail, *Tefsîrü'l-Kur'âni'l-Azîm*, y.y., Beyrut, 1969, C. 2, s. 723.

¹⁵⁷ Çaldıranlı, Selim, “Arılar Âlemi”, *Çevre ve Bilim Dergisi* 6/67, trs., s. 24.

¹⁵⁸ İsmail- Korkmaz, *İlimler ve Yorumlar*, s. 110-112.

¹⁵⁹ Embery, Joan, *Collection of Amazing Animal Facts*, Delacorte Press, New York, 1983, s. 23.

¹⁶⁰ Demirsoy, *Yaşamın Temel Kuralları*, s. 98.

¹⁶¹ Petekler arasında “arı mesafesi” denilen biri diğerinden farklı olmayan sabit mesafeler bırakırlar. Bkz. Abed el-Hafenî, *Arılar Dünyasındaki Bilimsel Mucizeler*, s. 14.

arının bir nevi insanların planlı ve projeli ev yapmasına benzer bir yapı inşa edeceğine işaret eder. En kudretli mühendisler bile bir takım alet ve cihazlara müracaat etmeksizin bunun gibi mükemmel bir şekli vücuda getiremezler.¹⁶² Böyle bir geometrik seçim ve mimari tasarım ancak yüce yaratıcının arıya ilham etmesiyle açıklanabilir.¹⁶³

Bal arıları altıgen petek yapımı sırasında şaşırtıcı bir şekilde aynı anda, aynı ölçü, kalınlık ve boyutta bir tuğla gibi parça koyarlar. Âdeta her biri bir usta ve mühendis edasıyla hem koyacağı parçayı, başka parçaları ve bütünü görerek hareket etmektedir. Petek inşası sırasında arılar kendi vücutlarından iskele kurarak birbirlerine asılı olarak çalışırlar. Dışardan bakıldığında arıların tesadüfen bir oraya bir buraya uçtukları ve hareket ettikleri zannedilebilir. Ancak işlem tamamlandığında mükemmel bir matematik ve hesap bilgisi işini gerektiren altıgen hücrelerin oluştuğu görülmektedir.¹⁶⁴

Arılar aynı anda başlayıp aynı anda bitirdikleri harika bir tasarım olan altıgen peteklere bal, polen ve yumurta depolama işlemini belli bir düzen ile yaparlar. Larva odaları ve bal odaları işçi arılar tarafından muntazam olarak ayrılır. Aralarına birkaç sıra polen çekilir.¹⁶⁵ Bu tedbir bal, larvalar ve polenin birbirine karışmasını önlemek içindir. Bunun böyle olması en çokta arıcıların işini kolaylaştırmakta ve rahatça bal hasadı yapılabilmektedir. Yoksa bal alma işlemi sırasında arıların aldığı bu tedbir olmasa arıcılar bal almaya çalışırken larvalara zarar verirdiler.

Peteklerin yapımında kullanılan bal mumu üretimi oldukça emek isteyen yorucu bir iştir. Arıların 1 kg balmumu için, takriben 22 kg bal tüketmeleri gerekir. Bal mumu arıların karın bölgesindeki salgı bezlerinden iğne başı büyüklüğünde çıkarılır.¹⁶⁶ Farklı uçlardan başlanarak inşa edilen petek hücreleri yüzlerce açı ve uzunluk barındırmasına rağmen tek bir parçaymış gibi ortaya çıkar. Bu bütün o kadar muntazamdır ki petek hücreleri üzerinde hiçbir ek yerine rastlanmaz. Erkek bölmelerinin göz genişliği 6.2-6.4 mm iken, diğer petek gözleri (bal, polen ve larva) standart 5.2-5.4 mm arasındadır.¹⁶⁷ Arılar bu ölçümleri genişlik ve kalınlık algılayan reseptörleri aracılığıyla yaparlar. Bir arının tek bir anteninde 8500 civarı reseptör ve 500.000 adet reseptör hücresi vardır.¹⁶⁸ Arılar bu reseptörleri aracılığıyla petek hücrelerinde hassas ölçüm yapabilirler. Ayarlama ve ölçme işlemi sırasında petek hücresi duvarlarını iterek duvar direncinden kalınlık ve boyut teşhisini yapabilirler. Tüm arıların yaptığı petek hücrelerinin duvar kalınlığı 0,07 mm'dir. Bu ölçüm en fazla milimetrenin binde ikisi oranında bir sapmayla sonuçlanabilmektedir.¹⁶⁹

Arılar tarafından örülen petek gözleri çok fazla sayıdadır. Arıların yaklaşık olarak 10 kg bal depo edebilmeleri için 35.000 petek hücresi örülmektedir.¹⁷⁰ Arılar âdeta usta bir mühendis gibi çalışarak harika ölçüler ve boyutlar elde edebilirler. Petekteki tasarım son derece dikkat çekicidir. Petek kapağı kapatılırken altıgenin, yanları yamuk, tabanı ise eşkenar dörtgen şeklindedir. Böylece iki taraflı petek gözü tabanları eşit birleşir ve sağlam bir yapı ortaya çıkar. Ayrıca altıgen yapıyı ortaya çıkarma adına 120 derecelik iç açıların hesaplanması bambaşka bir maharettir.¹⁷¹ Arılar tarafından yapılan bu mükemmel oranı ve petek yapı ve açıları ancak bu işin uzmanı olan birisi bu petekleri; tüm açı ve oranlarıyla bir bilgisayar programı kullanarak yapabilir. Demek, bu projeyi ve programını arının beyin bilgisayarına yerleştiren eden yüce yaratıcıdır. Aynı ayrı noktalardan başlanarak petek

¹⁶² Bilmen, *Kur'an-ı Kerim'in Türkçe Meâli Âlisi ve Tefsiri*, C. 4, s. 1797-1798; Muhammed, *el-Kur'an ve Alemu'l-Hayavan*, s. 114; Cevherî, *Tefekkür Hazinesi-Kur'an-ı Kerim ve İlim Cevherleri*, s. 44.

¹⁶³ Nurbâki, *Kur'an-ı Kerim'den Âyetler ve İlimi Gerçekler*, s. 139.

¹⁶⁴ Turgay, Nurettin, *Kur'an Açısından Hayvanlar ve Bitkiler*, Fecr Yay., Ankara, 2011, s. 77; Kaygun, *Hayvanlar Ansiklopedisi*, s. 666.

¹⁶⁵ Karl von Frisch, *Arıların Hayatı*, s. 23-25.

¹⁶⁶ Winston, *The Biology of the Honey Bee*, s. 83.

¹⁶⁷ Winston, *The Biology of the Honey Bee*, s. 81.

¹⁶⁸ *The New Encyclopaedia Britannica*, "Sensory Reception", Britannica, London, 1989, C. 27, s.132.

¹⁶⁹ Frisch, Karl von, *Animal Architecture*, A Helen and Kurt Wolff Book/Harcourt Brace Jovanovich, New York and London, 1974, s. 89.

¹⁷⁰ *Encyclopedia Americana*, C. 3, s. 441.

¹⁷¹ Hoyt, Murray, *The World of Bees*, Coward Mcnann, New York, 1965, s. 100-101.

hücreleri sırtı, birleşme noktalarının tam denk gelmesi ve balın dışarı akması için verilen 13 derecelik eğim olağanüstü bir tasarımdır.¹⁷² Ayrıca arılar bu petekleri belli bir uçtan sıra ile yapmaya başlamış olsaydılar zamanı kendi yaptıkları yönetime göre çok daha kötü kullanmış ve mevcut düzenlerini aksatmış olacaktılar. Bu altıgen petekler ve onlardaki hassas ölçü ve hesaplar yüce yaratıcının mükemmel tasarımını gözler önüne sermektedir. Yaratıcıdan bağımsız bir şekilde elbette arının bu derece kusursuz hesaplar yapması ve hikmetli tasarıma imza atması düşünülemez.

3.4.6. Bal Mucizesi

Yüce yaratıcının kudretine en büyük delillerden birisi de arının o muhteşem tasarım ve hayat programının sonucu olan baldır. Bu amaca ulaşmak için arılara kendine özel bir tasarım, amaçlılık ve kabiliyet verilmiştir. Arıların midelerinden renkleri muhtelif bir şerbet (bal) çıkar ki o arıların yedikleri meyvelere çiçeklere ve yaşlarının ihtilafına göre beyaz, kırmızı ve sarı gibi birer renkte bulunurlar.¹⁷³ Ayrıca o balda insanlar için bir şifa vardır.¹⁷⁴ Bal, birçok ağrıyı giderip bir kısım hastalıklar için bir macun mahiyetindedir. Nitekim boğaz hastalıkları için bizzat şifaya vesile olabilmekte ve sair bazı hastalıklar için de diğer maddeler ile karıştırılmak suretiyle bir şifa vesilesi olmaktadır. Bal gibi güzel, lezzetli bir kudret eserinde düşünen bir kavim için elbette ibretler vardır. Arılar gibi küçük, nahif hayvanların o kadar ince bilgilere, enteresan fiillere muktedir olmaları, o kadar faydalı bir hayat maddesini vücuda getirebilmeleri, kendilerini yaratan, hikmet sahibi yaratıcının varlığına büyük bir delildir.¹⁷⁵

Balın şifa kaynağı oluşu bizzat Kur'an'da zikredilmiştir. Ayrıca bu duruma Peygamber (s.a.s) de bazı hadisleriyle işaret etmiştir. Balın mide bağırsak sistemi hastalıklarına iyi geldiğini ve bal şerbetinin son derece faydalı olup üstün bir ilaç mahiyetinde olduğunu söylediği aktarılmıştır.¹⁷⁶ Mide ve bağırsak mukozasındaki ülseratif yara ve lezyonların düzenli bal tüketenlerde gerilediği tespit edilmiştir.¹⁷⁷ Bal, vücudun ihtiyacı olan enerjinin çoğunu karşılayabilir, kan yapımı ve temizlenmesini destekler ve damar sertliğini önler. Kansere, sinir ve dolaşım sistemi hastalıklarının giderilmesinde olumlu etkilere sahiptir. Yine bal yaraların tedavisinde de merhem benzeri olumlu etkiler yapmaktadır.¹⁷⁸ Tıbbın babası olarak anılan Hipokrat (MÖ. 460-375) balı, hava ve suyla aynı derecede önemli bir madde olarak görmüştür.¹⁷⁹

Bal arılarının kollektif ve iş birliği davranışları, bal üretiminde oldukça hijyenik çalışmalarını ve vazifelerini aksatan grup üyelerini cezalandırmaları dikkat çekicidir.¹⁸⁰ Bal, arının yoğun mesaisinin bir sonucudur. Yarım kilo bal elde etmek için 17.000 tane arı yaklaşık 10 milyon çiçeği ziyaret etmelidir. Arılar besin kaynağı bulabilmek için 500 civarında çiçek gezerler ve bunun için 25

¹⁷² Winston, *The Biology of the Honey Bee*, s. 81.

¹⁷³ Arılar polen ve balı renklerine göre gruplandırarak peteklere depolarlar. Bir gözde sadece bir renk polen ve bal bulunur. Eğer bir kaynaktan elde edilen besin bozuk çıkarsa bu sadece bir gözde bulunduğundan diğerlerinden ayrılmış olur. Böylece bütün petek hücrelerindeki besinin bozulması önlenmiş olur. Renge göre depolama arıların koruyucu mekanizmalarındandır. Bkz. İsmail- Korkmaz, *İlimler ve Yorumlar*, s. 108.

¹⁷⁴ Ayette şifa kelimesinin "nekre" olarak ifade edilmesi balın her türlü hastalığa değil belli durumlarda, belli hastalıklara şifa olabileceğine işaret etmektedir. Bkz. Abed, *Arılar Dünyasındaki Bilimsel Mucizeler*, s. 47.

¹⁷⁵ Bilmen, *Kur'an-ı Kerim'in Türkçe Meâli Âlisi ve Tefsiri*, C. 4, s. 1797-1798; Muhammed, *el-Kur'an ve Alemler-Hayavan*, s. 114; Cevherî, *Tefekkür Hazinesi-Kur'an-ı Kerim ve İlim Cevherleri*, s. 44.

¹⁷⁶ Menâvî, Muhammed Abdurrauf, *Fezû'l-kadir şerhu'l-Câmi'i's-sağîr*, Mektebetu Mustafa Muhammed, Mısır 1938, C. 7, s. 454; Buhârî, Ebû 'Abdullâh Muhammed b. İsmâ'il el-Ca'fi İsmâ'il, *Sahih-i Buhârî*, Thk. Muhammed b. Zühreir b. Nâsir en-Nâsir, Dâru Tavkû'n-Necâh, Beyrut, 1422/2001, C. 7, s. 122-128; Müslim, Ebû'l-Hüseyn Müslim b. el-Haccâc el-Kuşeyrî, *Sahih-i Müslim*, Thk. Muhammed Fuât Abdalbâkî, Dâr-u İhyâ'it-Turâsî'l-Arabî, Beyrut, trs., C. 4, s. 1736-1737; Nurbâkî, *Kur'an-ı Kerim'den Âyetler ve İlmî Gerçekler*, s. 142-143.

¹⁷⁷ Okcu, Abdulmecit, *Kur'an'a Göre Evrenin İnsana Musahhar Kılınışı*, Salkımsöğüt Yayınları, Erzurum, 2009, s. 245. Balın güçlü bir antiseptik özelliği olduğu da bilinmektedir. Bkz. İsmail- Korkmaz, *İlimler ve Yorumlar*, s. 111.

¹⁷⁸ Güzel, Ragıp-Ahmet Özpınar, *Kur'an'da Adı Geçen Besinler*, Çelik Yayınevi, İstanbul, 2006, s. 29; Nurbâkî, *Kur'an-ı Kerim'den Âyetler ve İlmî Gerçekler*, s. 143; Hakkı, Erzurumlu İbrahim, *Marifetname*, Sad. Hamza Taşkın, Bera Kitap, İstanbul, 2018, s. 59.

¹⁷⁹ Güzel- Özpınar, *Kur'an'da Adı Geçen Besinler*, s. 34; Nurbâkî, *Kur'an-ı Kerim'den Âyetler ve İlmî Gerçekler*, s. 142.

¹⁸⁰ Turgay, *Kur'an Açısından Hayvanlar ve Bitkiler*, s. 77.

dakika gerekir. Arılar yarım kilo balı elde etmek için 7000 saat çalışırlar.¹⁸¹ Balın son derece güçlü bir antibakteriyel özelliği vardır. Dizanteri bakterisini saatler içinde öldürdüğü tespit edilmiştir.¹⁸²

Âdetâ hesap uzmanı gibi hareket eden arıların bu özelliği balın bileşiminde de kendini göstermektedir. Bal üretimiyle ilgili ilginç bir nokta ise arıların ürettiği balın ancak %1'ni kullanmalarıdır. Diğer tüm işlemleri milimetrik hesaba dayanan arının böyle bir hesap hatası yaptığını düşünmek mümkün değildir. Ayrıca evrimsel mantıktaki kurgu ile düşünersek arı bu kadar fazla balı başka hiçbir canlı için de yapmış olamaz zira arının yaşaması için balından istifade edecek başka bir canlıya ihtiyacı yoktur. O hâlde bu balın insan için arı eliyle gönderilmiş bir nimet olduğunu itiraf etmek en makul yaklaşımdır. Böylece balın, insanların faydalanacağı şifa değeri yüksek olan bir besin olarak yaratıldığı anlaşılır. Arının yaptığı tüm faaliyetler olağanüstü bir sanat ve bilginin tezahürü olup yüce yaratıcının kudretini ve hikmetini göstermektedir. Yüksek bir bilinç ve ilim gerektiren bu olağanüstü olayları ve fiilleri basit bir böceğin yaptığını iddia etmek ona insanüstü bir bilgi ve bilinç vermek anlamına gelecektir. Modern tıbbâ göre balın bileşimindeki riboz, sakkaroz, früktoz, protein, mineral maddeler ve B grubu vitaminlerinden ötürü hem tedavi edici hem de koruyucu bir özelliği vardır. Özellikle de balın yapısında bulunan riboz şekeri yeni hücre yapımında kullanılan DNA'nın temel maddesidir. Bu nedenle büyüme ve kan yapımında çok önemlidir. Ayrıca ilginç bir nokta olarak bu riboz şekerini kraliçe arıdan başka üreyen arı olmadığı için kovanda sadece o kullanır.¹⁸³ Balın kendisi, propolis ve riboz şekerinin kovanda nispeten az tüketilmesinden dolayı birçoğunun insan tarafından kullanılma imkânı söz konusu olmaktadır. Ayrıca şunu unutmamak gerekir, arı kovanındaki mükemmellikler, arıların olağanüstü haberleşme yöntemleri, koloninin bölünmesi ve yaşama uygun şartların sürmesi, arıların kusursuz vücut tasarımı ve altıgen peteklerdeki mühendislik harikası gibi tüm bileşenlerin tam anlamıyla hatasız ve hassas ayarlı olarak birleşerek sonuçlanması, bal gibi bir gıdayı mümkün kılmaktadır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

İslam düşüncesinde evrendeki denge ve düzen; sıfat, fiil ve isimleriyle evrende tecelli eden yüce yaratıcıya ve dolayısıyla tevhit ilkesine dayandırılmaktadır. Âlemdeki düzen yaratıcının kemal sıfatlarının bir gereği ve tecellisidir. Her dönemde tabiat ayetleri ve doğadaki kanuni düzen, ekolojik denge ve nizam delili bağlamında inkârcılara karşı Allah'ın varlığı ve birliğinin en önemli delili olmuştur. Nitekim modern bilim de bu düzen ve dengeyi konu edinmektedir. Şuur ve akıl sahibi bir güce işaret eden bu intizam, evrenin başlangıcından beri aksamadan devam etmektedir. Aslında bilimsel araştırmaların ilerlemesi evreni oluşturan sistemlerin ne derece mükemmel bir düzen, denge, hassas ayar ve ölçü içinde olduğunu daha iyi göstermektedir. Bu sonuçlar yüce yaratıcının zaruri oluşunun en net delillerindedir. Hassas ayar argümanı, tasarım argümanı ve kozmolojik argüman modern zamanda daha sık kullanılan ve daha ikna edici olarak görülen isbât-ı vacib delilleridir. Doğadaki diğer canlılarda bulunup bizde bulunmayan her imkân ve kabiliyet aynı zamanda bizim zekâmıza karşı bir meydan okumadır. Bal arısının yaşamı da çalışma da görüldüğü üzere bu meydan okumanın bir parçasıdır. İnsanlık bu meydan okumaya karşı bugüne kadar ancak onları anlamaya çalışarak yahut onları iyi ya da kötü bir şekilde taklit ederek karşılık verebilmiştir. Bu durum yüce yaratıcının kudretinin, ilminin ve hikmetinin i'câzının eşyadaki yansımalarının sonucudur. Arı örneğinde Kur'an'da isbât-ı vacib adlı bu çalışma da bu i'câzın bir türünü ortaya koymaya çabalamaktadır.

¹⁸¹ Brackenbury, John, *Insects and Flowers*, Blandford, UK, 1995, s. 12.

¹⁸² Hoyt, *The World of Bees*, s. 185.

¹⁸³ Nurbâki, *Kur'an-ı Kerim'den Ayetler ve İlmî Gerçekler*, s. 140-144.

Genel olarak doğal fenomenlerdeki hassas ayar ve canlılardaki tasarım harikaları yüce yaratıcının ilim, irade ve kudret tecellilerini ihtiva etmektedir. Bilhassa Kur'an'ın bir sure ismi olarak ve ayetleriyle işaret ettiği ilhama mazhar olan bal arısı; çok ince hesap, hassas ayar ve tasarım delilleri açısından çarpıcı bir örnektir. Bu böcek türünde görünen akıllı hareket, bilinçli yönelim, ince hesap yetisi, biyoloji ve coğrafya bilgisi ariya var olan programın ona ilahi bir kudret tarafından ilham edildiğini gösterir. Arılar takip ettikleri binlerce çeşit davranış ile yüce Allah'ın yaratma ve yaşatmadaki eşsizliğini ve mucizelerini göstermektedirler. Arı yerine getirdiği yüzlerce mükemmel faaliyet ve akıl almaz bir ilaç ve biyokimya fabrikası gibi bal ve benzeri ürünleri ilahi ilhama mazhar olarak gerçekleştirmektedir. Her ne kadar bazı bilim adamları ve biyologlar bu tarz olaylarda tesadüfün, deneme-yanılmanın rolüne dikkat çekse de bu aşırı zorlama ve makul olmayan bir yorumdur. Bu varsayım ateistçe okunan evrimsel paradigma üzerinden kendine yol açmaya çalışsa da doğal fenomenlerdeki aşırı hassaslık, düzen ve âdetâ bilinç yüklü hareketler gibi sonuçları bu durumun salt madde ile açıklanmasının mümkün olmadığını göstermektedir. Nitekim çalışmada bal arısı açısından ortaya konulan tüm bilgiler, hesaplar, karmaşık sistemler, olağanüstü iletişim ve hayati sonuçlar söz konusudur. İnsanın bile anlamaktan aciz kalıp senelerce uğraşıp, çalıştıktan sonra ortaya çıkarabildiği bu tarz bilinçli ve akıllı bilgi sistemlerinin kaynağını bal arısının bizatihi kendisinde aramak makul değildir. Bu derece hassas ayar ve hesaplamayı içine alan bal arısının hayat döngüsünün başlaması ve bozulmadan devam edebilmesi tesadüfi ihtimaller ve deneme yanılma ile olmayacak kadar karmaşık ve matematiksel olarak evrimsel sürecin izin vermeyeceği kadar astronomiktir. Zira eşya ve tabiatın meydana gelmesi, yenilenmesi, her bir şey arasında var olan muhteşem uyum ve bunların kendi içindeki kanun ve nizamın aksamayan sürekliliğini unutmamak gerekir. Sadece bir arı ferdiinde bile yüzlerce farklı ince hesap ve hikmetin tecellisi tesadüfe havale edilemezken, bu durumun tüm arı türlerinde hem de farklı kombinasyonlarla ve aynı zamanda birbiriyle uyumlu, etkileşime muhtaç, milyonlarca farklı bitki ve hayvan türündeki farklı fraksiyonlarda gerçekleşen bilinçli ve hikmetli fiil tecellileri tesadüf ihtimalini imkânsız hâle getiriyor. Aklın böyle bir ihtimaller okyanusunda boğulmaktansa tüm bunların bir yaratıcısı ve müdebbiri olduğunu kabullenmesi daha fitri, kolay ve mantıklı olan yoldur. Yüce yaratıcı en küçük bir canlıyı en büyük bir sanat ve maharette halk etmekte, kudret kelimelerinin en küçük bir noktasıyla bile insanları ve şuur sahiplerini hayrete ve kendi varlığını bilip iman etmeye sevk etmektedir. Dolayısıyla çalışmada ortaya konulmaya çalışıldığı üzere bal arısının hayati, davranışları ve ürünleri birçok isbât-ı vâcib delilini ihtiva eder bir mahiyettedir.

İsbât-ı vâcib temel konusu üzerinden yola çıkarak bal arısı özelinde yaratıcının varlığının ve birliğinin ispatlanma çabasını içeren bu çalışmada isbât-ı vâciple ilişkili klasik ve modern birçok çalışmaya referansta bulunulmuştur. Bu sahanın temel konusunun varlıklar ve canlılar olduğu görülmektedir. Biyosferdeki canlılar ki aslında Kur'an bu canlıları yaratıcıya işaret ve delalet eden ayetler olarak isimlendirmektedir. Bu nedenle İslam kelimesindeki klasik ve modern tüm bilgilerden yararlanarak ve aynı zamanda modern bilimin konuyla ilgili gözlem ve tespitlerine yer vererek Kur'an'da kendine geniş bir referans bulan varlık ayetleri üzerinde daha fazla araştırma yapmak ve düşünmenin gerekliliği ortadadır. Bu çalışmayı diğerlerinden ayıran en önemli husus çok özel bir konu olan sadece bal arısı üzerinde farklı disiplinlerin bilgilerini mezceden mufassal bir isbât-ı vâcib teşebbüsü oluşudur. Bu çalışma vesilesiyle başta Kur'an'da geçen ve diğer tüm canlılardaki bilimin marifetullah boyutlarının ciddi çalışmalarla ortaya çıkarılmasının önemi hatırlanmalıdır.

5. Kaynakça

Akdemir, Furat, "Doğal Âfetleri İlahî Yasalar ve İnsan Üzerinden Okuma", *Doğal Afetler ve Din*,

İlâhiyât Yay. Ankara, 2024, 28-49.

Akdemir, Furat, *Vahyin Allah Tasavvuru*, Araştırma Yayınları, Ankara, 2019.

Aydın, Mehmet S. *Din Felsefesi*. İzmir: İzmir İFV Yayınları, 2021.

Arıklı, Ercan (Ed.). *Hayvanlar Ansiklopedisi*. İstanbul: Gelişim Yayınları, 1981.

Bâkılânî, Ebû Bekr Muhammed. *el-İnsâf fî mâ yecibü i'tikâdüh ve lâ yecüzü'l-cehlü bih*. Nşr. Abdulvehhab Abdullatif. Kahire: y.y., 1382/1963.

Baltacı, Ali. "Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır?". *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 5/2 (2019), 368-388.

Barron, Andrew B., and Jenny Aino Plath. "The evolution of honey bee dance communication: a mechanistic perspective". *Journal of Experimental Biology* 220/23 (2017), 4339-4346.

Bayrakdar, Mehmet. "Hayvan". *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*. 46 Cilt. İstanbul: TDV Yayınları, 1998.

Bilmen, Ömer Nasuhi. *Kur'an-ı Kerim'in Türkçe Meâli Âlisi ve Tefsiri*. 8 Cilt. İstanbul: Genel Dağıtım, trs.

Brackenbury, John. *Insects and Flowers*. UK: Blandford, 1995.

Buhârî, Ebû 'Abdullâh Muhammed b. İsmâ'îl el-Ca'fî. *Sahih-i Buhârî*. Thk. Muhammed b. Züheyr b. Nâsır en-Nâsır. 9 Cilt. Beyrut: Dâru Tavkü'n-Necâh, 1422/2001.

Bulgen, Mehmet. "Tanrı'nın Varlığını Kamtlamanın (İsbât-ı Vâcib) Kelâm Bilgi Teorisindeki Yeri: Kâdî Abdülcebâr Örneği". *Marifetname* 9/1, 2022, 13-53.

Bulut, İsmail. "Vahyin Bilimsel Temellendirme İmkânı." *Eskiyeni* 47 (2022), 605-638.

Câhız, Ebû Osman Amr b. Bahr. *Kitâbu'l-Hayavân*. Thk. Abdusselâm Muhammed Harun Beyrut: Dâru İhyâi't-Turâsi'l-Arabî, 1969.

Câhız, Ebû Osmân Amr b. Bahr. *Kitâbü'd-Delâil ve'l-i'tibâr ale'l-halk ve't-tedbir* Beyrut: Dâru'n-Nedveti'l-İslâmiyye, 1409/1988.

Cevherî, Tantâvî. *Tefekkür Hazinesi-Kur'ân-ı Kerim ve İlim Cevherleri*. Çev. Abidin Sönmez İstanbul: Nizam Yayınevi, 1974.

Collins, Robin. "Design and The Many-Worlds Hypothesis". *The Philosophy of Religion*. Ed. W. L. Craig. New Brunswick and New Jersey. Rutgers University Press, 2002.

Corballis, Michael C. *İşaretten Konuşmaya Dilin Kökeni ve Gelişimi*. Çev. A. Görey. İstanbul: Kitap Yayınevi, 2003.

Cüveynî, Abdulmelik b. Abdullah. *el-'Akâdetü'n-Nizâmiyye fî erkâni'l-İslâmiyye*. Nşr. M. Zâhid Kevserî. Kahire: y.y., 1367/1948.

Cüveynî, Abdulmelik b. Abdullah. *Kitâbü'l-İrşâd*. Thk. Said Temîm. Beyrut: Müesseseti'l-Kütübü's-Sekâfe, 1985.

Çaldıranlı, Selim. "Arılar Âlemi". *Çevre ve Bilim Dergisi* 6/67, trs.

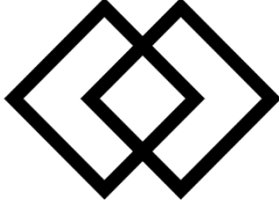
Çelebi, İlyas. "Bekir Topaloğlu: Kur'an ve Kelam Araştırmalarına Adanmış Bir Ömür". *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 27, 2014, 5-24.

- Çelemlî, Ömür Gençay- Özkırım, Aslı. “Bal Arılarında Gelen Sağlık: Propolis”. *Bilim ve Teknik* 44/526, 2011, 28-32.
- Çetin, Rabiye. “Tanzimat’tan Günümüze Kelam’ı Yenileme Çalışmaları I”. *Dini Araştırmalar* 16/42, 2013, 9-38.
- Çubukçu, İbrahim Ağah. *İslam Felsefesinde Allah’ın Varlığının Delilleri*. Ankara: AÜİF Yayınları, 1987.
- Danforth, Bryan N., et al. “The impact of molecular data on our understanding of bee phylogeny and evolution.”. *Annual review of Entomology* 58/1 (2013), 57-78.
- Davies, Paul. *The Last Three Minutes*. New York: Basic Books, 1994.
- Dawkins, Marian Stamp. *Hayvanların Sessiz Dünyası*. Çev. Füsün Baytok. Ankara: Tübitak Yayınları, 1999.
- Demir, Osman. “Bir İspat-ı Vacip Delili Olarak Ekolojik Denge ‘Gâye ve Nizam’ Delilini Yeniden Anlamak”. *Uluslararası Çevre ve Din Sempozyum*. Ed. Fahri Kayadibi. 2 Cilt. s.73-84. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 2008.
- Demîrî, Kemâlettin. *Hayâtü’l-hayevâni’l-kübrâ*. 4 Cilt. Dımaşk: Daru’l-Beşair, 2005.
- Demirsoy, Ali. *Yaşamın Temel Kuralları-Omurgasızlar/Böcekler, Entomoloji*. 2 Cilt. Ankara: Meteksan Yayınları, 2006.
- Dirilgen, Tara. et al. “Moving past neonicotinoids and honeybees: A systematic review of existing research on other insecticides and bees”. *Environmental Research* 235, 2023, 1-8.
- Doğanay, Ahmet-Aydın, Levent (Ed.). *Bal Arısı Yetiştiriciliği, Ürünleri ve Hastalıkları*. Bursa: Dora Yayınları, 2017.
- Düzgün, Şaban Ali. *Varlık ve Bilgi*. Ankara: Beyaz Kule Yayınları, 2008.
- Ekinci, Abdurrahim. “Kur’an’da Hayvanların Zikredilmesinin Hikmetleri”. *Sırat* 2/2, 2021, 113-130.
- Embery, Joan. *Collection of Amazing Animal Facts*. New York: Delacorte Press, 1983.
- Encyclopedia Americana*. 29 Cilt. USA: Danbury Connecticut, 1993.
- Encyclopedia Grolier International*. 20 Cilt. Canada: Grolier Education Corporation, 1992.
- Fidan, Yılmaz-İsmail Yavaş. “Arılar: Bağlarda Görülen Zarkanatlılar”. *Bilim ve Teknik* 21/246, 1998, 4-8.
- Flew, Antony. “Teizme Kutsal Yolculuğum Antony Flew ve Gary Habermas Arasındaki Tartışma”. Çev. Adem Irmak, *İ.Ü.İ.F.D.* 23, 2010, 165-182.
- Freedman, Russell. *How Animals Defend Their Young?*. New York: E.P. Dutton, 1978.
- Frisch, Karl von. *Arıların Hayatı*. Çev. Dr. Bedia Bozkurt. İstanbul: Üniversite Kitabevi, 1946.
- Frisch, Karl von. *Animal Architecture*. New York and London: A Helen and Kurt Wolff Book/Harcourt Brace Jovanovich, 1974.
- Gazzâlî, Ebû Hâmid Muhammed. *İhyâü ulûmi’ d-dîn*. 4 Cilt. İstanbul: Bedir Yayınevi, 1985.
- Gazzâlî, Ebû Hâmid Muhammed. *el-Hikmetü li mahlûkâtillâhi azze ve celle*. Thk. Muhammed Abdülkâdir Atâ. Beyrut: y.y., 1407/1987.

- Gazzâlî, Ebû Hâmid Muhammed. *Kelâm ve Halk-İlcâmü'l-'avâm 'an 'ilmi'l-kelâm ve el-Kânûnu'l-küllî fi't-te'vil*. Nşr. Mahmut Kaya-M. Cüneyt Kaya. İstanbul: Klasik Yayınları, 2020.
- Gazzâlî, Ebû Hâmid Muhammed. *Yaratılıştaki Sırlar*. Çev. Ersan Urcan. İstanbul: Çelik Yayınevi, 2021.
- Gould, James L.- Carol Grant Gould. *The Honey Bee*. USA: WH Freeman & Co, 1995.
- Gould, James L.- Carol Grant Gould. *The Animal Mind*. USA: WH Freeman & Co, 1999.
- Güzel, Ragıp-Özpinar, Ahmet. *Kur'an'da Adı Geçen Besinler*. İstanbul: Çelik Yayınevi, 2006.
- Hakkı, Erzurumlu İbrahim. *Marifetname*. Sad. Hamza Taşkın. İstanbul: Bera Kitap, 2018.
- Han, Fethullah. *Kur'an ve Kâinat Ayetleri*. İstanbul: İnkılap Yayınları, 1988.
- Hafenî, Abed, *Arılar Dünyasındaki Bilimsel Mucizeler*, Çev. Muhammet Öztürk, Dar Jeyad, Mısır, trs.
- Hawking, Stephen. *Zamanın Kısa Tarihi*. Çev. Sabit Say ve Murat Uraz. İstanbul: Doğan Kitap, 1988.
- Hilmi, Filibeli Ahmet. *Allah'ı İnkâr Mümkün müdür?*. Haz. Saliha Çetinkaya. İstanbul: Büyüyenay Yayınları, İstanbul 2019.
- Hilmi, Filibeli Ahmet. *Üss-i İslâm*. Haz. Hicret Yavuz. İstanbul: Büyüyenay Yayınları, 2021.
- Hoyt, Murray. *The World of Bees*. New York: Coward Mcnann, 1965.
- İbn-i Kesir, Ebu'l-Fidâ İsmail. *Tefsîrü'l-Kur'âni'l-Azîm*. 4 Cilt. Beyrut: y.y., 1969.
- İbni Melka, Ebû'l-Berekât Hibetullâh el-Bağdâdî. *Kitâbü'l-Mu'teber fi'l-hikme*. 3 Cilt. Haydarâbat: y.y., 1357-1358.
- İbn Rüşd, Ebû'l-Velid Muhammed b. Ahmed. *el-Keşf âlâ menâhici'l-edille fi akâidi'l-mille*. Beyrut: y.y., 1982.
- İmamoğlu, Halil. "Kindî'nin İsbât-ı Vâcib İçin Kullandığı Aklî Delillerin Mantık İlmi Açısından Değerlendirilmesi". *Şarkiyat İlmi Araştırmalar Dergisi* 10/1, 2018, 197-229.
- İsfahânî, Râğîb. *el-Müfredât fi garîbi'l-Kur'ân*. Thk. Safvân Adnân Dâvûdî. 8 Cilt. Dimeşk: Daru's-Şam, 1412/1992.
- İskenderoğlu, Muammer. "Fahreddin er-Râzî'de İsbât-ı Vâcib ve Tanrı-Âlem İlişkisi", *İslâm Düşüncesinin Dönüşüm Çağından Fahreddin er-Râzî*, Ed. Ömer Türker-Osman Demir 13, 2013, 473-504.
- İsmail, Hekimoğlu-Korkmaz, H. Hüseyin. *İlimler ve Yorumlar*. İstanbul: TÜRDAV Yayınları, 1998.
- İzmirli, İsmail Hakkı. *Yeni İlm-i Kelâm*. Sad. Sabri Hizmetli. Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 2013.
- İzmirli, İsmail Hakkı. *Muhassal*. Sad. Refik Ergin. İstanbul: Ötüken Neşriyat, 2014.
- İzmirli, İsmail Hakkı. *Metafizik*. Sad. Refik Ergin. İstanbul: Ötüken Neşriyat, 2012.
- Karagöz, Nail. "Hanefî-Mâtürîdî Düşünce Akımında İsbât-ı Vâcibe ve İlahî Sıfatlara Yönelik İstidlâller". *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 15/2, 2015, 29-63.
- Kasapoğlu, Abdurrahman. "Allah'ın Bal Arısına Vahyi". *Tabula Rasa-Felsefe &Teoloji Dergisi* 11, 2004, 229-241.
- Kaygun, A. Haluk. *Hayvanlar Ansiklopedisi*. İstanbul: Hayat Yayınları, 1966.

- Kur'an Yolu Türkçe Meâl ve Tefsir*. Çev. Hayrettin Karaman vd. 5 Cilt. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2020.
- Kutup, Seyyid. *Fî Zilâli'l-Kur'an*. 8 Cilt. Kahire: Daru's-Şark, 2003.
- Makdisî, Mutahhar b. Tâhir. *Kitâbü'l-Bed' ve't-târîh*. Beyrut: y.y., 1997.
- Malik, Fazlurrahman. *Ana Konularıyla Kur'an*. Çev. Alparslan Açıkgenç. Ankara: Ankara Okulu Yayınları, 1996.
- Mâtürîdî, Ebû Mansûr. *Kitâbü't-Tevhîd*. Thk. Bekir Topaloğlu-Muhammed Aruçi. Ankara: İSAM Yayınları, 2003.
- Menâvî, Muhammed Abdurrauf. *Fezû'l-kadîr şerhu'l-Câmi'i's-sagîr*. Mısır: Mektebetu Mustafa Muhammed, 1938.
- Morrison, A.C - Topaloğlu, Bekir. *İnsan, Kâinat ve Ötesi*. İstanbul: Dergâh Yayınları, 1980.
- Muhammed, Abdurrahman. *el-Kur'an ve Alemler'i-Hayavan*. Hartum: Daru's-Sûdaniyye, trs.
- Mutçalı, Serdar. *Arapça-Türkçe Sözlük*. İstanbul: Dağarcık Yayınları, 2015.
- Müslim, Ebü'l-Hüseyn el-Haccâc b. Müslim el-Kuşeyrî. *Sahih-i Müslim*. Thk. Muhammed Fuât Abdalbâkî. 5 Cilt. Beyrut: Dâr-u İhyâi't-Turâsi'l-Arabî, trs.
- National Geographic Society. *The Marvels of Behaviour*. Washington: National Geographic, 1972.
- Nesefî, Ebü'l-Muîn. *Tebssiratü'l-edille fî usûli'd-dîn*. Thk. Hüseyin Atay-Şaban Ali Düzgün. 2 Cilt. Ankara: y.y., 1993-2003.
- Nesefî, Ebü'l-Muîn. *Tevhidin Esasları*. Çev. Hülya Alper. İstanbul: İz Yayıncılık, 2010.
- Nurbâki, Halûk. *Kur'an-ı Kerîm'den Âyetler ve İlmî Gerçekler*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 2022.
- Nursi, Said. *Sözler*. İstanbul: Envar Neşriyat, 2021.
- Nursi, Said. *Şuâlar*. İstanbul: Envar Neşriyat, 2021.
- Nursi, Said. *Lem'alar*. İstanbul: Envar Neşriyat, 2021.
- Nursi, Said. *Asa-yı Mûsâ*. İstanbul: Envar Neşriyat, 2021.
- Nursi, Said. *Mesnevî-i Nuriye*. Çev. Abdülmecid Nursi. İstanbul: Envar Neşriyat, 2021.
- Nursi, Said. *İşârât'ül-İ'caz*. Çev. Abdülmecid Nursi. İstanbul: Envar Neşriyat, 2021.
- Okcu, Abdülmecit. *Kur'an'â Göre Evrenin İnsana Musahhar Kılınışı*. Erzurum: Salkımsöğüt Yayınları, 2009.
- Ono, Masato et al. "Unusual thermal defence by a honeybee against mass attack by hornets". *Nature* 377, 1995, 334-336.
- Oral, Osman. "Mâtürîdî'ye Göre Hayvanların Yaratılış Hikmetleri". *Uluslararası Rusya Araştırmaları Dergisi* 10/1, 2017, 1-14.
- Özervarlı, M. Sait. "İsbât-ı Vâcib", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, 46 Cilt. TDV Yayınları, İstanbul, 2000.
- Raffiudin, Rika, and Ross H. Crozier. "Phylogenetic analysis of honey bee behavioral evolution". *Molecular phylogenetics and evolution* 43/2 (2007), 543-55.

- Raine, Nigel E., et al. "Adaptation, genetic drift, pleiotropy, and history in the evolution of bee foraging behavior." *Advances in the Study of Behavior* 36 (2006), 305-354.
- Râzî, Fahreddin. *el-Metâlibü'l-âliye mine'l-ilmi'l-ilâhî*, Nşr. Ahmed Hicâzî es-Sekkâ. 9 Cilt. Beyrut: Dârü'l-kütübi'l-Arabî, 1407/1987.
- Sak, Ramazan. vd., "Bir Araştırma Yöntemi Olarak Doküman Analizi". *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi* 4/1 (2021), 227-256.
- Sebeok, Thomas A. *How Animal Communication*. London: Indiana University Press, 1977.
- Semerkindî, Şemsüddin Muhammed b. Eşref. *el-Mu'tekad*. Haz. İsmail Yürük-İsmail Şık. İslâm İnanç İlkeleri. Ankara 2011.
- Silici, Sibel-Duran Özkök. *Bal Arısı Biyolojisi ve Yetiştiriciliği*. Ankara: Efil Yayınevi, 2011.
- Snodgrass, R.E. *Anatomy of the honeybee*. Newyork: Costock Publising Associates, 1984.
- Şahin, Hüseyin. Tanrı'yı İspatta Klasik ve Çağdaş Teistik Delillerin Karşılaştırılması. Ankara: Ankara Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü*, Doktora Tezi, 2014.
- Şahin, Hüseyin. "Tanrı'nın Varlığına Dair Modern Delillerden İnsancı İlke ve Hassas Ayar Delili". *Artuklu Akademi* 1/2, 2014, 57-81.
- Şengül, İdris. *Kur'ân Kıssaları Üzerine*, İzmir: Işık Yayınları, 1994.
- Taslaman, Caner. *Allah'ın Varlığının 12 Delili*. İstanbul: Destek Yayınları, 2016.
- Taslaman, Caner. *Neden Müslümanım?*. İstanbul: İstanbul Yayınevi, 2020.
- Teftâzânî, Sa'düddîn. *Şerhu'l-Makâsîd*. 2 Cilt. İstanbul: y.y., 1277/1860.
- Tekin, Özkan. "İsmail Hakkı İzmirli'nin İsbât-ı Vacib Delillerine Katkısı". *Bartın Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Dergisi* 1/13, 2020, 6-38.
- Toksöz, Hatice. "İslam Düşüncesinde İsbat-ı Vacib Problemi: Celaleddin ed-Devvani'nin Meseleye Yaklaşımı ve Katkısı". *e-Makâlât Mezhep Araştırmaları Dergisi* 7/2 (2015), 25-70.
- Topaloğlu, Bekir. *İslâm Kelâmcıları ve Filozoflarına Göre Allah'ın Varlığı*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, 2001.
- Topaloğlu, Bekir-İlyas Çelebi. *Kelam Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: İSAM Yayınları, 2010.
- The New Encyclopaedia Britannica*. "Sensory Reception". 32 Cilt. London: Britannica, 1989.
- Turgay, Nurettin. *Kur'an Açısından Hayvanlar ve Bitkiler*. Ankara: Fecr Yayınları, 2011.
- Uzunoğlu, Selim. *İlim ve Bilim*. İzmir: TÖV Yayınları, 1992.
- Ülgen, Emrullah. "El-Keşşâf Tefsiri Bağlamında Zemahşerî'nin Allah'ın Varlığı (İsbat-ı Vacib) Konusuna Yaklaşımı". *EKEV Akademi Dergisi* 73, 2018, 557-571.
- Ünverdi, Mustafa. "Kur'an'da Aklın İşlevselliği ve Tahkiki İmanın İmkânı". *Diyanet İlmî Dergi* 48/2 2012, 59-74.
- Yazır, Elmalılı Muhammed Hamdi. *Hak Dini Kur'an Dili*. 10 Cilt. İstanbul: Yenda Yayıncılık, 1999.
- Yılmaz, İrfan. *İlim ve Din*. İstanbul: TÖV Yayınları, 1998.
- Wilson, Edward O. *The Insect Societies*. Cambridge: Harvard University Press, 1972.
- Winston, Mark L. *The Biology of the Honey Bee*. Cambridge: Harvard University Press. 1991.



BİTKİ FARKINDALIĞI EŞİTSİZLİK İNDEKSİNİN TÜRKÇEYE UYARLANMASI

Meryem KONU KADİRHANOGULLARI* -Arzu ÖNEL**

Öz

Bu araştırmanın amacı Parsley vd. (2022) tarafından geliştirilen ve bitki körlüğünün dikkat, tutum, bilgi ve göreceli ilgi bileşenlerini ölçmeye yarayan Bitki Farkındalığı Eşitsizlik İndeksinin Türkçeye uyarlanmasıdır. Araştırma bir devlet üniversitesinde uygun örnekleme yoluyla belirlenen 2 farklı örneklem grubuyla (174 kız ve 176 erkek) (180 kız ve 70 erkek) gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde SPSS ve AMOS 25 programları kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan orijinal ölçek altı faktör ve 25 maddeden oluşmaktadır. Açımlayıcı Faktör Analizi sonuçlarına göre, toplam varyansın %62.26'sını açıklayan dört faktör belirlenmiştir. Bu faktörlerin her birinin öz değeri 1'in üzerindedir. Ölçeğin güvenirlik çalışması Cronbach Alpha ile yapılmış; ölçeğin iç tutarlık katsayısı .91 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçekte yer alan dört faktör için Cronbach Alpha güvenirlik sayısı sırasıyla birinci alt faktör için .91, ikinci alt faktör için .92, üçüncü alt faktör için .75, dördüncü alt faktör için ise .70 olarak hesaplanmıştır. Bitki farkındalığı eşitsizliği indeksi için uyum iyiliği indeksine ilişkin incelenen sonuçlara göre, χ^2/df oranı 2.36, RMSEA değeri 0.07; GFI=0.85, AGFI=0.79, CFI=0.90, IFI: 0.90, PGFI: 0.6 ve PNFI: 0.75 olarak iyi uyum ve kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırma sonucunda uyarlanan indeksin geçerli ve güvenilir bir indeks olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bitki körlüğü, İndeks uyarlama, Biyoloji.

Adaptation of Plant Awareness Disparity Index into Turkish

Abstract

The aim of this study is to adapt the Plant Awareness Inequality Index, which was developed by Parsley et al. (2022) and measures the attention, attitude, knowledge and relative interest components of plant blindness, into Turkish. The research was conducted with 2 different sample groups (174 girls and 76 boys) (180 girls and 70 boys) determined through convenience sampling at a state university. SPSS and AMOS 25 programs were used in the analysis of the data. The original scale used in the study consists of six factors and 25 items. According to the results of Exploratory Factor Analysis, four factors were determined explaining 62.26% of the total variance. The eigenvalue of each of these factors is above 1. The reliability study of the scale was done with Cronbach Alpha; the internal consistency coefficient of the scale was found to be .91. In addition, the Cronbach Alpha reliability number for the four factors in the scale was .91 for the first sub-factor; .92 for the second sub-factor; .75 for the third sub-factor, respectively; for the fourth sub-factor, it was calculated as .70. According to the results examined regarding the goodness of fit index for the plant awareness inequality index, χ^2/df ratio was determined as 2.36; RMSEA value as 0.07; GFI=0.85; AGFI=0.79; CFI=0.90; IFI: 0.90; PGFI: 0.6 and PNFI: 0.75, indicating good fit and acceptable levels. As a result of the research, it was determined that the adapted index was a valid and reliable index.

Keywords: Plant blindness, Index adaptation, Biology.

*Dr. Öğr. Üyesi, Kafkas Üniversitesi, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü, Çocuk Gelişimi Programı, meryem_6647@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7359-7061>

**Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı, arzuonel@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4205-3939>

1. Giriş

Bitkiler, yüksek organizasyonları ve çevrelerindeki canlı ve cansız varlıklarla etkileşim içinde olan, ekosistemlerin temel yapı taşlarından biri olan vazgeçilmez organizmalardır. Bitkiler Dünya üzerindeki biyokütlenin önemli bir bölümünü oluştururlar ve ekosistemler için önemli rollere sahiptirler (Jose vd., 2019; Yılmaz & Selvi, 2023). Dolayısıyla yeryüzündeki tüm canlıların varlığı ve yaşamlarını sürdürebilmesi, bitkilerin varlığına bağlıdır. Bitkiler, fotosentez süreciyle güneş ışığını kullanarak su ve karbondioksiti enerjiye dönüştürürler; bu sırada hem kendi enerjilerini üretirler hem de diğer canlıların da ihtiyaç duyduğu enerjiyi sağlarlar ve atmosferdeki karbondioksit seviyelerini azaltarak gezegenimizin iklimini etkilerler (Hamilton, 2006; Önen, 2010). Bu kadar büyük öneme sahip olmalarına rağmen; insanlar, dünyadaki tüm canlıların toplam kütlelerinin %80'ini oluşturan ve diğer canlıların hayati ihtiyaçlarını karşılayan bitkileri genellikle gözden kaçırma eğilimindedirler (Jose vd., 2019; Özel vd., 2013). Bitki körlüğü olarak adlandırılan bu durum; insanların bitkileri daha ziyade yeşil bir arka plan olarak görmesi, çevresindeki bitkileri fark edememesi, bitkilerin biyosferdeki öneminin farkına varamaması, bitkiler alemindeki estetik ve eşsiz biyolojik özellikleri takdir etmemesi ve bitkileri hayvanlardan daha aşağı ve dolayısıyla dikkate alınmaya değer görmemesi şeklinde ortaya çıkmaktadır (Wandersee & Schussler, 1998). Bu kavram ilk kez 1999 yılında insanların bitkileri neden göz ardı ettiğine dair algısal ve görsel biliş temellerini vurgulamak amacıyla Wandersee ve Schussler (1999) tarafından kullanılmıştır.

Bitki dünyası belirsiz bir arka plandır. Bir ormanda, insanlar bir geyiğin, bir kurdun, başka bir insanın, yüzünü kolayca fark ederler, ancak bir çalıyı ayırt etmekte zorlanırlar (Dellino,2023). Peki insanları bitki körü yapan şey nedir? Semptomlar arasında, bitkilerin ekosistemlerin önemli bileşenleri olarak yeterince tanınmaması, bitkilerin günlük yaşamları nasıl etkilediğinin anlaşılmasında, hayvanların bitkilerden daha fazla bakıma değer olarak insan merkezli olarak değerlendirilmesi ve bitkilerin arka plandan daha fazlasını sunabilecekleri gerçeğini "görememe" durumu yer almaktadır (Knapp,2019). Yapılan araştırmalar dünya genelinde, hayvanlara kıyasla bitkilerin daha az hatırlandığını ve görsel olarak daha zayıf algılandığını (Balding & Williams, 2016); fauna ile karşılaştırıldığında florayı daha az önemsediklerini göstermiştir (Bozniak, 1994; Uno, 1994; Wandersee & Schussler, 2001). Ayrıca psikolojik araştırmalar, insanların insana benzer özelliklere sahip türlerin korunmasına daha eğilimli olduklarını göstermiştir (Balding & Williams, 2016). Bitki körlüğünün nedenlerini araştıran Balas ve Momsen (2014), insanların görsel hafızasında bitkilerin hayvanlara kıyasla daha zayıf kodlandıklarını belirtmiştir.

Bitki körlüğünün orijinal tanımında dört unsur yer almaktadır (Wandersee & Schussler, 1999), (a) çevredeki bitkileri fark edememe veya görememe; (b) bitkilerin biyosferdeki ve insan ilişkilerindeki öneminin farkına varılamaması; (c) bitkilerin hayvanlardan daha aşağı düzeyde insan merkezli bir sıralaması ve (d) kişinin kendi günlük yaşamında bitkileri görememesi, fark edememesi veya bunlara dikkat edememesi (Akt.Knapp, 2019) şeklindedir. Bitki körlüğü terimi, özünde bitkilere ve çevresindeki bitkisel dünyaya karşı olan farkındalık eksikliğini ifade eder. Ancak, bu terim bazıları için negatif bir çağrışım yapabilir ve bu durumu bir tür engellilik olarak değerlendirebilir. "Bitki Farkındalığı Eşitsizliği" terimi ise daha tarafsız bir dil kullanarak, bu farkındalık eksikliğini bir eşitsizlik olarak tanımlar. Bu sebeple Parsley "Bitki Körlüğü" terimi yerine "Bitki Farkındalığı Eşitsizliği" terimini, kullanmayı tercih etmiştir. Ayrıca, farkındalık eşitsizliğinin eğitim yoluyla değiştirilebileceğini, ancak körlük durumunda böyle bir değişikliğin mümkün olmadığını vurgulayarak, sorunun kökenini insanların çevrelerindeki bitkileri diğer organizmalar (örneğin hayvanlar) kadar sık fark etmemelerine dayandırmıştır (Parsley, 2020).

Bitki farkındalığı eşitsizliği dikkat, tutum, bilgi ve göreceli ilgi olmak üzere dört bileşeni içermektedir (Parsley, 2020; Parsley vd., 2022). Dikkat, literatürde en çok ilgi gören bileşendir ve

insanların bitkilere ne kadar dikkat ettiğini ifade etmektedir. İnsan beyni, görsel bilgiyi işleme kapasitesine bağlı olarak öncelikle hareket eden uyaranları fark eder. Dolayısıyla aynı görüş açısında yer alan hayvanlar baskın şekilde beyin tarafından algılanırken, bitkiler görsel alanın arka planında fon olarak pasif bir şekilde algılanmaktadır. Dolayısıyla insanlar bitkileri daha az fark etmekte ve daha az hatırlamaktadırlar. Tutum, insanların bitkileri hayvanlara kıyasla neden dikkatten kaçırdıklarını ve bitkiler hakkında neden daha az bilgi almayı tercih ettiklerini; Bilgi bitkilerin önemini anlayıp anlamadığını, Göreceli ilgi ise insanların bitkileri hayvanlardan daha ilginç bulmadığını ve onlarla hayvanlar kadar ilgilenmediğini ifade etmektedir (Parsley vd., 2022).

Öğrencilerin bitkiler hakkındaki öğrenme yetenekleri daha geniş ve çeşitli olmalıdır. Bitkilerin çevredeki varlığına dair bilgi eksikliği, onların yaşam için oynadığı rolü unutmalarına neden olmaktadır (Wulandari vd., 2023). Pany'nin (2014) çalışmasına göre, öğrenciler arasında var olan bitki körlüğü, biyoloji derslerindeki zooşovenizm etkisiyle daha da artmaktadır. Amprazis vd. (2021) ile Hoekstra (2000) yapılan araştırmalar, bitki körü olmanın belirli sebeplerine dikkat çekmiştir; bu sebeplerden en belirginini, bitkilerin hayvanlar ve insanlar kadar aktif bir şekilde hareket etmemesidir. Ayrıca, hayvanlar ile insanlar arasında morfolojik ve davranışsal benzerliklerin bulunması da bir diğer etkidir. Öğrencilerin bitkileri canlı olarak algılamadıklarını gösteren çalışmalar, bu durumun bitkilerin aktif hareketlerinin olmamasından kaynaklandığını belirtmektedir (Yörek vd., 2009). Eğitimle yapılacak müdahalelerin, öğrencilerin bitkilere olan ilgisini artırabileceği ve bitki körlüğünü önleyebileceği vurgulanmaktadır (Yılmaz & Selvi, 2023).

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada orijinal formu Parsley vd. (2022) tarafından geliştirilen ve bitki körlüğünün dikkat, tutum, bilgi ve göreceli ilgi bileşenlerini ölçmeye yarayan Bitki Farkındalığı Eşitsizlik İndeksinin Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Alan yazın incelendiğinde bitki farkındalığı eşitsizliğine (eski adıyla bitki körlüğü) ilişkin Türkçeye uyarlanmış bir ölçeğe rastlanmamıştır. Türkiye'de bitki farkındalığı eşitsizliğini ölçen bir ölçeğin mevcut olmaması nedeniyle, bu araştırma kapsamında Bitki Farkındalığı Eşitsizlik İndeksinin Türkçeye uyarlanmasının, biyoloji ve biyoloji eğitimi alanında yapılacak çalışmalara önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Bitki Farkındalığı eşitsizliği eski adıyla bitki körlüğü, yüz yılı aşkın bir süredir botaninin sosyal yardım ve eğitimini olumsuz etkileyen birçok sorunun kaynağıdır. İnsanlar, çevrelerindeki bitkileri büyük ölçüde fark etmemektedirler, bu nedenle bitkilerin biyosfer ve toplum için ne kadar önemli olduğunu kavrayamamaktadırlar (Parsley, 2020). Birçok araştırmacı, özel olarak tasarlanmış eğitimsel müdahalelerin öğrencilerin bitkilere olan ilgisini artırabileceğini ve bu olgunun kısıtlanmasına katkıda bulunabileceğini bildirmektedir (Amprazis & Papadopoulou, 2023). Erken eğitim deneyimleri, bitkilere, mikroplara ve hayvanlara eşit maruz kalma olanağı sağlayarak, bitki körlüğünü engellemenin yanı sıra gelecek nesil bitki bilimcilerini teşvik etme açısından oldukça önemlidir (Jose vd., 2019). Buna benzer Bitki farkındalığı eşitsizliğini azaltmaya yönelik çeşitli müdahaleler önerilmiştir ancak Bitki farkındalığı eşitsizliğini ölçmek için geçerli çıkarımları gösteren bir araç olmadan, bu müdahalelerin başarılı olup olmadığını söylemek zordur (Parsley vd., 2022). Bu bağlamda bitki farkındalığı eşitsizliğini ölçen değerlendirme araçlarına gereksinim olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın bu yönüyle literatüre önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmanın sınırlılıkları arasında, yalnızca belirli bir bölgede yürütülmesi yer almaktadır; Bitki Farkındalığı Eşitsizlik İndeksinin farklı demografik gruplarda ve örneklem büyüklüklerinde test edilmesi, ölçeğin genellenebilirliğini ve geçerliliğini daha da güçlendirebilir. Araştırma sürecinde şu probleme cevap aranmıştır: Türkçeye uyarlanan Bitki Farkındalığı Eşitsizlik İndeksinin, Türkiye örnekleme için geçerli ve güvenilir bir ölçek midir?

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, örneklem grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi alt başlıklar halinde sunulmuştur.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Bitki Farkındalığı Eşitsizlik İndeksini Türkçeye uyarlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada mevcut durumu ölçek kullanarak detaylı bir şekilde incelemek amacıyla tarama yöntemi en uygun seçenek olarak tercih edilmiştir (Creswell, 2014). Bu yöntem geniş bir evrende bulunan çeşitli unsurları değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. Tarama modeli evrenin genel yapısı hakkında genel bir bakış elde etmek üzere belirli gruplar, örnekler üzerinde yapılan taramaları içerir (Karasar, 2004).

2.2. Katılımcılar (Örneklem)

Araştırma bir devlet üniversitesinde uygun örnekleme yoluyla belirlenen üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Bitki Farkındalığı Eşitsizlik İndeksinin Türkçeye uyarlanması çalışmasında, iki farklı örneklem grubu kullanılmıştır. Birinci örneklem grubunu, bir devlet üniversitesinde öğrenim gören yaş aralığı 18-22 olan ,174 kız ve 76 erkek öğrenci oluşturmaktadır. İkinci örneklem grubunu ise yine aynı üniversitede öğrenim gören yaş aralığı 18-22 olan 180 kız ve 70 erkek öğrenci oluşturmaktadır. Uygun örnekleme yöntemi, ulaşılabilirliği artırması nedeniyle sosyal bilimler araştırmacıları tarafından sıkça tercih edilmektedir. (Gürbüz & Şahin, 2017).

Ölçek uyarlama çalışmalarında en yaygın sorulardan biri, örneklem büyüklüğünün ne kadar olması gerektiği konusudur (Güngör, 2016). Buna göre literatüre bakıldığında farklı araştırmalarda farklı kriterler kullanılmaktadır. Comrey ve Lee (1992) çalışmasında 50 kişiyi çok yetersiz, 100 kişiyi yetersiz, 200 kişiyi uygun örneklem sayısı olarak belirtmektedir. Field (2018) madde sayısının en az beş katı büyüklükteki bir örnekleme çalışılmasını, Çapık vd. (2018) örneklem büyüklüğünün 200'den az olmaması gerektiğini; Maccallum (1999) örneklem sayısının 100-200 arasında olması gerektiğini tavsiye etmektedir. Bu nedenle, indeksin 25 maddeden oluştuğu göz önüne alınarak, çalışma her iki örneklem grubunda da 250 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcılara Ait Demografik Özellikler

Cinsiyet/Bölüm	1.Örneklem Grubu	2.Örneklem Grubu
Kız	174	180
Erkek	76	70
Gümrük İşletme	100	-
Halkla İlişkiler ve Reklamcılık	150	-
Sosyal Hizmet	-	158
Tarım Ekonomisi	-	92

2.3. Veri toplama araçları

Bu araştırmada, Parsley vd. (2022) tarafından geliştirilen “Bitki Farkındalığı Eşitsizlik İndeksi” Türkçeye çevrilerek kullanılmıştır. Parsley vd. (2022)'nin geliştirmiş olduğu indeks 4'lü likert tipi derecelemeyle sahip olup toplamda 25 madde içermektedir. İndeksin orijinal formunda bitkilerin bakımı veya onlara yatırım (3 madde), bitkilerin gerekliliği/önemi (6madde), bitkiler hayvanlardan daha iyi/göreceli ilgi kategorisi (4 madde), hayvanlar bitkilerden daha iyi /göreceli ilgi kategorisi (3 madde),

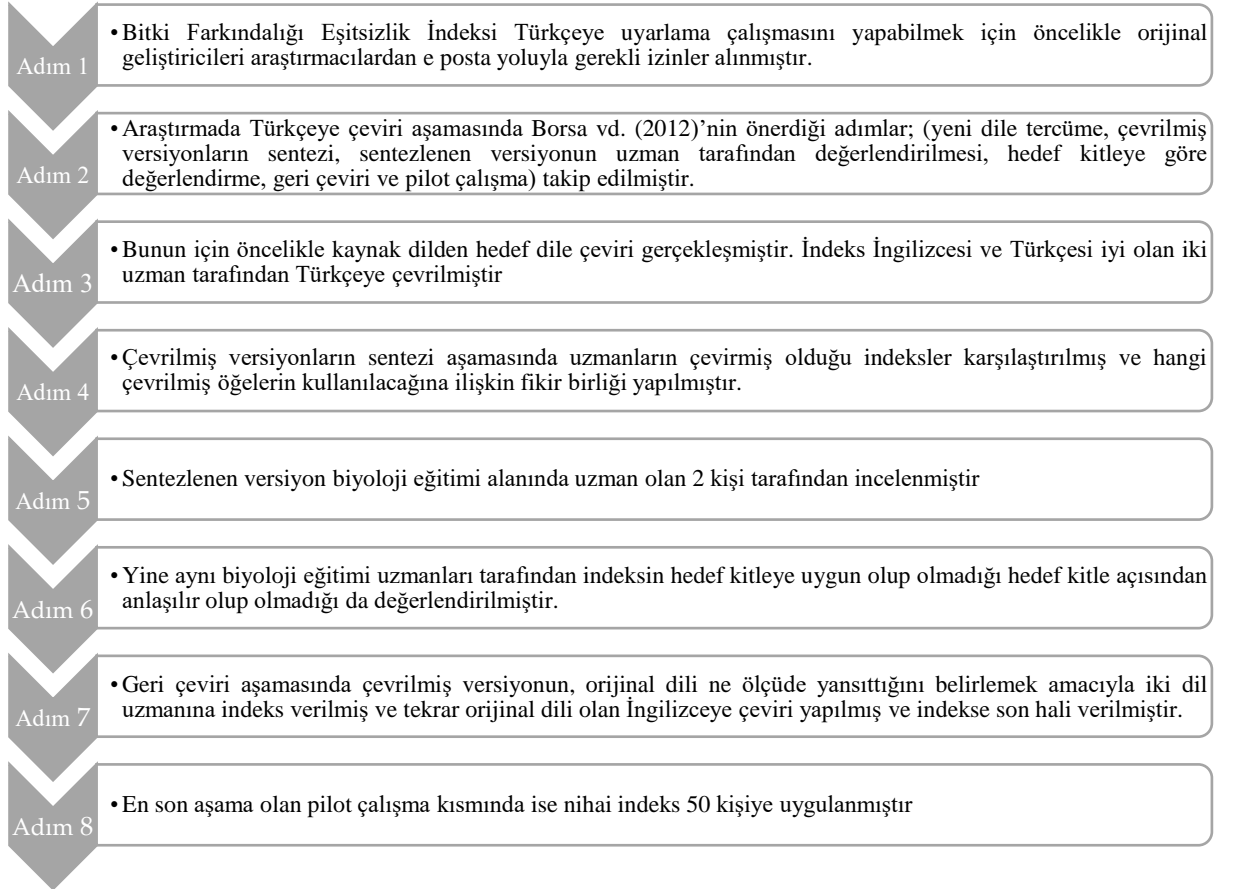
olumlu etki (5 madde) ve genel dikkat (4 madde) olmak üzere altı farklı alt boyut bulunmaktadır. Orijinal indeksin tümü için Cronbach alfa değeri 0,884 olarak bulunmuştur ve ayrıca her faktörün güvenilirliği 0,7 veya daha yüksek olarak hesaplanmıştır (Parsley vd., 2022). Mevcut çalışmada kullanılan ölçekte “Bitki Farkındalığı Eşitsizlik İndeksi” maddelerinin yanı sıra cinsiyet, büyüdüğünüz yerleşim birimi gibi demografik bilgiler bulunmaktadır.

2.4. İndeksin Türkçeye çeviri aşaması

Bitki Farkındalığı Eşitsizlik İndeksi Türkçeye uyarlama çalışmasını yapabilmek için aşağıdaki adımlar izlenmiştir (Şekil 1).

Şekil 1

Türkçeye Uyarlama Adımları



Pilot uygulama sonuçlarına göre, öğrencilerin zorlandığı belirlenen 2 soruda anlaşılabilirliği artırmak amacıyla gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan düzenlenmenin ardından, ana veri toplama süreci okullarda yüz yüze bir şekilde katılımcılarla doğrudan etkileşim kurularak gerçekleştirilmiştir. İndeksin uygulanma süresi yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde açımlayıcı faktör analizi için SPSS paket programı ve doğrulayıcı faktör analizi için AMOS 25 programı kullanılmıştır. İndeksin güvenilirlik çalışması Cronbach Alpha testi ile yapılmış ve Bitki Farkındalığı Eşitsizlik İndeksinin güvenilirliği test edilmiştir. Elde edilen veriler, indeksin faktör yapısını incelemek amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizine, yapısal benzerliğini değerlendirmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizine tabi tutulmuştur.

2.6. Araştırma Etiği

Bu araştırmanın yazım ve veri toplama sürecinde Bilimsel Araştırma Etiğine uyulmuştur. Araştırmaya ilişkin etik kurul izinleri Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 22.12.2023 tarih ve 17 sayılı kararı ile alınmıştır.

3. Bulgular

3.1. Açıklayıcı Faktör Analizi (Birinci Örneklem Grubu İçin)

İndeksin Türkçeye uyarlanması sürecinde yapı geçerliliğini incelemek, maddelerin aynı yapıya ya da kavramı ölçüp ölçmediğini belirlemek amacıyla (Büyüköztürk, 2018) öncelikle Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizinin ardından indeksin model uyumunu test etmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin açıklayıcı faktör analizi (AFA) 'ya uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testi yapılmıştır. KMO ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

KMO ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örnekleme Yeterliği Ölçümü		.910
Bartlett Küresellik Testi	χ^2	3808,219
	Sd	300
	p	.000

KMO değeri .910 ve Bartlett küresellik testi için elde edilen χ^2 değeri 3808.219 serbestlik derecesi (sd) 300 ve p değeri .000 olarak hesaplanmıştır. Leech vd. (2005)'e göre KMO değerinin 0.700 ve üzeri olması, örneklemin faktör analizi için yeterli olduğunu göstermektedir. Bartlett küresellik testinin anlamlı olması da veri setinin açıklayıcı faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir.

Ölçüm değişkenlerinin kaç önemli faktörü temsil ettiğini belirlemek için, öz değerlere (eigenvalue) ve açıklanan varyans oranlarına bakmak önerilir (Hazar & Hazar, 2019). Tablo 3'te indeksin başlangıç öz değerleri ve açıklanan varyans oranları sunulmuştur.

Tablo 3

İndeksin Başlangıç Öz Değerleri ve Açıklanan Varyans Oranları

Madde Numarası	Başlangıç Özdeğerleri			Açıklayıcı Kareler Toplam Yükleri					
	Toplam	Varyans%	Kümülatif%	Toplam	Varyans%	Kümülatif%	Toplam	Varyans%	Kümülatif%
1	9.401	37.603	37.603	9.401	37.603	37.603	5.547	22.188	22.188
2	2.453	9.813	47.416	2.453	9.813	47.416	5.491	21.964	44.152
3	2.061	8.242	55.658	2.061	8.242	55.658	2.410	9.641	53.793
4	1.651	6.605	62.263	1.651	6.605	62.263	2.118	8.470	62.263
5	.958	3.834	66.097						
6	.844	3.376	69.473						
7	.747	2.990	72.463						
8	.651	2.603	75.066						
9	.631	2.522	77.588						
10	.595	2.382	79.970						
11	.582	2.330	82.300						
12	.524	2.098	84.397						
13	.494	1.978	86.375						
14	.468	1.873	88.249						
15	.437	1.749	89.997						
16	.372	1.486	91.484						
17	.356	1.424	92.907						
18	.335	1.340	94.248						

19	.312	1.248	95.496
20	.298	1.193	96.689
21	.255	1.019	97.708
22	.199	.796	98.504
23	.173	.693	99.197
24	.117	.470	99.667
25	.083	.333	100.000

Tablo 3'e göre toplam varyansın %62.26'sını açıklayan %1'in üzerinde öz değere sahip olan dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4

Bitki Farkındalığı Eşitsizlik İndeksi Faktör Analizi Sonuçları

Maddeler	Faktör Yükleri			
	1	2	3	4
Çevredeki bitkileri göreceğim için dışarıya çıkmaktan hoşlanırım	.731			
Bitkilerle ilgili çok güzel anılarım var	.724			
Ev bitkileriyle ilgilenmekten keyif alırım	.701			
Doğadaki bitkilerle ilgilenmekten hoşlanırım	.687			
Bitkilerin etrafında olmak beni mutlu eder	.686			
Dışarıda yürüyüşe çıktığımda etrafımdaki bitkileri fark ederim	.680			
Sadece yediğim bitkileri değil, çevremdeki tüm bitkileri fark ederim	.650			
Bir botanik bahçesini ziyaret etmekten keyif alırım	.637			
Genel olarak bitkilerin çok ilginç organizmalar olduğunu düşünüyorum	.633			
Ormanlık bir alandayken sadece ormanın tamamını değil tek tek her bir bitkiyi fark ederim	.627			
Yaşadığım bölgede yetişen bitkisel ürünlerin farkındayım	.469			
Bitkiler ekosistemler için önemlidir.		.896		
Bitkiler oksijen kaynağı oldukları için önemlidir		.881		
Bitkiler dünya için önemli bir besin kaynağıdır.		.859		
Bitkiler yeni ilaçların kaynağı oldukları için önemlidir.		.752		
Bitkiler iklim değişikliğinin etkilerini azaltmaya yardımcı oldukları için önemlidir.		.743		
Hayvanlar hayatta kalabilmek için bitkilere ihtiyaç duyarlar		.637		
Yakın çevremdeki bitkiler benim için önemlidir		.628		
Bitkiler hakkında bir şeyler öğrenmenin hayvanlar hakkında bir şeyler öğrenmekten daha ilgi çekici olduğunu düşünüyorum			.833	
Bitkiler hakkında bir şeyler öğrenmenin hayvanlar hakkında bir şeyler öğrenmekten daha yararlı olduğunu düşünüyorum			.736	
Dışarı çıktığımda, çevremdeki bitkiler hayvanlardan daha çok dikkatimi çeker			.720	
Seçmek zorunda kalsaydım, ev hayvanlarımı beslemek yerine ev bitkilerine bakmayı tercih ederdim.			.658	
Genel olarak hayvanların bitkilerden daha ilginç olduğunu düşünüyorum				.783
Bence hayvanların korunması bitkilerin korunmasından daha önemlidir				.740

Hayvanlar hakkında bir şeyler öğrenmek bitkiler hakkında bir şeyler öğrenmekten daha çok ilgimi çeker

.726

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 7 iterations.

Tablo 4'e göre, 1. faktördeki yük değerleri 0.46 ile 0.73 arasında değişim gösterirken, 2. faktördeki yük değerleri 0.62 ile 0.89 arasında, 3. faktördeki yük değerleri ise 0.65 ile 0.83 arasında, 4. faktördeki yük değerleri ise 0.72 ile 0.78 arasında değişim göstermektedir. Birinci alt faktör, 17, 19, 1, 2, 20, 23, 25, 18, 21, 24, 22; ikinci alt faktör, 6, 7, 5, 8, 4, 9, 3; üçüncü alt faktör, 11, 10, 13, 12; dördüncü alt faktör ise 16, 15, 14 maddelerinden oluşmaktadır. Faktör analizi sonuçlarına göre, dört madde birden fazla faktör altında 0.30 değeri üzerinde yük değeri elde etmiştir. Bu durumda, maddelerin birden fazla faktörle ilişkilendiği durumlarda, maddenin en yüksek yük değerine sahip olduğu faktör altında bırakılması tercih edilmiştir.

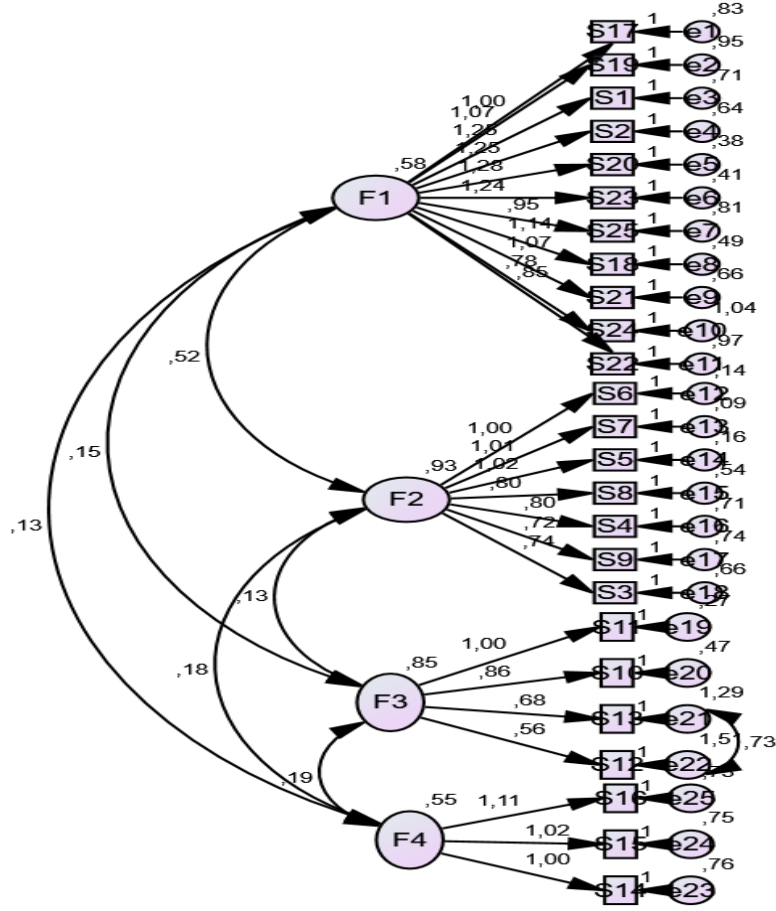
3.2. Doğrulamalı faktör analizi (ikinci örneklem grubu için)

Doğrulamalı faktör analizi için, açıklayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan yapıyı doğrulamak amacıyla ölçek, ikinci örneklem grubundaki 250 öğrenciye uygulanmıştır. Sosyal bilimler ve davranış bilimlerinde sıkça kullanılan doğrulamalı faktör analizi, ölçme modellerinin gözlemlenebilen değişkenleri (bir ölçme aracı olarak) gizil faktörler olarak adlandırılan değişkenleri ne ölçüde ve nasıl açıkladığını ortaya koymayı hedefler. Bu analiz yöntemi, açıklayıcı faktör analizi ile belirlenen faktörlerin, araştırmacının önceden kurduğu hipotezle belirlenen faktör yapılarına uygunluğunu test etmek amacıyla kullanılmaktadır (Öngen, 2010). Doğrulamalı faktör analizi (DFA), hatalı göstergelerde açıkça ortaya çıkan varsayımsal yapıları tanımlamak ve keşfetmek için özel olarak tasarlanmış istatistiksel bir stratejidir (Hoyle, 2000). DFA araştırmacının gözlemlenen değişkenler ile bu değişkenlerin altında yatan gizil yapılar arasındaki ilişkiyi test etmesini sağlar. Araştırmacı, teori bilgisini, deneysel araştırmayı veya her ikisini kullanabilir, önceden varsaydığı ilişki modelini belirler ve ardından hipotezi istatistiksel olarak test eder (Suhr, 2006). Bu model, hangi gözlemlenen değişkenlerin hangi faktörlerle ilişkilendirileceğini belirler. (Stapleton, 1997).

Bitki farkındalığı eşitsizliği indeksi uyum iyiliği indeksine ilişkin incelenen sonuçlara göre, χ^2/df oranı 2.36 olup bu değer 3'ten küçük olduğundan, modelin iyi bir uyum içinde olduğu anlaşılmaktadır (Marcoulides & Schumacher, 2001). Elde edilen p değeri 0.00 olduğu için, modelin istatistiksel olarak anlamlı bir uyuma sahip olduğu görülmektedir. Bu araştırma için RMSEA değeri 0.07 olarak bulunmuştur. RMSEA değerinin $.05 < RMSEA \leq .08$ değer olması literatürde önerilen uyum sınırlarından iyi uyum düzeyine sahip olduğunu göstermektedir (Hu & Bentler, 1999) GFI=0.85, AGFI=0.79, CFI=0.90, IFI: 0.90, PGFI: 0.6 ve PNFI: 0.75 değerleri ise elde edilen sonuçların iyi varsayılan aralık ve kabul edilebilir aralık değerleri arasında olduğunu göstermektedir (Çelik & Yılmaz, 2013; Hazar & Hazar, 2019). Bu bulgular, ölçeğin faktör yapısının doğrulandığını göstermektedir. Bitki Farkındalığı Eşitsizlik İndeksi İçin Doğrulamalı Faktör Analizi Diyagramı Şekil 2'de sunulmuştur.

Şekil 2

Bitki Farkındalığı Eşitsizlik İndeksi İçin Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı



Bir ölçeğin güvenilirliğini değerlendirmek için genellikle kabul edilen standart, katsayının 0.70 veya daha yüksek olmasıdır (Büyüköztürk vd., 2018; Tavşancıl, 2006). Ölçeğin güvenilirlik çalışması Cronbach Alpha testi ile yapılmış; ölçeğin iç tutarlık katsayısı .91 olarak bulunmuştur. Ölçekte yer alan 4 faktör için Cronbach Alpha güvenilirlik sayısı sırasıyla 1. alt faktör için .91; ikinci alt faktör için .92; üçüncü alt faktör için .75; 4. Alt faktör için ise .70 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla ölçeğin güvenilirlik şartının sağlandığı tespit edilmiştir.

Ölçek uyarlamasıyla ilgili yapılan araştırmalarda, faktör yapılarının ve isimlerinin değiştiği birçok çalışma bulunmaktadır. (Efe & Efe, 2020; Eskiçi & Altun, 2023; Karakuş & Akbay, 2020; Kutu & Sözbilir, 2011). Bu bağlamda yapılan bu araştırmada, faktörlerin içerikleri temel alınarak bir isimlendirme yapılmış; bu isimlendirmeye göre birinci faktör "Bitki Farkındalığı/Keyif", ikinci faktör "Bitkilerin Önemi", üçüncü faktör "Tabiki Bitkiler", dördüncü faktör ise "Tabiki Hayvanlar" şeklinde adlandırılmıştır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bitkiler, üzerinde yaşadığımız dünyada insanoğlunun birçok ihtiyacını karşılamada eşsiz ve verimli canlılardır. Fotosentez yaparak oksijen üretimi, erozyonun önlenmesi, kirliliğin azaltılması ve güneşten koruma gibi önemli görevleri üstlenirler. Bu özellikleriyle bitkiler, dünya üzerindeki yaşamın sürdürülmesi açısından büyük bir öneme sahiptir ve insanlar için vazgeçilmez varlıklardır. Ancak, "bitki körlüğü" kavramı, özellikle öğrenciler arasında önemli bir sorun olmaya devam etmektedir. Bu durum, genç nesillerin doğayla olan bağlarını zayıflatarak, çevresel farkındalıklarının azalmasına yol

açmaktadır (Özel vd., 2013). Bu bağlamda, bitki bilincinin güçlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada, Parsley vd. (2022) tarafından geliştirilen Bitki Farkındalığı Eşitsizlik İndeksinin Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Ölçek uyarlama süreçlerinde, geliştirilen bir ölçeğin başka bir dil ve kültüre adapte edilmesi hem dilsel hem de kavramsal olarak önemli bir dikkat ve titizlik gerektiren bir süreçtir (Hambleton & Kanjee, 1995). Bu bağlamda, çalışmamızda uygulanan yöntemler, ölçek geliştirme ve uyarlama literatüründe önerilen standartlara uygun olarak izlenmiştir. Yapılan çalışma, ölçek uyarlama süreçlerini takip ederek, Türkçe literatüre yeni bir ölçek kazandırmayı hedeflemiştir.

İlk olarak, ölçeğin Türkçe çevirisi, Borsa vd. (2012)'nin önerdiği adımlar izlenerek gerçekleştirilmiş ve ardından çeşitli analizler yapılmıştır. Yapılan uyarlama çalışmasında, ölçek yapısının toplam varyansın %62.26'sını açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, çalışmada istenilen sonuca ulaşıldığını ve ölçeğin Türk kültüründe de uygun bir şekilde kullanılabileceğini göstermektedir. Ayrıca, araştırmamızın KMO değeri 0.910 olarak belirlenmiştir; bu da testin anlamlı olmasıyla birlikte veri setinin açımlayıcı faktör analizi için uygun olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, ölçeğin geçerliliğini ve güvenilirliğini desteklerken, Türkçe versiyonunun etkili bir ölçüm aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Ölçek geliştirme çalışmalarında olduğu gibi uyarlama çalışmalarında da genellikle ilk olarak açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılması, ardından bu elde edilen yapı üzerinde geçerliliği göstermek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmesi tavsiye edilmektedir (Orçan, 2018). Bu nedenle sırasıyla AFA ve DFA analizleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinde, 25 madde içeren ve orijinal indeksten farklı olarak dört faktörlü bir indeks geliştirilmiştir. Yapılan açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, orijinal indekste bulunan altı faktörün dört faktöre indirgenmesinin istatistiksel olarak uygun olduğunu göstermiştir. Ölçek uyarlama sürecinde, farklı toplumlar arasında duygu, düşünce ve davranışların ifade biçimlerinin değişebileceği ve kültürel farklılıkların anket sorularına verilen yanıtları etkileyebileceği göz önünde bulundurulmalıdır (Akbaş & Korkmaz, 2007).

Bu çalışmada yapılan faktör isimlendirmeleri, her bir faktörün içerik ve anlamını yansıtmaya amaçlı taşımaktadır. İlk faktör "Bitki Farkındalığı/Keyif" olarak adlandırılmıştır; İkinci faktör "Bitkilerin Önemi" olarak belirlenmiştir. Üçüncü faktör "Tabii ki Bitkiler", dördüncü faktör ise "Tabii ki Hayvanlar" olarak isimlendirilmiştir. Bu şekilde yapılan isimlendirme, her bir faktörün belirgin bir anlam taşımasını sağlayarak, ölçeğin amacını ve kapsamını daha anlaşılır hale getirmeyi hedeflemiştir.

Analiz edilen indeks için uyum indeksleri, genel anlamda iyi ve kabul edilebilir düzey bir uyumu yansıtmaktadır. Bu, ölçeğin, Türkçe versiyonunun, orijinal versiyonda olduğu gibi tutarlı ve anlamlı bir yapı sunduğunu göstermektedir. Ayrıca yapılan analiz sonucunda indeksin yüksek bir güvenilirliğe sahip olduğu ortaya çıkmıştır (0.91). Bu sonuç, Kalaycı'nın (2010) önerdiği güvenilirlik ölçütlerini karşılamakta ve Türkçe literatüre kazandırılan bu ölçeğin sağlam bir yapıya sahip olduğunu doğrulamaktadır. Ancak, bu çalışmada elde edilen bulgulara rağmen, Bitki Farkındalığı Eşitsizlik İndeksinin farklı demografik gruplarda ve örneklem büyüklüklerinde test edilmesi, ölçeğin genellenebilirliğini ve geçerliliğini daha da güçlendirebilir.

Bu çalışmanın bulguları, öğrenci popülasyonu üzerinde Bitki Körlüğü'nün kapsamlı bir şekilde incelenmesi için önemli bir temel sunmaktadır. Bitki körlüğü biyoloji eğitimindeki en önemli sorunlardan biri olarak kabul edilmektedir (Ahi vd., 2018). Bu nedenle, Bitki Farkındalığı Eşitsizlik İndeksinin Türkçe uyarlanması, Türkiye'deki öğrenci ve yetişkin popülasyonlarında bitki körlüğü ile ilgili farkındalığın ölçülmesi ve bu alanda düzeltici eğitim programlarının geliştirilmesi açısından önemli bir araç olarak değerlendirilebilir. Gelecekte yapılacak araştırmalar, bu ölçeği kullanarak bitki körlüğünün eğitimsel etkilerini daha derinlemesine inceleyebilir ve bu konuda farkındalık artırıcı programların geliştirilmesine katkıda bulunabilir. Özellikle, bitki körlüğünün biyolojik bilgi düzeyi ve

çevresel farkındalıkla olan ilişkisi, eğitim stratejilerinin yeniden yapılandırılmasına yol açabilir. Biyoloji eğitimi alanında çalışan öğretmen adayları ve öğretmenler için bu ölçek, öğrencilerin bitki dünyasına yönelik algılarını ve farkındalık düzeylerini ölçmek ve geliştirmek için bir rehber niteliğinde olabilir.

Sonuç olarak, bu çalışmada elde edilen bulgular, Bitki Farkındalığı Eşitsizlik İndeksinin Türkçe versiyonunun geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Ancak, ölçeğin daha geniş kitleler üzerinde test edilmesi, geçerliliğinin ve güvenilirliğinin artırılmasına yönelik önemli katkılar sağlayacaktır. Bunun yanı sıra, ölçeğin farklı demografik gruplar üzerinde uygulanması, bitki farkındalığı konusundaki çeşitliliği ve zenginliği ortaya çıkararak, eğitim programlarının geliştirilmesine ışık tutabilir. Dolayısıyla, bu ölçek, gelecekteki araştırmalarda temel bir kaynak olma potansiyeline sahiptir. Böylelikle, bitki farkındalığı konularında daha derinlemesine bir anlayış geliştirilmesi mümkün olacak ve eğitim alanında daha etkili stratejilerin ortaya konmasına zemin hazırlanacaktır. Bu çerçevede, toplum genelinde bitki farkındalığını artırmak, ekosistemle olan ilişkileri güçlendirmek ve doğaya karşı sorumluluk bilincini yaymak için etkili bir araç olarak kullanılabilir.

5. Kaynakça

- Ahi, B., Atasoy, V., & Balci, S. (2018). An analysis of plant blindness in turkish textbooks used at the basic education level. *Journal of Baltic Science Education*, 17(2), 277-287. <https://doi.org/10.33225/jbse/18.17.277>
- Akbaş, G., & Korkmaz, L. (2007). Ölçek uyarlaması (Adaptasyon). *Türk Psikoloji Bülteni*, 13(40), 15-16.
- Amprazis, A., & Papadopoulou, P. (2023, December). Plant blindness intensity throughout the school and university years: A cross-age study. In *shaping the future of biological education research: Selected Papers from the ERIDOB 2022 Conference* (pp. 137-146). Springer International. https://doi.org/10.1007/978-3-031-44792-1_10
- Balas, B., & Momsen, J. L. (2014). Attention “blinks” differently for plants and animals. *CBE—Life Sciences Education*, 13(3), 437-443. <https://doi.org/10.1187/cbe.14-05-0080>
- Balding, M., & Williams, K. J. (2016). Plant blindness and the implications for plant conservation. *Conservation Biology*, 30(6), 1192-1199. <https://doi.org/10.1111/cobi.12738>
- Borsa, J. C., Damásio, B. F., & Bandeira, D. R. (2012). Cross-cultural adaptation and validation of psychological instruments: Some considerations. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 22, 423-432. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2012000300014>
- Bozniak, E. C. (1994). Challenges facing plant biology teaching programs. *Plant Science Bulletin*, 40, 42-46.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.
- Comrey, AL., & Lee, HB. (1992). *A first course in factor analysis*. Erlbaum.
- Creswell, J. W. (2014). *Research desing: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4 th ed.). Sage.

- Çapık, C., Gözüm, S., & Aksayan, S. (2018). Kültürlerarası ölçek uyarlama aşamaları, dil ve kültür uyarlaması: Güncellenmiş rehber. *Florence Nightingale Journal of Nursing*, 26(3), 199-210. <https://doi.org/10.26650/FNJN397481>
- Çelik, H. E., & Yılmaz, V. (2013). *Lisrel 9,1 ile yapısal eşitlik modellemesi: Temel kavramlar*. Anı.
- Dellino, D. (2023). Human sense and plant blindness. *Language and Semiotic Studies*, 9(3), 408-424. <https://doi.org/10.1515/lss-2023-0017>
- Efe, H. A., & Efe, R. (2022). Ortaokul öğrencilerine yönelik biyoçeşitlilik okuryazarlık değerlendirme aracı uyarlama çalışması. *Journal of Computer and Education Research*, 10(20), 672-692. <https://doi.org/10.18009/jcer.1135421>
- Eskici, E., & Altun, A. (2023). Sosyal bilimlerde dijitalleşme ve sosyal bilgiler öğretim programına yansıtılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(4), 1686-1719. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1322731>
- Field A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed). Sage.
- Güngör, D. (2016). Psikolojide ölçme araçlarının geliştirilmesi ve uyarlanması kılavuzu. *Türk psikoloji yazıları*, 19(38), 104-112.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe-yöntem-analiz* (4. baskı). Seçkin.
- Hambleton, R. K., & Kanjee, A. (1995). Increasing the validity of cross-cultural assessments: Use of improved methods for test adaptations. *European Journal of Psychological Assessment*, 11(3), 147-157. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.11.3.147>
- Hamilton, G. (2006). *Kingdoms of life-plants (ENHANCED eBook)*. Lorenz Educational.
- Hazar, Z., & Hazar, E. (2019). Üniversite öğrencileri için dijital oyun bağımlılığı ölçeği (Uyarlama çalışması). *Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 308-322. <https://doi.org/10.25307/jssr.652854>
- Hoekstra, B. (2000). Plant blindness - the ultimate challenge to botanists. *The American Biology Teacher*, 62, 82-83. <https://doi.org/10.2307/4450840>
- Hoyle, R. H. (2000). *Confirmatory factor analysis. In Handbook of applied multivariate statistics and mathematical modeling*. Academic.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jose, S. B., Wu, C. H., & Kamoun, S. (2019). Overcoming plant blindness in science, education, and society. *Plants, people, planet*, 1(3), 169-172. <https://doi.org/10.1002/ppp3.51>
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil.
- Karakuş, S., & Akbay, S. E. (2020). Psikolojik esneklik ölçeği: Uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 32-43. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.665406>
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- Knapp, S. (2019). Are humans really blind to plants? *Plants, People, Planet*, 1(3), 164-168. <https://doi.org/10.1002/ppp3.36>

- Kutu, H., & Sözbilir, M. (2011). Adaptation of instructional materials motivation survey to Turkish: A validity and reliability study. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 5(1), 292-312.
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation*. Erlbaum.
- MacCallum, R. C., Widaman KF., Zhang, S., & Hong S. (1999). *Sample size in factor analysis. Psychological Methods*, 4, 84-99. <https://doi.org/10.1037//1082-989X.4.1.84>
- Marcoulides, G., & Schumacher, R. (2001). *New developments and techniques in structural equation modelling*. Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410601858>
- Orçan, F. (2018). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi: İlk hangisi kullanılmalı. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 9(4), 413-421. <https://doi.org/10.21031/epod.394323>
- Önen, H. (2010). Bitkiler alemi. Y. Serin (Eds.), *Küresel iklim değişimine bağlı sürdürülebilir tarım içinde* (ss. 95-110). Erciyes Üniversitesi
- Öngen, K. B. (2010). *Doğrulayıcı faktör analizi ile bir uygulama* (Tez No.265003) [Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özel, M., Sürücü, A., & Bilen, K. (2013). İlköğretim öğrencilerinin bitkilere yönelik tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 119-132. <https://doi.org/10.9779/PUJE588>
- Pany, P. (2014). Students' interest in useful plants: A potential key to counteract plant blindness. *Plant Science Bulletin*, 60 (1), 18-27.
- Parsley, K. M. (2020). Plant awareness disparity: A case for renaming plant blindness. *Plants, People, Planet*, 2(6), 598-601. <https://doi.org/10.1002/ppp3.10153>
- Parsley, K. M., Daigle, B. J., & Sabel, J. L. (2022). Initial development and validation of the plant awareness disparity index. *CBE—Life Sciences Education*, 21(4), ar64. <https://doi.org/10.1187/cbe.20-12-0275>
- Rugg, M.D. (1998). Memories are made of this. *Science*, 281, 1151-1152. <https://doi.org/10.1126/science.281.5380.1151>
- Stapleton, C.D. (1997). *Basic concepts and procedures of confirmatory factor analysis*. Austin.
- Suhr, D. (2006), "Exploratory or confirmatory factor analysis", *SAS Users Group International Conference*, pp. 1-17.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel.
- Uno, G. E. (1994). The state of precollege botanical education. *The American Biology Teacher*, 56, 263–267. <https://doi.org/10.2307/4449818>
- Wandersee, J.H., & Schussler, E.E. (1998). *A model of plant blindness. Poster-paper presented at the 3rd Annual Associates Meeting of the 15 Degree Laboratory*, Louisiana State University, Baton Rouge, LA.
- Wandersee, J. H., & Schussler, E. E. (1999). Preventing plant blindness. *The American Biology Teacher*, 61(2), 82-86. <https://doi.org/10.2307/4450624>
- Wandersee, J. H., Schussler, E. E. (2001). Toward a theory of plant blindness. *Plant Science Bulletin*, 47, 2–7.

- Wulandari, S., Sunandar, A., & Setiadi, A. E. (2023). The plant blindness profile of secondary school students. *Journal of Education Research and Evaluation*, 7(3), 502–510. <https://doi.org/10.23887/jere.v7i3.65315>
- Yılmaz, Z., & Selvi, M. (2023). Biyoloji öğretmen adaylarının bitki farkındalığının belirlenmesi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 42(1), 359-430. <https://doi.org/10.7822/omuefd.1242355>
- Yörek, N., Şahin, M., & Aydın, H. (2009). Are animals ‘more alive’ than plants? Animistic anthropocentric construction of life concept. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 5(4), 371-380. <https://doi.org/10.12973/ejmste/75287>



ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN STRESLE BAŞA ÇIKMA TARZLARINA GÖRE ÜNİVERSİTE YAŞAMINA UYUM DÜZEYİNİN İNCELENMESİ

Neslihan Nur PEHLİVAN*

Öz

Bu araştırma, bir devlet üniversitesinin Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulunda okuyan 177 birinci sınıf öğrencisinin stresle başa çıkma tarzlarının, üniversite yaşamına uyum düzeyine etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Veriler, Kişisel Bilgi Formu, Üniversite Yaşamı Ölçeği (ÜYÖ) ve Stresle Baş Etme Tarzları Ölçeği (SBÇTÖ) kullanılarak toplanmıştır. Katılımcıların yaş ortalaması 20,1 olup %76,3'ü kadındır. Odyometri programında okuyan, tercih ettiği bölümü isteyerek seçen ve okul yaşamından memnun olan öğrencilerin ÜYÖ toplam puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır ($p<0,001$). Çok değişkenli doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre, stresle başa çıkma tarzlarından kendine güvenli yaklaşım ($\beta=0,371$, $p<0,001$) ve sosyal desteğe başvurma ($\beta=0,208$, $p<0,001$) alt boyutlarının üniversite yaşamına uyumu olumlu etkilediği, çaresiz yaklaşımın ($\beta=-0,483$, $p<0,001$) ise uyumu olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Araştırma, üniversiteye ilk kez başlayan öğrencilerin stresle başa çıkma tarzlarının, üniversite yaşamına uyum düzeyleri üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Üniversite öğrencileri, Üniversiteye uyum, Stres, Stresle başa çıkma tarzları.

Examining the Level of Adaptation of University Students to University Life According to Their Styles of Coping with Stress

Abstract

The purpose of the study was to determine how the stress coping strategies of first-year students at the Vocational School of Health Services affected how well they adjusted to life at university. 177 students enrolled in a public university's Vocational School of Health Services participated in the study, and data were gathered using the Personal Information Form, the University Life Scale (ULS), and the Stress Coping Styles Scale (SCSS). The study's participant students had a mean age of 20.1 years and 76.3% of them were female. Students enrolled in audiology programs, those who voluntarily chose the program they studied, and those who felt content with their educational experience all scored higher overall on the ULS ($p<0.001$). The results of the multivariate linear regression analysis demonstrated that the helpless approach sub-dimension ($\beta=-0.483$, $p<0.001$) had a negative impact on the adjustment to university life, whereas the sub-dimensions of the coping styles with stress, self-confident approach ($\beta=0.371$, $p=0.001$), and turning to social support ($\beta=0.208$, $p=0.001$), had a positive impact. Students may adjust to university life by using the stress coping technique or styles that they choose to utilize when they first enroll. 20.1 years old, and 76.3% of the participants were female.

Keywords: University students, University adjustment. Stress, Stress coping styles.

* Öğr. Gör. Dr., Hitit Üniversitesi, Terapi ve Rehabilitasyon Bölümü, Engelli Bakımı ve Rehabilitasyon Programı, neslihannurpehlivan@hitit.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4422-9793>

1. Giriş

Üniversite yaşamına uyum süreci, öğrencinin akademik başarısından bireysel mutluluğuna kadar birçok alanı etkiler (Karaarslan vd., 2021). Üniversite basamağı öğrencinin ailesinden uzakta yaşayarak, hayatını idame ettirebileceği istediği bir meslek sahibi olması için yeni bir sosyal çevre ile etkileşime dayalı dinamik ve stresi barındıran bir süreç olarak da ifade edilmektedir (Dikmen vd., 2017). Üniversite yaşamının ilk yılı, üniversite hayatında toplumsal kazanımlar açısından verimli olması ve istenilen akademik başarıyı göstermesi açısından en önemli dönem olarak kabul edilmektedir. Daha önce ailesinden ayrı yaşamamış kişiler, günlük görevlerini yerine getirmek için daha fazla zorluk yaşayabilirler. Örneğin, yapılan bir çalışmada, öğrencilerin üniversitedeki ilk yıllarının beklediklerinden daha zor ve stresli geçtiğini ortaya koymuştur. Bu stresi yaratan en önemli durumların ise yeni elde ettikleri özgürlüklerinin yanında yalnızlık, eve özlem, akademik yaşantıda karşılaşılan zorluklar olduğu belirtilmiştir (Wintre & Yaffe, 2000). Araştırmalar, akademik hayatın, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin stresi tetikleme olasılığı daha yüksek olan durumlarla karşılaştıkları bir dönem olduğunu göstermektedir (Alharbi & Smith, 2018; Mussi vd., 2019). Sonuç olarak, literatür üniversite birinci sınıf öğrencilerinin çeşitli şekillerde stres yaşadığını göstermektedir. Akademik stres ve notların getirdiği sorumluluklar, beklentiler ve iş yükü, birinci sınıf öğrencilerinin stresinin sadece birkaç bileşenidir. Dolayısıyla, üniversite yaşamının ilk yılında, öğrencinin uyum süreci bir dizi sorunla karşılaşabilir. Çeşitli alanlarda, örneğin akademik, psikolojik, sosyal, kültürel, ekonomik ve sağlık gibi, çeşitli sorunlar ortaya çıkabilir (Kacur & Atak, 2011). Bununla birlikte, üniversite hayatına uyum sağlamak, öğrencinin akademik başarısı, yeteneklerinin gelişimi, yeni alışkanlıklar edinmesi, bireysel mutluluğu ve psikolojik sağlığı açısından son derece önemlidir. (Yüksel & Öz, 2018). Üniversite hayatına yeni başlayan birinci sınıf öğrencileri için, stresle etkili bir şekilde başa çıkmak, akademik başarı ve üniversite deneyiminin uyumlu bir şekilde geçmesi açısından hayati önem taşımaktadır. Stresle başa çıkma becerisi eksik olan öğrencilerde duygusal ve fiziksel sağlık sorunları sıkça görülmektedir. Bunlar arasında kronik hastalıkların artışı, uyku problemleri, dikkat eksikliği, kaygı ve depresyon gibi sorunlar öne çıkmaktadır. Bu durum, stresle etkili bir şekilde başa çıkmanın öğrenciler için kritik bir öneme sahip olduğunu vurgulamaktadır (Eslami Akbar vd., 2015; Missouri, 2017). Formun Üstü Üniversite öğrencilerinin akademik performansıyla da yakından ilişkili olabileceği düşünüldüğünde, üniversite öğrencilerinin stres miktarını ve kullandıkları başa çıkma stratejilerinin türlerini anlamak, üniversite ortamına olumlu bir geçişi kolaylaştırmak açısından önemli olabilir. Birinci sınıf öğrencilerinin stresle başa çıkma tarzları ile üniversite yaşamına ne kadar iyi uyum sağladıkları arasındaki ilişkinin araştırılması, öğrencilerin stresle başa çıkma ve önleme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Bu çalışmada, yeni başlayan öğrencilerin üniversite yaşamına uyumu ile stresle başa çıkma stratejileri arasındaki ilişki incelenmiştir.

Literatür incelendiğinde, üniversite yaşamına uyum ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkiden ziyade var olan çalışmaların çoğu uyum sürecinin öğrenciler üzerinde stres yarattığı üzerinde durmuştur (Akhunlar Turgut vd., 2020; Öztürk, 2020; Sağel Çetiner vd., 2018). Stres yaratan bu uyum sürecinde hangi stresle baş etme mekanizmalarının uyum sürecini ne şekilde etkilediği merak konusudur. Üniversite öğrencilerinin uyumu ve stresle başa çıkma yöntemleri arasındaki ilişkinin ortaya konması, bu durumun önlenmesi ve stresle başa çıkma yeteneklerinin artırılmasına katkı sağlayabilir. Bu bağlamda, çalışmanın literatüre önemli bir katkı sunabileceği öngörülmektedir. Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin başa çıkma mekanizmaları sorun odaklı- uyumsuz olabilir veya stres belirtilerini hafifletmeye- güçlendirmeye yardımcı olabilir (Connor-Smith vd., 2000; Sladek vd., 2016).

Yeni üniversite öğrencileri, üniversite hayatına geçiş sürecinde stresle başa çıkmak için çeşitli stratejiler geliştirmek zorunda kalabilirler. Başa çıkma, zor durumları veya koşulları değiştirmek için bilişsel ve davranışsal çabalarıdır (Livingston & Dressler, 1992). Sorun odaklı yaklaşımlar ve duygular

odaklı yaklaşımlar, geleneksel olarak başa çıkma stratejilerinin iki türüdür. Sorun odaklı stratejiler, bir sorunu çözmeye veya durumu değiştirmeye odaklanırken, duygu odaklı stratejiler, duygusal tepkileri yönetmeye ve duygusal iyileşmeye odaklanır. Bu tür başa çıkma stratejileri farklı adaptif sonuçlarla ilişkilendirilmiştir; sorun odaklı başa çıkma daha düşük depresyon seviyeleriyle (McNamara, 2000), duygu odaklı başa çıkma ise uyumsuz işlevsellik ve gerginlikle ilişkilendirilmiştir (Terry, 1991). Üniversite öğrencilerinin başa çıkma stratejileri ile işlevsellikleri arasındaki ilişkiye odaklanıldığında, kullanılan başa çıkma stratejisinin türü, üniversiteye uyum sağlama süreci açısından önemli bir rol oynayabilir. Bu doğrultuda, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu 1. Sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen bu çalışmada, öğrencilerin üniversite yaşamına uyum düzeyinin stresle başa çıkma tarzları açısından farklılaşp farklılaşmadığının ortaya konması hedeflenmektedir.

Çalışma, sağlık teknikeri yetiştiren Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin stresle baş etme mekanizmalarından hangisinin veya hangilerinin üniversite yaşamına uyum sürecini etkilediğini ortaya koyacak olması bakımından literatür için önemli bir katkı sunacaktır. Sonuç olarak, stresle başa çıkma tarzlarının üniversite yaşamına uyum düzeyini etkilemesi beklenmektedir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğrencilerin üniversite yaşamına uyum düzeyi nedir?
2. Üniversite yaşamına uyum ile öğrencilerin stresle başa çıkma stratejileri arasında bir ilişki var mı?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Tanımlayıcı-kesitsel olan bu araştırma, ilişkisel tarama desenleriyle yürütülmüştür (Karasar, 2007). Tanımlayıcı-kesitsel tasarım, belirli bir zamanda bireylerin mevcut durumlarını betimlemek ve değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla tercih edilmiştir. İlişkisel tarama deseni ise stresle başa çıkma tarzları ile üniversite yaşamına uyum düzeyi arasındaki ilişkileri belirlemeyi hedeflemiştir. Verilerin tek bir zaman diliminde toplanması ve değişkenler arasındaki yön ve güç ilişkilerinin incelenmesi, bu yöntemin uygulanabilirliğini sağlamıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırma, Türkiye'de bir devlet üniversitesinde ön lisans sağlık eğitimi veren Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu'nun birinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma, araştırmaya katılmayı kabul eden 177 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kullanılan 177 kişilik örneklem büyüklüğü, literatürde yaygın kabul gören %95 güven aralığı ve %5 hata oranı varsayımlarına dayanarak yeterli kabul edilmiştir (Cochran, 1977). Bu örneklem büyüklüğü, evrenin yaklaşık %67'sini temsil etmektedir ve yapılan analizlerin genellenebilirliği için uygun görülmüştür. Katılımcıların yaş aralığı 18-46'dır ($Ort. = 20.1$, $SS = 3.7$). Katılımcıların çoğunluğu kadındır (%76.3). Tablo 1' de, katılımcılara tanımlayıcı özellikleri verilmiştir.

2.3. Araştırma süreci

Araştırmanın verilerini toplamak için çevrimiçi veri toplama aracı Psytoolkit (3.4.2) kullanılmıştır (Stoet, 2017). Çevrimiçi anketin bağlantısı katılımcılara e-posta adresleri veya WhatsApp grupları aracılığıyla dağıtıldı. Katılımcılar çalışmaya başlamadan önce araştırma konusuna ilişkin detayların, gizlilik politikasının, gönüllülük ilkesinin ve araştırmacıların iletişim bilgilerinin yer aldığı Bilgilendirilmiş Onam Formunu okudular. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden kişilerle çalışmaya devam edildi. Çevrimiçi veri toplama aracındaki yönergeler takip edilerek katılımcılara sırasıyla Bilgilendirilmiş Onam Formu, Üniversite Yaşamı Ölçeği (ÜYÖ), Stresle Başa Çıkma Tarzları

Ölçeği (SBÇTÖ) ve Kişisel Bilgi Formu sunulmuştur. Çalışma yaklaşık 15 dakikada tamamlandı. Ölçümler tamamlandıktan sonra katılımcılara katılımları ve destekleri için teşekkür edilerek çalışma sonlandırılmıştır.

2.4. Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Katılımcılar hakkında bilgi toplamak ve sosyo-demografik özelliklerini belirlemek amacıyla yaş, cinsiyet vb. ile ilgili kişisel bilgilerin yer aldığı araştırmacılar tarafından hazırlanan sorulardan oluşan bir formdur.

Üniversite Yaşamı Ölçeği (ÜYÖ): Üniversiteye yeni giren öğrencilerin uyum düzeylerini değerlendirmek amacıyla bir ölçek geliştirilen 48 maddeden oluşmaktadır (Aladağ vd., 2003). Ölçekteki Likert tipi ölçme aracı 7'li derecelendirme sistemine sahip olup, her bir madde "bana hiç uygun değil (1)" ve "bana tamamen uygun (7)" arasında değerlendirilmektedir. Ölçek puanları arttıkça öğrencinin üniversite yaşamına uyum düzeyi de artmaktadır. Ölçeğin toplam iç tutarlılık katsayısı 0,91 olarak belirlendi. Mevcut çalışmada ise iç tutarlılık katsayısı 0,90 olarak bulunmuştur.

Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği (SBÇTÖ): Şahin ve Durak tarafından 1995 yılında Türkçe'ye uyarlanan ölçek, Folkman ve Lazarus'un (1988) "Başa Çıkma Yolları Envanteri" temel alınarak geliştirilmiştir. Bu ölçek, stresli durumlarla başa çıkma yöntemlerini değerlendirmek için kullanılmakta ve 30 maddeden oluşan 4'lü Likert tipi bir derecelendirme sistemi ile uygulanmaktadır. Ölçek, beş farklı faktörden oluşmaktadır: "İyimser Yaklaşım" (2, 4, 6, 12, 18), "Kendine Güvenli Yaklaşım" (8, 10, 14, 16, 20, 23, 26), "Çaresiz Yaklaşım" (3, 7, 11, 19, 22, 25, 27, 28), "Boyun Eğici Yaklaşım" (5, 13, 15, 17, 21, 24) ve "Sosyal Desteğe Başvurma" (1, 9, 29, 30). Sosyal Desteğe Başvurma alt boyutunda yer alan 1. ve 9. maddeler ters yönde puanlanmaktadır. Alt boyutlardan alınabilecek en yüksek puanlar sırasıyla şu şekildedir: İyimser Yaklaşım için 15, Kendine Güvenli Yaklaşım için 21, Çaresiz Yaklaşım için 24, Boyun Eğici Yaklaşım için 18 ve Sosyal Desteğe Başvurma için 12'dir. Tüm alt ölçeklerden alınabilecek en düşük puan ise 0'dır. Ölçekte yer alan başa çıkma tarzları, Probleme Yönelik/Aktif Tarzlar (Kendine Güvenli, İyimser, Sosyal Desteğe Başvurma) ve Duygulara Yönelik/Pasif Tarzlar (Boyun Eğici, Çaresiz) olmak üzere iki boyutta değerlendirilmiştir. Bu iki boyut, toplamda beş faktöre yayılmıştır. Türkçe uyarlaması yapılan ölçeğin, beş boyutlu yapısının geçerliliği ve güvenilirliği kapsamlı bir şekilde incelenmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Windows için IBM SPSS İstatistik Paketi 23.0 (Statistical Package for the Social Sciences) kullanılarak veriler incelenmiştir. Tanımlayıcı istatistiklerde kategorik değişkenler sıklık ve yüzde oranlarıyla sunulmuştur. Sürekli değişkenler ise aritmetik ortalama, standart sapma, ortanca, en küçük değer ve en büyük değer ile sunuldu. Sürekli değişkenlerin normal dağılıp dağılmadıkları basıklık ve çarpıklık değerlerinin incelenmesinin yanı sıra Shapiro-Wilk testi ile değerlendirilmiştir. Normal dağılım koşulları sağlanmadığı için iki ortalamanın karşılaştırılmasında Mann-Whitney U testi, üç ortalamanın karşılaştırılmasında ise Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Sürekli değişkenlerin karşılaştırılmasında ise normal dağılım şartları sağlanmadığı için Spearman korelasyon analizi kullanılmıştır. Üniversite yaşamına uyum düzeyini etkileyen stresle baş etme tarzlarını belirlemek için Çok Değişkenli Doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Çalışmanın genel anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ olarak belirlenmiştir.

2.6. Araştırma Etiği

Çalışmaya, ilgili üniversitenin Girişimsel Olmayan Araştırma Etik Kurulu tarafından etik onay verilmiştir (Sayı: 2024-46, Karar No: 2024-01). Çalışmanın amaçları ve gönüllülük esasına dayandığı öğrencilere açıklanmıştır. Ayrıca, çalışmadan çıkmayı tercih etmeleri halinde notlarının

etkilenmeyeceği, kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı ve istedikleri zaman çekilebilecekleri konusunda bilgilendirilmişlerdir. Veri toplama aracının ilk sayfasında, çalışmaya katılmayı kabul eden öğrenciler bu konuda bilgilendirilmiş ve bilgilendirilmiş onamları çevrimiçi olarak alınmıştır.

3. Bulgular

Öğrencilerin tanımlayıcı özelliklerine göre, çalışmaya katılanların yaş ortalamasının 20.1 ± 3.7 olduğu ve %76.3'ünün kadın olduğu bulunmuştur. Araştırmaya katılım sağlayan 1. Sınıf öğrencilerinin çoğu İş ve Uğraşı Terapisi programında öğrenim görmektedir (%19.8). Öğrencilerin çoğu yurttta kalmaktadır (%65.5). Okul yaşantısından memnun olmayan öğrencilerin oranı %56.5'dur. Öğrencilerin %78'ini okuduğu programı isteyerek tercih etmiştir (Tablo 1). Öğrencilerin ÜYÖ puan ortalaması $241,6 \pm 37,9$ olarak belirlenmiştir (Tablo 2).

Tablo 1

Öğrencilerin Tanımlayıcı Özelliklerinin Dağılımı

		Sayı (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	42	23.7
	Kadın	135	76.3
Yaş Ortalaması (AO \pm SS)		20.1 \pm 3.7	
Program	İş ve Uğraşı Terapisi	35	19.8
	Engelli Bakımı ve Rehabilitasyon	33	18.6
	Eczane Hizmetleri	32	18.1
	Çocuk Koruma Bakım Hizmetleri	28	15.8
	Odyometri	23	13.0
Kalınan Yer	Aile yanı	48	27.1
	Ev	13	7.4
	Yurt	116	65.5
Tercih Durumu	İsteyerek	138	78.0
	İstemeyerek	39	22.0
Okul Yaşamından Memnuniyet	Memnun	77	43.5
	Memnun Değil	100	56.5
Toplam		177	100,0

Tablo 2*Öğrencilerin ÜYÖ ve SBÇTÖ Toplam- Alt Boyut Puan Ortalamaları*

	Ort.	SS	Min.	Max.
Üniversite Yaşamı Ölçeği	241.60	37.93	131.00	330.00
Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Alt Boyutları	Ort.	SS	Min.	Max.
Kendine Güvenli Yaklaşım	15.8	3.3	7	21
Çaresiz Yaklaşım	12.9	4.3	2	24
İyimser Yaklaşım	9.9	2.7	1	15
Sosyal Desteğe Başvurma	7.2	2.2	0	12
Boyun Eğici Yaklaşım	6.6	2.8	0	14

Ort.= Ortalama, SS= Standart Sapma

Öğrencilerin SBÇTÖ alt boyutlarından aldıkları puanlar tablo 2' de gösterilmiştir.

Odyometri programı öğrencilerinin ÜYÖ toplam puanı diğer program öğrencilerine kıyasla daha yüksek bulunmuştur ($p=0.005$). Okuduğu programı isteyerek tercih eden öğrencilerin, okuduğu programı istemeyerek tercih eden öğrencilere kıyasla ÜYÖ toplam puanı daha yüksek bulunmuştur ($p=0.004$). Okul yaşamından memnun olan öğrencilerin, memnuniyetsiz olanlara göre ÜYÖ toplam puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($p<0.001$). Cinsiyet ve kalınan yerin ÜYÖ toplam puanı ile ilişkili olmadığı bulunmuştur (sırasıyla $p=0.203$; $p=0.136$).

Tablo 3*Öğrencilerin Tanımlayıcı Özellikleri ile ÜYÖ Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması*

		ÜYÖ toplam puanı	p değeri
Cinsiyet	Erkek	249.12±36.5	0.203
	Kadın	239.27±38.19	
Program	Odyometri	267.13±38.47	0.005*
	Eczane Hizmetleri	246.84±39.63	
	İş ve Uğraşı Terapisi	240.60±38.41	
	Engelli Bakımı ve Rehabilitasyon	239.58±33.19	
Kalınan Yer	Çocuk Koruma Bakım Hizmetleri	226.82±35.57	0.136
	Aile yanı	250.77±36.58	
	Ev	247.31±37.27	
Tercih Durumu	Yurt	237.17±38.10	0.004*
	İsteyerek	245.86±37.26	
Okul Yaşamından Memnuniyet	İstemeyerek	226.54±36.87	p< 0.001
	Memnun	258.77.33.09	
	Memnun Değil	228.39±36.22	

SBÇTÖ alt boyutları olan çaresiz tutum ve boyun eğen yaklaşımın öğrencilerin ÜYÖ toplam puanı ile istatistiksel olarak anlamlı negatif korelasyona sahip olduğu gösterilmiştir. Ancak ÜYÖ toplam puanı ile kendine güvenli yaklaşım, iyimser yaklaşım ve sosyal desteğe başvurma ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($p<0.001$)(Tablo 4).

Tablo 4*ÜYÖ Toplam Puanı ile SBÇTÖ Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişki*

Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği Alt Boyutları	Üniversite Yaşamı Ölçeği (ÜYÖ) Toplam Puanı		
	n	r	p
Kendine Güvenli Yaklaşım	177	0.492	<0,001
Çaresiz Yaklaşım	177	-0.572	<0,001
İyimser Yaklaşım	177	0.300	<0,001
Sosyal Desteğe Başvurma	177	0.271	<0,001
Boyun Eğici Yaklaşım	177	-0.318	<0,001

İkili analizlerde üniversite yaşamına uyum düzeyi ile ilişkili olan SBÇTÖ alt boyutları kullanılarak üniversite yaşamına Üniversite yaşamına uyum puanını yordamak amacıyla çok değişkenli doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz, anlamlı bir regresyon modeli elde etmeyi başarmıştır ($F(5,171)=32.325, p<0.001$). Üniversite yaşamına uyum düzeyindeki varyansın %47,1' ini bu bağımsız değişkenlerin açıkladığı bulunmuştur (*Düzeltilmiş $R^2=0.471$*). Bu modele göre kendine güvenli yaklaşım ($\beta=0,371, t(171)=5.072, p<0,001$) ve sosyal desteğe başvurma ($\beta=0.208, t(171)=3.728, p<0,001$) üniversite yaşamına uyum düzeyini pozitif yönde anlamlı olarak yordarken; çaresiz yaklaşım ($\beta=-0.483, t(171)=-7.448, p<0.001$) üniversite yaşamına uyum düzeyini negatif yönde anlamlı olarak yordamaktadır (Tablo 5).

Tablo 5*Üniversite Yaşamına Uyum Düzeyini Etkileyen Faktörleri Değerlendiren Çok Değişkenli Doğrusal Regresyon Modeli*

Bağımsız Değişkenler	Standardize Edilmiş β	t	p	Etki Büyüklüğü
Çaresiz Yaklaşım	-0,483	-7,448	<0,001	0,2450
KendineGüvenli Yaklaşım	0,371	5,072	<0,001	0,1310
Sosyal Desteğe Başvurma	0,208	3,728	<0,001	0,0751
İyimser Yaklaşım	-0,103	-1,424	0,156	0,0117
Boyun Eğici Yaklaşım	0,017	0,265	0,792	0,0004

Bağımlı Değişken: Üniversite Yaşamına Uyum Düzeyi

4. Tartışma

Geçtiğimiz yıl Türkiye'de yaklaşık 1,8 milyon kişi üniversite eğitimine başladı (YÖK, 2023). Bu öğrencilerin akademik ve kişisel gelişimlerinin desteklenmesi açısından üniversite hayatına bir an önce uyum sağlamaları kritik önem taşımaktadır. Üniversite yaşamına uyum sağlama sürecinde stres, birçok öğrenci için kaçınılmaz bir durumdur. Yeni bir ortama girmek, akademik yükün artması ve sosyal sorumlulukların çoğalması stresin başlıca nedenleri arasındadır. Stresli olaylarla etkin bir şekilde başa çıkabilen öğrenciler, hem fiziksel hem de ruhsal sağlıklarını zorluklar karşısında bile koruyabilirler. Bu öğrenciler, stresin olası zararlarını önlemek için çeşitli başa çıkma stratejileri kullanırlar ve bu sayede stresli durumları kişisel gelişimlerine katkıda bulunabilecek fırsatlara dönüştürebilirler. Bu araştırma, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin stresle başa çıkma tarzları ile üniversite yaşamına uyum düzeyi arasındaki ilişkiyi inceledi.

Çalışmada üniversite yaşamına uyumu etkilemesi olası bazı faktörler de incelenmiştir. Cinsiyet ve öğrencilerin kaldığı yer üniversite yaşamına uyumu etkilemezken; öğrenim gördüğü programı isteyerek tercih eden ve okul yaşamından memnun olan öğrencilerin diğer öğrencilere kıyasla üniversite

yaşamına uyumunun daha fazla olduğu saptanmıştır. Ayrıca odyometri programında öğrenim gören öğrencilerinin diğer programlarda öğrenim gören öğrencilere kıyasla üniversite yaşamına uyumunun daha fazla olduğu görülmüştür.

Cinsiyetin üniversite yaşamına uyumu etkilemediği bulunmuştur. Literatürde de benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar mevcuttur (İkiz & Mete Otlı, 2015; Mutlu vd., 2023). Başka çalışmalarda ise erkek öğrencilerin daha fazla uyum sorunu yaşadığı belirtilmiştir (Erkan vd., 2012; Kacur & Atak, 2011). Cinsiyetin üniversite yaşamına uyumda belirleyici bir faktör olmamasının nedeni, günümüzde öğrencilerin eğitim, sosyal ve çevresel koşullarının genellikle eşit olmasıdır (İkiz & Mete Otlı, 2015). Ayrıca, üniversiteye uyumda destek mekanizmalarına başvuran öğrencilerin daha az zorluk yaşadığı ve kadınların mevcut destek mekanizmasını aktif olarak kullanarak sorunlarını çözdüğü gözlemlenmiştir (Bülbül & Acar Güvendik, 2014).

Bu çalışmada her ne kadar aile yanında ve evde kalan öğrencilerin üniversite yaşamına uyum skoru yurttaki kalan öğrencilerden daha yüksek gözükse de bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Araştırmalar, evde veya aile yanında kalan öğrencilerin, yurttaki kalanlara kıyasla üniversite yaşamına daha kolay uyum sağladığını göstermektedir (Karaarslan vd., 2021; Sağınç, 2011). Dolayısıyla yurttaki kalmanın üniversite yaşamına uyumu zorlaştırdığı söylenebilir. Bu çalışmada ise yurttaki kalanlarla evde ve aile yanında kalanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmasa da bu sonuç karıştırıcı faktörlerden veya katılımcı sayısından kaynaklanıyor olabilir.

Öğrencilerin öğrenim gördüğü programı isteyerek tercih etmesi, üniversite yaşamına uyumu etkileyen faktörlerden birisidir. Özellikle üniversite tercih dönemlerinde öğrenciler bu konuda desteklenmelidir. Üniversite bölümü tercihinde öğrencinin yetenekleri aile ve okul tarafından gözlemlenmeli ve öğrencinin istediği alanlarda gelişmesinin önü açılmalıdır. Öğrenci, farklı kaygılarla, kendi isteği dışında bir bölüme yönlendirilmemelidir. Çünkü üniversite yaşamına uyum, başarılı ve mutlu bir öğrenim hayatına katkı sunan önemli bir parametre olduğu söylenebilir (Karaarslan vd., 2021).

Okul yaşamından memnun olma, üniversite yaşamına uyumu etkileyen faktörlerden birisidir. Buradaki etki çift taraflı olarak da değerlendirilebilir. Başka bir deyişle, üniversite yaşamına uyumun artması okul yaşamından memnuniyeti artırıyor olabilir. Üniversite yaşamından memnuniyet ve uyum arasında güçlü bir ilişki vardır. Üniversiteye iyi uyum sağlayan öğrenciler, üniversite yaşamlarından da daha fazla memnun olma eğilimindedirler (Pascarella & Terenzini, 2005; Savaşan & Meriç, 2021).

Yapılan çok değişkenli doğrusal regresyon modeli bazı stresle başa çıkma tarzlarının üniversite yaşamına uyumu etkilediğini göstermiştir. Öğrencilerin üniversite yaşamına uyum düzeyi stresle başa çıkma tarzları açısından farklılaşmaktadır. Bu modele göre, çaresiz yaklaşım (pasif/etkisiz tarz) üniversite yaşamına uyumu negatif yönde etkilerken; kendine güvenli yaklaşım ve sosyal desteğe başvurma (aktif/etkili tarz) üniversite yaşamına uyumu pozitif yönde etkilemektedir. İyimser yaklaşım ve boyun eğici yaklaşımın ise üniversite yaşamına uyumu etkilemediği görülmektedir. Diğer bir deyişle, stresle başa çıkmanın kendine güvenli yolunu ve sosyal desteğe başvurmanın yollarını kullanan öğrencilerin üniversite yaşamına uyumu daha olumlu yönde etkilenmektedir. Fakat stresle başa çıkma tarzlarından çaresiz yaklaşımı kullanan öğrencilerin üniversite yaşamına uyumu daha olumsuz yönde etkilenmektedir. Stresle başa çıkma becerilerine sahip olan öğrencilerin, akademik zorluklarla daha iyi başa çıkabildikleri ve daha yüksek bir akademik başarı elde edebildikleri görülmüştür (Özkubat & Çakmak, 2017; Reddy vd., 2018). Stresle başa çıkma becerilerinin eksikliği, öğrencilerin akademik uyum problemleri yaşama riskini artırmaktadır (Demir Uslu vd., 2021). Literatürdeki çalışmalara bakıldığında sıklıkla, başa çıkma mekanizmalarının ve sosyal desteğin uyum sürecinde ne kadar önemli olduğu vurgulanmaktadır (Friedlander vd., 2007; Sasaki & Yamasaki, 2007). Araştırmalar, öğrencilerin üçüncü düzey eğitime geçişte yaşadıkları stresle başa çıkmada güçlü sosyal desteğin rolünün ne kadar

önemli olduğunu göstermektedir (Maunder, 2018; Meehan & Howells, 2019; Scanlon vd., 2020). Ailelerinden güçlü sosyal destek alan öğrencilerin, akademik uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür (Karaarslan vd., 2021; Tayfur & Ulupınar, 2016). Dolayısıyla aile, arkadaşlar ve akranlardan gelen sosyal destek, üniversiteye geçişin zorluklarını aşmada öğrencilere yardımcı olabilir (Bender ve ark., 2019). Yapılan bir çalışmada hemşirelik öğrencileriyle yaptıkları çalışmada ise öğrencilerin stresle aktif başa çıkma tarzlarından kendine güvenli yaklaşımı ve iyimser yaklaşımı; pasif başa çıkma tarzlarından ise çaresiz yaklaşımı daha fazla kullandıklarını bulunmuştur (Güler & Çınar, 2010). Sağlık alanında öğrenim gören öğrencilerle yapılan başka çalışmalarda ise stresle başa çıkma tarzı olarak problemi çözme, iyimser kalma başa çıkma stratejisinin kullanıldığı belirtilmiştir (Al-Zayyat & Al-Gamal, 2013; Hamaideh vd., 2016). Diğer bir çalışma ise öğrencilerin stresle baş ederken, stresi farklı yollara yönlendirmeyi (örneğin uyumak, yemek yemek gibi) ve iyimser kalma tarzını tercih ettikleri bulundu (Chan vd., 2009). Araştırmada, öğrencilerin stresle başa çıkma konusunda en az çaresizlik yaklaşımı gibi pasif stratejileri kullandığı bulundu. Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin stres ve başa çıkma ile ilgili deneyimlerini nasıl tanımladıklarını inceleyen bir çalışma, üniversite birinci sınıf öğrencilerinin akranlarının cep telefonu kullanımı, erteleme ve kaçınma gibi daha sağlıksız başa çıkma mekanizmalarına sahip olduğuna inandıklarını ortaya koymuştur. Katılımcılar stresli olduklarında destek kaynağı olarak annelerine, arkadaşlarına, ailelerine ve oda arkadaşlarına güvendiklerini bildirmişlerdir (Zimny, 2023).

Bu çalışma, üniversite yaşamına uyumu etkileyen stresle başa çıkma tarzlarını ortaya koyarak, öğrencilerin üniversite yaşamına uyumunu artırma konusundaki yaklaşımlara bilimsel bir destek sağlamaktadır. Bunun yanı sıra çalışma, öğrencilerin uyum sürecine destek olacak müdahale programlarının geliştirilmesine katkı sağlamaktadır. Üniversitelerin psikososyal destek birimleri, öğrencilerin üniversite yaşamına uyumunu artırmak için stratejik çalışmalar yürütebilir. Bu kapsamda, öğrencilerin sosyal destek ağlarını genişletmek amacıyla oryantasyon programları ve akran danışmanlık hizmetleri sunulabilir. Ayrıca, sosyal destek seviyelerini yükseltmek için eğitimler, danışmanlık hizmetleri ve kültürel etkinlikler gibi programlar düzenlenmesi faydalı olacaktır. Öğrencilerin eğitim süresince karşılaşabileceği stres faktörlerine karşı, stres yönetimi eğitimleri düzenlenmek ve psikolojik danışmanlık hizmetleri sunmak oldukça önemlidir. Bu hizmetler, öğrencilerin zorlayıcı durumlarla etkili bir şekilde başa çıkmalarını ve psikolojik dayanıklılıklarını artırmalarını destekleyebilir.

4.1. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırmanın bazı kısıtlılıkları mevcuttur. Öncelikle, verilerin kesitsel bir şekilde elde edilmesi, uyum düzeylerinin zaman içindeki değişimlerinin izlenememesine neden olmuştur. İlerleyen çalışmalarda, bu değişimlerin teorik olarak ve müdahale programlarının geliştirilmesi açısından daha ayrıntılı bir şekilde incelenmesi önerilebilir. Ancak, bu tür araştırmalarda, öğrencilerden yalnızca kendi deneyimlerine dayalı bilgi alınmış olması gibi bir kısıtlılık bulunmaktadır. Bu durum, öğrencilerin tepkilerinde bazı öznel yanılgılara yol açabilir. Bu nedenle, gelecekteki araştırmalarda farklı veri toplama yöntemleri kullanılabilir veya örneklem büyüklüğü artırılabilir. Dolayısıyla, sonraki çalışmalarda öğrencilerle birebir görüşmeler yapılması, öz bildirim verilerinin yanı sıra daha kapsamlı bir değerlendirme yapılmasına yardımcı olabilir. Mevcut araştırmanın bir diğer sınırlaması, bunun bir üniversitede tek bir vaka çalışması olması ve bu nedenle bulguların diğer üniversitelere veya diğer eğitim yıllarındaki veya programlardaki öğrencilere genellenememesidir.

4.2. Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, üniversiteye yeni başlayan öğrencilerin uyum süreçleri ve başa çıkma becerileriyle ilgili en etkili kaynakları belirlemeyi amaçlamaktadır. Özellikle birinci sınıf öğrencilerinin bakış açılarına odaklanılarak, literatürdeki çalışmalardan elde edilen nitel kanıtları kullanarak stres ve

başa çıkma algılarını daha derinlemesine anlamak hedeflendi. Bu çalışma, birinci sınıf öğrencilerinin yaşadığı stresin kaynaklarını ve etkilerini belirlemeye yönelik mevcut araştırmaları genişleterek, üniversite yaşamına uyum sürecini daha iyi anlamamıza yardımcı olacaktır.

Genel olarak, bu çalışmanın bulguları, hangi stresle başa çıkma tarzını benimseyen öğrencilerin üniversite hayatına ilk kez girerken yeterli uyum sağlayabileceği ve hangi bireylerin uyum sağlamakta zorlanabileceği konusunda ipuçları sağlamaktadır. Araştırma bulguları, kendine güvenli başa çıkma tarzının üniversite uyumuna olumlu etkiler sağladığını, çaresiz yaklaşımın ise bu uyumu olumsuz etkilediğini göstermiştir. Bu nedenle, gelecekteki araştırmalar ve klinik çalışmalar, üniversite öğrencilerinin çaresiz başa çıkma stratejisini kullanmaktan ziyade kendine güvenli yaklaşım ve sosyal desteğe başvurma eğilimlerini ele alan müdahaleleri ve bu müdahalelerin üniversite yaşamına uyumu nasıl etkileyebileceğini daha fazla incelemelidir. Üniversite ortamındaki ilk yıllarına giren yeni üniversite öğrencilerinin aynı zamanda yetişkinliğe geçiş sürecinde oldukları göz önüne alındığında, stresle uygun başa çıkma deneyimine karşı özellikle savunmasız olabilirler. Sonuç olarak, stres deneyimlerini, başa çıkma stratejilerini kullanımlarını ve üniversite yaşamına uyum deneyimlerini anlamaya yönelik daha fazla çaba gösterilmelidir. Öğrencinin stresle başa çıkma tarzları ve üniversite yaşamına uyuma ilişkin anlayışı genişletmek, hem bireysel düzeyde hem üniversite düzeyinde başarılı sonuçların elde edilmesine ve öğrencilerin üniversiteye geçiş sürecindeki genel deneyimlerinin geliştirilmesine yardımcı olabilir.

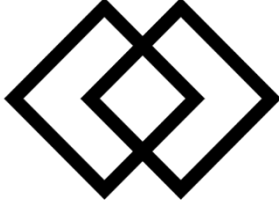
5. Kaynakça

- Akhunlar Turgut, M. N., Sarıot Ertürk, Ö., Karlı, F., & Şakiroğlu, M. (2020). Algılanan stres ve üniversite yaşamına uyum ilişkisinde bir aracı değişken: Ayrılık anksiyetesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 338-353. <https://doi.org/10.16986/huje.2018044072>
- Al-Zayyat, A. S., & Al-Gamal, E. (2013). Perceived stress and coping strategies among Jordanian nursing students during clinical practice in psychiatric/mental health courses. *International Journal of Mental Health Nursing*, 23(4), 326–335. <https://doi.org/10.1111/inm.12054>
- Aladağ, M., Kağnıcı, D. Y., Tuna, M. E., & Tezer, E. (2003). Üniversite yaşamı ölçeği: Ölçek geliştirme ve yapı geçerliği üzerine bir çalışma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(20), 41-47. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/70087/>
- Alharbi, E. S., & Smith, A. P. (2018). Review of the literature on stress and wellbeing of international students in english-speaking countries. *International Education Studies*, 11(6), 22. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n6p22>
- Bender, M., van Osch, Y., Slegers, W., & Ye, M. (2019). Social support benefits psychological adjustment of international students: evidence from a meta-analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 50(7), 827-847. <https://doi.org/10.1177/0022022119861151>
- Bülbül, T., & Acar Güvendik M. (2014). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin yükseköğretim yaşamına uyum düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 397-418. <https://doi.org/10.12973/jesr.2014.41.21>
- Chan, C. K. L., So, W. K. W., & Fong, D. Y. T. (2009). Hong Kong Baccalaureate nursing students' stress and their coping strategies in clinical practice. *Journal of Professional Nursing*, 25(5), 307–313. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2009.01.018>
- Cochran, W. G. (1977). *Sampling techniques* (3rd ed.). John Wiley & Sons.

- Connor-Smith, J. K., & Compas, B. E., Wadsworth, M. E., Thomsen, A. H., Saltzman, H. (2000). Responses to stress in adolescence: Measurement of coping and involuntary stress responses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(6), 976–992. <https://doi.org/10.1037//0022-006x.68.6.976>
- Çalışandemir, F., & Şahin Baltacı, H. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının üniversiteye uyum düzeylerinin yordayıcıları olarak yaşam doyumunu ve genel öz-yeterlik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 229-249. <https://doi.org/10.21764/mauefd.319821>
- Demir Uslu, Y., Yılmaz, E., & Altun, U. (2021). Sağlık yönetimi ve insan kaynakları yönetimi öğrencilerinin covid-19'un kontrolüne ve aşısına yönelik algı ve tutumlarının değerlendirilmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 10(3), 383-397. <https://doi.org/10.37989/gumussagbil.908459>
- Dikmen, Y., Yılmaz, D., & Usta, Y. Y. (2017). Hemşirelik öğrencilerinde algılanan sosyal destek ile boyun eğici davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi. *European Journal of Therapeutics*, 23(1), 12-18. <https://doi.org/10.5152/eurjther.2017.02021>
- Erkan, S., Özbay, Y., Çankaya, Z. C., & Terzi, Ş. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşadıkları problemler ve psikolojik yardım arama gönüllükleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164). <https://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/402>
- Eslami Akbar, R., Elahi, N., Mohammadi, E., & Fallahi Khoshknab, M. (2015). What strategies do the nurses apply to cope with job stress?: A qualitative study. *Global Journal of Health Science*, 8(6), 55-64. <https://doi.org/10.5539/gjhs.v8n6p55>
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1988). *Ways of Coping Questionnaire (WAYS)* [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t06501-000>
- Friedlander, L. J., Reid, G. J., Shupak, N., & Cribbie, R. (2007). Social support, self-esteem, and stress as predictors of adjustment to university among first-year undergraduates. *Journal of College Student Development*, 48(3), 259–274. <https://doi.org/10.1353/csd.2007.0024>
- Güler, Ö., & Çınar, S. (2010). Hemşirelik öğrencilerinin algıladıkları stresörler ve kullandıkları baş etme yöntemlerinin belirlenmesi, *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, Sempozyum Özel Sayısı, 252-255. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hsp/issue/39786/466581>
- Hamaideh, S. H., Al-Omari, H., & Al-Modallal, H. (2016). Nursing students' perceived stress and coping behaviors in clinical training in Saudi Arabia. *Journal of Mental Health*, 26(3), 197–203. <https://doi.org/10.3109/09638237.2016.1139067>
- İkiz, F. E., & Mete Otlu, B. (2015). Üniversite yaşamına uyum sürecinde yaşanan sorunlar ve başa çıkma yolları. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4), 35-52. <https://doi.org/10.18026/cbusos.93556>
- Kacur, M., & Atak, M. (2011). Üniversite öğrencilerinin sorun alanları ve sorunlarla başetme yolları: Erciyes üniversitesi örneği. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(31), 273-297. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/issue/23765/253325>
- Karaarslan, D., Ergin, D., Demirbağ, S., & Şen Celasin, N. (2021). Hemşirelik öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum sürecinde sosyal destek algısının incelenmesi. *Hemşirelik Bilimi Dergisi*, 4(1), 1-10. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hbd/issue/62127/827369>
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.

- Livingston, I. L., & Dressler, W. W. (1992). Stress and Adaptation in the Context of Culture: Depression in a Southern Black Community. *Contemporary Sociology*, 21(2), 270. <https://doi.org/10.2307/2075504>
- Maunder, R. E. (2018). Students' peer relationships and their contribution to university adjustment: the need to belong in the university community. *Journal of Further and Higher Education*, 42(6), 756–768. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1311996>
- Mayhew, M. J., Seifert, T. A., & Pascarella, E. T. (2012). How the first year of college influences moral reasoning development for students in moral consolidation and moral transition. *Journal of College Student Development*, 53(1), 19–40. <https://doi.org/10.1353/csd.2012.0004>
- McNamara, S. (2000). *Stress in young people. What's new and what can we do?* Continuum.
- Meehan, C., & Howells, K. (2019). In search of the feeling of 'belonging' in higher education: undergraduate students transition into higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 43(10), 1376–1390. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1490702>
- Missouridou, E. (2017). Secondary posttraumatic stress and nurses' emotional responses to patient's trauma. *Journal of Trauma Nursing*, 24(2), 110–115. <https://doi.org/10.1097/jtn.0000000000000274>
- Mussi, F. C., Pires, C. G. D. S., Carneiro, L. S., Costa, A. L. S., Ribeiro, F. M. S., & Santos, A. F. D. (2019). Comparison of stress in freshman and senior nursing students. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 53(3), e03431. <https://doi.org/10.1590/S1980-220X2017023503431>
- Mutlu, Ş., Kaya, Z., & Altınışik, K. (2023). Üniversite öğrencilerinin karar verme stilleri ile üniversite yaşamına uyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 60, 56-70. <https://doi.org/10.53568/yyusbed.1231332>
- Özkubat, S., & Çakmak, A. (2017). Üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma yöntemlerinin incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (64), 286-295. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/abuhsbd/issue/35995/403915>
- Öztürk, A. (2020). Hemşirelik birinci sınıf öğrencilerinin algıladıkları stres ile üniversiteye uyum düzeyleri ve akademik genel not ortalamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, 2(3), 155-162. <https://doi.org/10.35365/ctjpp.20.03.21>
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research.* Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1353/rhe.2005.0057>
- Reddy, K. J., Menon, K. R., & Thattil, A. (2018). Academic stress and its sources among university students. *Biomedical and pharmacology journal*, 11(1), 531-537. <https://doi.org/10.13005/bpj/1404>
- Sağel Çetiner, E., Sayın Karakaş, G., Selçuk, O. C., & Şakiroğlu, M. (2018). Perceived stress and university adaptation process: The mediating role of mindfulness. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 6(13). <https://doi.org/10.7816/nesne-06-13-03>
- Sağınç, N. (2011). *Üniversite yaşamına uyum sürecine etki eden faktörler ve birbirleri ile ilişkileri.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Sasaki, M., & Yamasaki, K. (2007). Stress coping and the adjustment process among university freshmen. *Counselling Psychology Quarterly*, 20(1), 51–67. <https://doi.org/10.1080/09515070701219943>

- Savaşan, A., & Meriç, M. (2021). Hemşirelik fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 9(3), 969-980. <https://doi.org/10.33715/inonusaglik.846020>
- Scanlon, C.L., Del Toro, J., & Wang, M.T. (2020). Socially anxious science achievers: the roles of peer social support and social engagement in the relation between adolescents' social anxiety and science achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(5), 1005–1016. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01224-y>
- Sladek, M. R., Doane, L. D., Luecken, L. J., & Eisenberg, N. (2016). Perceived stress, coping, and cortisol reactivity in daily life: A study of adolescents during the first year of college. *Biological Psychology*, 117, 8–15. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2016.02.003>
- Stoet, G. (2017). PsyToolkit: A novel web-based method for running online questionnaires and reaction-time experiments. *Teaching of Psychology*, 44(1), 24–31. <https://doi.org/10.1177/0098628316677643>
- Şahin, N. H., & Durak, A. (1995). Stresle başa çıkma tarzları ölçeği: Üniversite öğrencileri için uyarlanması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(34), 56-73. <https://psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpd1300443319950000m000291.pdf>
- Tayfur, C., & Ulupınar, S. (2016). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin algıladıkları sosyal desteğin akademik başarılarına etkisi. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 7(1),1-6. <https://doi.org/10.5505/phd.2016.52523>
- Terry, D. J. (1991). Coping resources and situational appraisals as predictors of coping behavior. *Personality and Individual Differences*, 12(10), 1031–1047. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(91\)90033-8](https://doi.org/10.1016/0191-8869(91)90033-8)
- Wintre, M. G., & Yaffe, M. (2000). First-year students' adjustment to university life as a function of relationships with parents. *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 9-37. <https://doi.org/10.1177/0743558400151002>
- Yılmaz, H., & Zembat, R. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zeka düzeyleri ile üniversite yaşamına uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 118-136. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.569593>
- YÖK (2023). Yükseköğretimde yeni istatistikler. Erişim tarihi 22.03.2024, <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2023/yuksekogretimde-yeni-istatistikler.aspx>.
- Yüksel, A., & Öz, F. (2018). Hemşirelik öğrencilerinin üniversiteye uyumunda problem çözmeye dayalı psikoeğitim programının etkinliğinin değerlendirilmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 4(2), 242-262. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jilses/issue/41927/398394>
- Zimny, A. D. (2023). *Perception of stress and coping in first-year college students* (Doktora Tezi), St. Edward's University. Behavioral and Social Sciences, Austin-USA. Erişim tarihi 01.04.2024, <https://www.proquest.com/dissertations-theses/perception-stress-coping-first-year-college/docview/2838905889/se-2>.



DEPREM BÖLGESİNDEKİ BİREYLERDE SOSYAL DESTEĞİN GENEL SAĞLIK DURUMU ÜZERİNE ETKİSİ

Fatma ÇİFTÇİ KIRAÇ*

Öz

Bu araştırmada Kahramanmaraş merkezli depremlerden etkilenen bireylerde sosyal desteğin genel sağlık durumuna etkisi incelenmiştir. Çalışma kesitsel nitelikte olup araştırmada nicel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın evreni Kahramanmaraş merkezde yaşayan ve depremden etkilenen bireylerden oluşmaktadır. Araştırmada kolayda örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında 381 katılımcıya ulaşılmıştır. Çalışmada Sosyal Destek Ölçeği ve Genel Sağlık Ölçeği olmak üzere iki farklı ölçek kullanılmıştır. Sosyal Destek Ölçeği, Zimet vd., (1988) tarafında geliştirilmiş Eker ve Arkar (1995) tarafından Türkçe geçerlilik ve güvenilirliği yapılmıştır. Genel Sağlık Ölçeği Goldberg ve Hillier (1979) tarafından geliştirilmiş Kılıç (1996) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Araştırmaya dâhil olan katılımcıların %61,9'u kadın, %42,5'i 18-24 yaş aralığındadır. Katılımcıların %56,4'ü bekâr, %47'si lise mezunudur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre depremden etkilenen bireylerde sosyal destek genel sağlık durumunu pozitif yönde etkilemektedir. Bireylere verilen sosyal destek arttıkça genel sağlık durumu da iyileşmektedir. Sosyal destek afetlerden sonra bireylerde oluşabilecek olan rahatsızlıkları önlemede bir tampon görevi görmekte ve yaşam kalitesinin iyileştirilmesine katkı sağlamaktadır. Hükümetler afetlerden sonra sosyal ve psikolojik destek sağlamak adına acil durum planlarını ivedilikle hayata geçirmeli ve devamlılığının sağlanmasını kontrol ve koordine etmelidir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal destek, Genel sağlık durumu, Sağlık, Deprem.

Jel Kodu: 11,118,H84

The Effect of Social Support on General Health Status of Individuals in Earthquake Zone

Abstract

This study examined the effect of social support on general health status in individuals affected by earthquakes centered in Kahramanmaraş. The study is cross-sectional in nature and a quantitative research design was used in the research. The universe of the research consists of individuals living in the center of Kahramanmaraş and affected by the earthquake. Easy sampling method was used in the research. 381 participants were reached within the scope of the research. Two different scales, namely the Social Support Scale and the General Health Scale, were used in the study. The Social Support Scale was developed by Zimet et al., (1988) and its validity and reliability in Turkish was performed by Eker and Arkar (1995). The General Health Scale was developed by Goldberg and Hillier (1979) and adapted to Turkish by Kılıç (1996). 61.9% of the participants included in the study were female, 42.5% were between the ages of 18-24. 56.4% of the participants were single, and 47% were high school graduates. According to the findings obtained from the research, social support positively affects the general health status of individuals affected by earthquakes. As the social support given to individuals increases, their general health status also improves. Social support acts as a buffer in preventing possible discomfort in individuals after disasters and contributes to the improvement of quality of life. Governments should immediately implement emergency plans to provide social and psychological support after disasters and control and coordinate their continuity.

Keywords: Social support, General health status, Health, Earthquake.

Jel Code: 11,118,H84

* Dr. Öğr.Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sağlık Yönetimi Bölümü, Sağlık Yönetimi Anabilim Dalı, ciftcifatma50@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5996-9068>

1. Giriş

Türkiye, 6 Şubat 2023 tarihinde merkez üssünün Kahramanmaraş'ın Pazarcık ve Elbistan ilçeleri olduğu 7.7 ve 7.6 büyüklüklerinde iki büyük deprem felaketi ile karşı karşıya kalmıştır (Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2023). Yüzyılın felaketi olarak nitelendirilen bu deprem felaketleri neticesinde 50 binden fazla insan hayatını kaybederken, yarım milyondan fazla bina hasar görmüş, iletişim ve enerji altyapısı zarara uğramış ve önemli maddi kayıplar yaşanmıştır (Türk Mühendis ve Mimar Odaları Birliği [TMMOB], 2023). Depremler sonrasında hayatta kalanlar ise ölüm korkusu, sevdiklerini kaybetme gibi ciddi psikolojik sıkıntılara maruz kalmıştır. Depremler hayatta kalan bireylerde ciddi psikolojik etkilerin yanı sıra fiziksel yaralanmalara ve mevcut fiziksel koşulların ağırlaşmasına da neden olabilmektedir (Ke vd., 2010). Yaşanılan bu psikolojik ve fiziksel problemlerin mümkün olan en kısa sürede aşılabilmesi için sosyal desteğin önemi büyüktür. Sosyal destek, afet sonrası toplumlarda sağlığı, davranışı ve yaşam ortamını olumlu yönde etkileyebilmektedir (Hobfoll vd., 2007; Sakisaka vd., 2017). Sosyal destek, fiziksel ve zihinsel sağlığın bir göstergesidir ve insanları stresli yaşam olaylarının (ölüm, depresyon) kötü etkilerinden koruyan bir tampondur (Drageset, 2021). Sosyal destek, duygusal destek (dinleme desteği, rahatlık ve güvenlik), bilgi desteği (tavsiye ve rehberlik) ve somut (araçsal) destek (ulaşım veya maddi yardım sağlama gibi somut yardım) olmak üzere üçe ayrılmaktadır (Drageset, 2021). Duygusal destek; konuşacak birinin olması, aile ve arkadaşlarla yakın ilişkiler kurulması, sevildiğini ve önemsendiğini hissetmeyi ifade eder (Bjørlykhauga vd., 2022). Duygusal destek bireyin benlik saygısını artırmakta ve duygularını daha kolay ifade etmesini kolaylaştırarak sıkıntısını ve stresini azaltmaktadır (Hogan vd., 2002). Bilgi desteği tavsiye, öneri ve bilginin sağlanmasıdır (Sakisaka vd., 2017). Somut ya da araçsal destek, somut ihtiyaçlara yönelik yardım (aynı yardım, para veya iş gücü) veya sosyal etkinlikler (örneğin ziyaret, ortak yemekler, açık hava etkinlikleri, spor) için bir partnerin mevcut olmasını ifade eder (Teramoto vd., 2015). Yapılan araştırmalar, sosyal desteğin sağlığın korunmasında, çevresel ve sosyal stresin zararlı etkilerinin azaltılmasında önemli bir rol oynadığını göstermiştir (Callaghan & Morrissey, 1993). Dahası sosyal desteğin daha düşük hastalık ve ölüm oranlarıyla ilişkili olduğu bulunmuştur (Uchino, 2006). Araştırmalar sosyal ve duygusal desteğin sağlığı koruyucu bir etki gösterdiğini ortaya çıkarmıştır (Reblin & Uchino, 2008).

Afetlerden etkilenen toplumlarda sosyal desteğin rolü ve önemi büyüktür. Bu toplumlarda sosyal ilişkilerin teşvik edilmesi, felaketten kurtulanların psikolojik sıkıntısını azaltabilir ve sağlığına olumlu yönde katkı sağlayabilir (Matsuyama vd., 2016). Afetlerden sonra bireylerin yaşadığı fiziksel ve zihinsel sağlık problemlerinin en kısa sürede ve en az hasarla atlatılabilmesinde sosyal desteğin önemi yadsınmaz. Alanyazın incelendiğinde afet sonrası sosyal desteğin bireylerin yaşadığı ruhsal ve fiziksel problemleri tamponlayabileceği, kişinin yaşadığı kaygı ve depresyonu azaltarak ve yaşam kalitesini iyileştirerek öznel iyi oluş düzeyini olumlu yönde etkileyebileceğini ortaya çıkarmıştır (Moisoglou vd., 2024; Zhang ve Sun, 2024). Bu sonuçlardan yola çıkarak bu araştırmada, 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş merkezli depremlerden etkilenen bireylerde sosyal desteğin genel sağlık durumuna etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

Araştırmanın gereç ve yöntem kısmında araştırmanın modeline, hipotezlerine, evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına, sınırlılıklarına ve etiğine değinilmiştir.

2.1. Araştırma Deseni

Araştırma kesitsel niteliktedir. Kesitsel araştırmalar, toplumlarda ya da toplumun alt gruplarında, kişilerin belirli bir etkene maruz kalma durumunu ve hasta olma durumunu eş zamanlı olarak çalışan araştırmalardır (Şafak Yılmaz, 2013). Çalışmada nicel araştırma deseni kullanılmıştır. Nicel araştırmalar çalışılan örneklerde kontrollü ve nesnel bilgiye ulaşmayı önemser, elde edilen

verilerin geçerli ve güvenilir bir şekilde değerlendirilmesi gerektiğini temel alır (Garip, 2023). Araştırmada kolayda örneklem yöntemi kullanılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem/Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni Kahramanmaraş merkezde yaşayan ve depremden etkilenen bireylerden oluşmaktadır. Anket tekniği kullanılarak toplamda 390 kişiye ulaşılmış fakat 381 kişinin anketi değerlendirilmeye alınmıştır. 9 kişinin anketinin cevaplarında eksiklik olmasından dolayı araştırma dışı bırakılmıştır. Örneklem hesaplama yönteminde literatürden elde edilen bilgiler ışığında hareket edilmiştir. Gürbüz ve Şahin'e (2018) göre evren büyüklüğü 10.000.000 geçse dahi asgari örneklem sayısının %95 güven aralığında 384 veri olması yeterlidir. Yazıcıoğlu ve Erdoğan'a (2004) göre belirli şartlar altında evren büyüklüğüne bakılmaksızın 384 kişiye ulaşılması yeterlidir. Araştırmada doğrulayıcı faktör analizi yapılmış olup, faktör analizleri için ölçek madde sayısının 3 katı, 4 veya 5 katı, 5-10 katı örneklem araştırma için yeterli olduğunu savunan görüşler de vardır (Erdoğan vd., 2015; Özcan & Balyer 2013; Sönmez & Alacapınar 2016). Araştırmada toplam ölçek madde sayısı 30'dur. Bu durumda 381 verinin araştırma için yeterli olduğu düşünülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada Sosyal Destek Ölçeği ve Genel Sağlık Ölçeği olmak üzere iki farklı ölçek kullanılmıştır. Ölçeklere ait bilgiler şu şekildedir:

Sosyal Destek Ölçeği: Zimet vd. (1988) tarafından geliştirilen ölçeğin Eker ve Arkar (1995) tarafından Türkçe geçerlilik ve güvenilirliği yapılmıştır. Ölçek Eker vd. (2001) tarafından 2001 yılında tekrardan gözden geçirilmiştir. 7'li likert yöntemi ile hazırlanan ölçek toplam 12 madde ve 3 boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte yer alan 3.4.8.11. maddeler aile desteği boyutunu, 6.7.9.12. maddeler arkadaş desteği boyutunu ve 1.2.5.10. maddeler özel destek boyutunu oluşturmaktadır. Ölçekten alınan puanın artması algılanan sosyal desteğin arttığını göstermektedir.

Genel Sağlık Ölçeği: Goldberg ve Hillier (1979) tarafından geliştirilen, Kılıç (1996) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçeğin 12 maddesi bulunmaktadır. 4'lü likert tarzında oluşan sorular "hiçbir zaman", "her zamanki kadar", "her zamankinden sık", "çok sık" şeklinde oluşturulmuştur. Yanıtlar 0-1-2-3 şeklinde puanlanmıştır. Her iki ölçeğe ait psikometrik analizler Tablo 2'de yer almaktadır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma verileri önce excel programında kontrol edilmiş ve daha sonra SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) ve AMOS (Analysis of Moment Structures) paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçeklerin güvenilirliklerine bakmak için Cronbach Alpha değerleri verilmiş olup, normal dağılıma uygun olup olmadığını incelemek içinde çarpıklık ve basıklık değerleri verilmiştir. Cronbach Alpha değerinin 1'e yaklaşması ölçeğin güvenilir olduğunu çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 değerinde olması ölçeklerin normal dağıldığını göstermektedir (Tabachnick & Fidel, 2013; Tavakol & Dennick, 2011). Yapılan analiz sonucunda ölçekler güvenilir ve normal dağılıma uygun olduğu gösteren değerler tablo 2'de verilmiştir. Ölçeklerin bu örneklem için uygun olup olmadığını belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış olup, sosyal desteğin genel sağlık üzerine etkisini gösteren PATH analizi şekil 3'te verilmiştir.

2.5. Araştırma Etiği

Bu araştırma için, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'ndan izin alınmıştır (13/03/2024 tarihli ve E-297305 sayılı raporu).

3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, tanımlayıcı istatistiksel analizine, psikometrik analizlere, doğrulayıcı faktör analizlerine, yol analizine ve regresyon analizine yer verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcılara Ait Sosyo-Demografik Özellikler

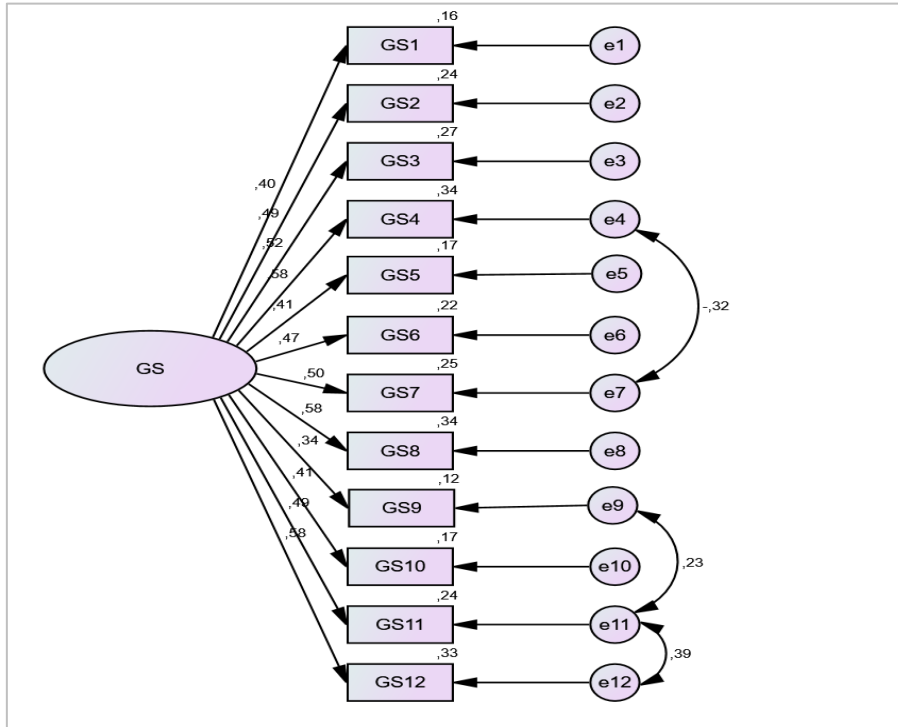
	Değişkenler	Sayı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	236	61,9
	Erkek	145	38,1
Yaş	18-24	162	42,5
	25-34	77	20,2
	35-44	54	14,2
	45-54	49	12,9
	55 ve Üstü	39	10,2
Medeni Durum	Evli	215	56,4
	Bekâr	166	43,6
Eğitim Durumu	İlkokul	120	31,5
	Lise	179	47,0
	Lisans	77	20,2
	Lisansüstü	5	1,3
Çalışma Durumu	Çalışıyor	169	44,4
	Çalışmıyor	212	55,6
Yaşadığımız Yer	İl merkez	60	15,7
	İlçe merkez	128	33,6
	Merkez Köy	61	16,0
	İlçe Köy	126	33,1
	Kasaba	6	1,6
Toplam		381	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya dâhil olanların %61,9’u kadın, %42,5’i 18-24 yaş aralığındadır. Katılımcıların %56,4’ü bekâr, %47’si lise mezunudur. %55,6’sı çalışmamakta ve %33,6’sı ilçe merkezinde yaşamaktadır.

Tablo 2*Genel Sağlık Ölçeği (GSÖ) ile Sosyal Destek Ölçeğinin (SDÖ) Psikometrik Analizleri*

Ölçekler	Ölçek Boyutları	İfade Sayısı	Min	Max	Cronbach Alpha	ort	SS	Normallik Testi	
								Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
Genel Sağlık		12	1,17	2	0,790	3,05	0,36	-1,290	1,437
Sosyal Destek	Aile Destek	4	1,50	7	0,783	4,99	1,08	-0,753	0,527
	Arkadaş destek	4	1,25	7	0,783	4,97	1,06	-0,800	0,723
	Özel Destek	4	1,00	7	0,819	4,64	1,20	-0,844	0,805

Tablo 2'ye göre GSÖ 12 ifadeden oluşmakta Cronbach Alpha değeri 0,790 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğinin normal dağılım testi sonucunda çarpıklık değeri -1,290 iken basıklık değeri 1,437'dir. Bu sonuçlar ölçeğin güvenilir ve normal dağılıma uygun olduğunu göstermektedir (Tabachnick & Fidel, 2013). SDÖ 12 ifade ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Aile destek boyutu 4 ifadeden oluşmakta olup, Cronbach Alpha değeri 0,783 olarak hesaplanmıştır. Aile destek boyutunun çarpıklık değeri -0,753 basıklık değeri 0,527'dir. Arkadaş destek boyutu 4 ifadeden oluşmakta olup, Cronbach Alpha değeri 0,783 olarak hesaplanmıştır. Arkadaş destek boyutunun çarpıklık değeri -0,800 basıklık değeri 0,723'dür. Özel destek boyutu 4 ifadeden oluşmakta olup, Cronbach Alpha değeri 0,819 olarak hesaplanmıştır. Özel destek boyutunun çarpıklık değeri -0,844 basıklık değeri 0,805'dir. SDÖ'nün Cronbach Alpha değeri 0,892'dir.

Şekil 1*Genel Sağlık Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı (GS=Genel Sağlık)*

Şekil 1'de görüldüğü GSÖ'ye ait doğrulayıcı faktör analizi Path diyagramı verilmiştir. Modele ait uyum iyiliği değerleri şu şekildedir: $\chi^2/sd=2,768$ GFI=0,943 AGFI=0,913 CFI=0,899

RMSEA=0,068 RMR=0,022 SRMR=0,0533. Bu değerler model değerinin normal değer ve kabul edilebilir değerler arasında olduğunu göstermektedir (Hooper vd., 2008; Yaşlıoğlu, 2017; Gürbüz & Şahin, 2018; Macit & Kırac, 2022).

Tablo 3

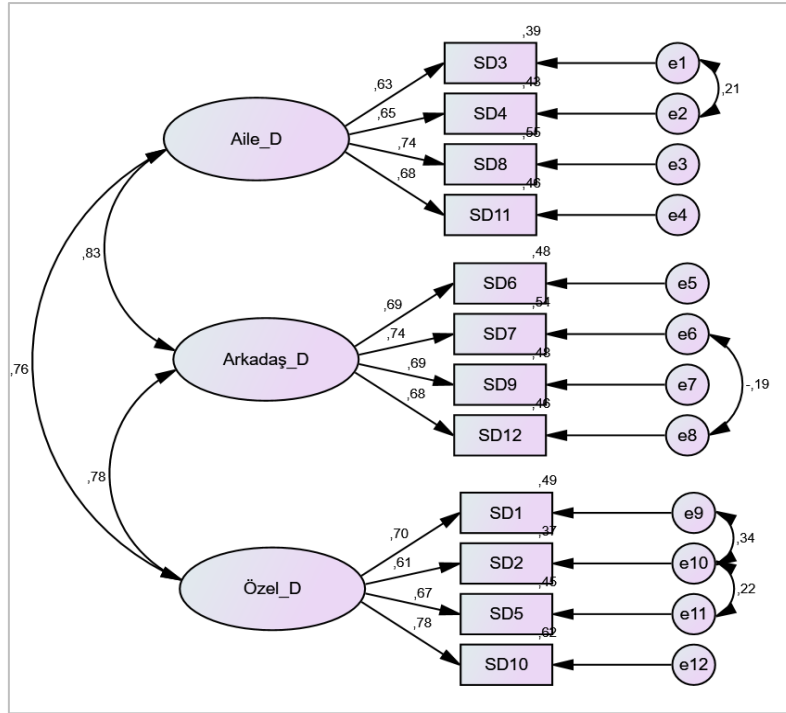
Genel Sağlık Ölçeğine Ait Regresyon Ağırlıkları

			Estimate	S.E.	C.R.	P
GS1	<---	GS	0,486	0,076	6,394	***
GS2	<---	GS	0,62	0,083	7,431	***
GS3	<---	GS	0,723	0,092	7,82	***
GS4	<---	GS	0,873	0,106	8,267	***
GS6	<---	GS	0,698	0,097	7,226	***
GS7	<---	GS	0,624	0,084	7,402	***
GS8	<---	GS	0,84	0,099	8,455	***
GS10	<---	GS	0,494	0,077	6,456	***
GS11	<---	GS	0,821	0,087	9,493	***
GS12	<---	GS	1			
GS9	<---	GS	0,5	0,09	5,547	***
GS5	<---	GS	0,544	0,084	6,483	***

Tablo 3'e göre GSÖ'ye ait regresyon ağırlıkları verilmiştir. Ölçeklerin maddelerinin etki değerlerine bakıldığında anlamlı olduğu görülmektedir ($p < 0,05$).

Şekil 2

Sosyal Destek Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı (SD=Sosyal Destek)



Şekil 2'de görüldüğü üzere SDÖ'ye ait doğrulayıcı faktör analizi verilmiştir. Modele ait uyum iyiliği değerleri şu şekildedir: $\chi^2/sd=3,378$ GFI=0,936 AGFI=0,895 CFI=0,940 RMSEA=0,079

RMR=0,080 SRMR=0,0435. Bu değerler model değerinin normal değer ve kabul edilebilir değerler arasında olduğunu göstermektedir (Hooper vd.,2008; Yaşlıoğlu, 2017; Gürbüz & Şahin, 2018; Macit & Kıracı, 2022).

Tablo 4

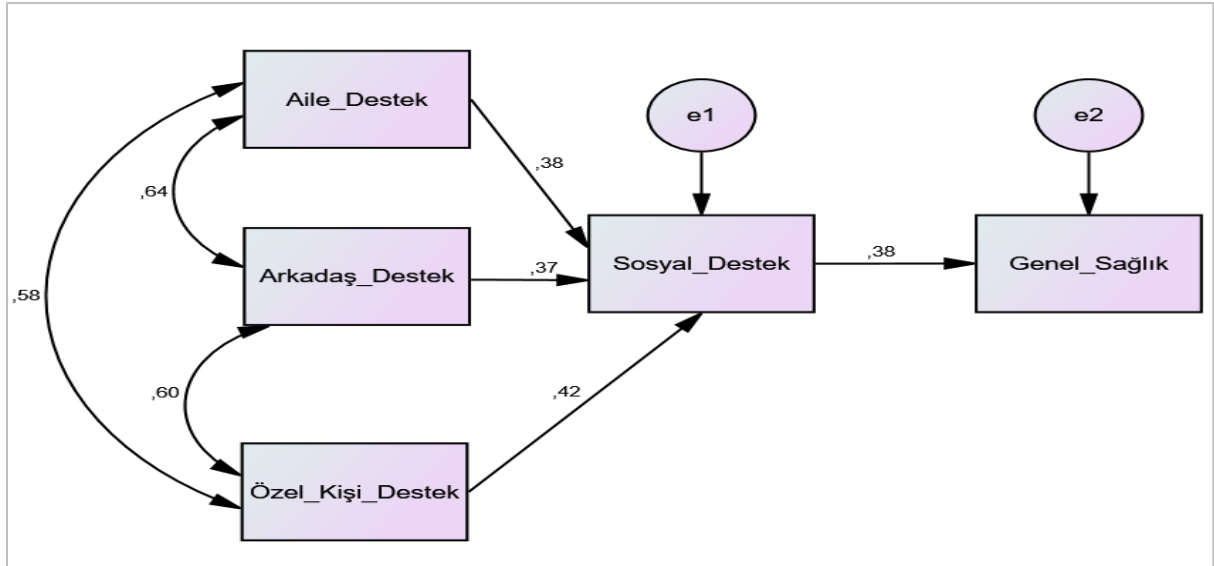
Sosyal Destek Ölçeğine Ait Regresyon Ağırlıkları

			Estimate	S.E.	C.R.	P
SD3	<---	Aile Destek	1			
SD4	<---	Aile Destek	0,994	0,087	11,396	***
SD8	<---	Aile Destek	1,099	0,101	10,847	***
SD11	<---	Aile Destek	1,027	0,101	10,189	***
SD6	<---	Arkadaş Destek	1			
SD7	<---	Arkadaş Destek	1,183	0,098	12,05	***
SD9	<---	Arkadaş Destek	1,126	0,093	12,063	***
SD12	<---	Arkadaş Destek	1,091	0,1	10,943	***
SD1	<---	Özel Destek	1			
SD2	<---	Özel Destek	0,885	0,071	12,398	***
SD5	<---	Özel Destek	0,991	0,088	11,212	***
SD10	<---	Özel Destek	1,114	0,09	12,41	***

Tablo 4'te görüldüğü üzere SDÖ'ye ait regresyon ağırlıkları verilmiştir. Ölçeklerin maddelerinin etki değerlerine bakıldığında anlamlı olduğu görülmektedir ($p < 0,05$).

Şekil 3

Sosyal Desteğin Genel Sağlık Durumuna Etkisini Gösteren Path Analizi



Şekil 3'e göre sosyal desteğin genel sağlık durumuna etkisini gösteren Path diyagramı verilmiştir. Modele ait uyum iyiliği değerleri şu şekildedir: $\chi^2/sd=1,655$ GFI=0,995 AGFI=0,974 CFI=0,999 RMSEA=0,042 RMR=0,007 SRMR=0,0168. Bu değerler model değerinin normal değer ve kabul edilebilir değerler arasında olduğunu göstermektedir (Hooper vd., 2008; Yaşlıoğlu, 2017; Gürbüz & Şahin, 2018; Macit & Kıracı, 2022).

Tablo 5*Sosyal Desteğin Genel Sağlık Durumuna Etkisine Ait Regresyon Ağırlıkları*

			Estimate	S.E.	C.R.	P
Sosyal Destek	<---	Aile Destek	0,332	0,001	363,893	***
Sosyal Destek	<---	Arkadaş Destek	0,333	0,001	352,653	***
Sosyal Destek	<---	Özel Kişi Destek	0,333	0,001	421,801	***
Genel Sağlık	<---	Sosyal Destek	0,146	0,018	8,052	***

Tablo 5'te görüldüğü üzere sosyal desteğin genel sağlık durumu üzerindeki etkisine ait regresyon ağırlıkları verilmiştir. Sosyal desteğin genel sağlık durumu üzerinde pozitif yönlü etkilediği tespit edilmiştir ($p<0,05$). Sosyal destek arttıkça genel sağlık durumu da iyileşmektedir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Deprem gibi büyük afetler dünyanın her bölgesinden insan yaşamını olumsuz yönde etkilemektedir. Her yıl milyonlarca insan depremlerden olumsuz yönde etkilenmektedir. Deprem, yaşamı tehdit eden, kontrol edilemeyen, ölümcül kayıplara neden olabilecek bir doğa olayıdır (Guner vd., 2014). Bu nedenle deprem sonrasında bu doğal afetten etkilenen bireylerde ve toplumlarda yaşanan ve yaşanabilecek fiziksel, sosyal ve psikolojik sorunların detaylı bir biçimde incelenmesi ve araştırılması gerekmektedir. Bu çalışmada 6 Şubat 2023 yılında Kahramanmaraş merkezli depremlerden etkilenen bireyde sosyal desteğin genel sağlık durumuna etkisi incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre depremden etkilenen bireylerde sosyal destek genel sağlık durumunu pozitif yönde etkilemektedir. Bireylere verilen sosyal destek arttıkça genel sağlık durumu da iyileşmektedir. Sosyal iletişim ağları bireylerin sağlıklarını doğrudan etkilemektedir. Genel olarak sağlık durumu iyi olanların sosyal iletişim ağları güçlüyken, hasta kişilerin daha zayıf düzeydedir (Günler, 2014). Dünya Sağlık Örgütü'nün sağlık tanımında da vurgu yaptığı üzere sağlık bireyin bedenlen ruhen ve sosyal yönden tam bir iyilik haline sahip olması olarak tanımlanmıştır (www.who.int). Bu tanımda bütüncül sağlık anlayışına vurgu yapılmakta, fiziksel ve ruhsal bir sıkıntı durumunun bireyi sosyal yönden de etkileyebileceği vurgulanmaktadır.

Deprem gibi büyük afetlerden fiziksel ya da psikolojik olarak etkilenen bireylere verilen sosyal destek genel sağlık durumunu ve hastalık durumunu ciddi anlamda etkilemektedir. Nitekim alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmalarda bu sonucu destekler nitelikte bulgular elde edilmiştir. Koyama vd. (2014) Japonya'da yaptığı çalışmada sosyal desteğin afet mağdurlarının ruh sağlığını iyileştirdiği sonucu elde edilmiştir. Matsuyama vd. (2016) çalışmalarında bireysel ve topluluk düzeyindeki sosyal destek ve katılımın düşük psikolojik sıkıntıyla anlamlı düzeyde ilişkili olduğu tespit etmişlerdir. Uchino (2006) sosyal desteğin daha düşük hastalık ve ölüm oranlarıyla güvenilir bir şekilde ilişkili olduğu bulmuş, Wang vd. (2003) sosyal desteğin tüm sağlık sonuçları ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir.

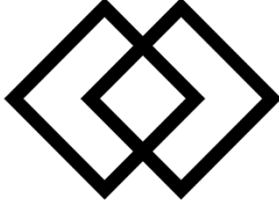
Sosyal destek afetlerden sonra bireylerde oluşabilecek olan rahatsızlıkları önlemede bir tampon görevi görmekte ve yaşam kalitesinin iyileştirilmesine katkı sağlamaktadır. Politika yapıcılar ve hükümetler toplum üzerinde büyük yıkıcı etkisi olan deprem gibi doğal afetlerden etkilenen toplumlara psikolojik destek sağlamalıdır. Bu toplumlara sağlanan sosyal destek depremlerin bireylerin refahı üzerindeki olumsuz etkisini azaltacak, bireyleri travma sonrasındaki stresin olumsuz etkilerinden koruyacaktır. Dahası depremde yakınlarını kaybeden bireylerin yaşla başa çıkmasına katkı sağlayacak ve immünolojik direncin oluşmasına yardımcı olacaktır (Callaghan & Morrissey, 1993). Hükümetler afetlerden sonra sosyal ve psikolojik destek sağlamak adına acil durum planlarını ivedilikle hayata geçirmeli ve devamlılığının sağlanmasını kontrol ve koordine etmelidir.

5. Kaynakça

- Bjørlykhaug, K. I., Karlsson, B., Hesook, S. K., & Kleppe, L. C. (2022). Social support and recovery from mental health problems: A scoping review. *Nordic Social Work Research, 12*(5), 666-697. <https://doi.org/10.1080/2156857X.2020.1868553>
- Callaghan, P., & Morrissey, J. (1993). Social support and health: A review. *Journal Of Advanced Nursing, 18*(2), 203-210. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1993.18020203.x>
- Drageset, J. (2021). Social support. Gorill Haugan & Monica Erikson (Ed.) *Health promotion in health care—vital theories and research* (ss. 137-144). Springer.
- Eker, D. (2001). Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin gözden geçirilmiş formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi, 12*, 17-25.
- Eker, D., & Arkar, H. (1995). Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi, 10*(34), 45-55.
- Erdoğan S., Nahcivan N., & Esin N. (2015). *Hemşirelikte araştırma*. Nobel.
- Garip, S. (2023). Sosyal bilimlerde nicel araştırma geleneği üzerine kuramsal bir inceleme. *International Journal of Social Science Research, 12*(1), 1-19.
- Goldberg, D. P., & Hillier, V. F. (1979). A scaled version of the General Health Questionnaire. *Psychological medicine, 9*(1), 139-145. 10.1017/s0033291700021644
- Guner, S. I., Sevimli, S., Bulduk, B., & Orakci, H. (2014). Perceived social support levels among medical staff working at the medical faculty hospital of Van following the 2011 Van-Turkey earthquake. *Clinical Nursing Research, 23*(2), 119-131. 10.1177/1054773813484581
- Günler, O. E. (2014). Sosyal sermaye sağlık ve hastalık. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 107-113*. <https://doi.org/10.18493/kmusekad.37258>
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Hobfoll, S. E., Watson, P., Bell, C. C., Bryant, R. A., Brymer, M. J., Friedman, M. J., ... & Ursano, R. J. (2007). Five essential elements of immediate and mid-term mass trauma intervention: Empirical evidence. *Psychiatry: Interpersonal and Biological Processes, 70*(4), 283-315. 10.1521/psyc.2007.70.4.283
- Hogan, B. E., Linden, W., & Najarian, B. (2002). Social support interventions: do they work? *Clinical Psychology Review, 22*(3), 381-440. 10.1016/s0272-7358(01)00102-7
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M.R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Electronic Journal Of Business Research Methods, 6*(1), 53-60. <https://doi.org/10.21427/D7CF7R>
- <https://www.who.int/about/governance/constitution> Erişim Tarihi:05.08.2024
- Ke, X., Liu, C., & Li, N. (2010). Social support and Quality of Life: a cross-sectional study on survivors eight months after the 2008 Wenchuan earthquake. *BMC Public Health, 10*, 1-11. 10.1186/1471-2458-10-573
- Kılıç C (1996). Genel sağlık anketi: Güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi, 7*(1), 3-9.
- Koyama, S., Aida, J., Kawachi, I., Kondo, N., SV, S., Ito, K., ... & Osaka, K. (2014). Social support improves mental health among the victims relocated to temporary housing following the Great

- East Japan Earthquake and Tsunami. *The Tohoku Journal Of Experimental Medicine*, 234(3), 241-247. 10.1620/tjem.234.241
- Macit, M., & Kır a , R. (2022).  ğrenen  rg t  l eği: Türkçe geçerlik ve güvenilirlik  alışması, *Kahramanmaraş S t c  İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 19(3), 1603-1615.
- Matsuyama, Y., Aida, J., Hase, A., Sato, Y., Koyama, S., Tsuboya, T., & Osaka, K. (2016). Do community-and individual-level social relationships contribute to the mental health of disaster survivors? A multilevel prospective study after the Great East Japan Earthquake. *Social Science & Medicine*, 151, 187-195. 10.1016/j.socscimed.2016.01.008
- Moisoglou, I., Katsiroumpa, A., Kolisiati, A., Vraka, I., Kosiara, K., Siskou, O., ... & Galanis, P. (2024). Resilience and Social Support Improve Mental Health and Quality of Life in Patients with Post-COVID-19 Syndrome. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 14(1), 230-242. 10.3390/ejihpe14010015
-  zcan K., & Balyer A. (2013) Liderlik Oryantasyon  l eğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 136-150. <https://doi.org/10.17860/efd.34755>
- Reblin, M., & Uchino, B. N. (2008). Social and emotional support and its implication for health. *Current Opinion In Psychiatry*, 21(2), 201-205. 10.1097/YCO.0b013e3282f3ad89
- Sakisaka, K., Yoshida, H., Takahashi, K., Miyashiro, T., Yamamoto, T., Fujiga, M., ... & Nishina, N. (2017). Living environment, health status, and perceived lack of social support among people living in temporary housing in Rikuzentakata City, Iwate, Japan, after the Great East Japan Earthquake and tsunami: A cross-sectional study. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 21, 266-273. 10.1016/j.ijdr.2016.12.001
- Sönmez V., & Alacapınar F. G. (2016) *Sosyal bilimlerde  l me aracı hazırlama*. Anı.
- şafak Yılmaz. (2013). *Tıbbi araştırmalarda biyoistatistik tabanlı hatalar ve sonuç doğruluğu üzerine etkileri* (Tez No. 370081) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (Vol. 6, pp. 497-516). Pearson
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International journal of medical education*, 2, 53. <http://dx.doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Teramoto, C., Matsunaga, A., & Nagata, S. (2015). Cross-sectional study of social support and psychological distress among displaced earthquake survivors in J apan. *Japan Journal of Nursing Science*, 12(4), 320-329. 10.1111/jjns.12071
- Türk M hendis ve Mimar Odaları Birliği (TMMOB) (2023). 6 şubat 2023 Kahramanmaraş Depremleri Raporu.
- Türkiye Cumhuriyeti Strateji ve B t e Başkanlığı (2023). Kahramanmaraş ve Hatay depremleri raporu. SBB Deprem Sonrası Değerlendirme Raporu, Strateji ve Bütçe Başkanlığı.
- Uchino, B. N. (2006). Social support and health: a review of physiological processes potentially underlying links to disease outcomes. *Journal Of Behavioral Medicine*, 29, 377-387. 10.1007/s10865-006-9056-5

- Wang, H. H., Wu, S. Z., & Liu, Y. Y. (2003). Association between social support and health outcomes: a meta-analysis. *The Kaohsiung Journal Of Medical Sciences*, 19(7), 345-350. 10.1016/S1607-551X(09)70436-X
- Yaşlıoğlu, M.M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: Keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Detay.
- Zhang, Y., & Sun, L. (2024). The health status, social support, and subjective well-being of older individuals: evidence from the Chinese General Social Survey. *Frontiers in Public Health*, 12, 1312841. 10.3389/fpubh.2024.1312841
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The multidimensional scale of perceived social support. *Journal Of Personality Assessment*, 52(1), 30-41. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2



KUR'AN'A GÖRE KADER VE ÖZGÜRLÜK İLİŞKİSİ¹

Maşallah TURAN*

Öz

İnsan zihnini en çok meşgul eden konulardan bir tanesi de kader ve özgürlük olgularının birbirine zıt olup olmadıkları meselesidir. Bu sadece günümüzde tartışılan bir konu değildir. Geçmişte de aynı konu enine boyuna tartışılmıştır. Konu hakkında kafa yoranların bir kısmı insanın her alanda özgür olduğu neticesine varırken, bir kısmı ise bireyin bir zorunluluk altında eylemlerini yaptığı görüşüne sahip olmuşlardır. Kimi düşünürler de konu hakkında orta bir yol geliştirme çabası içine girmişlerdir. Görünen o ki aynı konu gerek günümüzde gerekse gelecekte etraflı bir şekilde farklı boyutlarıyla tartışma konusu olmaya devam edecektir. Bizim bu çalışmadaki amacımız, İslam dininin birinci kaynağı olan Kur'an ayetleri bağlamında, kader ile özgürlük ilişkisini ifrat ve tefrite düşmeden itidal düzlemde ele alıp daha ikna edici bir sonuca varmaya çalışmaktır. Geçmişte de böyle bir çaba sergileyen düşünürlerin mutedil bir düzlemde kalabilme adına hangi argümanları geliştirdiklerini hatırlatıp değerlendirmektedir. Çalışma yapılırken, nitel yöntemle beraber doküman analizi yöntemi kullanıldı. Bu bağlamda öncelikli olarak kader ve özgürlük anlayışlarının İslam düşünce tarihindeki seyri ele alındı. Akabinde kader hakkında bilgiler verilerek Kur'an'da kaderin nasıl bir yer tuttuğuna değinildi. Sonrasında kader ve özgürlük olgularının Kur'an açısından nasıl bir kategoride ele alınması gerektiği üzerinde duruldu. Sonuç olarak insanın sorguya çekileceği alanda iradesiyle hareket edip özgür olduğu, kendisine seçim hakkının verilmediği alanda kadere tabi olduğu, bazı durumlarda ise bir yönüyle kadere teslim olurken bir yönüyle de özgürce hareket edebildiği tespit ve tahliller neticesinde görülmüş oldu.

Anahtar Kelimeler: Tefsir, Kur'an, Kader, Özgürlük.

The Relationship Between Fate and Freedom according to the Qur'an

Abstract

One of the most preoccupying issues in the human mind is whether fate and freedom are opposed to each other. This is not only a topic that is debated today. The same issue has been debated at length in the past. While some of those who have pondered on the subject have come to the conclusion that human beings are free in every field, others have taken the view that the individual acts under an obligation. Some thinkers have also tried to develop a middle way on the subject. It seems that the same issue will continue to be the subject of debate, both today and in the future, in its various dimensions. Our aim in this study is to try to reach a more convincing conclusion by discussing the relationship between fate and freedom in the context of the Qur'anic verses, the first source of Islam, on a moderate level without falling into excess and deficiency. At the same time, it is to remind and evaluate the arguments developed by thinkers who have made such an effort in the past in order to remain on the plane of moderation. While conducting the study, the document analysis method was used together with the qualitative method. In this context, firstly, the course of the understanding of fate and freedom in the history of Islamic thought was discussed. Subsequently, information about fate was given and the place of fate in the Qur'an was mentioned. Afterwards, it was pondered how the phenomena of fate and freedom should be categorized in terms of the Qur'an. As a result, it was determined that human beings are free to act with their will in the area where they will be questioned, they are subject to fate in the area where they are not given the right to choose, and in some cases, they can act freely in one aspect while surrendering to fate in another aspect.

Keywords: Tafsir, Qur'an, Fate, Freedom.

¹ Bu çalışma, "Kur'an'a Göre Özgürlükler ve Kader" isimli tezimizden yararlanılarak yapılmıştır.

* Doç. Dr., Mardin Artuklu Üniversitesi, İslami İlimler Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı Tefsir Bilim Dalı, masallahturan25@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5555-6298>

1. Giriş

Geçmişte olduğu gibi günümüzde de hakkında en çok soru sorulan konuların başında, kader ve özgürlük olgularının nasıl bağdaşabileceği konusu gelmektedir. İnsanın özgür olup olmadığı meselesi, her devirde insanoğlunun aklına takılan en temel düşünce problemlerinden biridir. Bu konuda birçok filozof, bilim adamı fikir yürütmüş; bazıları insanın özgür olduğu neticesine ulaşırken, bazıları da insanın zorunluluk altında olduğu sonucuna varmışlardır.² Bizim çalışmadaki temel maksadımız ise kader konusunu ve bu konu etrafındaki bütün tartışmaları kaynaklara inip en ince detayına varacak bir şekilde vermektir ziyade, temel parametreleri itibariyle konuyu hatırlatıp kaderin özgürlükle olan ilişkisinin mahiyetini ortaya koymaktır.

Kader konusu İslam'da tartışıldığı gibi öncesinde eski din mensuplarını dahi oyalamıştır. Hatta müşriklerin bile bu meseleyi tartışma konusu yaptıkları ve şirkin sorumluluğunu kadere yükledikleri görülmüştür. Yüce Allah, onlar hakkında şöyle buyurmaktadır: *“Şirk koşanlar diyecekler ki; eğer Allah dileseydi, ne biz, ne de atalarımız şirk koşmaz ve hiçbir şeyi haram kılmazdık. Onlardan öncekiler de, bizim zorlu azabımızı tadıncaya kadar böyle yalanladılar. De ki: Sizin yanınızda, bize karşı çıkarabileceğiniz bir ilim mi var? Siz ancak zanna uymaktasınız ve siz ancak yalan söylersiniz.”*³; *“Şirk koşmakta olanlar dediler ki: ‘Eğer Allah dileseydi, O'nun dışında hiçbir şeye kulluk etmezdik, biz de atalarımız da O'nsuz hiçbir şeyi haram kılmazdık.’ Onlardan öncekiler de böyle yapmıştı. Şu halde elçilere düşen apaçık bir tebliğden başkası değildir.”*⁴ Müfessir Âlûsî, bu ayetin tefsirinde şunları söyler: *“Müşrikler bu sözü, işledikleri suçtan dolayı özür dilemek maksadıyla söylemediler. Çünkü onlar, fiillerinin çirkin olduğuna inanmıyorlardı. Tam tersine onlar, Kur'an'da da belirtildiği gibi, yaptıklarının güzel olduğuna ve yaptıklarının kendilerini Allah'a yaklaştıracığına inanıyorlardı. Ayrıca, haram saydıkları şeylerin, Allah tarafından haram kılındığını iddia ediyorlardı. Ayette geçtiği şekilde yaptıkları savunma 'seyirci kalmak ve olmasını dilemek, emretmeye eşittir ve rızayı gerektirir' düşüncesinden hareketle, yaptıklarının meşru bir hak ve Allah'ın rızasına uygun olduğunu ispatlamayı amaçlıyorlardı. İddiaları özetle şu olmaktadır: Allah'a ortak koşmak, kendiliğinden birtakım şeyleri haram saymak ve benzeri davranışlar, Allah'ın dilemesiyle gerçekleşmektedir. Allah'ın dilemesiyle olan her şey, meşrû ve rızaya uygundur.”*⁵

Ayetlerden anlaşıldığına göre, müşrikler kader konusunu ortaya atarak, bunu Hz. Peygambere karşı delil olarak kullanmaya çalışmışlardır. Kendi putperestliklerinin ve işledikleri günahların, kaderin bir cilvesi olduğunu iddia etmişlerdir. Hâlbuki Allah'ın bir işten razı olup olmamasının ölçüsü bazı işleri oluruna bırakmasından veya fiilî olarak ona müsaade etmesinden değil, O'nun mukaddes kitabında o şey hakkındaki beyanından anlaşılabilir. Yüce Allah'ın bazı kötülüklerin yapılmasına bu dünyada olmak kaydıyla izin vermesi, o işin doğruluğunu veya zorlayıcı bir kader olduğunu göstermez. Gözlerimizin önünde her gün hırsızlık, fuhuş, zinâ, soygun ve cinayetler gibi suçlar işlenebiliyor. Bu suçları işleyenler derhal Allah tarafından cezalandırılmıyorsa veya suç işlenmeden önlenmiyorsa, bunların haklı ve yerinde olduğu anlamına gelmez.⁶

Hız. Peygamber ahirete intikal ettikten sonra, müslümanlar başka milletlerle ve eski dinlerin mensuplarıyla daha çok ilişkiye geçtiler. Bunların arasında kader hakkında tartışan, ona inanan ve inanmayanlar mevcuttu. Bunun sonucu olarak, kader hakkındaki tartışmalar, Hız. Peygamber dönemine

² Bk., Canan, İbrahim, *Kütüb-i Sitte*, Akçağ Yayınları, Ankara, 1995, C. III, s. 482-487; Aydın, Ömer, *Kur'an Işığında Kader ve Özgürlük*, Beyan Yayınları, İstanbul, 1998, s.7.

³ 6/En'am/148.

⁴ 16/Nahl/35.

⁵ Âlûsî, Ebu'l Fadl Şihabuddin Seyyid Mahmud Bağdâdî, *Ruhu'l-Meânî fi Tefsiri'l-Kur'an'il-Azim ve's-Seb'il Mesânî*, Beyrut-Lübnan, Dâr-u İhyai't-Turasi'l-Arabî, 1994, C. VIII, s. 50.

⁶ Bk., Mevdûdî, Ebu'l-A'lâ, *Tarih Boyunca Tevhid Mücadelesi ve Hız. Peygamberin Hayatı*, Çev. Asar, Ahmed, Pınar Yayınları, İstanbul, 1992, C. II, s. 32-33.

oranla daha da arttı.⁷ Bu konuda şöyle bir olay anlatılır: “Hz. Ömer’e bir hırsız getirilmişti. Hz. Ömer, ona –neden çaldın?- diye sordu. Hırsız, -Allah böyle takdir ettiği için çaldım- diye cevap verdi. Bunun Hz. Ömer, hırsızın cezasına ek olarak, bir de onu kırbaçladı. Bu durum kendisine sorulduğunda ise şu cevabı verdi: El kesme, hırsızlık içindi. Kırbaç ise, Allah’a iftira ettiği için!”⁸

“Bazı insanlar, kadere inanmanın ‘tedbir almayla’ çeliştiğini iddia etmişlerdir. Hz. Ömer, veba salgını bulunan bir kente girmekten vazgeçtiği için, ona ‘Allah’ın kaderinden mi kaçıyorsun?’ diye sorulmuştu. O şu cevabı vermişti: Allah’ın kaderinden yine Allah’ın kaderine kaçıyorum.”⁹ Hz. Ömer bu cevabıyla, Allah’ın kaderinin insanları tüm hallerde kuşattığına işaret etmiştir. Bu değerlendirmeye göre sebeplerin kendileri de aslında kadere dâhildir. Bize düşen ise sorumluluğumuzu yerine getirmek, ardından gelecek şeyleri göğüslemek üzere sebeplere başvurmak ve sebeplerin izinde yürümektir.

“Benzer bir şekilde Hz. Osman (r.a.)’ın öldürülmesi olayına karışan bazı kimseler Hz. Osman’ı kendilerinin öldürmediğini, Allah’ın öldürdüğünü ileri sürmüşlerdi. Bunlar Hz. Osman’ı taşlarken de,¹⁰ ‘Allah seni taşıyor’ demişlerdi. Hz. Osman da onlara: Yalan söylüyorsunuz, eğer Allah beni taşlamış olsaydı, ıskalamazdı!” cevabını vermişti.¹¹

Kader konusu hakkındaki tartışmalar, Hz. Osman’ın şehadeti sonrasında fitnenin sınırları genişledikçe artmıştır. Bu yüzden kader tartışmaları, Hz. Ali döneminde had safhaya ulaşmıştır. Anlatıldığına göre; “İhtiyarın biri Hz. Ali’ye gelerek şöyle dedi: Söyle bakalım, Şam’a yaptığımız sefer, Allah’ın kaza ve kaderiyle mi olmuştur? Hz. Ali şu cevabı verdi: Tohumu yaran, varlıkları yaratan Allah’a yemin olsun ki, Allah’ın kaza ve kaderi dışında ne bir yere ayak bastık, ne de bir vadiye indik. İhtiyar bu sefer şöyle dedi: Ben çabamın karşılığını Allah’tan bekliyordum. Oysa şimdi kendim için bir ecir göremiyorum. Bunun üzerine Hz. Ali şöyle dedi: Dur bakalım, ey ihtiyar! Allah-u Teâla gidişinize ve dönüşünüze karşılık büyük bir sevap yazmıştır. Hiçbir şekilde bir işe mecbur edilip karşılıksız bırakılmadınız. İhtiyar, peki, bu nasıl olur? dedi. Bizi kaza ve kader sevketmedi mi? Bunun üzerine Hz. Ali şunları söyledi: Yazıklar olsun! Sen bunu gerektirici bir kaza ve zorlayıcı bir kader mi sandın? Eğer böyle olsaydı, sevap-ceza, müjdeleme-korkutma, emir-yasak tümüyle boşa giderdi. Allah tarafından günahkârlar için kınama, iyiler için övgü gelmezdi. İyiler kötülerden üstün, kötüler de iyilerden daha aşağı olarak nitelenemezdi. Bu söylediğin putperestlerin, şeytan erlerinin, gerçeğe karşı gözü körelen ve yalan yere tanıklık etmeye çalışanların sözüdür, bunlar bu ümmetin kadercileri ve Mecusileridirler. Allah Teâla, haber vererek emreder, sakındırarak nehyeder ve kaldırılabilecek bir sorumluluk yükler. Allah’a ne zor altında isyan edilebilir, ne de ona istemeyerek itaat edilebilir. Yüce Allah, kullarına, peygamberleri boşuna göndermemiş;¹² gökleri, yeri ve içindekileri boşuna yaratmamıştır. Bu, kâfirlerin düşüncesidir. Kâfirlere ateşten veyl olsun! Bunun üzerine ihtiyar şöyle dedi: O halde, seferimizi sağlayan kaza ve kader nedir? Hz. Ali, şöyle cevap verdi: Allah’ın emri ve hükmüdür. Sonra şu ayeti okudu: ‘Rabbin, ancak kendisine ibadet etmenizi emretti...’¹³ İhtiyar sevinerek ayrıldı.”¹⁴

⁷ Bk., Canan, *Kütüb-i Sitte*, C. XIV, s. 34-38.

⁸ Ebu Zehra, Muhammed, *İslam’da Siyasî, İtikadî ve Fikhî Mezhepler Tarihi*, Çev. Kaya, Sıbğatullah, Şura Yayınları, İstanbul, 1996, s.103-104.

⁹ Buhârî, Merdâ, 30; Müslim, Selâm, 97.

¹⁰ Bk., İbn Asâkir, *Tarihü Medîneti Dimeşk*, Amman, tsz. C. XV, s. 813-815; Ebu Zeyd Ömer b. Şebbe, *Tarihü l-Medîne*, Thk. Fehîm Muhammed Şeltût, Cidde, 1399/1979, C. III, s. 1111-1114.

¹¹ Ebu Zehra, *İslam’da Siyasî, İtikadî ve Fikhî Mezhepler Tarihi*, s.104.

¹² Bk., Derveze, Muhammed İzzet, *ed-Düstûru l-Kur’anî ve s-Sünnetu’n-Nebeviyye Fi Şuûni l-Hayati*, İsa Bâbî Halebî Matbaası, Mısır, 1966, C. II, s. 418.

¹³ 17/İsra/23.

¹⁴ Ebu Zehra, *İslam’da Siyasî, İtikadî ve Fikhî Mezhepler Tarihi*, s.104-105.

Örnekler eşliğinde verilen açıklamalardaki en özgün olan vurgu, kader ve özgür iradenin birbirine zıt olabilecekleri iddiasının tam olarak gerçeği yansıtmadığıdır. Esas itibarıyla kader ile özgür irade, zorunlu bir çelişkinin varlığının gerektirmemektedir. Aksine iki olgunun bir arada bulunabildiği, birinin diğerini dışlamadığı, pekâlâ birinin diğerine alan açabildiği görülebilmektedir.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Nitel bir araştırma konusu olan kader ve özgürlük olguları hakkında, literatür taramasını ihtiva edecek şekilde doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bilindiği üzere doküman analizi yöntemi, konuyla ilgili çalışmalarda yer alan bilgileri titiz bir şekilde ve sistematik olarak inceleme amacına matuf olan nitel bir araştırma tekniğidir.¹⁵ Bu bağlamda çalışmada kullanılan kitapların orijinal olmasına ve bilim kuruluna sahip yayınevleri tarafından yayımlanmış olmasına özen gösterilmiştir. Özellikle *el-Milel ve'n-Nihâl; İslam'da Siyasî, İtikadî ve Fıkhi Mezhepler Tarihi; Kur'an'ın Ana Konuları* ve *Kur'an Işığında Kader ve Özgürlük* gibi konu hakkında bilgiler içeren kaynaklar ve benzeri materyaller, kader ve özgürlük ilişkisini tanımlayabilecek unsurları incelemek suretiyle taranıp analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Elde edilen veriler çalışmanın amacına hizmet edebilecek şekilde seçilip okunmuş ve değerlendirme yapma yoluna gidilmiştir.¹⁶ Konu hakkında ulaşılan eski ve yeni veriler mukayese edilmiş, bilhassa Kur'an ayetleri ışığında değerlendirme yapmak suretiyle, kader ile özgürlük arasında var olduğu sanılan çelişkinin giderilmesi yönünde çaba sarf edilmiştir.

2.2 Araştırma Etiği

Kader ile özgürlük konusunun birbirleriyle nasıl bir ilişki içerisinde olduklarına yönelik olarak gerek eski dönem gerekse yeni dönem kaynaklardan istifade edilmiştir. Çalışmanın tüm aşamalarında bilimsel kurallar ve ilkeler gözetilmiş, araştırma etiğine uygun hareket edilmiştir. İstifade edilen kaynaklara uygun şekilde atıfta bulunulmuş ve kaynakçada yer verilmiştir.

3. Bulgular

Kader ve özgürlük olgularının nasıl bir ilişki içerisinde olduklarını doğru tespit edebilmek için bu meselenin şimdiye kadar nasıl ele alındığını ortaya koymak önemli olduğu gibi özellikle kader kavramının nasıl anlaşılması gerektiği konusu da tartışmaların seyrinin belirlenmesinde ve ikna edici sonuçlara ulaşmada belirleyici olacaktır.

3.1. Kader ve Özgürlük Anlayışlarının İslam Düşünce Tarihindeki Seyri

İslam düşünce tarihinde, nasları anlamadaki farklılıklardan veya bunları sosyo-politik amaçlar uğruna kullanmaktan kaynaklanan çeşitli anlayışların sonucu olarak, kader ve insan özgürlüğü konusunda üç temel ekol ortaya çıkmıştır: *Cebriye, Mu'tezile ve Ehl-i Sünnet*.

Dört halife döneminin sonlarında ve Emeviler döneminden itibaren İslam âlimleri, kader ve özgür irade konusunu açıklamaya koyulmuşlardır. Zaman içinde bazı âlimler, insanın kendi fiillerini yaratmadığı gibi kendisine nisbet edilen fiillerde de hiç katkısı olmadığını iddia etmeye başladılar. “Böylece, ‘fiilin gerçekte kulla ilişkisi olmadığı’ ve ‘tümüyle Allah'a ait olduğu’ görüşü, Cebriye diye isimlendirilen mezhebin temel prensibi haline geldi. Bunlara göre kul, irade sahibi değildir ve kendi fiillerini işlemeye mecburdur. Allah; kulun fiillerini, diğer cansız varlıklardaki hareketleri yarattığı gibi yaratır. Cansız varlıkların hareketleri, kendilerine nasıl mecazî olarak nisbet ediliyorsa, insanın

¹⁵ Bk., Kıral, Bilgen, “Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi”, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, s. 173.

¹⁶ Bk., Sak, Ramazan vd., “Bir Araştırma Yöntemi Olarak Doküman Analizi”, *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), s. 230.

fülleri de, kendisine mecazî olarak nisbet edilir. Tıpkı 'ağaç meyve verdi', 'su aktı', 'taş yuvarlandı', 'güneş doğdu ve battı' denildiği gibi.¹⁷ Dolayısıyla fiillerin insana nisbet edilmesi şu anlamdadır: Sözgelimi "Zeyd öldü" denir. Ölmek Zeyd'e nisbet edilir. Hâlbuki Zeyd'i öldüren Allah'tır."¹⁸

Mezhepler tarihiyle ilgilenen tarihçiler, bu düşünceyi ilk olarak kimin ileri sürdüğünü açıklamaya çalışırken, birçok görüş ortaya atmışlar ve bu hususta şöyle bir değerlendirme yapmışlardır: *"Zamanla mezhebe dönüşmüş böyle bir inancı, ilk olarak kimin ortaya attığını bulmak zor gözükmektedir. Ancak, şu kesin olarak söylenebilir ki 'cebr' hakkındaki düşünceler, Emevilerin ilk dönemlerinde yaygınlık kazanmış, yine Emeviler döneminin sonlarına doğru giderek insanların bir inanç olarak sarıldığı, davet ettiği, okuduğu ve diğer insanlara da açıklamaya çalıştıkları bir mezhep halini almıştır."*¹⁹

Emeviler döneminin başlarında hayatta olan Abdullah b. Abbas ve Hasan-ı Basri'nin 'cebr' düşüncesini savunan insanlara yönelik reddiyeleri kayda değer bir özelliكتedir. İbn Abbas, yazdığı bir risalesinde, Şam'da bulunan Cebrîlere hitap eder ve onları bu düşünceden vazgeçirmeye çalışarak şöyle der: *"Siz, insanlara takvayı mı emrediyorsunuz? Hâlbuki takva sahipleri sizinle yoldan çıkmaktadır. İnsanları isyandan alıkoymak mı istiyorsunuz? Hâlbuki sizin sayenizde isyankârlar türemektedir. Ey ilk münafıkların çocukları, zalimlerin yardımcıları ve fasıkların meşitlerinin bekçileri! Aranızdan Allah'a iftira eden, kendi suçunu O'na mal eden ve yaptıklarını açıkça O'na yükleyenlerden başkası çıkmaz mı?"*²⁰

Hasan-ı Basri'nin "cebr" iddiasında olan bir gruba gönderdiği risalesinde ise şunlar yazılıdır: *"Kim; Allah'a, kaza ve kaderine inanmazsa kâfir olmuştur. Kim, kendi günahını Rabbine yüklerse o da kâfir olmuştur. Allah'a istemeyerek itaat edilmez ve zor altında O'na isyan edilmez... Eğer Allah, kullarını itaate mecbur kılmış olsaydı, sevabı kaldırır. Eğer, onları isyana mecbur kılmış olsaydı, cezayı kaldırır. Eğer, onları başıboş bırakmış olsaydı, bu durum kudrette eksiklik olurdu. Fakat Allah'ın kullarından gizlediği bir dilemesi vardır. Kulları O'na itaat ettiğinde, bu O'nun kullarına bir lütfudur."*²¹

Abdullah b. Abbas'ın oğlundan yapılan bir rivayet de şöyledir: *"Bir gün babamın yanında oturuyordum. Bir adam gelerek 'Ey İbn Abbas' dedi. Şurada birtakım insanlar, yaptıklarının Allah tarafından yapıldığını ve Allah'ın onları kötülük işlemeye mecbur kıldığını iddia ediyorlar. Babam şu cevabı verdi: Eğer burada onlardan birinin olduğunu bilsem, boğazına sarılır ve ruhu çıkıncaya kadar sıkardım. Allah, kulları günah işlemeye mecbur kılıyor demeyiniz. Allah, kulların ne işlediğini bilmiyor da demeyiniz."*²²

Bazı mezhep tarihçilerine göre "Cebriye mezhebinin esas binası, Cehm b. Safvan tarafından kurulmuştur. Cehm, davasını yaymak için Horasan ve çevresini mekân edinmişti. Mervanoğulları döneminin sonlarında, Müslim b. Ahvez el-Mazini tarafından öldürülünce, taraftarları Nihavend'e geçerek orayı karargâh edindiler. Cebriye mezhebi, bu civardaki kentlerde yaşamaya devam etmiştir. Bilahare, Mâturîdî mezhebi bu kentlerde galip gelmiştir."²³

¹⁷ Eş'arî, Ebu'l-Hasan Ali b. İsmail, *Makâlâtü'l-İslamiyyîn*, Thk. Muhammed Muhyiddin Abdulhamîd, Mektebetü'n-Nehdeti'l-Mısriyye, Kahire, 1369/1950, C. I, s. 15.

¹⁸ Bk., Şehristanî, Ebu'l-Feth Muhammed b. Abdülkerim, *el-Milel ve'n-Nihâl*, Tashih ve Ta'lik: Şeyh Ahmed Fehmi, Daru's-Surûr, Beyrut-Lübnan, 1368 (1948), C. I, s. 114-115.

¹⁹ Bk., Taberî, *Tarihu'l-Umem ve'l-Mulûk*, Daru'l-Kutubi'l-İlmiyye, Beyrut, 1407, C. 4, s. 82; Ebu Zehra, *İslam'da Siyasî, İtikadî ve Fıkhî Mezhepler Tarihi*, s.109.

²⁰ Ebu Zehra, *İslam'da Siyasî, İtikadî ve Fıkhî Mezhepler Tarihi*, s.110.

²¹ Ebu Zehra, *İslam'da Siyasî, İtikadî ve Fıkhî Mezhepler Tarihi*, s.110.

²² Ebu Zehra, *İslam'da Siyasî, İtikadî ve Fıkhî Mezhepler Tarihi*, s.110.

²³ Ebu Zehra, *İslam'da Siyasî, İtikadî ve Fıkhî Mezhepler Tarihi*, s.111.

Özetle söylemek gerekirse, *Cebriye* olarak bilinen ekole göre insan, önceden belirlenmiş kaderinin mahkûmudur. Fiillerini yapma bakımından insan ile cansızlar arasında bir fark yoktur. İnsan, tıpkı havada rüzgârın istediği şekilde uçtuğu bir kuş tüyü gibi mecburdur. İnsanın herhangi bir iradesi yoktur, kaderinde ne yazılmış ise onu yapmak mecburiyetindedir.²⁴

“Cebriye görüşünün ortaya çıkmasında sosyal sebepler etkili olmakla birlikte görüş sahipleri, Allah’ın kudret ve iradesinin mutlaklığını ifade eden nasları esas almışlardır. Ayrıca, Allah’ın adaletini ve hikmetini gözardı ettikleri gibi insanın irade ve seçimini ifade eden nasları da görmezlikten gelmişlerdir. İnsanların böyle bir görüşe varmalarında önemli etkenlerden biri, zalim yönetimler ya da sosyal problemler altında ezilmeleri ve içinde buldukları durumu aşma konusunda kendilerinde güç bulamamalarıdır. Etkenlerden bir diğeri ise, ahlak konusunu ilgilendirmektedir. Günah ve ahlaksızlık bataklığına düşenler, suçlarını kadere yüklemek için böyle bir görüşe yöne(lebi)lirler.”²⁵

Mutezile olarak adlandırılan ve insanın mutlak bir hürriyete sahip olduğunu ileri süren ikinci ekol de, yine Emeviler döneminde ortaya çıkmış, ama Abbasiler döneminde, uzunca bir süre İslam düşüncesini etkilemiştir. Bunlar, Emeviler’den herhangi bir tepki görmediler. Çünkü Emeviler aleyhine kimseyi kışkırtmamışlar ve onlara karşı savaş açmamışlardı. Zira Mu’tezile, fikirden başka bir işle uğraşmayan, delil arayan ve meseleleri sıhhatli ölçülere vurmaya çalışan bir grup idi. Ancak Emeviler bunlara tepki göstermemiş olmakla beraber, yardımcı da olmamışlardır.

“Abbasi devleti kurulduğu sırada, inkârcılık ve zındıklık seli her tarafa yayılmış durumdaydı. Abbasi halifeleri, Mu’tezileyi zındıklara karşı çekilmiş bir kılıç gibi gördüler. Bu yüzden onları engellemek şöyle dursun, kendi yollarına devam etmeleri için teşvik dahi ettiler. Kendisini Mu’tezile âlimlerinden biri olarak gören Me’mun başa geçince, Mu’tezililer ile sıkı ilişkiler kurdu ve onları kendisine yaklaştırdı. Muhafızlarını ve vezirlerini bunlar arasından seçti. Me’mun, âlimler arasında görüş birliği sağlamak amacıyla, Mu’tezililer ve fıkıh âlimleri arasında münazaralar tertipliyordu. Bu durum, öleceği yıl olan H. 218 yılına kadar sürdü. Bu tarihten sonra Me’mun, tutum değiştirdi ve ilmi tartışmalar, yerini işkence tehditlerine ve hatta işkencelere bıraktı. İşkenceler Mu’tasım ve Vâsık dönemleri boyunca da sürdü.”²⁶

Şüphesiz, Mu’tezile’nin Me’mun, Mu’tasım ve Vâsık döneminde yaptığı tarzda bir fikri kabul ettirmek için işkence tehditlerine ve bilahare işkencelere başvurma davranışı, fikirsel anlamda bir zayıflığın göstergesidir. İktidar gücü, belli bazı görüşleri destekleyerek, insanları inanmadıkları görüşleri kabule zorlayan bir güç olmamalıdır. Dinde zorlamaya başvurmak haram olduğuna göre, insanları dine ters düşmeyen görüşlerinden caydırıp, belli bir görüşü kabule zorlamak, nasıl hoş karşılanamayacak bir durumdur.

Zorbalığa dayanan görüşlerin yıkılmaya mahkûm olduğu, bir gerçektir. Çünkü kaba kuvvet şaşkındır. Pervasızca hareket etmek ve yoldan çıkmak, kaba kuvvetin özelliklerindedir. Kendisini kaba kuvvetle destekleyen her görüş, sonunda şartları kendi aleyhine çevirir. Zira insanlar, kaba kuvvete dayanan görüşlerin gerçekliği konusunda şüpheye düşerler. Çünkü gerçekten güçlü delillere dayanan bir görüş, kendisini kaba kuvvetle destekleme ihtiyacı hissetmez.

²⁴ Bk., Şehristanî, *el-Milel ve’n-Nihâl*, C. I, s. 112; Aydın, *Kur’an Işığında Kader ve Özgürlük*, s.39-40.

²⁵ Şimşek, M. Sait, *Kur’an’ın Ana Konuları*, Beyan Yayınları, İstanbul, 1999, s.72.

²⁶ Bk., Taberî, *Tarihu’l-Umem ve’l-Mulûk*, C. 4, s. 135-139; Ebu Zehra, *İslam’da Siyasî, İtikadî ve Fıkhi Mezhepler Tarihi*, s.142-143.

Mu'tezile mezhebi mensupları, Cebriye mezhebine karşı "adalet prensibi"ni ileri sürmüşlerdir. Adalet prensibinin özeti şudur: "Allah fesadı sevmez. Kulların fiillerini de yaratmaz."²⁷ Kulun, Allah'ın iradesinden bağımsız bir iradesi vardır ve insan tüm fiillerinin yaratıcısıdır. İnsanlar, Allah'ın kendilerine sağladığı bir güç ile emredildikleri veya sakındırıldıkları şekilde amel ederler."²⁸

Mu'tezile savunduğu prensip ile esas itibariyle "kul, kendi fiillerinde özgür değildir" diyen Cebriye'ye karşı çıkmıştır. Adalet prensibine göre, özgür olmayan insanın ceza görmesi zulümdür. *Çünkü kişinin, aksini yapmaya mecbur olduğu bir şeyle emredilmesi veya yapmaya mecbur olduğu bir şeyden sakındırılması anlamsızdır.* Gerçekte bu prensip makul ve anlaşılabilir bir içeriğe sahiptir. Burada asıl itiraza konu olan nokta ise Mu'tezile'nin bu prensibe dayanarak, insanın kendi fiillerini yarattığını ileri sürmesidir. Bununla birlikte Mu'tezile mensupları Cenab-ı Allah'ı acizlikten tenzih etmeyi de ihmal etmemişler ve bu konuda şöyle demişlerdir: *"İnsanın yaratıcılığı, Allah'ın insan için yarattığı ve insana sağladığı bir güçle olmaktadır. Veren O'dur. Dolayısıyla, verdiği gücü geri almaya da tam anlamıyla güç yetirir. Kula verdiği 'sorumluluk sağlansın' diye vermiştir."*²⁹

Özetle; *Mu'tezile*, sorumluluğun gerçekleşmesi için, tam bağımsız olunması gerektiği düşüncesinden hareketle insanları, yaptıkları fiillerin yaratıcısı konumuna getirmiştir. Tevhid anlayışına ters düşmemek için de birtakım yorumlar yapma gereği duymuşlardır. Sözü edilen mutlak hürriyet veya tam bağımsızlık anlayışı, genelde problemlerini çözmüş ve kendilerinden son derece emin ve özgüveni yüksek olan toplumlarda yaygınlaşan bir görüştür. Nitekim bu görüşün, müslümanlar arasında yaygınlık kazandığı asırlar, güçlü oldukları veya görüş sahiplerinin iktidar sayesinde güç kazandıkları dönemlerdir.³⁰

Ehl-i Sünnete göre ise insan, Cebriye'nin dediği gibi 'mecbur', Mutezilenin dediği gibi 'yaratıcı' değildir. Bu ikisi arasında dengeli bir durum söz konusudur. Buna göre amellerin sebebi, insana verilen cüz'i iradedir, o amellerin yaratılışı ise Allah'a aittir.³¹ *"Kim yararlı bir iş yaparsa kendi lehinedir, kim de kötülük işlerse, o da kendi aleyhinedir. Senin Rabbin, kullara zulmedici değildir."*³²; *"Sizi de yaptıklarınızı da Allah yaratmıştır."*³³; *"...O, her şeyi yaratandır..."*³⁴

Sözün özü; amellerin sebebi insanın özgür iradesi, yaratıcısı ise Allah'tır. Evet, *"irade, bir eğilim veya eğilimde tasarruftur."*³⁵ Yani iki şeyden birini seçme durumunda bulunan bir insanın, o iki şeyden herhangi birini seçme çaba ve gayretini ortaya koymasıdır. İşte "sevap ve ceza da bununla birlikte gündeme gelir."³⁶ Kader de, insanın özgürlüğünü ortadan kaldıran bir anlayış değil, tam tersine özgürlüğü gerektiren bir anlayıştır. Çünkü kader, "takdir" demekse, insanların özgür iradeleriyle eylemde bulunmaları bizzat Cenab-ı Hak tarafından takdir edilmiştir. Öyleyse özgür olmak, insanın kaderinde vardır. *"Biz insana iyi ve kötü yolu gösterdik, dilerse şükredici olur, dilerse nankör."*³⁷

²⁷ Razî, Ebu Abdillah Fahrudin Muhammed b. Ömer, *İtikadâtü Firaki'l-Müslimin ve'l-Müşrikin*, Daru'l-Kutubi'l-İlmiyye, Beyrut, 1402/1982, s. 38.

²⁸ Bk., Ebu Zehra, *İslam'da Siyasî, İtikadî ve Fikhî Mezhepler Tarihi*, s. 119,138.

²⁹ Bk., Şehrîstânî, *el-Milel ve'n-Nihâl*, C. I, s. 59; Aydın, *Kur'an Işığında Kader ve Özgürlük*, s. 40-41.

³⁰ Bk., Şimşek, *Kur'an'ın Ana Konuları*, s. 72.

³¹ Bk., Yazıcıoğlu, M. Sait, *Mâturîdî ve Neseî'ye Göre İnsan Hürriyeti Kavramı*, Akid Yayıncılık, Ankara, 1988, s. 52-76.

³² 41/Fussilet/46.

³³ 37/Saffat/96.

³⁴ 6/En'am/102.

³⁵ Ayrıntılı bilgi için bk., Nursi, Bediüzzaman Said, *Sözler*, Zehra Yayıncılık, İstanbul, 2000, s.501; Nursi, *İşaratu'l-İ'caz*, Çev. Nursi, Abdulmecid, Tenvir Neşriyat, İstanbul, 1988, s. 80-81.

³⁶ Ebu Zehra, *İslam'da Siyasî, İtikadî ve Fikhî Mezhepler Tarihi*, s. 192.

³⁷ 76/İnsan/3; Ayetin izahı için bk., İbn Kesîr, *Muhtasar-u Tefsîr-i İbn Kesîr*, İhtisar ve Tahkik: Sabûnî, Muhammed Ali, Dâru'l-Fikir, Lübnan-Beyrut, 1999 (1419), C. III, s. 577; Yazır, Elmalılı M. Hamdi, *Hak Dini*

İnsan kendi özünde, iyiyi veya kötüyü, güzeli veya çirkini tercih edebilen bir iradenin yani serbestliğin veya özgürlüğün var olduğunu hissetmektedir. Ancak varlığı bilinmekle beraber, iradenin de ruh ve akıl gibi mahiyeti gizlidir. Mahiyeti bilinemediğinden söz konusu iradeyi, Ehl-i Sünnet âlimleri farklı farklı tabir etmişlerdir. Fakat tabirleri farklı olmakla birlikte neticede insana ait olan, insanı yaptıklarından sorumlu kılan “bir öz” ün varlığında birleşmişlerdir. Bu öz, insanın fiillerinin Allah tarafından yaratılma sebebidir. Öyle ise insan, yaptıklarını Allah’a ve kadere yüklemeye kalkışarak sorumluluktan kurtulamaz.³⁸

3.2. Kaderin Anlamı ve Kur’an’da Kader Anlayışı

Sözlükte *kader*, “takdir, hüküm, îcap, ilzam, yaratmak, bildirmek, bilmek, bir şeyin miktarını ve değerini açıklamak, hikmete göre yapmak gibi manalarda kullanılmıştır.”³⁹

İstilahta ise *kader*, “olmuş ve olacak olan tüm şeylerin zaman ve mekânını, niteliklerini, özelliklerini ve ayrıntılarını kısacası her şeyini Cenab-ı Hakkın ezelde bilmesidir.”⁴⁰

Şunu belirtelim ki, düşünürlerin kader tanımlamaları, onların kader anlayışlarını yansıtacak şekilde farklı farklı olmuştur. Örneğin şu iki tanımda cebriyecî bir anlayış sezilmektedir: (1)- “Kader; olayların akışına egemen olduğuna inanılan doğaüstü güç, yazgı, alinyazısı, baht ve talihtir.”⁴¹, (2)- “Kader; bazı doktrinlere göre, bütün olayları önceden ve değişmeyecek şekilde düzenleyen gizli kuvvettir.”⁴²

Esas itibarıyla varlıktaki her şey, Yüce Allah’ın kudretinin eseridir. “Her şeyin sahibi olan, elbette ki her şeyi yaratacak bir güce sahiptir. O halde Allah, her şeye güç yetirendir. Evreni bu mükemmel düzen ve uyumuyla birlikte yaratan, olabilecek yaratılış alternatifleri arasından bunu seçen, bu muhtemel alternatiflerin tamamını içeren bir ilme ve özgür bir iradeye sahiptir. Sonsuz bir kudret, tamamen bağımsız bir irade ve sonsuz bir ilme sahip olan, zorunlu olarak mükemmel bir hikmet ve adalete de sahiptir. Buna göre kader konusu, Allah’ın her şeye güç yetiren kudretini, her şeyi kapsayan ilmini, tamamen özgür olan iradesini, üstün hikmet ve mükemmel adaletini ilgilendirir.”⁴³

Kader konusuna yer veren ayetler olmakla birlikte Kur’an’da, kader inancı bir prensip şeklinde yer almamaktadır. Yani, Kur’an’da terminolojik anlamda bir kaderden bahsedilmez. Kuşkusuz Kur’an’da kaderin bir prensip şeklinde yer almamış olması, ona inanılmamasını gerektirmez. Bilakis mü’min, ayet ayet Kur’an’da yer alan her hususa inanır. Kaldı ki kader konusu, birçok ayette farklı boyutlarıyla yer almaktadır. Başka nedenler de muhtemel olmakla birlikte belki de bir prensip şeklinde kaderin yer almaması, bütünüyle Allah’ın ilim sıfatının çerçevesi içerisinde olması sebebiyledir. Bu

Kur’an Dili, Azim Dağıtım, İstanbul tsz., C. VIII, s. 460; Mevdûdî, *Tefhimu’l Kur’an*, İnsan Yayınları, İstanbul, 1997, C. VI, s. 557-558.

³⁸ Bk., Kırkıncı, Mehmet, *Kader Nedir?*, Cihan Yayınları, İstanbul, 1986, s. 83-121; Aydın, *Kur’an Işığında Kader ve Özgürlük*, s.67-71, 83.

³⁹ Bk., İbni Manzur, Ebu’l-Fadl Cemaluddin Muhammed b. Mükerrrem el-Mısri, *Lisânu’l-Arab*, Dâr-u Sadr, Beyrut, C. XV, s. 186-189; Aydın, *Kur’an Işığında Kader ve Özgürlük*, s.13.

⁴⁰ Bk., Bolay Süleyman Hayri, *Felsefi Doktrinler ve Terimler Sözlüğü*, Akçağ Yayınları, Ankara, 1997, s. 241; Kırkıncı, *Kader Nedir?*, s.27; Aydın, *Kur’an Işığında Kader ve Özgürlük*, s.14.

⁴¹ Demiray, Kemal, *Temel Türkçe Sözlük*, İnkılap ve Aka Kitapevleri, Koll. Şti. Anka Ofset Basımevi, İstanbul 1982, s. 493.

⁴² *Meydan Larousse*, Meydan Yayınevi, İstanbul tsz., C. VI, s. 747.

⁴³ Şimşek Sait, *Kur’an’ın Ana Konuları*, Beyan Yayınları, İstanbul 1999, s.71.

bağlamda “*Kader, ilm-i ilahînin bir nevidir, ilm-i ezeldendir*”⁴⁴ vurgusu dikkat çekicidir. Bir anlamda kadere iman etmek, Allah’a iman etmeye dayalı ve onun tamamlayıcısı durumunda olan bir inançtır.⁴⁵

Kader kelimesi ve türevleri ayetlerde şu şekilde şu şekilde geçmektedir: “...O, her şeyi yarattı, belli bir ölçüye göre düzenledi.”⁴⁶ Ayetin orjinalinde geçen “takdir” kelimesine “her şey için bir başlangıç ve bir son tayin etti” anlamı da verilmiştir.⁴⁷ Zuhruf suresinde geçen bir ayet şöyledir: “O, gökten belli bir ölçü ile su indirdi.”⁴⁸ Ayetin orjinalinde geçen “kader” kelimesinden den maksat; “insanların ve memleketlerin zarar görmeyecekleri şekilde tufan derecesine varmayan uygun bir miktarda suyu indirmesidir” denilmiştir.⁴⁹ Kamer suresinde yer alan bir ayet ise şu mealdedir: “Hiç şüphesiz, biz her şeyi bir kader (ölçü) ile yarattık.”⁵⁰ Ayette dile getirilen “kader ile yaratma” şu iki mana ile tefsir edilmiştir: (1)- Her şeyi, hikmetin gerektirdiği şekilde ölçülü, sağlam ve düzenli yarattık. (2)- Her şeyi, meydana gelmeden önce nitelikleriyle ve zamanıyla bilerek, levh-i mahfuzda yazılmış ve takdir edilmiş olarak yarattık.⁵¹ Sebe’ suresinde yer alan bir ayet şöyledir: “Biz o şehirler arasında yolculuğu, belirli bir miktar üzere tanzim etmiştik...”⁵² Buradaki ifadeye şöyle anlam verilmiştir: “Yani, (Şam diyarındaki) o şehirlerde veya kasabalarda yolculuk belli bir miktar üzere tertip edilip, oraların her biri yolcu için birer istasyon ve birer merhale halinde idi; öyle ki kasabanın birinden çıkan, azık taşımadan ve açıkta yatmadan ve tehlike görmeden diğerine gidebilirdi.”⁵³ Son bir ayet olmak üzere Hicr suresinde yer alan şu ayete bir göz atalım: “Yalnız Lut’un karısı müstesna, çünkü onun helak edilenlerle birlikte yok edilmesini takdir ettik (karara bağladık).”⁵⁴

Görüldüğü gibi, bu ayetlerde doğrudan kelamî manada ve terminolojik anlamda bir kaderden bahsedilmiyor. Ayrıca bu ayetler, insanın özgür iradesiyle eylemde bulunamayacağını da göstermiyor. Ayetlerde geçen “kader” kelimesi ve türevleri, Cenab-ı Hakkın belli bir ölçü, tertip ve düzen içerisinde yarattığını vurguluyor. Elbette hikmet sahibi olan Yüce Allah, belli bir ölçüye göre yaratmıştır. Bu yaratma da sadece insanla ilgili değil, bütün evreni kapsamaktadır. Buna göre kader konusu, iman esaslarından “Allah inancı”yla ilgili bir husustur. Çünkü kader, Yüce Yaratıcının evreni ve evrendekileri yaratmasıyla alakalı bir husus olduğuna göre, bu O’nun İlim, İrade, Kudret ve Tekvin sıfatlarıyla ilgilidir. “*İşte Cenab-ı Hak, hikmet ve ölçüyle yarattığı bu evren içerisinde insana ayrı bir yer vermiş, ona akıl ve irade gibi üstün iki nitelik ihsan etmiştir.* Bu sebeple insan, evren içerisinde özgür iradesiyle yaptığı eylemlerden sorumludur.”⁵⁵

Allah’ın insana zulmetmediğini, insanın yaptıkları sebebiyle azaba uğratıldığını ifade eden ve kaderi konu olarak işleyen ayetlerin bazıları ise şu şekildedir: “*Biz onlara zulmetmedik, ancak onlar kendi nefislerine zulmettiler. Böylece Rabbinin emri geldiği zaman, Allah’ı bırakıp da taptukları ilahları, onlara hiçbir fayda sağlayamadı, helak ve kayıplarını arttırmaktan başka bir işe*

⁴⁴ Nursi, Bediüzzaman Said, *Sözler*, Zehra Yayıncılık, İstanbul, 2000, s. 499-500.

⁴⁵ Bk., Şimşek, *Kur’an’ın Ana Konuları*, s.73; Aydın, *Kur’an Işığında Kader ve Özgürlük*, s.16.

⁴⁶ 25/Furkan/2.

⁴⁷ Bk., Zemahşeri, Cârullah Ebul Kasım Mahmud b. Ömer, *Tefsiru’l-Keşşâf*, Dâru’l-Kutubi’l-İlmiyye, Lübnan-Beyrut, 1995, C. III, s. 256.

⁴⁸ 43/Zuhruf/11.

⁴⁹ Bk., Zemahşeri, *Tefsiru’l-Keşşâf*, C. IV, s. 232.

⁵⁰ 54/Kamer/49.

⁵¹ Zemahşeri, *Tefsiru’l-Keşşâf*, C. IV, s. 430.

⁵² 34/Sebe’/18.

⁵³ Bk., Yazır, *Hak Dini Kur’an Dili*, C. VI, s. 360-361; Zemahşeri, *Tefsiru’l-Keşşâf*, C. III, s. 560.

⁵⁴ 15/Hicr/60. Zemahşeri, bu ayette geçen “takdir” kelimesinin ‘ilim’ manasını içerdiğini söylemektedir. Bk., Zemahşeri, *Tefsiru’l-Keşşâf*, C. II, s. 559-560.

⁵⁵ Bk., Aydın, *Kur’an Işığında Kader ve Özgürlük*, s.16-17.

yaramadı.”;⁵⁶ “...Onlara, resulleri apaçık deliller getirmişlerdi. Demek ki, Allah onlara zulmediyor değildi, ama onlar kendi nefislerine zulmediyorlardı.”.⁵⁷

Konu hakkında farklı alanlara vurgu yapan ancak kimi zaman yanlış anlaşılabilen Allah'ın dilediğini hidayete erdirmesi ve dilediğini saptırmasıyla ilgili ayetleri incelemek de yerinde olacaktır. Şunu açıklıkla ifade etmek gerekir ki, bu türden olan ayetlerdeki kapalı ifadeler, ya aynı ayette veya başka ayetlerde açıklığa kavuşturulmuştur. Öyleyse Kur'an'a bütüncül bir bakış açısıyla bakabilmek, onu doğru anlamının “olmazsa olmaz” şartıdır. Sözelimi bu ayetlerden biri şudur: “Biz hiçbir elçiyi, kendi kavminin dilinden başkasıyla göndermedik, ta ki onlara apaçık bir şekilde tebliğ etsin. Böylece Allah; dilediğini şaşırtıp saptırır, dilediğini hidayete erdirir. O üstün ve güçlü olandır, hüküm ve hikmet sahibidir.”⁵⁸ Ayetin baş tarafında, tebliğin apaçık bir şekilde yapılmasının önemine yapılan vurgu; “Allah dilediğini saptırır” cümlesinin “Allah, sapıklığı dileyeni saptırır” manasında olduğunu gösterdiği gibi şu iki ayet-i kerime de bu manayı tamamıyla göstermektedir: “Allah, zalimleri şaşırtıp saptırır.”⁵⁹; “Allah, fasıklardan başkasını saptırmaz.”⁶⁰.

Konuyla ilgili Nahl suresinde geçen bir ayet şöyledir: “Eğer Allah dileseydi, sizi tek bir ümmet kılardı, ancak o dilediğini saptırır, dilediğini hidayete erdirir. Yaptıklarınızdan muhakkak sorumlu tutulacaksınız.”⁶¹ Bu ayetin de “yaptıklarınızdan muhakkak sorumlu tutulacaksınız” cümlesi, öncesini açıkladığı gibi Yunus suresinin şu ayeti de aynı hususa değinmektedir: “Eğer Rabbin dileseydi, yeryüzündekilerin tümü, topluca iman ederdi. Öyleyse, onlar mü'min oluncaya kadar insanları sen mi zorlayacaksın?”⁶² Ayetten açıkça anlaşıldığı üzere Yüce Allah, insanları iman etmeye zorlamamakta, inanmayı kendi tercihlerine bırakmaktadır.

Kur'an-ı Kerim'in kelimelerinin, ayetlerinin, ayet gruplarının ve surelerinin birbirini açıklaması özelliği, Kur'an'da ele alınan tüm konular için geçerlidir. Bu husus, Kur'an'ın aykırılık ve çelişkilerden uzak oluşunun en önemli göstergesidir. “Onlar hala Kur'an'ı iyice düşünmüyorlar mı? Eğer o, Allah'tan başkasının katından olsaydı, kuşkusuz içinde birçok aykırılıklar-çelişkiler bulacaklardı.”⁶³ Bir kimse Kur'an'a bütüncül bir bakış açısıyla bakmadığı zaman, Kur'an'da olmadığı halde, onda birtakım çelişkilerin bulunduğunu zannedecek ve şu söze masadak olacaktır: Bazen “Güneşin ışığını inkâr etmek gözün körlüğünden, suyun tadını yadırgamak ağzın hastalığından olabilir.”⁶⁴

3.3. Özgürlük ve Kader Birbirinin Varlığını Ortadan Kaldıran Zıt Olgular mıdır?

Kur'an ayetleri dikkatli bir okumaya tabi tutulduğunda şunu net bir şekilde söylemek mümkündür: “Kader, kulun özgür iradesine zıt değildir. Çünkü ihtiyarî fiillerin meydana gelmesi için, özgür irade dahi kaderin içinde yer almaktadır.”⁶⁵ Bu meyanda ilk anda akla gelebilecek ayetlerden bazıları şöyledir: “Onlar yoldan sapınca, Allah da kalplerini saptırdı. Allah fasıklar topluluğunu hidayete kavuşturamaz.”⁶⁶; “Doğru yolu bulanlara gelince, Allah onların hidayetlerini arttırmış ve takvalarını ihsan etmiştir.”⁶⁷; “Biz hiçbir elçiyi, kendi kavminin dilinden başkasıyla göndermedik, tâ

⁵⁶ 11/Hud/101.

⁵⁷ 9/Tevbe/70.

⁵⁸ 14/İbrahim/4.

⁵⁹ 14/İbrahim/27.

⁶⁰ 2/Bakara/26.

⁶¹ 16/Nahl/93.

⁶² 10/Yunus/99.

⁶³ 4/Nisa/82.

⁶⁴ Sâbûnî, Muhammed Ali, *et-Tibyân fî Ulumi'l-Kur'an*, Dersaadet Kitabevi, İstanbul, tsz., s.151.

⁶⁵ Bk., Yazır, *Hak Dini Kur'an Dili*, C. VII, s. 358.

⁶⁶ 61/Saf/5.

⁶⁷ 47/Muhammed/17.

ki onlara apaçık anlatsın. Böylece Allah, dilediğini saptırır, dilediğini hidayete erdirir. O üstün ve güçlü olandır, hüküm ve hikmet sahibidir.”⁶⁸

Yukarıda meallerini verdiğimiz üç ayet incelendiği zaman; hidayeti ya da dalaleti tercih edenin insanın kendisi olduğu ancak bununla birlikte “hidayete erdirmenin veya saptırmanın” Allah’a nispet edildiği görülmektedir. Burada bir çelişki olduğu zannedilmemelidir. Çünkü insana, hem hidayeti hem de sapıklığı seçebilme imkânını veren Allah’tır. Yani Yüce Allah bunlardan birini seçme özgürlüğünü, insana vermiştir. Bu nedenle her ikisinin hem Allah’a nispet edilmesi hem de insana nispet edilmesi doğrudur. “Büyük bir daire düşünün, bu dairenin içinde küçük bir daire olsun. Küçük daireyi ortasından ikiye bölelim. Bu küçük dairenin bir yarısı hidayet-iman, diğer yarısı ise sapıklık-küfür olsun. İşte insan akıl ve irade verilen bir varlık olarak, bu küçük dairenin orta çizgisinin üzerindedir. Dilerse, iman tarafına geçer, dilerse küfür tarafına geçer. Elbette burada önemli olan, Allah’ın iradesinin şu veya bu tarafı seçmesine müsaade etmesidir. Bu sebeple insanın, gerek iman tarafını seçmesi gerekse küfür tarafını seçmesi, kendi iradesiyle olduğundan işlediği bu eylemin kendisine nispet edilmesi doğrudur. İnsan iradesini ifade eden bu küçük daireyi içeren büyük daire ise Allah’ın iradesidir ve ikiye bölünmüş olan küçük daireyi içine aldığından dolayı, kişinin özgür iradesiyle yaptığı seçimin bu anlamda Allah’a nispet edilmesi de doğrudur. Çünkü kişi kendi iradesiyle hangi tarafa yönelirse yönelsin, iradesini çevreleyen Allah’ın iradesinin sınırları dışına çıkmamaktadır. Ancak ikiye bölünmüş olan o küçük dairede olup bitenler üzerinde, Allah’ın bir dayatması yoktur. Allah adaletinin bir sonucu olarak, insana istediği tarafı seçme imkânı vermiştir.”⁶⁹ Şu değerlendirmede de insan eylemlerinin hem Allah’a hem de bireyin kendisine nispet edilme gerekçesine dair bir izah görmek mümkündür: “Allah hâkimdir (hikmetle iş yapandır); öyle ise sevap ve ceza boşuna değildir, ancak hak etmeye göredir; öyleyse zor altında bırakılma yoktur. Adetullah üzerine, Allah’ın küllî iradesi, kulun cüz’î iradesine bakar, yani kulun iradesinin bir fiile taallukundan sonra, küllî irade taalluk eder, öyle ise zorlama yoktur. Yine birşey, vücudu vacip olmadıkça vücuda gelmez; evet, irade-î cüz’iyyenin taallukuyla irade-î külliyyenin taalluku bir şeyde içtimâ ettikleri zaman, o şeyin vücudu vacip olur ve derhal vücuda gelir.”⁷⁰

Yukarıda izah etmeye çalıştığımız hususlara ilave olarak Kur’an eğitici bir üslupla iyilikleri Allah’a, kötülükleri de insana nispet eder. Nursî bu hususta şu değerlendirmeyi yapar: “Mü’min kişi her şeyi hatta filini, nefsinin Cenab-ı Hakka verir, ancak böyle bir davranışın sonunda sorumluluktan kaçmaması için ‘özgür irade’ önüne çıkar ve ona ‘sorumlusun’ der. Sonra, ondan sudur eden iyilikler ve kemalat ile mağrur olup şımarmasını diye ‘kader’ karşısına çıkar; şöyle der: Haddini bil, asıl sahip sen değilsin.”⁷¹

Nisâ suresinde geçen bir ayet şu şekildedir: “Sana gelen her iyilik Allah’tandır, sana ne kötülük dokunursa kendindedir. Ey Muhammed! Biz seni bütün insanlara bir elçi olarak gönderdik. Buna şahit olarak da Allah yeter.”⁷² “Yani, sana gelen her iyilik, her menfaat, itaat ve mükâfat Allah’tandır, çalışıp kazanman olsa da olmasa da Allah’tandır. Çünkü Allah dilemeyince hiçbir şey olmaz. Allah, Rahman ve Rahim olduğu için de iyilikler O’nun irade ve takdirine, yaratma ve var etmesine dayanmakla beraber, O’nun rızasına da tamamen uygundur. Bunun için insanın çalışıp kazanmasıyla ilgili olmayan iyilikler yalnız Allah’ın ihsanı olduğu gibi, insan iradesiyle ilgili iyilikler de Allah’ın takdir ve yaratmasına, hükmünü yürütmesine ve başarılı kılmasına, irade ve rızasına uygun olması hasebiyle yine O’nun bir ihsanıdır. Başına gelen her kötülük ise kendi nefsindedir, kendi

⁶⁸ 14/İbrahim/4.

⁶⁹ Bk., Şimşek, *Kur’an’ın Ana Konuları*, s.79-80.

⁷⁰ Nursî, *İşârâtü’l-İ’câz*, s.79-80.

⁷¹ Bk., Nursî, *Sözler*, s.496-498.

⁷² 4/Nisa/79.

günah veya kusurundandır. Gerçi *'Hepsi Allah'tandır'*⁷³ ayeti gereğince bu da Allah katındandır. Allah takdir ve irade etmemiş olsaydı bu da olamazdı. Fakat bunda yapma veya terk etme yönünden mutlaka senin sebep olman vardır. 'Sana ne kötülük dokunursa kendindedir' cümlesinden, Mu'tezililer'in istenerek yapılan işlerde, kulun kendi yaptıklarının yaratıcısı olduğunu çıkarmaya kalkışmaları doğru değildir. Çünkü 'Sana gelen her iyilik Allah'tandır' cümlesi, böyle bir iddiaya aykırıdır. Hülasa, 'Her şey Allah'tandır.' Fakat bunda zorlama anlaşılmalıdır. Ayetin açıklamasına uygun olarak ne zorlama, ne tam serbestlik, ikisi arası bir durum, bir adalet ve sorumluluk söz konusudur. Bu açıklama kendisini iyi, başkasını kötü, iyiliği kendinden kötülüğü başkasından bilen cahil ve gururlu insanlığın gururuna karşı bir ders olduğu gibi; kendisini ne iyilik, ne de kötülük hiçbir şeyle ilgili saymayan tembel insanlığın tembelliğine ve ilgisizliğine karşı da bir derstir."⁷⁴ Şu ayet-i kerime konuyu özetler bir mahiyettedir: *"Ne yeryüzünde, ne de nefislerinizde meydana gelen hiçbir musibet yoktur ki, biz onu yaratmadan önce, bir kitapta yazılı olmasın. Şüphesiz bu, Allah'a göre pek kolaydır. Öyle ki, elinizden çıkana karşı üzüntü duymayasınız ve Allah'ın size verdikleri dolayısıyla şımarayasınız. Allah, büyüklük taslayıp böbürleneni sevmez."*⁷⁵ Bu ayet, bütün itaat ve isyanların tercih edeni insan olmakla beraber Allah'ın yaratması ile olduğuna delalet etmektedir.⁷⁶

Aslında daha önce yazılı olması anlamıyla kader, Allah'ın ilmidir. Elbette O'nun ilmüne sınır yoktur. Geçmişini bildiği gibi geleceği de bilir. Bizim yapıp ettiklerimiz, elbette O'nun ilmi dışında değildir. İrademizle gerçekleştirdiğimiz eylemler anlamında kader bundan ibarettir. Biz bir davranışta bulunuyorsak, Allah böyle davranacağımızı önceden bilmektedir. Ancak O'nun bilgisi, bizim o davranışımıza sebep değildir. Bilakis o davranışı yapmamız, O'nun bilgisinin sebebidir. *"Kader, ilim nevindedir. İlim, ma'lûma tabidir. Yani nasıl olucaksa, öyle taalluk eder. Yoksa mâ'lum ilme tabi değildir. Öyle ise bir insan, kendi⁷⁷ yaptığı bir fiilin sebeplerini kadere havale etmekle, taallül ve bahaneler gösteremez."*

*"Önceden seyrettiğiniz bir filmi düşünün, olay olmadan önce o olayı biliyorsunuz. Ancak o olay, sizin bilginiz sebebiyle olmuyor, bilakis bilginiz, o olay sebebiyledir. Allah'ın gelecek bilgisi, tabiri caiz ise tıpkı o filmi seyreden gibidir. Çünkü Allah, olup bitecek şeyleri önceden bilmektedir. Ancak bu olup bitenler, O'nun önceden bunları bilmesi nedeniyle değildir. Bilakis, ileride olaylar bu şekilde gerçekleşeceği için O, bunların bu şekilde gerçekleşeceğini bilmektedir. Kuşkusuz Allah, sadece bir seyirci değildir. İsteddiği an müdahale edebilir. Ancak hayatın geneli, anlattığımız bu misaldeki gibidir."*⁷⁸

Bunu, bilinen şu klasik örnekle de açıklayabiliriz. Bugün bilginler, güneşin veya ayın ne zaman tutulacağını daha önceden hesap edip, kesin tarihini tespit edebilmektedirler. Gerçekten de onların dediği zamanda, güneş veya ay tutulması meydana gelmektedir. Nasıl ki bilginlerin bu bilgilerinin, güneşin veya ayın tutulmasında bir etkileri yoksa Cenab-ı Hakk'ın da insanların ne yapacaklarını bilmesinin fiiller üzerinde bir etkisi yoktur. Demek ki, insanın yapacağı fiillerin önceden Allah tarafından bilinmesi, insanın bu fiillerinde mecbûr olduğu anlamına gelmez.⁷⁹

Yine bir ayna düşünün, suratınızı ekşiterek ve kaşlarınızı çatarak karşısına geçiyorsunuz. Ayna sizi ekşi suratlı ve çatık kaşlı gösterecektir. Sebep, aynanın kendisinde değildir, sizin davranışınızdadır. Tebessüm ederek karşısına geçerseniz, sizi o şekilde gösterecektir. Suratınızın aynada

⁷³ 4/Nisa/78.

⁷⁴ Yazır, *Hak Dini Kur'an Dili*, C. III, s. 32-33.

⁷⁵ 57/Hadid/22-23.

⁷⁶ Râzî, Fahrüddin, *Tefsir-i Kebir Mefatihü'l Gayb*, Çev. Yıldırım, Suat vdğr., Akçağ Yayınları, Ankara, 1990, C. VIII, s. 172.

⁷⁷ Nursi, *Sözler*, s.500; *İşaratu'l-İ'caz*, s. 80.

⁷⁸ Şimşek, *Kur'an'ın Ana Konuları*, s.81-82.

⁷⁹ Aydın, *Kur'an Işığında Kader ve Özgürlük*, s. 22.

ekşi ve çatık oluşu ya da tebessüm eder oluşu, sizin o şekilde davranmanızdan dolayıdır, aynanın kendisinin bunda bir etkisi yoktur. Aynayı Allah'ın bilgisi olarak kabul edecek olursak bu bilginin, insanın iman veya küfrü seçmesinde bir etkisi bulunmamaktadır.⁸⁰

Kuşkusuz Allah'ın iradesine sınır yoktur. O'nun dilemesinin dışında hiçbir şey olmaz. Ancak iradesine engelin olmaması, işlerin rastgele yürüyeceği anlamına gelmez. O, adaletle hükmeder, işlerin adalet üzere yürümesini kendisi dilemiştir. İşte bu adaleti gereği, kulun cüz'î iradesini, küllî iradesinin taalluku için bir şart-ı adi yapmıştır. Yani manen der: "Ey kulum, özgür iradenle hangi yolu istersen, seni o yolda götürürüm. Öyle ise sorumluluk sana aittir."⁸¹ Yani Allah'ın iradesi, kulun iradesinde serbest olması şeklinde tecelli etmiş olup, kulun bir fiili veya eylemi tercih etmesi o eylemi yaratmak için neden kılınmıştır.

"Bazı olaylar ise insanın düzenleme ve planlamasının dışında gerçekleşir. Hatta insan, hayatında öyle olaylarla karşılaşabilir ki, o olayların oluşumunda kendisinin hiçbir katkısı yoktur. Karşılaştığı bu olaylar, kendisine önemli ölçüde zarar da verebilir, ummadığı bir fayda da sağlayabilir. Bu imtihan içinde olmamızın bir sonucudur. Allah bizi, böylece imtihan etmektedir. Böylesi durumlarda, insanın imdadına kader inancından başkası koşamaz. Bir anneyi düşünün, küçük çocuğu kendisinden izin alarak, oynamak üzere dışarı çıkmıştır. Anne bir süre sonra, bir arabanın çocuğuna çarptığı haberini alır. Böyle bir annenin sıkıntısını kader inancından başkası dindiremez. Bir annenin bile bile, araba çarpsın diye çocuğunu dışarı göndermesi düşünülemez. Ama olan olmuştur. Anneyi teselli etmek için söylenecek sözler 'Allah'ın takdiridir, çocuğun eceli gelmişti, elbette sen de çocuğuna araba çarpacağını bilemezdin' manasında olacaktır. Bu olayı baz alırsak, Kur'an'da bazen tamamen kaderci, bazen de tamamen hürriyetçi gibi görünen ifadeleri zihnimize daha iyi yaklaştırabiliriz. Böyle bir olayda anneye yaklaşımımız, kaderci bir yaklaşım olacaktır. Anneye 'Allah'ın takdiridir' der ve onu bu şekilde teselli ederiz. Fakat çocuğa çarpan arabanın hatalı şoförüne farklı bir yaklaşımda bulunup; niçin dikkatli olmadığını, çocukların oyun oynadıkları bir yerde neden bu kadar hızlı araba sürdüğünü söyler, durumu ilgili mercilere bildiririz. Şoföre takındığımız tavır, hürriyetçi bir tavidir. Kur'an'da, bu konuda birbiriyle çelişkiliymiş gibi görünen ayetlerin bir kısmı da bu bağlamda değerlendirilmelidir."⁸²

3.4. Kader ve Özgürlük İlişkisinin Kur'anî Açıdan Tahlili

Kur'an-ı Kerim'in ilgili tüm ayetleri göz önünde bulundurulduğu zaman, kaderin farklı boyutlarıyla karşı karşıya gelinir. Bu boyutlardan birisi, insanın kendisinden dolayı hesaba çekilmeyeceği, sorgulanmayacağı alandır ve bu bir anlamda zorunlu kadedir, bir üstünlük sebebi de değildir. Kaderin diğer bir boyutu ise insanın kendisinden hesaba çekileceği alandır. Sorguya çekileceği bu alanda insanın özgür irade sahibi olduğu ve sorguya çekilme gerekçesinin yine kendisine tanınan bu özgürlük olduğu, Kur'an'ın pek çok ayetinde vurgulanmaktadır. Bazen de kaderin bir yönüyle zorunlu, bir yönüyle de insanın özgürlüğüne baktığı anlaşılmaktadır.

Örneğin; insanın ne zaman ve nerede dünyaya geleceği, hangi ana-babadan doğacağı, hangi ırktan-milletten olacağı, zorunlu kadedendir. Bu hususlarda insana seçme imkânı verilmemiştir; ancak insan bu özelliklerinin hiçbirisiyle ne yücelir, ne de değersizleşir. Çünkü üstünlük, ancak tercih ve seçme imkânı verilen hususlarda söz konusudur. "Rabbin, dilediğini yaratır ve seçer. Onların seçim hakkı yoktur. Allah, onların ortak koştuklarından münezzehdir ve şanı yücedir."⁸³; "Ey insanlar, gerçekten, biz sizi bir erkek ve bir dişi den yaratmış ve birbirinizle tanışmanız için sizi ırklara ve

⁸⁰ Şimşek, *Kur'an'ın Ana Konuları*, s. 82.

⁸¹ Bk., Nursi, *Sözler*, s. 501-502.

⁸² Bk., Şimşek, *Kur'an'ın Ana Konuları*, s. 82-83.

⁸³ 28/Kasas/68.

kabilelere ayırdık. Şüphesiz, sizin Allah katında en üstün olanınız, takvaca en ileride olanınızdır. Muhakkak ki Allah, bilendir, haber alandır."⁸⁴ Dikkat edilecek olursa ilk ayette ve ikinci ayetin baş tarafında bazı hususların insanın iradesine bırakılmadığı özellikle vurgulanmaktadır. İkinci ayette açık bir şekilde ırk ya da soy gibi insanın seçimine terk edilmeyen hususların üstünlük sebebi olamayacağı, aksine üstünlüğün insan seçimine ve özgür iradesine bırakılan takva hususunda olacağı işlenmektedir. İşte, insanı asıl ilgilendirmesi gereken de bu alandır.

Kaderin insan iradesini ve özgürlüğü esas alan yönü; inanç seçme, ahlaka taalluk eden konular, günlük davranışlarımız gibi hususları, Kur'an'ın özgün ifadesiyle "takva"yı yani insandan yapması veya sakınması istenen tüm konuları kapsar. "*Biz insana iyi ve kötü yolu gösterdik, dilerse şükredici olur, dilerse nankör.*"⁸⁵; "*Ve de ki: Hak Rabbinizdendir; artık dileyen iman etsin, dileyen inkâr etsin...*"⁸⁶; "*Gerçek şu ki, size Rabbinizden açık deliller gelmiştir. Artık kim basiretle görürse kendi lehine, kim de görmek istemeyip kör kalırsa kendi aleyhinedir. Ben sizin üzerinizde gözetleyici-vekil değilim.*"⁸⁷ Görüldüğü gibi takvaya konu olan alanlarda, Allah tarafından herhangi bir baskı, zorlama ve dayatma söz konusu değildir.

Kader bazı durumlarda ise bir yönüyle zorunlu iken, bir yönüyle de insanın iradesini ilgilendirir. İnsanın kendisinden kaynaklanmayan musibetlerle iyilikler, bu manada ele alınabilir.⁸⁸ Sözelimi beklenmedik bir anda insan bir musibete uğrayabilir, ya da bir nimete nail olabilir. Bu yönde, insanın iradesiyle seçimde bulunması söz konusu değildir. Ancak, musibet veya nimetle karşılaştıktan sonra, insanın özgür iradesi devreye girer. Çünkü musibete katlanıp katlanmaması, gelen nimete şükretmesi veya nankörlük etmesi insana kalmıştır. Aslında hayatın tamamı, insanın başına gelen musibetlerle ve karşılaştığı başarılarla birlikte bir imtihandır.⁸⁹ "*Her canlı ölümü tadacaktır. Biz sizi, şerle de, hayırla da deneyerek imtihan ediyoruz ve siz, ancak Bize döndürüleceksiniz.*"⁹⁰

Şayet kaderin zorunlu olan yönüyle ilgili ayetleri hayatın her alanına genelleştirmeye kalkarsak, Cebriyecî bir anlayış ortaya çıkar; kaderin insan özgürlüğüne bakan yönüyle ilgili nassları, metin ve ifadeleri hayatın her alanına uygularsak, bu sefer de Mu'tezilî bir anlayış ortaya çıkar. Öyleyse konu hakkındaki tüm ayetleri, ilgili oldukları alanda değerlendirmek gerekir ki, aşırılıklardan kaçınmak mümkün olsun.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Gerek geçmişte gerekse günümüzde üzerinde sıkça durulan konuların başında gelen kader ve özgürlük ilişkisi, her zaman için insan zihnini meşgul etmeye devam edecek gibi görünmektedir. Kur'an'daki ifadeler bazen kader yönünü vurgular bir nitelikte gelirken, bazen de özgür iradeye atf yapan bir üslupta karşımıza çıkmaktadır. Kimi çalışmalarda gözlemlendiğimiz gibi şayet sadece kadere vurgu yapan ayetlere odaklanılırsa Cebriyecî bir anlayışa kapı aralanmaktadır. Söz konusu Cebriyecî anlayışın geçmişte kaldığını söylemek de çok tutarlı değildir. Zira benzer fikirler günümüzde de sıkça karşımıza çıkabilmektedir. Öte yandan günümüzde de olduğu üzere yoğun bir şekilde özgürlüğe atf yapan ayetlere hasr-ı nazar edilir ve konuyu tamamlayıcı öteki pasajlar gözardı edilirse bu durumda da Mu'tezilî bir anlayışa yol açılabilmektedir. Yani ya her şey kadere bağlanarak sorumluluktan kurtulmaya çalışma yoluna gidilmekte veya her şey özgür iradeye bırakılarak gerçeklerden kopuk

⁸⁴ 49/Hucurât/13.

⁸⁵ 76/İnsan/3.

⁸⁶ 18/Kehf/29.

⁸⁷ 6/En'am/104.

⁸⁸ "Maziye ve musibetlere kader nazarıyla, müstakbele ve günahlara teklif noktasında bakmak lazımdır. Cebir ve İ'tizal burada barışlır." Nursi, Bediüzzaman Said, *Mektubat*, Zehra Yayıncılık, İstanbul, 1998, s. 536.

⁸⁹ Bk., Şimşek, *Kur'an'ın Ana Konuları*, s.74-76.

⁹⁰ 21/Enbiya/35.

hayalî geniş bir alana tevessül edilebilmektedir. Sözüünü ettiğimiz Cebriyecî veya Mu'tezilî anlayış, öz önce de vurguladığımız gibi geçmişte kalmış ve günümüzde yansımaları bulunmayan anlayışlar değildir. Aksine günümüzde de aynı isimlerle olmasa da aynı anlayışlar gözlemlenebilmekte, aynı manalar farklı lafızlarla karşımıza çıkabilmektedir.

Bu noktada çalışmamızda incelediğimiz kaynaklardaki analizler bağlamında takınılması gereken en itidalli tavır, kader ve özgürlük konusunu ele alan konuyla ilgili ayetleri bütüncül bir bakış açısıyla ele alarak bir sonuca varmaya çalışmak olacaktır. Aksi takdirde konunun bir yönü vurgulanırken diğer yönü tamamen ihmal edilme tehlikesiyle karşı karşıya kalmaktadır. Konuyu ele alan tüm ayetler mümkün mertebe bir arada ve bütünsel bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde, insanın cinsiyet, ırk ve renk gibi bazı alanlarda kaderine boyun eğdiği, ahlak ve takva gibi alanlarda ise özgür seçimiyle davranışta bulunduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca bireyin, musibetler ve felaketler gibi bazı alanlarda bir yönüyle kadere mahkûm iken, öte taraftan olumsuzluklara, felaketlere karşı takındığı tavır ve tutum yönüyle de hür ve özgür davranabildiği gözlemlenebilmektedir.

Öyleyse açık bir şekilde denebilir ki, Kur'an açısından kader, özgür seçimi ortadan kaldıran ve ona zıt olan bir gerçekliğe tekabül etmez. Belki özgür olmanın dahi insanın kaderi olduğunu söylemek abartı olmasa gerektir. Yani insanın kendisine gösterilen iki yoldan örneğin şükür veya küfür yolundan birini seçmesi onun için bir kaderdir. Evet, insan yaşadığı şu dünya hayatında, bu iki yoldan birisini mutlaka seçmektedir. Bundan bir kaçış mümkün görünmemektedir. Burada önemli olan, kaderin iyi veya kötüyü, şükür veya küfürü, doğru veya yanlış dayatıp zorlamaması, bu hususlarda tercihi insana bırakan bir esneklik içermesidir. Madem ahlak ve takvaya konu olan davranışlarda insan seçimi asıldır, öyleyse birey yanlışlarının ve hatalarının sorumluluğunu kadere havale etmek suretiyle kurtulabileceği düşüncesine kapılmamalıdır. Zira özgür iradesiyle tercih yapan, yaptığı tercihlerin sonuçlarıyla yüzleşmek durumunda kalacağı bilincini taşımalıdır.

Konuyla ilgili çalışma yapacak olan araştırmacılar, konunun sadece kader yönüne veya yalnızca özgürlük tarafına yoğunlaşan çalışmaların oluşturduğu boşluğu dolduracak şekilde, her iki yönü birlikte ele alan itidalli çalışmalara odaklanırlarsa, toplumda yaygın bir şekilde var olan kader-özgürlük arasındaki ilişkiye yönelik yanlış algının düzelmesinde önemli katkılar sunabilirler.

5. Kaynakça

Kur'an-ı Kerim.

Âlûsî, Ş. M. (1994). *Ruhu'l-Meânî fi Tefsiri'l-Kur'an'il-Azim ve's-Seb'il Mesânî*. Beyrut-Lübnan: Dâr-u İhyai't-Turâsi'l-Arabî.

Aydın, Ö. (1998). *Kur'an Işığında Kader ve Özgürlük*. İstanbul: Beyan Yayınları.

Bolay, S. H. (1997). *Felsefî Doktrinler ve Terimler Sözlüğü*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Buhârî, M. (1981). *el-Camiu's-Sahih*. İstanbul: Çağrı Yayınları.

Canan, İ. (1995). *Kütüb-i Sitte*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Demiray, K. (1982). *Temel Türkçe Sözlük*. İstanbul: İnkılap ve Aka Kitabevleri, Koll. Şti. Anka Ofset Basımevi.

Derveze, M. İ. (1966). *ed-Düstûru'l-Kur'anî ve's-Sünnetu'n-Nebeviyye Fi Şuûni'l-Hayati*. Mısır: İsa Bâbî Halebî Matbaası.

Ebu Zehra, M. (1996). *İslam'da Siyasî, İtikadî ve Fikhî Mezhepler Tarihi*. Çev. Kaya, S. İstanbul: Şura Yayınları.

- Ebu Zeyd Ömer b. Şebbe. (1399/1979). *Tarîhu'l-Medîne*. Thk. Fehîm M. Ş. Cidde.
- Eş'arî, E. H. (1369/1950). *Makâlâtü'l-İslamiyyîn*. Thk. Muhammed M. A. Kahire: Mektebetu'n-Nehdeti'l-Mısriyye.
- İbn Asâkir, E. K. (tsz.). *Tarîhu Medîneti Dimeşk*. Amman.
- İbn Kesîr. (1419/1999). *Muhtasar-u Tefsir-i İbn Kesîr*. İhtisar ve Tahkik: Sabûnî, M. A. Lübnan-Beyrut: Dâru'l-Fikr.
- İbn Manzur. (tsz.). *Lisânu'l-Arab*. Beyrut: Dâr-u Sadr.
- Kıral, B. (2020). "Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi". *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189.
- Kırkinci, M. (1986). *Kader Nedir?*. İstanbul: Cihan Yayınları.
- Mevdûdî, E. A. (1992). *Tarih Boyunca Tevhid Mücadelesi ve Hz. Peygamberin Hayatı*. Çev. Asar, A. İstanbul: Pınar Yayınları.
- Mevdûdî, E. A. (1997). *Tefhimu'l Kur'an*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Meydan Larousse*. (tsz.). İstanbul: Meydan Yayınevi.
- Müslim, E. H. (1375/1956). *el-Camiu's-Sahih*. Tahkik: Abdulkaki, M. F. Mısır-Kahire: Dâr-u İhyai'l-Kutubi'l-Arabiyye.
- Nursi, B. S. (1988). *İşaratu'l-İ'caz*. Çev. Nursi, A. İstanbul: Tenvir Neşriyat.
- Nursi, B. S. (1998). *Mektubat*. İstanbul: Zehra Yayıncılık.
- Nursi, B. S. (2000). *Sözler*. İstanbul: Zehra Yayıncılık.
- Râzî, F. (1990). *Tefsir-i Kebir Mefatihü'l Gayb*. Çev. Yıldırım, S. vdğr., Ankara: Akçağ Yayınları.
- Razî, F. (1402/1982). *İ'tikadâtü Fıraki'l-Müslimin ve'l-Müşrikin*. Beyrut: Daru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- Sâbûnî, M. A. (tsz.). *et-Tibyân fî Ulumi'l-Kur'an*. İstanbul: Dersaadet Kitabevi.
- Sak, R. – Sak, İ. T. Ş. – Şendil, Ç. Ö. – Nas, E. "Bir Araştırma Yöntemi Olarak Doküman Analizi". *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), s. 227-256.
- Şehrîstânî, E. F. M. (1368/1948). *el-Milel ve'n-Nihâl*, Tashih ve Ta'lik: Ahmed Fehmi, Beyrut-Lübnan: Daru's-Surûr.
- Şimşek, M. S. (1999). *Kur'an'ın Ana Konuları*. İstanbul: Beyan Yayınları.
- Taberî, İ. C. (1407). *Tarihu'l-Umem ve'l-Mulûk*. Beyrut: Daru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- Yazıcıoğlu, M. S. (1988). *Mâturîdî ve Neseî'ye Göre İnsan Hürriyeti Kavramı*. Ankara: Akid Yayıncılık.
- Yazır, E. M. H. (tsz.). *Hak Dini Kur'an Dili*. İstanbul: Azim Dağıtım.
- Zemahşerî, M. b. Ö. (1995). *Tefsiru'l-Keşşâf*. Lübnan-Beyrut: Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye.



MEDIATING ROLE OF PERCEIVED USEFULNESS OF WEBROOMING IN THE IMPACT OF PERCEIVED EASE OF SEARCHING ONLINE ON ATTITUDE TOWARD WEBROOMING¹

Mehmet Kürşat TÜZEMEN*-Gülçin BİLGİN TURNA**

Abstract

“Webrooming” refers to the practice where consumers search products online before purchasing them in a physical store. Webrooming is a complex behavior driven by the need for detailed research, the desire for a tangible product experience, convenience, trust, and social considerations. The main purpose of this study is to examine the effect of Internet users’ perceived ease of searching online (PESO) on their attitudes toward Webrooming (ATW) while analyzing the possible mediating role of perceived usefulness of webrooming (PUW) in this effect. Besides, difference analyses are adopted to understand whether PESO, ATW and PUW values change according to gender, age, education, marital status and income level. 322 surveys collected online by convenience sampling method were analyzed. The results show that perceived ease of search in the online environment affects the attitude toward webrooming. In addition, the perceived usefulness of webrooming is a full mediator in the effect of perceived ease of searching online on attitude toward webrooming. This finding suggests the convenience and effectiveness of online research translate into a perceived benefit, enhancing the overall attractiveness of webrooming.

Keywords: Webrooming, Perceived ease of searching online, Attitude toward webrooming, Perceived usefulness of webrooming, Mediation.

Jel Codes: M1, M310.

Algılanan Çevrimiçi Arama Kolaylığının Webrooming Kavramına İlişkin Tutum Üzerindeki Etkisinde Webrooming Kavramının Algılanan Faydasının Aracılık Rolü

Öz

“Webrooming”, tüketicilerin bir ürünü fiziksel bir mağazadan satın almadan önce çevrimiçi ortamda araştırmalarını ifade etmektedir. Webrooming, ayrıntılı araştırma ihtiyacı, somut bir ürün deneyimi arzusu, kolaylık, güven ve sosyal kaygılardan kaynaklanan karmaşık bir davranıştır. Bu çalışmanın temel amacı, İnternet kullanıcılarının algılanan çevrimiçi arama kolaylığının (PESO), webrooming davranışına yönelik tutum (ATW) üzerindeki etkisini incelemek ve bu etkide webrooming davranışının algılanan faydasının (PUW) olası aracı rolünü analiz etmektir. Ayrıca PESO, ATW ve PUW ölçeklerindeki değerlerin cinsiyete, yaşa, eğitime, medeni duruma ve gelir düzeyine göre değişip değişmediğini anlamak için fark analizleri yapılmıştır. Kolayda örnekleme yöntemiyle çevrimiçi ortamda toplanan 322 anket analize tabi tutulmuştur. Sonuçlar, çevrimiçi ortamda algılanan arama kolaylığının webrooming davranışına yönelik tutumu etkilediğini göstermektedir. Webrooming davranışının algılanan faydasının, çevrimiçi arama yapmanın algılanan kolaylığının webrooming davranışına yönelik tutum üzerindeki etkisinde tam bir aracı olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, çevrimiçi araştırmanın rahatlığı ve etkililiğinin, webrooming davranışının genel çekiciliğini artırarak algılanan bir faydaya dönüştüğünü göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Webrooming, Çevrimiçi ortamda araştırma yapmaya yönelik algılanan kolaylık, Webrooming davranışına yönelik tutum, Webrooming kavramının algılanan kullanışlılığı, Aracılık etkisi.

Jel Kodları: M1, M310.

¹ This paper is derived from the doctoral dissertation of Mehmet Kürşat Tüzemen.

* PhD student, Recep Tayyip Erdogan University, Department of Business Administration, Marketing, mehmetkursat_tuzemen19@erdogan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4714-0767>

** Associate Professor, Recep Tayyip Erdogan University, Department of Business Administration, Marketing, gulcin.turna@erdogan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1684-6548>

1. Introduction

“Webrooming” is the exploration of information online preceding offline purchases (Flavián et al., 2016; Kang, 2018), besides “showrooming” means the acquisition of data within physical retail settings prior to online transactions (Neslin et al., 2014). Deloitte (2017) reported that 69% of consumers engage in webrooming for Thanksgiving purchases, while 46% opt to visit brick-and-mortar stores initially to assess products before conducting online searches for better pricing. Seeking hybrid solutions (Kalyanam & Tsay, 2013), consumers strategically leverage specific channel attributes across different stages of their buying process (Van Bruggen et al., 2010). There is a trend among online buyers to adopt webrooming behaviors prior to making purchases from physical retail outlets (Andrews et al., 2016).

The integration of online and offline channels has been shown to positively impact consumers’ perceptions of service quality and attitudes toward retailers (Pantano & Viassone, 2015), enhancing customer experiences (Sit et al., 2018). The phenomena of webrooming and showrooming are influenced by a multitude of drivers and determinants (Harris et al., 2018), and their implications for firm competition and profitability may vary depending on factors such as product attributes (Kushwaha & Shankar, 2013), search costs (Jing, 2018), and consumer characteristics (Kang, 2018). The concept of channel integration has been observed to contribute to sales expansion (Cao & Li, 2015), thus being highly esteemed by consumers’ satisfaction, loyalty, and positive word-of-mouth communication (Huré et al., 2017).

The emergence of webrooming and showrooming poses potential challenges to omnichannel retailers, where consumers utilize one retailer’s channel for planning and preparation but ultimately switch to another retailer’s channel for their purchases (Chiou et al., 2012). The prevailing dominance of webrooming within omnichannel retail environments can be attributed to several factors, including an augmented array of available channels (Verhoef et al., 2015), heightened usage of mobile devices (Wolny & Charoensuksai, 2014), and the increased technological empowerment of consumers (Chiu et al., 2011). Despite the potentially adverse effects of webrooming on online profitability (Chiu et al., 2011), this phenomenon did not get considerable attention. Thus, comprehending webrooming and showrooming is imperative for researchers and practitioners, enabling them to anticipate consumer expectations during these behaviors and devise strategies for crafting effective customer experiences (Lemon & Verhoef, 2016).

To the best of authors’ knowledge, this is the first study in Türkiye that proposes a webrooming model drawing from the Technology Acceptance Model (TAM) introduced by Davis (1989), with the aim of enhancing the comprehension of webroom behavior. TAM facilitates an understanding of behavior by elucidating how online information-seeking activities aid consumers in mitigating risks and uncertainties, thereby shaping their perceived usefulness of webrooming behavior within the broader context of the purchasing process (Flavián et al., 2016).

2. Theoretical Framework

Perceived Ease of Searching Online

TAM has been extensively utilized to assess Internet acceptance, particularly in the context of online shopping, by measuring perceived ease of use and usefulness regarding Internet usage. Perceived ease of use plays a pivotal role in shaping attitudes toward usability, thus influencing individuals’ inclination toward utilizing online platforms for shopping (Alba et al., 1997). The fascination of online shopping continues to grow alongside the growing use of the Internet, primarily attributed to its time-

saving nature, convenience, cost-saving benefits compared to traditional shopping methods, and the perceived safety of online transactions (Seo & Kim, 1999).

Perceived ease of searching online refers to the extent to which consumers can access information online (Davis, 1989). Online channels have emerged as effective sources for consumers, particularly due to rapid information retrieval systems, enabling efficient access to extensive product information (Huang et al., 2009). The ease of online information retrieval has been identified as a significant determinant influencing the selection of online channels for search purposes (Verhoef et al., 2007), contributing to the overall usefulness of webrooming experiences (Arora & Sahney, 2017). TAM accounts for external variables that impact perceptions of ease of use and usefulness, with both factors ultimately influencing attitudes toward usability and shaping individuals' intentions to engage in online shopping activities. Notably, perceived usefulness exerts a direct influence on the intention to use online platforms for shopping, while behavioral intention subsequently affects actual behavior (Arora & Sahney, 2019). Thus, H1 is constructed as follows:

H1: Perceived ease of searching online will positively affect consumers' attitude toward webrooming.

Perceived Usefulness of Webrooming

As posited by Davis (1989), perceived ease of use plays a crucial role in shaping users' attitudes and intentions to adopt a specific information system. Perceived usefulness includes the perceived benefits and enduring advantages associated with online shopping. The ability to find discounted prices, coupled with the low search costs inherent in online browsing, contributes to the perception of benefit. Additionally, the ease of comparing products across different virtual stores further reinforces the notion of usefulness (Barkhi & Wallace, 2007). E-commerce platforms offer various applications aimed at facilitating consumers' purchasing decisions. However, certain services, such as instant product comparisons necessitating sensory experiences like tasting or smelling, may not be as readily available or affordable compared to traditional market settings. Nonetheless, the perceived usefulness of online shopping has the potential to positively influence consumers' attitudes toward making purchases.

The framework of uncertainty theory serves as a basic lens for investigating the drivers behind webrooming behaviors (Santos & Goncalves, 2019). In today's retail landscape, online reviews stand out as a particularly pertinent source of information. These reviews give consumers the opportunity to comprehend product functionalities and features, facilitating comparisons with available alternatives and thereby mitigating uncertainty (Arora & Sahney, 2018). Empirical evidence presented by Flavian et al. (2016), underscores the positive impact of online reviews on offline shopping experiences. Online reviews can serve a complementary role, especially in instances where consumers exhibit less inclination toward physical engagement. Consequently, the perceived usefulness of online reviews is posited as a causal determinant of webrooming intent.

In the realm of webroom creation, the perceived usefulness of webrooming is defined by consumers' individual conviction that engaging in the webrooming process aids in facilitating informed purchasing decisions. The utility of the webrooming sequence lies in the perception that conducting online information searches contributes to bolstering confidence in product and/or brand selections. Furthermore, online consumer reviews play a pivotal role in mitigating perceived risks associated with product acquisition and shaping consumer behavior (Flanagin et al., 2016). Additionally, they empower consumers to make understanding product choices, enhancing overall decision-making efficacy (Willmott, 2014). Therefore, H2 is proposed as follows:

H2: Perceived ease of searching online will positively affect consumers' perceived usefulness of webrooming.

Attitude Toward Webrooming

According to existing literature, physical stores demonstrate superiority over their online counterparts in various aspects, including product evaluation (Mehra et al., 2017), salesperson assistance (Chiu et al., 2011), and the experiential aspect of entertainment shopping (Rohm & Swaminathan, 2004). They also offer immediate possession of products (Noble et al., 2005) and after-sales services (Verhoef et al., 2007). Noble et al. (2005) argue that physical retailers provide the highest shopping value by enabling immediate possession of products. Conversely, the absence of salesperson support in online stores is considered a notable competitive disadvantage, often prompting consumers to opt for offline shopping experiences (Kacen et al., 2013). Additionally, information in physical stores facilitates better product evaluation and instills confidence in offline product choices (Peck & Childers, 2003). Furthermore, physical stores are preferred by consumers for after-sales services, product repairs, and installations (De Keyser et al., 2015; Verhoef et al., 2007). The social aspect of shopping, including the enjoyment of spending time with family and friends, is highlighted as a unique feature of offline shopping experiences that cannot be replicated online (Rohm & Swaminathan, 2004). On these grounds, H3 is developed as follows:

H3: Perceived usefulness of webrooming will positively affect consumers' attitude toward webrooming.

Mediating Effect of Perceived Usefulness of Webrooming in the Effect of Perceived Ease of Searching Online on Attitude Toward Webrooming

Perceived value encapsulates the balance between the perceived cost associated with purchasing a product and the perceived benefits derived from it (Lee et al., 2007). Prior to finalizing their purchasing decisions, consumers typically engage in research activities. Perceived value is often categorized into two main dimensions: hedonic and utilitarian values (Shankar & Jain, 2020). Consumers derive enjoyment from information-seeking activities on online platforms, irrespective of whether they ultimately make a purchase (Jebarajakirthy & Shankar, 2020). Various elements such as website aesthetics, audio-visual features, interactive components, and videos serve as cues that heighten the hedonic value experienced by consumers during online information searches (Islam et al., 2019). Furthermore, online information searches offer consumers an array of utilitarian values, contributing to their overall perceived value (Jebarajakirthy et al., 2020).

Thanks to online platforms, consumers benefit from the ability to compare prices across different products, facilitating informed purchasing decisions (Shankar & Datta, 2019). Additionally, consumers can conduct comparative analyses of products from various brands within a specific product category, aiding in brand comparison (Park et al., 2012). The abundance of online information serves to diminish consumers' perceived risk and potential future regret (Shankar & Jain, 2020). Furthermore, online information furnishes consumers with lots of sensory cues, including design, color, size, and fit details regarding different products, thereby enhancing utilitarian values for consumers. Notably, online information searches contribute to heightened purchase intentions by alleviating consumers' time, effort, and resource expenditures typically associated with acquiring knowledge about specific products, thereby augmenting utilitarian values for consumers. Thus, H4 is formulated accordingly:

H4. Perceived usefulness of webrooming mediates the positive effect of perceived ease of searching online on attitude toward webrooming.

3. Methodology

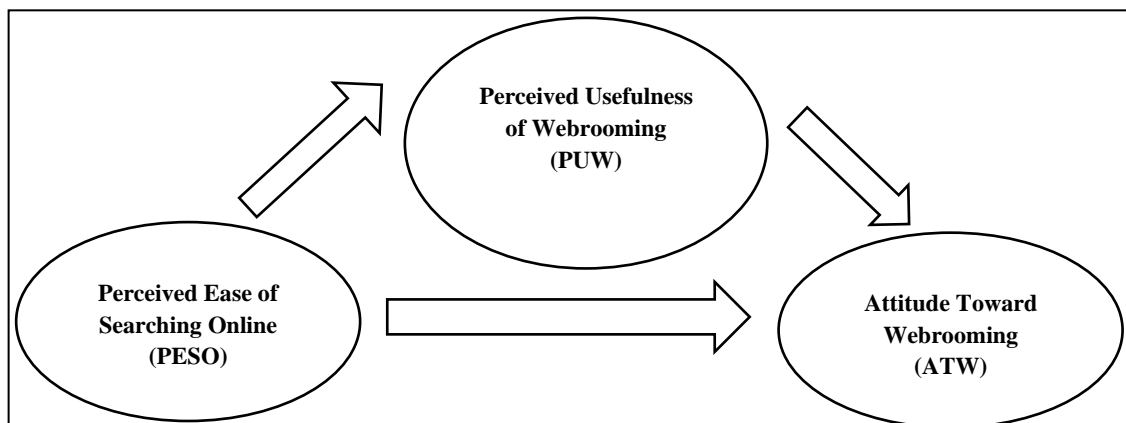
This section presents the objectives and scope of the study, results of Explanatory Factor Analysis (EFA) and Cronbach’s Alpha reliability analysis conducted to assess the validity and reliability of the measurement tools, outlines the research hypotheses and model, and describes the statistical analysis methods employed during data analysis. The online Google Questionnaire Form utilized in the study was constructed by using the five-point Likert scale. Perceived ease of searching online (PESO), perceived usefulness of webrooming (PUW) and attitude toward webrooming (ATW) scales were taken from Arora and Sahney’s (2019) study.

Prior to the main data collection phase, a pilot study involving 30 participants was conducted to refine questionnaire items and mitigate potential confusion. Subsequently, the questionnaire was distributed among participants, who were also encouraged to share the questionnaire link with their social networks. A total of 327 completed forms were included for analysis purposes in the last two weeks of March 2023.

The primary aim of this study is to investigate the impact of Internet users’ PESO on their ATW, while also exploring the potential mediating role of PUW in this relationship which is demonstrated in the research model as in Figure 1. Additionally, the study seeks to ascertain whether the perceived usefulness of webrooming varies based on demographic factors such as gender, age, education, marital status, and income.

Figure 1

Research Model



Ethical approval for this research was granted by the Social Sciences and Humanities Ethics Committee of Recep Tayyip Erdogan University on February 15, 2023, under decision number 2023/050.

4. Findings

The data collected for this research, consisting of 327 online questionnaires, were imported into IBM SPSS 25.0 from Microsoft Excel for analysis. Upon initial data examination, extreme values were identified using the z-score method. It was found that 5 questionnaires had z-score values exceeding 3. As these 5 questionnaires comprised less than 5% of the total data and did not raise suspicions of manipulation, 5 questionnaires were excluded from the study, in line with recommendations by Tabachnick and Fidell (2013, p. 73). Table 1 demonstrates demographic findings of 322 participants.

Table 1

Demographic and Descriptive Statistics

Item	Category	Frequency (n)	Percentage (%)
Gender	Female	196	60.9%
	Male	126	39.1%
	Total	322	100.0%
Age	20-30	130	40.4%
	31-40	76	23.6%
	41-50	54	16.8%
	51+	62	19.3%
	Total	322	100.0%
Education	Undergraduate	68	21.1%
	Graduate	194	60.3%
	Postgraduate	60	18.6%
	Total	322	100.0%
Marital status	Single	181	56.2%
	Married	141	43.8%
	Total	322	100.0%
Monthly income	8,000 TL and under	98	30.4%
	8,001-15,000 TL	64	19.9%
	15,001-20,000 TL	89	27.6%
	20,001 TL and above	71	22.0%
	Total	322	100.0%

*It is seen that 60.9% of the participants are female, 40.4% are between the ages of 20-30, 60.3% have postgraduate degrees, 56.2% are single and 30.4% have an income below 8,000 TL.

When Table 1 is examined, it was determined that the majority of the participants were female, between the ages of 20-30, postgraduate graduates, single and had an income below 8,000 TL. Table 2 below presents the scale items along with their mean scores and the corresponding standard deviation (SD) in brackets.

Table 2*Descriptive Statistics of the Scales*

	Mean(SD)
Perceived ease of searching online (PESO)	Overall: 4.345(0.72)
<i>PESO1: It is easier to seek information online than offline.</i>	4.348(0.568)
<i>PESO2: It is easy to obtain information you are looking for online.</i>	4.382(0.736)
<i>PESO3: It is easy to use online channels for searching product information.</i>	4.304(0.847)
Perceived usefulness of webrooming (PUW)	Overall: 3.794(0.97)
<i>PUW1: Webrooming helps me to overcome the reluctance in product purchase.</i>	3.529(0.905)
<i>PUW2: Webrooming helps me gain confidence about my choices.</i>	3.746(1.004)
<i>PUW3: Webrooming helps me believe that I have made the right choice.</i>	3.789(0.982)
<i>PUW4: I am convinced about my choice after I webroom for a product.</i>	3.773(1.042)
<i>PUW5: First searching information online helps me make right product choices offline.</i>	4.134(0.919)
Attitude toward webrooming (ATW)	Overall: 3.914(0.96)
<i>ATW1: It is a good idea to webroom.</i>	3.941(0.950)
<i>ATW2: It is wise to webroom.</i>	3.988(0.927)
<i>ATW3: It is desirable for me to webroom.</i>	3.814(1.009)

The means of the items of the PESO scale range from 4.304 to 4.382. This shows that the participants have generally positive views on the ease of searching for information online. The means of the items on the PUW scale ranged from 3.556 to 4.134. This indicates that participants found webrooming to be generally beneficial, but the degree of this benefit varied. The means of the items on the ATW scale range from 3.814 to 3.988. This indicates that the participants have a generally positive attitude towards webrooming. The mean values in all scales are generally high, indicating that the participants' positive perceptions and attitudes on these issues are strong.

Table 3 demonstrates the Exploratory Factor Analysis (EFA) and Cronbach Alpha values of the scales.

Table 3

EFA of the Scales and Cronbach's Alpha Analyses

<i>Perceived ease of searching online (PESO)</i>	Factor Loadings
<i>PESO1</i>	0.824
<i>PESO2</i>	0.777
<i>PESO3</i>	0.679
Kaiser-Meyer-Olkin Sampling Adequacy	KMO=0.617
Bartlett Test of Sphericity	$\chi^2(3)\approx 130.964$
Explained Variance	%58.136
Cronbach's Alpha	r=0.625
<i>Perceived usefulness of webrooming (PUW)</i>	Factor Loadings
<i>PUW1</i>	0.891
<i>PUW2</i>	0.890
<i>PUW3</i>	0.861
<i>PUW4</i>	0.787
<i>PUW5</i>	0.669
Kaiser-Meyer-Olkin Sampling Adequacy	KMO=0.850
Bartlett Test of Sphericity	$\chi^2(10)\approx 899.259$
Explained Variance	%67.863
Cronbach's Alpha	r=0.879
<i>Attitude toward webrooming (ATW)</i>	Factor Loadings
<i>ATW1</i>	0.948
<i>ATW2</i>	0.926
<i>ATW3</i>	0.875
Kaiser-Meyer-Olkin Sampling Adequacy	KMO=0.712
Bartlett Test of Sphericity	$\chi^2(3)\approx 684.767$
Explained Variance	%84.058
Cronbach's Alpha	r=0.903

* (5%) Symbolizes statistical significance at the significance level, χ^2 : Chi-Square Test statistic, (includes test degrees of freedom in brackets), [includes test significance value in square brackets.] \approx : Shows that the value is approximate.

When Table 3 is examined, PESO scale indicates a sufficient level of sampling adequacy (KMO>0.6). Bartlett Sphericity test shows that the items in the scale have a statistically sufficient

level of relationship at the 5% significance level to explain the parent phenomenon ($\chi^2(3)\approx 130.964$, $p<0.05$). Factor scores over 0.5 were calculated for all items in the scale. It is seen that 58.136% of the scale variance can be explained by a single factor. These findings show that the scale is a measurement tool capable of making structurally valid measurements. When the scale reliability statistics are examined, it is seen that it is a generally accepted and reliable measurement tool ($0.6<r<0.7$). PUW scale indicates a sufficient level of sampling adequacy ($KMO>0.8$). Bartlett Sphericity test shows that the items in the scale have a statistically sufficient level of relationship at the 5% significance level to explain the parent phenomenon ($\chi^2(10)\approx 899.259$, $p<0.05$).

Factor scores over 0.5 were calculated for all items in the scale. It is seen that 67.863% of the scale variance can be explained by a single factor. These findings show that the scale is a measurement tool capable of making structurally valid measurements. When the scale reliability statistics are examined, it is seen that it is a generally accepted and reliable measurement tool ($0.8<r<0.9$). ATW scale indicates a sufficient level of sampling adequacy ($KMO>0.7$). Bartlett Sphericity test shows that the items in the scale have a statistically sufficient level of relationship at the 5% significance level to explain the parent phenomenon ($\chi^2(3)\approx 84.058$, $p<0.05$). Factor scores over 0.5 were calculated for all items in the scale. It is seen that 84.058% of the scale variance can be explained by a single factor. These findings show that the scale is a measurement tool capable of making structurally valid measurements. When the scale reliability statistics are examined, it is seen that it is a generally accepted and reliable measurement tool ($0.8<r<0.9$).

Table 4 shows the values of descriptive statistics of the variables, including skewness, kurtosis and Kolmogorov-Smirnov values to test for normal distribution.

Table 4

Descriptive Statistics of Variables, Including Skewness, Kurtosis, and Kolmogorov-Smirnov Values, to Test for Normal Distribution

Statistics	PESO	ATW	PUW
Mean	4.345	3.914	3.794
Median	4.333	4.000	3.750
Maximum	5.000	5.000	5.000
Minimum	2.333	1.000	1.000
Std. Dev.	0.717	0.962	0.970
Skewness	Coefficient	-0.713	-0.530
	S.E	0.384	0.384
	P	[0.065]	[0.133]
Kurtosis	Coefficient	-0.264	0.091
	S.E	0.271	0.271
	P	[0.331]	[0.213]
Kolmogorov-Smirnov	W(322)= 0.208*	W(322)= 0.101*	W(322)= 0.137*
	[0.000]	[0.001]	[0.000]
Observations	322	322	322

* Indicates significance at the 5% significance level, W: Kolmogorov-Smirnov statistics, (test degrees of freedom are in brackets), [test significance values are in square brackets.]

When Table 4 is examined, PESO is distributed between minimum 2.333 and maximum 5.000 values, not normally but close to normal, with a standard deviation value of 0.647 around the mean of 4.345 ($|S|<1$, $W(322)= 0.208$, $p<0.05$). Skewness values falling outside the range of -1 to +1

indicate a substantially skewed distribution (Hair et al., 2013). The ATW variable is not normally distributed, but close to normal, with a standard deviation of 0.881 around the mean of 3.914 between minimum 1,000 and maximum 5,000 values ($|S| < 1$, $W(322) = 0.101$, $p < 0.05$). The PUW variable is distributed not normally but close to normal, with a standard deviation value of 0.888 around a mean of 3.727 between minimum 1,000 and maximum 5,000 values ($|S| < 1$, $W(322) = 0.137$, $p < 0.05$). It is a rare ideal situation to see normal distribution in social sciences. It is suggested that the skewness coefficients should be examined for such data, and it would be correct to assume that the assumption of the normal distribution is met if there is no significant skewness (Tabachnick and Fidell, 2013).

Table 5 shows the findings regarding the direct effects and mediation model with a regression-based approach following the Baron and Kenny procedure and the Hayes method.

Table 5

Findings on Direct Effects and The Mediation Model

Equation 1-Dependent Variable: PUW					
Variable	Coefficient	Std. Coefficient	S.E	t	p
Constant	1.478	-	0.290	5.091*	[0.000]
PESO (a)	0.518	0.377	0.068	7.599*	[0.000]
Equation 2-Dependent Variable: ATW					
Variable	Coefficient	Std. Coefficient	S.E	t	p
Constant	1.938	-	0.288	6.733*	[0.000]
PESO (c)	0.455	0.334	0.068	6.644*	[0.000]
Equation 3-Dependent Variable: ATW					
Variable	Coefficient	Std. Coefficient	S.E	t	p
Constant	0.830	-	0.243	3.419*	[0.001]
PESO (c')	0.067	0.049	0.056	1.198	[0.232]
PUW (b)	0.749	0.755	0.043	17.326*	[0.000]
Mediation	a*b	Std. a*b	S.E	%95 lower	%95 upper
PESO→PUW→ATW	0.388	0.285*	0.037	0.212	0.355
Diagnostic Statistics					
F Test	F(2, 319)=184.680*				[0.000]
Determination	R=0.901				R ² =0.812
Durbin Watson Autocorrelation Test	D.W=0.586				
White Test for Heteroskedasticity	$\chi^2(66)=90.857*$				[0.023]
Variance Inflation Factor (VIF)	PUW				VIF=1.165
	ATW				VIF=1.165

*Symbolizes statistical significance at the (5%) significance level, S.E: Standard Error [inside square brackets contain test significance (p) values] F: F Test Statistic, χ^2 : Chi-Square Test Statistic (inside brackets contains test degrees of freedom.) % 95 Lower: Lower limit of the Bootstrap confidence interval with 2000 resamples, 95% Upper: Upper limit of the Bootstrap confidence interval with 2000 resamples, Indirect effect standard errors were calculated with the Bootstrap method with 2000 resamples. All standard errors are calculated as resistant HCO (Huber-White).

When Table 5 is examined, according to the White heteroscedasticity test findings, it is seen that there is a significant heteroscedasticity problem in the model at the 5% significance level ($\chi^2(66)=90.857$, $p < 0.05$). Since the Durbin Watson test statistic is seen to be significantly less than 2, it can be said that there is a serious autocorrelation problem in the model. To prevent efficiency losses

that may arise from heteroscedasticity and autocorrelation problems, the model was estimated with HC0 (Huber-White) Robust standard errors. When the Variance Inflation Factor (VIF) values are examined, it can be said that there is almost no doubt of multicollinearity problem in the model ($VIF < 5$).

When the effect of the PESO scale in Equation 1 on the PUW is examined, it is seen that a statistically significant and positive coefficient is estimated at the 5% significance level ($a=0.377$, $p < 0.05$). In other words, it can be said that as the level of PESO increases, the PUW also increases. Therefore, H2 is accepted. When the effect of PESO in Equation 2 on the ATW is examined, it is seen that a statistically significant and positive coefficient is estimated at the 5% significance level ($c=0.334$, $p < 0.05$). In other words, the increase in PESO that consumers perceive from online searches causes their attitudes to change positively. Thus, H1 is accepted. This relationship shows that the first condition of the Baron and Kenny (1986) procedure is met. When the effect of the PUW in Equation 3 on ATW is examined, it is seen that a statistically significant and positive coefficient is estimated at the 5% significance level ($b=0.755$, $p < 0.05$). In other words, it can be said that increasing/decreasing the PUW increases/decreases positive ATW. This finding shows that H3 is also accepted. This relationship shows that the second and third condition of the Baron and Kenny (1986) procedure is met.

When the effect of the PESO in Equation 3 on the ATW scale is examined, it is seen that it is not statistically significant at the 5% significance level ($c'=0.049$, $p > 0.05$). When the effects of the PESO on the ATW in the second and third equations are compared, as the fourth condition within the framework of the Baron and Kenny (1986) procedure, it is seen that it is statistically significant at the 5% significance level in Equation 2 and statistically insignificant in equation 3. In line with the 4 conditions examined for the Baron and Kenny (1986) procedure, it can be said that the entire effect of the perceived ease of online research on the ATW occurs through the PUW. In other words, there is full mediation in the model.

When the mediating relationship is examined in the context of the Hayes (2018) method, it is seen that the standardized indirect effect coefficient is 0.285 and the lower and upper limits of the 95% confidence level do not include the value zero (0). In this case, it can be said that the indirect effect is statistically significant at the 5% significance level. The fact that the indirect effect coefficient is greater than 0.25 indicates that the indirect effect is large. In line with these findings, it is decided that PUW has a very high indirect effect in the effect of PESO on ATW. Therefore, H4 is accepted.

In this part of the study, the findings of the independent sample T-Test and Anova Test are included in the analyses made to examine the differences between descriptive and demographic groups. The Independent Sample T-Test findings examining the differences by gender are as in Table 6.

Table 6

Independent Sample T-Test Findings Examining Differences by Gender

Variable	Gender	N	\bar{X}	Std. Dev	Levene	T-Test
PESO	Female	196	4.291	0.642	F(1, 320)=0.037	t(320)=0.848
	Male	126	4.429	0.648	[0.848]	[0.062]
PUW	Female	196	3.665	0.905	F(1, 320)=0.082	t(320)=-1.570
	Male	126	3.823	0.856	[0.775]	[0.117]
ATW	Female	196	3.874	0.895	F(1, 320)=2.114	t(320)=-1.015

Male	126	3.976	0.858	[0.147]	[0.311]
------	-----	-------	-------	---------	---------

* Indicates significance at the 5% significance level, \bar{X} : Mean, Std. Dev: Standard Deviation, F: F-test statistics, t: T-test statistics, (test degrees of freedom are in brackets), [test significance values are in square brackets.] T-test statistic was chosen in accordance with Levene heterogeneity test.

When Table 6 is examined, no statistically significant difference was found between female (4.291±0.642) and male (4.429±0.648) participants in PESO ($t(320)=0.848$, $p>0.05$). No statistically significant difference was found between female (3.665±0.905) and male (3.823±0.856) participants in PUW ($t(320)=-1.570$, $p>0.05$). No statistically significant difference was found between female (3.874±0.895) and male (3.976±0.858) participants in ATW ($t(320)=-1.015$, $p>0.05$).

The findings of the Anova Test performed to examine the differences between age groups are as in Table 7.

Table 7

Anova Test Findings Examining Differences by Age Groups

Variable	Age	N	\bar{X}	Std. Dev	Levene	Anova	Post Hoc
PESO	A)20-30	130	4.323	0.585	F(3, 318)=0.959 [0.412]	F(3, 318)=7.164* [0.000]	D<A, B, C*
	B)31-40	76	4.531	0.651			
	C)41-50	54	4.463	0.655			
	D)51+	62	4.059	0.665			
PUW	A)20-30	130	3.717	0.916	F(3, 318)=0.702 [0.552]	F(3, 318)=0.771 [0.551]	-
	B)31-40	76	3.822	0.858			
	C)41-50	54	3.764	0.815			
	D)51+	62	3.597	0.931			
ATW	A)20-30	130	3.949	0.881	F(3, 318)=0.096 [0.962]	F(3, 318)=1.644 [0.179]	-
	B)31-40	76	4.013	0.912			
	C)41-50	54	3.938	0.842			
	D)51+	62	3.699	0.861			

* Indicates significance at the 5% significance level, \bar{X} : Mean, Std. Dev: Standard Deviation, F: F-test statistics, (test degrees of freedom are in brackets), [test significance values are in square brackets.] Before post hoc tests, Levene's heterogeneity test findings were checked, for homogeneity condition we used Tamhane's T2, for heterogeneity condition we used Tukey's Post Hoc tests, - Post Hoc tests were not performed for the variables in which there was no significant difference in the Anova Test results.

As seen in Table 7, significance at the 5% level was met among participants in the age groups of 20 to 30 years (4.323±0.585), 31 to 40 (4.531±0.651), 41 to 50 years old (4.463±0.655), 51 years and older (4.059±0.665) in terms of PESO. Significance was not met in the age groups of 20 to 30 years (3.717±0.916), 31 to 40 (3.822±0.858), 41 to 50 years old (3.764±0.815), 51 years and older (3.597±0.931) in terms of PUW. Among participants in the age groups of 20 to 30 years (3.949±0.881), 31 to 40 (4.013±0.912), 41 to 50 years old (3.938±0.842), 51 years and older (3.699±0.861) in terms of ATW level, there was no statistically significant difference ($F(3, 318)=1.644$, $p>0.05$).

The findings of the Anova Test, which was conducted to examine the differences depending on the education level, are as in Table 8.

Table 8*Anova Test Findings Examining Differences by Education Level*

Variable	Education	N	\bar{X}	Std. Dev	Levene	Anova	Post Hoc
PESO	Undergraduate	66	4.374	0.637	F(2, 317)=1.226 [0.295]	F(2, 317)=0.443 [0.642]	-
	Graduate	194	4.351	0.654			
	Postgraduate	60	4.272	0.639			
PUW	Undergraduate	66	3.708	0.947	F(2, 317)=1.106 [0.332]	F(2, 317)=1.550 [0.214]	-
	Graduate	194	3.670	0.917			
	Postgraduate	60	3.900	0.694			
ATW	Undergraduate	66	3.869	0.968	F(2, 317)=1.575 [0.209]	F(2, 317)=0.091 [0.913]	-
	Graduate	194	3.918	0.882			
	Postgraduate	60	3.928	0.786			

* Indicates significance at the 5% significance level, \bar{X} : Mean, Std. Dev: Standard Deviation, F: F-test statistics, (test degrees of freedom are in brackets), [test significance values are in square brackets.] Before post hoc tests, Levene's heterogeneity test findings were checked, for homogeneity condition we used Tamhane's T2, for heterogeneity condition we used Tukey's Post Hoc tests, - Post Hoc tests were not performed for the variables in which there was no significant difference in the Anova Test results.

When Table 8 is examined, in terms of PESO, there was no statistically significant difference between the participants who are undergraduates (4.374 ± 0.637), graduates (4.351 ± 0.654), postgraduates (4.272 ± 0.639) ($F_{(2,317)}=0.443$, $p > 0.05$). In terms of PUW, there was no statistically significant difference between undergraduates (3.708 ± 0.947), graduates (3.67 ± 0.917), postgraduates (3.9 ± 0.694) ($F_{(2,317)}=1.550$, $p > 0.05$). In terms of ATW, there was no statistically significant difference between the participants with undergraduates (3.869 ± 0.968), graduates (3.918 ± 0.882), and postgraduates (3.928 ± 0.786) ($F_{(2,317)}=0.091$, $p > 0.05$).

The results of the independent Sample T-Test, which was conducted to test the differences according to marital status, are as in Table 9.

Table 9*Independent Sample T-Test Findings Examining Differences by Marital Status*

Variable	Marital	N	\bar{X}	Std. Dev	Levene	T-Test
PESO	Single	181	4.387	0.670	F(1, 320)=2.442 [0.119]	t(320)=1.322 [0.187]
	Married	141	4.291	0.614		
PUW	Single	181	3.735	0.901	F(1, 320)=0.608 [0.436]	t(320)=0.185 [0.853]
	Married	141	3.716	0.875		
ATW	Single	181	3.919	0.913	F(1, 320)=0.327 [0.568]	t(320)=0.113 [0.910]
	Married	141	3.908	0.841		

* Indicates significance at the 5% significance level, \bar{X} : Mean, Std. Dev: Standard Deviation, F: F-test statistics, t: T-test statistics, (test degrees of freedom are in brackets), [test significance values are in square brackets.] T-test statistic was chosen in accordance with Levene heterogeneity test.

According to Table 9, no statistically significant difference was found between single (4.387 ± 0.67) and married (4.291 ± 0.614) participants in PESO ($t(320)=1,322$, $p > 0.05$). No statistically significant difference was found between single (3.735 ± 0.901) and married (3.716 ± 0.875) participants in PUW ($t(320)=0.185$, $p > 0.05$). No statistically significant difference was

found between single (3.919 ± 0.913) and married (3.908 ± 0.841) participants in ATW ($t(320)=0.113$, $p>0.05$).

The findings of the Anova Test, which was conducted to examine the differences according to monthly income status, are as in Table 10.

Table 10

Anova Test Findings Examining Differences by Income Level

Variable	Wage	N	\bar{X}	Std. Dev	Levene	Anova	Post Hoc
PESO	0-8000 TL	98	4.313	0.635	F(3, 318)=2.087	F(3, 318)=1.253	-
	8001-15000 TL	64	4.240	0.704			
	15001-20000 TL	89	4.378	0.620	[0.102]	[0.291]	
	20001 TL +	71	4.441	0.639			
PUW	0-8000 TL	98	3.676	0.893	F(3, 318)=1.919	F(3, 318)=1.779	-
	8001-15000 TL	64	3.504	0.996			
	15001-20000 TL	89	3.907	0.740	[0.126]	[0.141]	
	20001 TL +	71	3.771	0.918			
ATW	0-8000 TL	98	3.946	0.853	F(3, 318)=1.749	F(3,318)=2.318	-
	8001-15000 TL	64	3.667	1.006			
	15001-20000 TL	89	3.955	0.769	[0.157]	[0.179]	
	20001 TL +	71	4.042	0.905			

* Indicates significance at the 5% significance level, \bar{X} : Mean, Std. Dev: Standard Deviation, F: F-test statistics, (test degrees of freedom are in brackets), [test significance values are in square brackets.] Before post hoc tests, Levene's heterogeneity test findings were checked, for homogeneity condition we used Tamhane's T2, for heterogeneity condition we used Tukey's Post Hoc tests, - Post Hoc tests were not performed for the variables in which there was no significant difference in the Anova Test results.

When Table 10 is examined, in terms of PESO, among respondents with monthly income of 0 to 8000 TL (4.313 ± 0.635), between 8001 and 15000 TL (4.24 ± 0.704), between 15001 and 20000 TL (4.378 ± 0.62), 20001 TL and more (4.441 ± 0.639), there was no statistically significant difference ($F_{(3,318)}=1.253$, $p>0.05$). In terms of PUW, among participants with a monthly income of 0 to 8000 TL (3.676 ± 0.893), between 8001 and 15000 TL (3.504 ± 0.996), between 15001 and 20000 TL (3.907 ± 0.74), 20001 TL and more (3.771 ± 0.918), there was no statistically significant difference ($F_{(3,318)}=2.779^*$, $p>0.05$). In terms of ATW, among participants with monthly income of 0 to 8000 TL (3.946 ± 0.853), between 8001 and 15000 TL (3.667 ± 1.006), between 15001 and 20000 TL (3.955 ± 0.769), 20001 TL and more (4.042 ± 0.905), there was no statistically significant difference ($F_{(3,318)}=2.318$, $p>0.05$).

5. Conclusion

H1, H2 and H3 were supported in this research which is in parallel with Arora and Sahney's (2017; 2018; 2019), Aw et al.'s (2021), Shankar and Jain's (2021), Fauzi and Pratomo's (2023) studies. In webrooming, easy-to-navigate online platforms improve consumers' attitudes toward using the Internet for product research before in-store purchases by reducing cognitive load and effort. From a consumer perspective, the ease of accessing comprehensive online product information empowers consumers to make informed decisions, increasing their confidence and satisfaction, which positively influences their attitude toward webrooming. The Information Systems Success Model highlights system quality, including ease of use, as vital for user satisfaction. High-quality online

search systems with intuitive interfaces and accurate results enhance user satisfaction and foster a positive attitude toward pre-purchase online research. Webrooming also reduces perceived risk associated with purchasing products. Easy access to reliable online product information helps mitigate risks related to quality, pricing, and suitability, leading to a more positive attitude toward webrooming. For retailers, improving online platforms to offer seamless, efficient, and user-friendly search experiences is crucial.

A notable finding of this study is that the relationship between perceived ease of searching online and attitude toward webrooming is fully mediated by the perceived usefulness of webrooming (H4). This finding implies that when individuals perceive that researching products or services online is easy, it influences their perception of the usefulness of webrooming, which in turn affects their attitude toward webrooming. In other words, the ease with which individuals can conduct research online leads them to perceive webrooming as more useful, and this perceived usefulness then shapes their overall attitude toward webrooming. However, it is important to acknowledge that these findings are limited to the responses provided by the participants in a certain period. Mediation effect suggests that the perceived usefulness of webrooming plays a crucial role in how individuals perceive and approach the concept of webrooming. It highlights the importance of individuals' perceptions of the utility and practicality of webrooming in shaping their overall attitude toward this practice. Furthermore, understanding this mediation effect can be valuable for businesses and marketers aiming to optimize their online and offline sales strategies. By focusing on enhancing the perceived usefulness of webrooming, such as by providing detailed product information, user reviews, and comparison tools, companies can positively influence consumers' attitudes toward webrooming and potentially drive greater customer engagement and satisfaction in both online and offline channels.

It's imperative to distinguish between perceived search and purchase benefits and the perceived usefulness of webroom behavior, with the latter emerging from the general sequence of online search and offline purchase. Addressing poor product diagnosis in online stores, e-retailers can offer three-dimensional and audio-visual product videos to enhance product evaluation and retain customers seeking instant gratification through expedited delivery services. To foster trust, e-retailers should employ secure technologies to protect consumer data, offer money-back guarantees to mitigate psychological risks, and improve after-sales services. Additionally, enhancing social presence online with a human touch and social cues can positively influence purchase intention. Considering the opening of physical stores alongside online platforms may further mitigate risks and build trust among consumers.

Future research directions may include examining the impact of online seller reputation on consumers' webrooming behavior, exploring shopping motivations that drive online research before offline purchases, and empirically validating the uncertainty reduction resulting from online store visits before offline purchases. Comparative studies could investigate differences in webrooming behavior when using mobile devices versus desktop computers for online searches. Additionally, future studies could explore the influence of social media reviews and recommendations on the perceived usefulness and ease of online searching, as well as conduct cross-cultural research to understand how cultural differences affect webrooming behavior and the perceived ease and usefulness of online searches. Investigating the role of website quality such as design, loading speed, and interactivity on the perceived ease of searching online and its impact on webrooming, along with delving into psychological factors such as consumer confidence, trust in online information, and risk perception, will provide deeper insights. Further research could also explore how in-store technology such as augmented reality or digital kiosks influence the overall webrooming experience and consumer attitudes. Applying principles of behavioral economics, future research could examine how

different types of incentives such as discounts or loyalty programs) offered online or in-store affect the perceived usefulness and ease of webrooming.

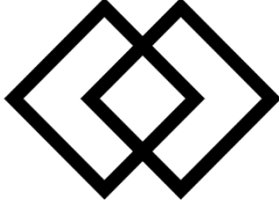
6. References

- Alba, J., Lynch, J., Weitz, B., Janiszewski, C., Lutz, R., Sawyer, A., & Wood, S. (1997). Interactive home shopping: Consumer, retailer, and manufacturer incentives to participate in electronic marketplaces. *Journal of Marketing*, 61(3), 38-53.
- Andrews, D., Criscuolo, C., & Gal, P. N. (2016). *The best versus the rest: The global productivity slowdown, divergence across firms and the role of public policy*. OECD.
- Arora, S., & Sahney, S. (2017). Webrooming behaviour: A conceptual framework. *International Journal of Retail & Distribution Management*, 45(7/8), 762-781.
- Arora, S., & Sahney, S. (2018). Consumer's webrooming conduct: An explanation using the theory of planned behavior. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, 30(4), 1040-1063.
- Arora, S., & Sahney, S. (2019). Examining consumers' webrooming behavior: An integrated approach. *Journal of Marketing Intelligence and Planning*, 37(3), 339-354.
- Aw, E. C. X., Basha, N. K., Ng, S. I., & Ho, J. A. (2021). Searching online and buying offline: Understanding the role of channel-, consumer-, and product-related factors in determining webrooming intention. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 58, 102328.
- Barkhi, R., & Wallace, L. (2007). The impact of personality type on purchasing decisions in virtual stores. *Information Technology and Management*, 8, 313-330.
- Baron, M., & Keny, D. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1173-1182.
- Cao, L., & Li, L. (2015). The impact of cross-channel integration on retailers' sales growth. *Journal of Retail*, 91(2), 198-216.
- Chiou, J. S., Wu, L. Y., & Chou, S. Y. (2012). You do the service but they take the order. *Journal of Business Research*, 65(7), 883-889.
- Chiu, H. C., Hsieh, Y. C., Roan, J., Tseng, K. J., & Hsieh, J. K. (2011). The challenge for multichannel services: Cross-channel free-riding behavior. *Electronic Commerce Research and Applications*, 10(2), 268-277.
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, & user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13, 319-340.
- De Keyser, A., Lemon, K. N., Klaus, P., & Keiningham, T. L. (2015). A framework for understanding and managing the customer experience. *Marketing Science Institute Working Paper Series*, 85(1), 15-121.
- Deloitte, (2017). Pre-Thanksgiving pulse survey. November 20. <https://bit.ly/2IOKEg6>.
- Fauzi, F. I., & Pratomo, L. A. (2023). Factors affecting luxury consumers on webrooming intention. *Jurnal Ekonomi Trisakti*, 3(2), 2683-2692.
- Flanagin, A. J., Metzger, M. J., Pure, R., Markov, A., & Hartsell, E. (2014). Mitigating risk in ecommerce transactions: Perceptions of information credibility and the role of user-generated

- ratings in product quality and purchase intention. *Electronic Commerce Research*, 14(1), 1-23.
- Flavián, C., Gurrea, R., & Orús, C., (2016). Choice confidence in the webrooming purchase process: The impact of online positive reviews and the motivation to touch. *Journal of Consumer Behavior*, 15(5), 459-476.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. (2013). *Multivariate data analysis*. Pearson Education Limited.
- Harris, P., Riley, F. D. O., & Hand, C. (2018). Understanding multichannel shopper journey configuration: An application of goal theory. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 44, 108-117.
- Hayes, A. (2018). *Introduction to mediation, moderation and conditional process analysis: A regression-based approach*. The Guildford.
- Huang, P., Lurie, N. H., & Mitra, S. (2009). Searching for experience on the web: An empirical examination of consumer behavior for search and experience goods. *Journal of Marketing*, 73(2), 55-69.
- Huré, E., Picot-Coupey, K., & Ackermann, C. L. (2017). Understanding omni-channel shopping value: A mixed-method study. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 39, 314-330.
- Islam, H., Jebarajakirthy, C., & Shankar, A. (2019). An experimental based investigation into the effects of website interactivity on customer behavior in online purchase context. *Journal of Strategic Marketing*, 1-24. <https://www.doi.org/10.1080/0965254X.2019.1637923>
- Jebarajakirthy, C., & Shankar, A. (2020). Impact of online convenience on mobile banking adoption intention: A moderated mediation approach. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 58, 102323. <https://www.doi.org/10.1016/j.jretconser.2020.102323>
- Jebarajakirthy, C., Yadav, R., & Shankar, A. (2020). Insights for luxury retailers to reach customers globally. *Marketing Intelligence & Planning*, 38(7), 797-811. <https://www.doi.org/10.1108/MIP-10-2019-0493>
- Jing, B. (2018). Showrooming and webrooming: Information externalities between online and offline sellers. *Marketing Science*, 37(3), 469-483.
- Kacen, J. J., Hess, J. D., & Chiang, W. Y. K. (2013). Bricks or clicks? Consumer attitudes toward traditional stores and online stores. *Global Economics and Management Review*, 18(1), 12-21.
- Kalyanam, K., & Tsay, A. A. (2013). Free riding and conflict in hybrid shopping environments: Implications for retailers, manufacturers, and regulators. *The Antitrust Bulletin*, 58(1), 19-68.
- Kang, J. Y. M. (2018). Showrooming, Webrooming, and user-generated content creation in the omnichannel era. *Journal of Internet Commerce*, 17(2), 145-169.
- Kushwaha, T., & Shankar, V. (2013). Are multichannel customers really more valuable? The moderating role of product category characteristics. *Journal of Marketing*, 77(4), 67-85.
- Lee, C. K., Yoon, Y. S., & Lee, S. K. (2007). Investigating the relationships among perceived value, satisfaction, and recommendations: The case of the Korean DMZ. *Tourism Management*, 28(1), 204-214. <https://www.doi.org/10.1016/j.tourman.2005.12.017>

- Lemon, K. N., & Verhoef, P. C. (2016). Understanding customer experience throughout the customer journey. *Journal of Marketing*, 80(6), 69–96.
- Mehra, A., Kumar, S., & Raju, J. S. (2017). Competitive strategies for brick-and-mortar stores to counter showrooming. *Management Science*, 13(2), 1-15.
- Neslin, S. A., Jerath, K., Bodapati, A., Bradlow, E. T., Deighton, J., Gensler, S., ... & Zhang, Z. J. (2014). The interrelationships between brand and channel choice. *Marketing Letters*, 25(3), 319-330.
- Noble, S. M., Griffith, D. A., & Weinberger, M. G. (2005). Consumer derived utilitarian value and channel utilization in a multi-channel retail context. *Journal of Business Research*, 58(12), 1643-1651.
- Pantano, E., & Viassone, M. (2015). Engaging consumers on new integrated multichannel retail settings: Challenges for retailers. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 25, 106-114.
- Park, E. J., Kim, E. Y., Funches, V. M., & Foxx, W. (2012). Apparel product attributes, web browsing, and e-impulse buying on shopping websites. *Journal of Business Research*, 65(11), 1583-1589. <https://www.doi.org/10.1016/j.jbusres.2011.02.043>
- Peck, J., & Childers, T. L. (2003). To have and to hold: The influence of haptic information on product judgments. *Journal of Marketing*, 67(2), 35-48.
- Rohm, A. J., & Swaminathan, V. (2004). A typology of online shoppers based on shopping motivations. *Journal of Business Research*, 57(7), 748-757.
- Santos, S., & Gonçalves, H. M. (2019). Multichannel consumer behaviors in the mobile environment: Using fsQCA and discriminant analysis to understand Webrooming motivations. *Journal of Business Research*, 101, 757-766. <https://www.doi.org/10.1016/j.jbusres.2018.12.069>
- Seo & Kim. (1999). An empirical study in effects of cost advantage in online transaction: Customer perception of use of Internet shopping malls. Proceedings of Korean Academic Society of Business Administration, *Spring Conference*, 225-234.
- Shankar, A., & Datta, B. (2019). Measuring mobile commerce service quality: A review of literature. *M-Commerce: Experiencing the Physical Retail*, 319.
- Shankar, A., & Jain, S. (2021). Factors affecting luxury consumers' webrooming intention: A moderated-mediation approach. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 58, 102306. <https://www.doi.org/10.1016/j.jretconser.2020.102306>
- Sit, J. K., Hoang, A., & Inversini, A. (2018). Showrooming and retail opportunities: A qualitative investigation via a consumer-experience lens. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 40, 163-174.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics: Pearson new international edition*. Pearson.
- Van Bruggen, G. H., Antia, K. D., Jap, S. D., Reinartz, W. J., & Pallas, F. (2010). Managing marketing channel multiplicity. *Journal of Service Research*, 13(3), 331-340.
- Verhoef, P. C., Kannan, P. K., & Inman, J. J. (2015). From multi-channel retailing to omnichannel retailing: Introduction to the special issue on multi-channel retailing. *Journal of Retailing*, 91(2), 174-181.

- Verhoef, P. C., Neslin, S. A., & Vroomen, B. (2007). Multichannel customer management: Understanding the research-shopper phenomenon. *International Journal of Research in Marketing*, 24(2), 129-148.
- Willmott, B. (2014). Retail showrooms, mobile sales. *Journal of Direct, Data and Digital Marketing Practice*, 15(3), 229-232.
- Wolny, J., & Charoensuksai, N. (2014). Mapping customer journeys in multichannel decision making. *Journal of Direct, Data and Digital Marketing Practice*, 15(4), 317-326.



YOLSUZLUĞUN KAMU BORÇLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: GELİŞMİŞ VE GELİŞMEKTE OLAN ÜLKELER ÜZERİNE AMPİRİK BİR İNCELEME

Serhat GÖZEN* - Ersin Nail SAĞDIÇ** - Fazlı YILDIZ***

Öz

Kamu borçlarının sürdürülebilirliği ve etkin kamu borç yönetimi hem gelişmekte olan ülkeler hem de gelişmiş ülkeler için büyük önem arz etmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde kamu borçları ülkeler için fırsatları ve riskleri beraberinde barındırmaktadır. Kamu borçlarını ekonomide çeşitli ekonomik faktörler doğrudan etkilemektedir. Fakat günümüzde ampirik çalışmalar yolsuzluk gibi faktörlerin de kamu borçlarını doğrudan etkilediğini göstermektedir. Bu çalışmada gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde yolsuzluğun kamu borçları üzerindeki etkisi panel veri yöntemiyle araştırılmıştır. Çalışma, 2000-2020 dönemini kapsamaktadır. Analiz kısmında serilerin durağanlıkları, yatay kesit bağımlılıkları belirlendikten sonra seriler arasındaki uzun dönemli ilişki panel eşbütünleşme testleri ile tespit edilmiştir. Eşbütünleşme ilişkisi Westerlund (2008) Durbin Hausman Panel Testi, uzun dönemli eşbütünleşme katsayıları ise Panel Güçlendirilmiş Ortalama Grup Etkisi (AMG) yöntemiyle tahmin edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre gelişmiş ülkelerde yolsuzluk algılama düzeyinin kamu borç yükü üzerindeki etkisinin anlamsız olduğu, tam aksine gelişmekte olan ülkelerde yolsuzluk algılama düzeyindeki %1 artışın kamu borç yükünü %0,09 düzeyinde azalttığı tespit edilmiştir. Bunun yanında hem gelişmiş ve hem de gelişmekte olan ülkelerde ekonomik büyüme, ticari dışa açıklık ve kamu kesimi borçlanma gereğinin kamu borç yükü üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuçlar özellikle gelişmekte olan ülkelere yolsuzluk düzeyini azaltacak politikaların yürütülmesi gerektiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Kamu borçları, Yolsuzluk, Panel veri analizi.

Jel Kodu: D73, H63, C33

The Impact of Corruption on Public Debt: An Empirical Investigation on Developed and Developing Countries

Abstract

The sustainability of public debt and effective public debt management are of great importance for both developing and developed countries. From this point of view, public debts bring opportunities and risks for countries. Public debt is directly affected by various economic factors in the economy. However, empirical studies show that factors such as corruption also directly affect public debt. This study investigates the effect of corruption on public debt in developed and developing countries by panel data method. The analysis covers the period from 2000 to 2020. After determining the stationarity levels and cross-sectional dependence of the series in the analysis part, the long-run relationship between the series was determined by panel cointegration tests. The cointegration relationship between the variables was estimated by Westerlund (2008) Durbin Hausman Panel Test, and the cointegration coefficients were estimated by the Augmented Mean Group (AMG) method. The results of the analyses indicate that the effect of corruption perception on public debt burden in developed countries is statistically insignificant. On the contrary, 1% increase in corruption perception in developing countries increased the public debt burden by 0.09% decrease. Furthermore, economic growth, trade openness and public sector borrowing requirements are found to be effective on public debt burden in both developed and developing countries. These results suggest that policies to reduce the level of corruption should be implemented, particularly in developing countries.

Keywords: Public debt, Corruption, Panel data analysis.

Jel Code: D73, H63, C33

*Dr. Öğr. Üyesi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Maliye Bölümü, Maliye Teorisi Anabilim Dalı, serhat.gozen@dpu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1004-2103>

**Doç. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Maliye Bölümü, Maliye Teorisi Anabilim Dalı, ersinnailsagdic@dpu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4022-8515>

***Prof. Dr., Balıkesir Üniversitesi, Maliye Bölümü, Bütçe ve Mali Planlama Anabilim Dalı, fazli.yildiz@balikesir.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1387-7883>

1. Giriş

Günümüzde kamu kesiminin (devlet) borç sorunu az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin yanı sıra gelişmiş ülkelerde de önemli bir boyuta erişerek en önemli sorunlardan biri haline gelmiştir. Ekonomik, sosyal, siyasi ve küresel sorunlara kamusal müdahale gerekliliği kamu harcamalarında artış baskısı meydana getirerek ülkelerin bütçe açıklarını ve kamu borçluluk düzeylerini (borç yükü) artırmış, uzun dönemde mali kapasitelerini zayıflatmıştır. Bir ülkenin kamu borcu, hükümetin olağanüstü mali yardıma veya temerrüde gerek kalmadan mevcut ve gelecekteki tüm ödeme yükümlülüklerini yerine getirebilmesi durumunda sürdürülebilir olarak kabul edilmektedir (Alamro, 2024). Şimşek (2009), kamu borçlanma seviyesinde sürdürülebilirliği belirleyen temel değişkenleri ekonomik büyüme oranı, reel faiz oranı ve faiz dışı bütçe fazlası olarak ifade ederek, bir ekonomide reel faiz oranının ekonomik büyüme oranının üzerinde seyrettiği koşullarda, bütçede faiz dışı verilemediğinde kamu borçlarının sürdürülebilirliğinin riskli olacağını belirtmiştir.

Yolsuzluk, farklı kesimlere tanınan kamusal gücün kişisel çıkar elde etmek amacıyla kötüye kullanılarak toplumda güven kaybına sebep olunması, ekonomik gelişmeyi engellemesi, eşitsizlikleri artırması ve sosyal bölünmüşlüklere sebep olunmasıdır (<https://www.transparency.org>, 2024a). Tanzi (1998a), yolsuzluğu “kamu görevlileri ve hükümet yetkilileri ile özel sektör kişi ve kuruluşları arasındaki objektif, tarafsız ve kurallara dayalı belirli bir mesafede oluşması gereken ilişkilerin çıkar elde etmek amacıyla çarpıtılması ve etkilenmesi” olarak tanımlamaktadır. Jain (2001) yolsuzluğu, kamu gücünün kurallara aykırı bir şekilde kişisel kazanç için kullanıldığı eylemler olarak tanımlamıştır. Yolsuzluk, devlet memurlarına rüşvet vermekten, kamu kaynaklarının basit bir şekilde çalınmasına, iş adamlarının, politikacıların ve bürokratların kendilerini zenginleştirdiği çok çeşitli şüpheli ekonomik ve politik uygulamalara kadar birçok olumsuz uygulamayı kapsamaktadır. Yolsuzluk sorunu, özellikle gelişmekte olan ülkelerde devletin rolüne duyulan ilgiden ve devletin ekonomik kalkınma için vazgeçilmez bir araç olduğu varsayımından dolayı siyasi ve ekonomik tartışmaların merkezinde olan bir sorundur. Yolsuzluk, ihtiyaç duyulan ekonomik ve politik reformlara, hesap verebilirliğe, şeffaflığa ve iyi yönetişime zarar veren bir durum olarak değerlendirilmektedir (Amudsen, 2000).

Alamro (2024)’e göre yolsuzluk, piyasa mekanizmalarını bozarak kamu güvenini zayıflatır, yatırımları ve ekonomik büyümeyi engelleyici etkide bulunur. Tanzi ve Davoodi (2000)’e göre, yolsuzluk, toplam yatırımı, doğrudan yabancı yatırımın büyüklüğünü ve bileşimini, kamu yatırımının büyüklüğünü ve yatırım kararları ile yatırım projelerinin kalitesini olumsuz etkileme potansiyeline sahiptir. Literatürde yapılmış olan çalışmalarda ülkelerdeki yolsuzluk seviyesini etkileyen faktörler dört genel başlıkta ifade edilmiştir. Bunlar; ekonomik faktörler, siyasi ve idari faktörler, demografik faktörler ve kültürel faktörlerdir. Kişi başına düşen gayrisafi yurt içi hasıla ve ekonomik büyüme hızı ekonomik gelişmenin bir seviyesi olarak yolsuzluk düzeyini etkilemektedir. Siyasi rejim türü, demokrasi seviyesi, kamu sektörünün büyüklüğü, hukuk kurallarının üstünlüğü, ifade özgürlüğü ve hesap verebilirlik, politik istikrar ve şiddetin yokluğu, hükümet etkinliği, düzenleyici kalite, e-devlet gelişmişlik seviyesi yolsuzluk düzeyini etkileyen siyasi ve idari faktörlerdir. Cinsiyet, şehirleşme düzeyi, eğitim düzeyi, nüfus yoğunluğu yolsuzluk düzeyini etkileyen demografik faktörler arasındadır. Din ise yolsuzluk düzeyini etkileyen temel kültürel faktördür (Zhao & Xu, 2015). Tanzi (1998b), yolsuzluğa çeşitli faktörlerin katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Yolsuzluğu doğrudan etkileyen faktörler; kamusal düzenlemeler ve yetkilendirmeler, karmaşık vergi sistemleri, hükümetlerin harcama kararları, kamu tarafından piyasa fiyatlarının altında mal ve hizmetlerin sağlanması ve kamu çalışanlarının ekonomik kararlar üzerinde takdir yetkisine sahip olduğu koşulların varlığıdır. Yolsuzluğu dolaylı etkileyen faktörler ise; yerleşik bürokratik gelenekler, kamu sektöründe düşük ücret düzeyi, ceza sistemleri, kurumsal kontroller ile kuralların, kanunların ve süreçlerin şeffaflığıdır.

Günümüz dünyasında en temel sorunlardan birisi olan yolsuzluk, küresel düzeyde “*Yolsuzluk Algılama Endeksi*” ile ölçülmektedir. Endeks, Uluslararası Saydamlık Örgütü tarafından farklı kuruluşların hazırladığı endekslerin ağırlıklı ortalamaları dikkate alınarak 1995 yılından bu yana her yıl hesaplanmakta ve 0 ile 100 değer aralığında skorlar belirlenmektedir. Endeks değerinin yükselmesi yolsuzluk algılama düzeyinin yüksekliğini (çok temiz), endeks değerinin düşmesi ise yolsuzluk algılama düzeyini düşüklüğünü (yüksek yolsuzluk) göstermektedir. (<http://www.transparency.org>, 2024b). 2023 yılında 180 ülkenin değerlendirildiği yolsuzluk algılama endeksinde; 0 ile 100 puan değerlendirmesine göre çok temiz (90 üstü puan) sadece Danimarka yer almaktadır. Danimarka’yı 80-90 arasında skora sahip olan Finlandiya, Yeni Zelanda, Norveç, Singapur, İsveç ve İsviçre takip etmektedir (<http://www.transparency.org>, 2024b).

Yolsuzluk, ekonomide ve kamu kesimi mali yapısı üzerinde farklı açılardan etkiye bulunmaktadır ve bu etkiler yönüyle kamu borcu ile yolsuzluk ilişkisi tanımlanmaktadır. Bu etkiler, yolsuzluğun ekonomik büyüme üzerindeki olumsuz etkisi, kayıt dışı ekonomik faaliyetleri teşvik edici etkisi, kamu harcamalarını artırıcı ve verimsiz kamu harcamalarına neden olması, vergi gelirlerini azaltıcı etkisi, bütçe dengesi üzerindeki olumsuz etkisi ile kamu kesimi bütçe açıklarını artırarak kamu borç yükünü artırıcı etkisidir (Aksu & Başar, 2005; Sönmez Özekicioğlu & Yaraşır Tülümce, 2020). Yolsuzluk kamu harcamalarının kompozisyonunu, yani bileşimini etkileyerek kamu sosyal harcamalarında azalışa neden olmakta ve gelir dağılımını bozucu sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Mauro (1998), yüksek yolsuzluk düzeyinin eğitim harcamaları, transfer ödemeleri, sosyal sigorta ve sosyal yardım ödemelerinin azalmasına neden olduğunu; Delavallade (2006), kamu kesimindeki yolsuzluğun sağlık, sosyal koruma ve eğitim gibi sosyal harcamaları azaltarak kamu harcamalarının yapısını bozucu etki oluşturduğunu tespit etmiştir. Tanzi ve Davoodi (2000) çalışmalarında yolsuzluğun yüksek düzeyde olduğu gelişmekte olan ülkelerin GSYH’ye oranla daha düşük vergi geliri tahsilatına sahip olma eğiliminde olduğuna dair kanıtlara ulaşarak, yolsuzluğun kamu gelirleri üzerinde azaltıcı etkiye bulunduğunu belirlemişlerdir.

Bu çalışmanın hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkelere ilişkin geniş bir veri setine dayanarak ülke gruplarının ayrı ayrı ampirik olarak incelenerek karşılaştırılabilir sonuçların elde edilmesi yönüyle literatüre katkı sunması beklenmektedir. Yolsuzluk düzeyini belirleyen birçok faktör söz konusudur ve bu faktörler gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde farklılık göstermektedir. Aynı zamanda söz konusu ülke gruplarında kamu borç düzeyi kamu harcama ve gelir politikasına bağlı olarak gerek ülke içinde gerekse uluslararası alanda güven ortamını bozacak kritik seviyeleri aşabilmektedir. Borçlanmanın verimli alanları finanse etmek amacıyla yapılmaması, kamu harcama ve gelirlerine ilişkin uygulamalarda kişisel çıkar ve menfaat gözetilerek yolsuzluk uygulamalarının yaygınlaşması borç yükünün artmasına neden olacaktır. Kamu borç yükünün artması ise bir taraftan gelecek nesiller üzerinde mali bir baskı unsuru olurken, diğer taraftan kaynakların etkin kullanılmaması sebebiyle ekonomik istikrarsızlıkların oluşmasına neden olmaktadır. Sonuç olarak ülkelerin gelişmişlik seviyelerine bağlı olarak yolsuzluk düzeyi ile kamu borçlanması arasındaki ilişkinin tespit edilmesi yolsuzluğun ekonomi üzerindeki etkisinin anlaşılmasına, politika yapıcıların yolsuzlukla mücadelede etkili önlemler tasarlamasına ve iyi yönetimi teşvik etmesine yardımcı olacaktır. Bu bakış açısıyla çalışmanın ana sorusu, yolsuzluğun kamu borcu üzerindeki etkisini belirlemektir. Çalışmada, 33 gelişmiş ve 12 gelişmekte olan 45 ülke özelinde yolsuzluk ile kamu borcu arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla oluşturulan modellerde ekonomik büyüme, ticari dışa açıklık ve kamu kesimi borçlanma gereği değişkenleri de kontrol değişkeni olarak dahil edilmiştir.

Giriş bölümü devamında çalışma şu şekilde yapılandırılmıştır: İkinci bölümde, benzer araştırmalar yürüten yerli ve yabancı çalışmalar özetlenerek literatür incelemesi kronolojik sıralama ile sunulmuştur. Üçüncü bölümde, ekonometrik yaklaşım ve araştırma kapsamında kullanılan veriler

sunulmuştur. Araştırmanın bu bölümünde panel veri yöntemiyle gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde yolsuzluk ve kamu borçları arasındaki uzun dönemli ilişki panel eşbütünleşme testleri ile ortaya koyularak bulgular tartışılmıştır. Son olarak dördüncü bölümde ise genel bir değerlendirme ve politika sonuçlarına yer verilmiştir.

2. Literatür Özeti

Yolsuzluk ile kamu borcu arasındaki ilişkinin incelenmesi son yıllarda yapılan çalışmalarla önem kazanmıştır. Bu kapsamda yolsuzluğun kamu borcu üzerindeki etkisini araştıran ampirik çalışmalarda örneklem, dönem ve yöntemler farklılık gösterse de ulaşılan sonuçlar genel itibariyle yolsuzluğun kamu borcunu olumsuz etkilediği yönündedir. Çünkü yolsuzluk bir taraftan hem kamu harcama bileşimini bozup hem de kamu harcamalarının artmasına sebep olurken; diğer taraftan devletlerin en önemli gelir kaynağı olan vergi gelirlerinin de azalmasına neden olmaktadır (Bağdigen & Beşkaya, 2005; Berksoy & Yıldırım, 2017; Delavallade, 2006; Fisman & Svensson, 2002; Ghura, 1998; Ghura, 2002; Mauro, 1998; Hashem, 2014; Hwang, 2002; Imam & Jacobs, 2007; Tanzi, 1999; Topal & Keyifli, 2016). Nitekim yolsuzluk kamu kaynaklarının verimli ve etkin alanlar yerine popülist politikaların uygulanmasına ve kişisel çıkarlar uğruna kamu harcamalarında bulunulmasına neden olurken; yolsuzluk düzeyine bağlı olarak rüşvet ve adam kayırma gibi uygulamalar da vergi gelirlerini olumsuz etkilemektedir (Şahbaz vd., 2013). Böylece kamu gelir ve gider dengesinin sağlanamaması kamu kesimi borçlarını sürdürülebilirlik çizgisinden uzaklaştırmaktadır (Sönmez Özekicioğlu & Yaraşır Tülümce, 2020; Topal & Keyifli, 2016).

Grechyna (2012), 30 OECD ülkesinin 1995-2010 dönemi veri setiyle dinamik panel veri analizini uyguladığı çalışmada elde edilen sonuçlar, yolsuzluğun kamu borcunu artırdığına işaret etmektedir. Benzer şekilde González-Fernández ve González-Velasco (2014), İspanya'da 2000-2012 dönemi için özerk yönetimler özelinde yaptığı çalışmada uygulamış olduğu panel veri analizinde, yolsuzluğun kamu borcunu belirleyen önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır. Cooray ve Schneider (2013), 106 ülkede yolsuzluk ve kamu borcu arasındaki ilişkiyi genelleştirilmiş momentler yöntemi (GMM) kullanarak inceledikleri çalışmada yolsuzluğun kamu borcunu artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca yolsuzluğun kamu borcu üzerindeki etkisinin, artan kamu harcamaları ve artan kayıt dışı ekonomi boyutuyla da ilişkili olduğunu belirlemiştir. Şahbaz vd. (2013), AB ülkelerinde yolsuzluk ile kamu borcu arasındaki ilişkiyi 2011 yılı kapsamında yatay kesit analizini kullanarak incelemiştir. Sonuç olarak yolsuzluk düzeyindeki azalmanın, kamusal israftaki azalmanın, yargı bağımsızlığındaki iyileşmelerin, kamusal regülasyon düzeyindeki azalmanın ve politik istikrardaki gelişmelerin kamu borçlarının azalmasına katkı sağladığı tespit edilmiştir. Benfratello vd. (2015), yolsuzluk ile kamu borcu arasındaki ilişkiyi 1995-2013 döneminde 166 ülke için GMM yöntemini kullanarak araştırmışlar ve kamu sektöründeki yolsuzluğun devlet borcunu artırdığını belirlemiştir. Yolsuzluğun kamu borcu üzerindeki artış yönlü etkisi gelire bağlı örneklem ayrımlarında gelişmiş ekonomiler için daha güçlü, az gelişmiş ülkeler için ise daha zayıf olarak bulunmuştur.

Dimakou (2015), yolsuzluğun para ve maliye politikalarıyla etkileşimini incelemek amacıyla 77 ülkenin 1996-2005 dönemi veri setini kullanarak dinamik panel veri analizi ile yaptığı çalışmada, yolsuzluğun vergi gelirlerini olumsuz etkilediğini ve bu durumun da ülkelerin borç yükünün artmasına neden olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Genişletici para politikası olarak ifade edilen bu durumun enflasyonun artmasına sebep olduğu ve fiyat istikrarını olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Topal ve Keyifli (2016), 1998-2014 dönemi kapsamında 34 OECD üyesi ülke temelinde yolsuzluk ile kamu borcu arasındaki ilişkiyi panel veri analizini kullanarak araştırmıştır. Çalışmaya göre yolsuzluk düzeyindeki azalış ve ekonomik büyümedeki artış kamu borç yükünü azaltmaktadır. Cooray vd. (2017), 126 ülke örneğinde 1996-2012 dönemi için sistem GMM yöntemini uyguladıkları çalışmada, kamu harcamaları ve kayıt dışı ekonomi ilişkisiyle yolsuzluğun kamu borcu üzerindeki etkisini araştırdıkları

çalışmada, artan yolsuzluk, artan kamu harcamaları ve daha büyük bir kayıt dışı ekonominin kamu borcunun artmasında etkili olduğu belirtilmektedir. Kim vd. (2017), yolsuzluğun kamu borcu ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi ne yönde etkilediğini tespit etmek amacıyla 1990-2014 dönemi için 77 ülke kapsamında panel veri analizi uygulamışlardır. Sonuçlar, kamu borcu ile yolsuzluk arasındaki etkileşim katsayısının istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Böylece kamu borcunun ekonomik büyüme üzerindeki etkisinin yolsuzluğun bir fonksiyonu olduğu hipotezinin doğrulandığı ifade edilmektedir.

Henri (2018), 29 Sahra Altı Afrika ülkesinin 2000-2015 dönemi veri setini kullanarak yolsuzluğun kamu borcu üzerindeki etkisini GMM yöntemiyle incelemiştir. Sonuç olarak yolsuzluğun kamu borcunu artırıcı bir etkiye sahip olduğu yönünde bulgular tespit edilmiştir. Çalışmada Sahra Altı Afrika ülkelerinde, kamu harcamalarını daha verimli hale getirmek ve özellikle ülke borcunu azaltmak için yolsuzlukla mücadelenin yoğunlaştırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Benfratello vd. (2018), yolsuzluk ve kamu borcu arasındaki ilişkiyi farklı gelir düzeyine sahip 164 ülkenin 1995-2015 dönemine ait veri setinden yararlanarak incelemiştir. Çalışmada uygulanan sistem GMM sonuçlarına göre, tüm ülke gruplarında yolsuzluğun kamu borçlarını artırdığı tespit edilirken, bu etkinin gelirle ilgili ülke grupları arasında oldukça heterojen olduğu ve yüksek gelirli ülkeler için daha güçlü olduğu açıklanmaktadır. Apergis E. ve Apergis N. (2019), yolsuzluk, kamu borcu ve kayıt dışı ekonomi arasındaki ilişkiyi 120 ülkenin 1999-2015 dönemi verisini kullanarak yumuşak geçişli panel regresyon modeliyle (PSTR) tahminde bulunmuşlardır. Çalışmada yolsuzluk ve kayıt dışı ekonominin kamu borcunu artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Sönmez Özekicioğlu ve Yarasır Tülümce (2020), 1995-2019 döneminde Türkiye’de yolsuzluk, bütçe dengesi ve kamu borç yükü arasında eşbütünlük ilişkisinin olmadığını, kamu borç yükü ve bütçe açıklarından yolsuzluğa doğru tek yönlü nedensellik ilişkisi bulunduğunu belirlemiştir.

Del Monte ve Pennacchio (2020) çalışmasında, 34 OECD ülkesinin 1995-2015 dönemi veri setiyle yolsuzluğun kamu borcu üzerindeki etkisini GMM yöntemini kullanarak tahmin etmiştir. Çalışmada yolsuzluğun kamu borcunu artırdığı ve yolsuzluktaki düşüşün kamu borcunun GSYH’ye oranında azalışa yol açtığı açıklanmıştır. Rivi vd. (2020), Nijerya’nın 1996-2019 dönemi verisiyle yolsuzluk ve borç sürdürülebilirliği arasındaki uzun süreli ilişki vektör hata düzeltme modeli (VECM) kullanılarak incelenmiştir. Bulgular doğrultusunda yolsuzluk ile borç sürdürülebilirliği arasında negatif ilişki olduğu ve yolsuzluk seviyesindeki artışın kamu borcunu sürdürülemez bir hale getirdiği ifade edilmektedir. Van vd. (2020), 2004-2015 yılları arasında gelişmekte olan 59 ülkenin veri setini kullanarak iki aşamalı GMM yöntemini uygulamışlardır. Çalışmada kamu borcunun ve bütçe açığının sürdürülebilir kalkınma üzerinde olumsuz etkileri olduğu, yolsuzluğun kontrolünün etkisinin ise olumlu olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırma bulguları, yolsuzluğun kontrolü ile kamu borcu ve bütçe açığı arasındaki olumlu etkileşimin sürdürülebilir kalkınma üzerindeki olumsuz etkileri azalttığını ortaya çıkarmıştır. Naz ve Yasmin (2021), Asya ve Afrika bölgelerinden seçilmiş gelişmekte olan ülkelerin 1990-2016 dönemi veri setini kullanarak yolsuzluğun kamu borcu üzerindeki etkisini GMM yöntemiyle araştırmıştır. Bulgular, yolsuzluğun kamu borçlarında artışa yol açtığını ve bu artış eğiliminin Afrika bölgesindeki ülkelerde daha yüksek olduğunu göstermektedir. Yolsuzlukla mücadelede etkin bir yargı sisteminin faydalı olabileceği ve böylece borç yükünde azalmasının mümkün olabileceği belirtilmektedir.

Baklouti ve Boujelbene (2021), demokrasinin rolünü de dikkate alarak yolsuzluğun kamu borcu üzerindeki etkisini 2000-2016 döneminde 16 Arap ülkesi örnekleminde ampirik olarak test etmek için GMM yöntemini kullanmıştır. Çalışmada, daha yüksek seviyedeki yolsuzluk, kayıt dışı ekonomi ve daha düşük bir demokrasi düzeyinin kamu borcunun birikmesine yol açtığı açıklanmıştır. Çalışmaya göre eğer demokrasi seviyesi çok düşükse, yolsuzluğun artması kamu borcunun artmasına yol açarken;

demokrasi yeterince yüksekse kamu borcu azalmaktadır. Appiah-Kubi vd. (2022), 47 Afrika ülkesinin 2000-2018 dönemi için artan kamu borcu üzerinde doğrudan ve dolaylı etkisi olan temel faktörleri araştırmıştır. GMM ve sabit etkili iki aşamalı en küçük kareler yaklaşımının kullanıldığı çalışmada, yolsuzluk seviyesindeki bir artışın Afrika'da kamu borcunda artışa yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. Ekouala (2022), CEMAC ülkelerinde kamu borcunu etkileyen faktörleri belirleyebilmek amacıyla 1980-2021 dönemi veri setini kullanarak en küçük kareler ve GMM yöntemini uygulamıştır. Çalışmada CEMAC ülkelerinde kamu borcundaki artışın açıklanmasında sosyo-politik faktörlerin ekonomik faktörlerden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre CEMAC bölgesinde, yolsuzluğun kamu borç miktarı üzerindeki pozitif etkisiyle ortaya çıkan bir yolsuzluk sorunu vurgulanmaktadır. CEMAC ülkelerinde yolsuzluk oranı %1 arttığında kamu borcu 35,58 birim artmaktadır.

Yıldız (2024), Türkiye ve AB üyesi ülkeler (27 ülke) için 2010-2021 dönemini kapsayan ve PCSE (Panel-Corrected Standart Errors) yöntemi uyguladığı çalışmasında, kamu borcu üzerinde cari işlemler dengesi, enflasyon, ekonomik büyüme, bütçe dengesi, faiz oranı ve sabit sermaye oluşumunun etkisini negatif, işsizlik oranının etkisini ise pozitif yönde tespit ederken, yolsuzluk değişkeninin kamu borcu üzerinde etkisi olmadığını belirlemiştir. Ayrıca çalışmada yolsuzluk ile kamu borcu arasında nedensellik ilişkisi olmadığı sonucuna da ulaşılmıştır. Alamro (2024), yolsuzluk, ekonomik büyüme ve kamu borcu arasındaki ilişkiyi 2012-2019 döneminde 28 ülke verisi kullanarak panel veri analizi yöntemi ile incelemiştir. Araştırmada dinamik panel GMM modeli ve sabit etkiler modeli yöntemleri kullanılmıştır. Ampirik sonuçlar, yolsuzluk ile kamu borçlarının sürdürülebilirliği arasında istatistiksel olarak anlamlı bir etkileşim olduğunu göstermektedir. Sonuçlar, kamu borcunun ekonomik büyüme üzerindeki etkisinin yolsuzluğun bir fonksiyonu olduğu fikrini desteklemektedir ve kamu borcunun yolsuzluğun yüksek olduğu ülkelerde ekonomik büyümeyi engellediğini ortaya koymuştur.

Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde genel itibariyle yolsuzluk ve kamu borcu arasında pozitif yönlü bir ilişkinin bulunduğu söylenebilir. Yapılan çalışmalarda kullanılan veri seti, dönem ve uygulanan ampirik yöntemler dikkate alındığında benzer sonuçların elde edilmesi yolsuzluk ve kamu borcu arasındaki bu anlamlı ilişkinin varlığını güçlendirmektedir. Ancak çalışmaların büyük çoğunluğunda incelenen ülkeler ya bir sınıflandırmaya tabi tutulmaksızın ya da benzer özellikler gösteren ülke gruplarından oluşmaktadır. Bu kapsamda gelişmiş ve gelişmekte olan ülke ayrımı yapılan çok kısıtlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Literatürde bulunan bu açığı gidermek üzere çalışmamızda gelişmiş ve gelişmekte olan ayrı ülke veri setleri kullanılarak, ülkelerin gelişmişlik özellikleri dikkate alındığında yolsuzluk ile kamu borcu ilişkisine yönelik karşılaştırılabilir sonuçlara ulaşılması amaçlanmıştır. Aynı zamanda çalışmada kullanılan yöntem ve bağımsız değişkenler itibariyle de literatüre önemli katkıların sunulması beklenmektedir.

3. Veri, Yöntem ve Ampirik Bulgular

Bu çalışmada yolsuzluğun kamu borçları üzerindeki etkisi 45 gelişmiş ve gelişmekte olan ülke temelinde araştırılmıştır. Bu amaçla analizde kullanılan veri setindeki ülkeler 33 gelişmiş ve 12 gelişmekte olan ülke olmak üzere ikiye ayrılmıştır[†]. 2000-2020 yılları arasında gerçekleştirilen analiz panel veri yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Panel veri analizi yöntemi ile öncelikle modellerde kullanılan değişkenlerin yatay kesit bağımlılıkları incelenmiştir. Daha sonraki kısımda analizde kullanılan serilerin durağanlıkları araştırılmıştır. Analizin devamında eşbütünleşme testi ile yolsuzluğun uzun dönemde

[†]**Gelişmiş ülkeler:** Avustralya, Avusturya, Belçika, Kanada, Şili, Hırvatistan, Çekya, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Fransa, Almanya, Yunanistan, Macaristan, İzlanda, İrlanda, İsrail, İtalya, Japonya, Letonya, Litvanya, Lüksemburg, Hollanda, Norveç, Polonya, Portekiz, Romanya, Slovakya, Slovenya, İsveç, İsviçre, Birleşik Krallık, Amerika Birleşik Devletleri.

Gelişmekte olan ülkeler: El Salvador, Gürcistan, Hindistan, Malezya, Mauritius, Moldova, Nikaragua, Peru, Filipinler, Rusya Federasyonu, Türkiye, Ukrayna.

kamu borçları üzerindeki etkisi tahmin edilmiş, aynı zamanda ilişkinin yönü ve büyüklüğü uzun dönem eşbütünleşme katsayıları tahmini ile belirlenmiştir. Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde yolsuzluğun kamu borçları üzerindeki etkisini ortaya koyabilmek amacıyla iki temel model oluşturulmuştur.

$$\text{Model 1: } KBY_{it} = \beta_0 + \beta_1 TA_{it} + \beta_2 KKBG_{it} + \beta_3 YLSZ_{it} + e_{it} \quad (1)$$

$$\text{Model 2: } KBY_{it} = \beta_0 + \beta_1 EB_{it} + \beta_2 TA_{it} + \beta_3 KKBG_{it} + \beta_4 YLSZ_{it} + e_{it} \quad (2)$$

Modellerde i kesit sayısını (Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler), t zaman aralığını (2000-2020), e ise hata terimini ifade etmektedir. Model 1, 33 gelişmiş ülkede yolsuzluk ve kamu borçları arasındaki ilişkiyi, Model 2 ise 12 gelişmekte olan ülkede yolsuzluk ve kamu borçları arasındaki ilişkiyi tahmin edebilmek amacıyla oluşturulmuştur. Eşitlik 1 ve 2’de kullanılan KBY değişkeni ilgili ülkelere ait kamu borç yükünü temsil etmektedir. KBY, kamu borç stokunun gayri safi yurtiçi hasılaya (GSYH) oranlanmasıyla elde edilmiştir. İlgili veri Uluslararası Para Fonu’ndan derlenmiştir. YLSZ değişkeni çalışmada yolsuzluğun kamu borç yükü üzerindeki etkisini tahmin etmek amacıyla modele dahil edilmiştir. Uluslararası Şeffaflık Örgütü tarafından türetilen Yolsuzluk Algılama Endeksi (YLSZ) değişkeni ülkelerin yolsuzluk algı düzeyini temsil etmektedir. Modellerde ilgili literatürdeki Şahbaz vd. (2013), Cooray ve Schneider (2013), Benfratello vd. (2015), Topal ve Keyifli (2016), Cooray vd. (2017), Benfratello vd. (2018), Sönmez Özekicioğlu ve Yaraşır Tülümce (2020), Alamro (2024) dikkate alınarak kamu borç yükü ve yolsuzluk arasındaki ilişkiyi tahmin edebilmek amacıyla üç adet kontrol değişkeni dahil edilmiştir. Öncelikle Model 2’ye ekonomik büyümeyi temsil eden ülkelerdeki kişi başına reel milli gelirdeki artışı temsil eden EB değişkeni eklenmiştir. Benzer şekilde ilgili ülkelerde kamu borç yükünü etkileyen temel değişkenler arasına ülkelerin ticari dışa açıklık seviyeleri (TA) eklenmiştir. Son olarak kamu borç yükü üzerinde muhtemel güçlü etkiye sahip olan kamu kesimi borçlanma gereği (KKBG) modellere dahil edilmiştir. İlgili veriler Dünya Bankası (WB) ile Uluslararası Para Fonu’ndan (IMF) derlenmiştir.

Tablo 1

Değişkenler ve Tanımlayıcı İstatistikler

Değişken	Açıklama	Kaynak
KBY	Kamu Borç Stoku / GSYH	IMF
EB	Kişi Başına Reel Milli Gelirdeki Artış Oranı	The World Bank
TA	Ticari Dışa Açıklık Seviyesi /GSYH	The World Bank
KKBG	Kamu Kesimi Borçlanma Gereği /GSYH	The World Bank
YLSZ	Yolsuzluk Algılama Endeksi	International Transparency

MODEL 1	KBY	TA	KKBG	YLSZ
Ortalama	62.76382	98.91015	-1.988.643	68.45022
Medyan	53.56119	83.59316	-2.077.038	73.00000
Maksimum	259.4325	380.1042	19.67519	100.0000
Minimum	3.764939	19.55960	-3.211.366	26.00000
Standart sapma	42.61234	55.66551	4.393055	17.36683
Çarpıklık	1.535480	1.911939	0.261655	-0.360870
Basıklık	6.285364	8.432340	9.364790	2.017729
Jarque-Bera	583.9800	1274.322	1177.650	42.90144
Probability	0.000000	0.000000	0.000000	0.000000
Gözlem	693	693	693	693

MODEL 2	KBY	EB	TA	KKBG	YLSZ
---------	-----	----	----	------	------

Ortalama	47.14196	3.162645	83.06669	-1.894.157	35.35833
Medyan	44.01109	3.682765	77.87650	-1.865.648	34.60000
Maksimum	110.3855	13.16775	220.4068	9.883068	58.00000
Minimum	7.446245	-1.489663	25.99325	-1.145.068	15.00000
Standart sapma	20.68245	4.225036	36.97154	2.769536	9.861275
Çarpıklık	0.353821	-1.366.368	1.214282	0.225818	0.430397
Basıklık	2.686702	6.409398	4.787611	5.782857	2.251391
Jarque-Bera	6.288581	200.4643	95.48154	83.45685	13.66451
Probability	0.043097	0.000000	0.000000	0.000000	0.001078
Gözlem	252	252	252	252	252

Tablo 1, analizde kullanılan veri setine ilişkin tanımlayıcı istatistikleri özetlemektedir. Çalışmada gerçekleştirilen analiz 33 gelişmiş ve 12 gelişmekte olan ülke için iki ayrı düzeyde tasarlanmıştır. Model 1, gelişmiş ülkelerde yolsuzluğun kamu borç yükü üzerindeki etkisini görebilmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Gelişmiş ülkeler için derlenen veri seti değerlendirildiğinde, 2000-2020 yılları arasında gelişmiş ülkelerdeki kamu borç stokunun GSYH içerisindeki payı ortalama %62 olarak gerçekleşmiştir. Gelişmekte olan ülkelerde ise ortalama %47 olarak gerçekleşmiştir. Gelişmiş ülkeler için kamu borç stokunun en yüksek olduğu düzey Japonya'da, en düşük olduğu düzey ise Estonya'da gerçekleşmiştir. Gelişmiş ülke veri setinde en yüksek yolsuzluk değerine sahip ilk üç ülke Romanya, Yunanistan ve Letonya'dır. Tam aksine yolsuzluğun en düşük düzeyde gerçekleştiği ilk üç ülke ise Finlandiya, Danimarka ve İzlanda olarak gerçekleşmiştir.

Bu çalışmada yolsuzluğun kamu borç yükü üzerindeki etkilerini tahmin etmek amacıyla panel veri analizi yönteminden faydalanılmıştır. Panel veri yönteminde gerçekleştirilen analizlerde öncelikle analizde kullanılan verilerin yatay kesit bağımlılıklarının tespit edilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada da öncelikle analizde kullanılan verilerin yatay kesit bağımlılıkları tespit edilmiştir. Panel veri analizinde serilerin yatay kesit bağımlılıkları, Breusch ve Pagan (1980) CD_{LM1} testi, Pesaran (2004) CD_{LM2} testi, Pesaran (2004) CD_{LM} testi ve Pesaran, Ullah ve Yamagata (2008) $CDLM_{adj}$ testi ile sınanmaktadır. Model 1 için zaman ve kesit boyutu $N=33$ ve $T=20$ olduğundan CD_{LM1} ve CD_{LM2} testleri dikkate alınmış, Model 2 için ise $N=12$ ve $T=20$ olduğundan CD_{LM} ve $CDLM_{adj}$ testleri dikkate alınmıştır. Tablo 2, Model 1 ve Model 2'de kullanılan verilerin yatay kesit bağımlılık sonuçlarını özetlemektedir. Tablo 2'den anlaşılacağı üzere tüm serilerde yatay kesit bağımlılığı bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 2

Değişkenlerin Yatay Kesit Bağımlılığı

	CD_{LM1}	CD_{LM2}	CD_{LM}	$CDLM_{adj}$	
Model 1	<i>KBY</i>	5261.177 (0.000)	144.6379 (0.000)	143.8129 (0.000)	42.91599 (0.000)
	<i>TA</i>	5267.644 (0.000)	144.8370 (0.000)	144.0120 (0.000)	52.11262 (0.000)
	<i>KKBG</i>	3207.822 (0.000)	81.45031 (0.000)	80.62531 (0.000)	50.73722 (0.000)
	<i>YLSZ</i>	3101.220 (0.000)	78.16987 (0.000)	77.34487 (0.000)	1.832985 (0.006)
Model 2	<i>KBY</i>	557.0470 (0.000)	41.69569 (0.000)	41.39569 (0.000)	8.880249 (0.000)
	<i>EB</i>	470.6917 (0.000)	34.17942 (0.000)	33.87942 (0.000)	20.32622 (0.000)
	<i>TA</i>	483.9880 (0.000)	35.33672 (0.000)	35.03672 (0.000)	0.508865 (0.000)
	<i>KKBG</i>	258.7662 (0.000)	15.73368 (0.000)	15.43368 (0.000)	11.88389 (0.000)
	<i>YLSZ</i>	270.4921 (0.000)	16.75429 (0.000)	16.45429 (0.000)	8.252237 (0.000)

Panel veri analizinde serilerin yatay kesit bağımlılığı varsayımı altında yapılacak tahminlerin etkin ve tutarlı olması için serilerin durağanlık seviyeleri yatay kesit bağımlılığı sonucuna göre tespit edilmektedir. Bu çalışmada her iki modelde de kullanılacak serilerde yatay kesit bağımlılığı olduğu için serilerin durağanlığı ikinci nesil birim kök testleri yardımıyla yapılmıştır. Her iki modelde de kullanılan serilerin durağanlık seviyeleri Pesaran (2007) tarafından geliştirilen CADF birim kök testi ile tespit edilmiştir. Tablo 3, serilerin durağanlık seviyelerini göstermektedir. Birim kök test sonuçlarına göre her iki modelde de genel olarak serilerin seviyelerinde birim kök içerdiği, fakat birinci farklarında durağan hale geldikleri belirlenmiştir.

Tablo 3*İkinci Nesil Birim Kök Test Sonuçları (CADF)*

			t-bar	cv10	cv5	cv1	Z[t-bar]	P-value
Model 1	I(0)	KBY	-1.534	-2.040	-2.110	-2.230	1.340	0.910
	I(1)	KBY	-2.225	-2.030	-2.110	-2.250	-2.789	0.003
	I(0)	TA	-1.931	-2.040	-2.110	-2.230	-1.011	0.156
	I(1)	TA	-2.468	-2.030	-2.110	-2.250	-4.158	0.000
	I(0)	KKBG	-1.756	-2.040	-2.110	-2.230	0.023	0.509
	I(1)	KKBG	-2.904	-2.030	-2.110	-2.250	-6.611	0.000
	I(0)	YLSZ	-1.482	-2.040	-2.110	-2.230	1.647	0.950
	I(1)	YLSZ	-3.203	-2.030	-2.110	-2.250	-8.296	0.000
Model 2	I(0)	KBY	-1.899	-2.140	-2.250	-2.450	-0.461	0.322
	I(1)	KBY	-2.819	-2.140	-2.260	-2.470	-3.631	0.000
	I(0)	EB	-1.439	-2.140	-2.250	-2.450	1.184	0.882
	I(1)	EB	-2.785	-2.140	-2.260	-2.470	-3.515	0.000
	I(0)	TA	-1.162	-2.140	-2.250	-2.450	2.171	0.985
	I(1)	TA	-2.640	-2.140	-2.260	-2.470	-3.022	0.001
	I(0)	KKBG	-1.699	-2.140	-2.250	-2.450	0.254	0.600
	I(1)	KKBG	-2.930	-2.140	-2.260	-2.470	-4.008	0.000
	I(0)	YLSZ	-1.976	-2.140	-2.250	-2.450	-0.737	0.231
	I(1)	YLSZ	-2.691	-2.140	-2.260	-2.470	-3.194	0.001

Bu çalışmanın temel amacı yolsuzluğun kamu borç yükü üzerindeki etkisini gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler temelinde ortaya koymaktır. Buradan hareketle analizin bu kısmında yolsuzluk ve kamu borç yükü arasındaki uzun dönemli ilişkinin varlığı hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkeler bazında eşbütünleşme testleri ile belirlenmiştir. Çalışmada kullanılan serilerin birinci farklarında durağan olmaları eşbütünleşme tahminini gerçekleştirmeye izin vermektedir. Panel veri analizinde eşbütünleşme testleri de birim kök testlerine benzer şekilde belirli varsayımlar altında yapılmaktadır. Kurulan modellerin yatay kesit bağımlılığına sahip olmaları ve heterojenlikleri eşbütünleşme testlerinin seçiminde rol oynamaktadır. Bu çalışmada da öncelikle eşbütünleşme denklemlerinde yatay kesit bağımlılıkları Pesaran CD_{LM} testi (CD) ve Pesaran, Ullah ve Yamagata (2008) $CDLM_{adj}$ (LM_{adj}) testleri ile, eşbütünleşme modellerinin eğim katsayılarının homojenliği ise Pesaran ve Yamagata (2008) tarafından geliştirilen Delta Testi ile belirlenmiştir. Tablo 4'te Model 1 ve Model 2 için tahmin edilen eşbütünleşme denklemlerinin eğim katsayılarının homojenliği ve ilgili modellerin yatay kesit bağımlılıklarının sonuçları özetlenmiştir. Sonuçlar değerlendirildiğinde, her iki modelinde eğim

katsayılarının heterojen olduğuna ve her iki modelde de yatay kesit bağımlılığı sorunu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4*Delta Testi ve Model Yatay Kesit Bağımlılığı Testi*

			İstatistik	p-değeri
Model 1	Homojenlik	Delta Tilde	3.335	0.000
		Delta Tilde adj	3.627	0.000
	Yatay Kesit Bağımlılığı	CDLM	384.122	0.000
		CDLM-ADJ	37.260	0.000
Model 2	Homojenlik	Delta Tilde	1.085	0.000
		Delta Tilde adj	1.249	0.000
	Yatay Kesit Bağımlılığı	CDLM	345.214	0.000
		CDLM-ADJ	20.185	0.000

Her iki modelde de yatay kesit bağımlılığı sorunu ve eğitim katsayıları heterojen olduğu için gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde yolsuzluk ile kamu borç yükü arasındaki uzun dönemli ilişkinin varlığı Westerlund (2008) tarafından geliştirilen Durbin Hausman Panel Testi ve Durbin Hausman Grup Testi ile belirlenmiştir. Söz konusu testler yatay kesit bağımlılığını dikkate almaktadır. Bununla beraber eğitim katsayılarının homojen ve heterojen olması durumunda kullanılmaktadırlar (Westerlund, 2008). Çalışmada tahmin edilen iki model için eğitim katsayıları heterojen olduğundan Gt ve Ga istatistik değerleri yorumlanmıştır. Westerlund (2008) Durbin Hausman Panel Test sonuçlarına göre her iki model için H_0 hipotezi reddedilerek değişkenler arasında uzun dönemli ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Diğer bir ifadeyle, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde yolsuzluk ve kamu borç yükü arasında uzun dönemli bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir.

Tablo 5*Delta Testi ve Model Yatay Kesit Bağımlılığı Testi*

		İstatistik	Değer	Z-Değeri	Olasılık	Olasılık (Bootstrap)	Karar
Model 1	Gt	-3.976	-12.715	0.000	0.000		
	Ga	-7.275	0.493	0.689	0.000		
	Pt	-17.436	-7.532	0.000	0.000		✓
	Pa	-6.175	-1.733	0.042	0.000		
Model 2	Gt	-2.811	-6.579	0.000	0.000		
	Ga	-11.185	-4.223	0.000	0.000		
	Pt	-14.894	-6.340	0.000	0.000		✓
	Pa	-7.646	-4.119	0.000	0.000		

Not: Gt ve Ga grup ortalama test istatistiklerini, Pt ve Pa ise panel istatistiklerini temsil etmektedir.

Çalışmada oluşturulan modellerde değişkenler arasında eşbütünleşme ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Analizin bu aşamasında eşbütünleşme modelindeki uzun dönemli katsayıların tahmini birimler arasındaki heterojenliği ve yatay kesit bağımlılığını dikkate alan Eberhardt ve Bond (2009) tarafından geliştirilen Panel Güçlendirilmiş Ortalama Grup Etkisi (AMG) yöntemiyle belirlenmiştir. Eşbütünleşme modellerindeki uzun dönemli katsayı tahminleri Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6*Eşbütünleşme Katsayı Test Sonuçları*

<i>Uzun Dönem Eşbütünleşme Katsayıları (AMG)</i>				
	Bağımsız Değişken	Katsayı (olasılık)	Standard hata	t-stat. (Z)
Model 1 (Gelişmiş Ülkeler)	TA	0.3664 (0.074)	0.2048	1.79
	KKBG	0.0140 (0.002)	0.0020	3.09
	YLSZ	0.3520 (0.312)	0.3482	0.79
Model 2 (Gelişmekte Olan Ülkeler)	EB	-0,0058 (0.051)	0,0030	-1,95
	TA	-0,0774 (0.776)	0,0336	-0,28
	KKBG	0,1832 (0.001)	0,0534	3,43
	YLSZ	-0,0986 (0.004)	0,3434	-2,87

Gelişmiş 33 ülkeyi kapsayan Model 1 için, AMG tahmin sonuçları panel bazında değerlendirildiğinde, gelişmiş ülkelerde yolsuzluk algılama düzeyinin kamu borç yükü üzerinde pozitif etkisi olduğu fakat istatistiksel olarak anlamsız olduğu görülmektedir. Kontrol değişkenler değerlendirildiğinde gelişmiş ülkelerde ticari dışa açıklık seviyesindeki artışın kamu borç yükü üzerindeki etkisi pozitif ve istatistiksel olarak %5 anlamlılık seviyesinde anlamlıdır. Ticari dışa açıklık ekonomik büyümeyi destekleyecek nitelikte olduğu için kamu borç yükü üzerinde pozitif yönde etki yaratabilecek bir değişkendir. Ticari dışa açıklık seviyesi arttığında hükümetler daha fazla gelir sağlayacak ve kamu borç yükü böylece bu durumdan olumlu etkilenecektir. Esasen ticari dışa açıklık seviyesinin kamu borç yükü üzerindeki etkisi, ticari dışa açıklık seviyesindeki değişikliklerin döviz kurları üzerindeki etkisine bağlıdır. Diğer taraftan ticari dışa açıklık seviyesi etkinlik ve tazminat hipotezi temelinde kamu borç yükü üzerinde etkili olabilecektir. Etkinlik hipotezi yaklaşımına göre dış ticaret hacmindeki büyüme, hükümetlerin daha fazla kamu harcaması yapmasına neden olabilecektir. Bu çalışmada ticari dışa açıklık seviyesi modellere kontrol değişken olarak eklenmiştir. Bundan dolayı bahsedilen durum ve bu çalışmadan elde edilen sonuç literatürdeki diğer çalışmalara yol gösterici niteliktedir. Bütçe açıklarını temsil etmesi açısından kontrol değişken olarak Model 1 ve Model 2'ye kamu kesimi borçlanma gereği değişkeni eklenmiştir. Gelişmiş ülkelerde AMG sonuçları kamu kesimi borçlanma gereği %1 arttığında kamu borç yükünün %0,014 arttığını göstermektedir. Gelişmiş ülkelerde kamu kesimi borçlanma gereği artan faiz ödemeleri, bütçe üzerindeki baskısı, kredi notu ve yatırımcıların güveninin azalmasından dolayı borçlanma maliyetlerinin artması vb. birçok nedenden dolayı kamu borç yükünü artırmaktadır.

Gelişmekte olan 12 ülkeyi kapsayan Model 2 için çalışmada elde edilen analiz sonuçlarına göre, gelişmekte olan ülkelerde yolsuzluk algı düzeyi %1 arttığında (yolsuzluk düzeyinin azalması) kamu borç yükü %0.09 oranında azalmaktadır. Gelişmekte olan ülkelerde yolsuzluk düzeyinin artması, öncelikle doğrudan hükümetlerin kamu harcama düzeylerini ve harcama politikalarını olumsuz yönde etkilemektedir. Kamu borç yükü de bu durumdan doğrudan olumsuz etkilenebilmektedir. Yolsuzluğun kamu borç yükü üzerindeki dolaylı olumsuz etkilerinden biri vergi gelirlerindeki kayıplardan kaynaklanabilmektedir. Vergi gelirlerindeki kayıplar ve yetersiz düzeydeki vergi gelirleri hükümetlerin kamu borç yükünü artırmasını gerektirecektir. Diğer taraftan yolsuzluk düzeyinin artması ülkelerdeki ekonomik büyüme dinamiği ve yatırımcıların güvenini doğrudan etkileyecektir. Ekonomik büyümedeki daralma vergi gelirlerinin azalmasına, bütçe açıklarının artmasına ve doğal olarak kamu borç yükünün artmasına neden olacaktır. Benzer şekilde yolsuzluk düzeyinin artması doğrudan yabancı yatırımlarının azalması, borçlanma maliyetlerinin artması vb. birçok nedenden dolayı kamu borç yükünü dolaylı olarak arttıracaktır. Bu çalışmada da elde edilen sonuç, yukarıda bahsedilen durumları gelişmekte olan ülkeler için doğrular niteliktedir. Kontrol değişken olarak Model 2'ye eklenen değişkenler de literatürdeki

çalışmalara uyumlu sonuçlar vermiştir. Gelişmekte olan ülkelerde ekonomik büyüme arttıkça kamu borç yükü de azalmaktadır. Muhtemelen bu etki artan vergi gelirleri vasıtasıyla gerçekleşmektedir. Bunun yanında ticari dışa açıklık seviyesi kamu borç yükü üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip değildir. Fakat bu etki gelişmiş ülkelerde anlamlı sonuç vermiştir. Buradan yola çıkılarak ticari dışa açıklık seviyesinin gelişmiş ülkelerde kamu borcu yükü üzerindeki daha etkin sonuçlar verdiği belirtilebilir. Kamu kesimi borçlanma gereğinin kamu borcu yükü üzerindeki etkisi gelişmekte olan ülkelerde de gelişmiş ülkelerde olduğu gibi anlamlı sonuçlar vermiştir. Kamu kesimi borçlanma gereği düzeyindeki %1'lik artış kamu borç yükünü %0,18 artırmaktadır.

3.1.Araştırma Etiği

Çalışmada etik kurallara riayet edilmiştir. Bu kapsamda faydalanılan kaynaklar bilimsel etik ve kurallara uygun şekilde belirtilmiştir. Çalışmada uygulanan yöntem dikkate alındığında herhangi bir etik kurul izni gerekmemektedir. Ancak çalışmanın ampirik bölümünün oluşturulması sürecinde kullanılan veri setine ilişkin bilgiler etik kurallara uygun olarak detaylı bir şekilde kaynaklarıyla birlikte açıklanmıştır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Günümüzde kamu borçları gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler için bir taraftan büyük bir sorun olarak karşımıza çıkarken aynı zamanda bu ülkeler için fırsatlar da yaratabilmektedir. Hükümetlerin kamu borç yönetimi politikaları genel olarak kamu harcama politikaları, vergi politikaları, uygulanan faiz politikası, gelişmişlik düzeyi, enflasyon düzeyi, yatırımcı güveni gibi birçok faktöre bağlıdır. Günümüzde yolsuzluk düzeyi gibi faktörlerin de kamu borç yükü üzerindeki önemli etkiye sahip olduğunu gösteren çalışmaların sayısı gittikçe artmaktadır. Yolsuzluk, kamu borçları üzerinde doğrudan ve dolaylı olarak etkilere sahiptir. Özellikle yolsuzlukların kamu borçları üzerindeki ilk etkisi kamu harcamaları, vergi gelirleri ve bütçe açıkları üçgeni etrafında şekillenmektedir. Çünkü yolsuzluklarla birlikte kamu harcamaları hızla artmakta, kamu kaynaklarının kötü kullanılmakta, kamu yatırım harcamalarını etkinliği azalmakta ve bütçe açıklarındaki artışlar ile kamu borç yükü artış göstermektedir. Diğer taraftan yolsuzlukların dolaylı olarak vergi kaçakçılığı gibi nedenlerle vergi kaybına neden olması bu etkiyi daha da güçlendirmektedir. Bunun yanında yolsuzluk düzeyinin artması hükümetleri popülist, verimsiz projeler ve harcamalara yönelmelerine neden olacak, kaynakların etkin tahsisinin gerçekleşmemiş olması da ekonomik büyümeyi olumsuz etkileyecektir. Ekonomik büyümenin olumsuz etkilenmesi vergi gelirlerinin azalmasına ve bütçe açıklarının artmasına neden olacaktır. Bu durum ekonomide kamu borç yükü artışına neden olan bir kısır döngü oluşturacaktır.

Bu çalışmada 33 gelişmiş ve 12 gelişmekte olan ülkede yolsuzluk düzeyinin kamu borç yükü üzerindeki etkisi, panel veri yöntemiyle araştırılmıştır. Öncelikle serilerin durağanlık düzeyleri belirlenmiştir. Modellerde kullanılan serilerin birinci farklarında durağan hale geldikleri tespit edilmiştir. Analizin daha sonraki aşamasında yolsuzluk düzeyi ve kamu borç yükü arasındaki ilişki panel eşbütünleşme testleri yardımıyla belirlenmiştir. Bununla beraber oluşturulan modellerin yatay kesit bağımlılıkları ve eşbütünleşme modellerindeki eğim katsayılarının homojenliği belirlenmiştir. Eşbütünleşme analiz sonuçlarına göre hem gelişmiş ülkelerde hem de gelişmekte olan ülkelerde yolsuzluk düzeyi ve kamu borç yükü arasında uzun dönemli ilişki olduğu belirlenmiştir. Analizin son kısmında ise uzun dönem eşbütünleşme katsayıları alan Eberhardt ve Bond (2009) tarafından geliştirilen panel güçlendirilmiş ortalama grup etkisi (AMG) yöntemiyle belirlenmiştir. AMG sonuçlarına göre gelişmiş ülkelerde yolsuzluğun kamu borç yükü üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamsız tespit edilmiş, ticari dışa açıklık ve kamu kesimi borçlanma gereğinin kamu borç yükü üzerinde olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir. Gelişmekte olan ülke seti için gerçekleştirilen AMG tahmin sonuçlarına göre ise; gelişmekte olan ülkelerde yolsuzluğun kamu borç yükü üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ve

negatif etkide bulunduğu tespit edilmiştir. Yolsuzluk algı düzeyi %1 arttığında (yolsuzluk düzeyinin azalması) kamu borç yükünü %0,09 oranında azalttığı sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu sonuç, literatürdeki Grechyna (2012), Cooray ve Schneider (2013), Şahbaz vd. (2013), Benfratello vd. (2015), Topal ve Keyifli (2016), Cooray vd. (2017), Henri (2018), Benfratello vd. (2018), Apergis E. ve Apergis N. (2019), Del Monte ve Pennacchio (2020), Rivi vd. (2020), Van vd. (2020), Naz ve Yasmin (2021), Appiah-Kubi, vd. (2022), Ekouala (2022) ve Alamro (2024) çalışmalarındaki sonuçlarla uyumludur. Ayrıca, gelişmekte olan ülkelerde kamu borç yükü üzerinde ekonomik büyüme negatif ve anlamlı, kamu kesimi borçlanma gereği pozitif ve anlamlı, ticari dışa açıklık düzeyi ise negatif ancak istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir etkiye sahiptir.

Elde edilen sonuçlar ışığında, özellikle gelişmekte olan ülkelerdeki politika yapıcıların kamu harcamalarını daha verimli hale getirmek, gelir dağılımı adaletsizliği ve vergi adaletsizliğini azaltmak, kamu borçlarını azaltmak, ekonomik büyüme sonucu oluşan refahı tabana yaymak ve vergi gelirlerini artırmak için yolsuzlukla mücadeleyi destekleyici politikalara odaklanmaları gerekmektedir. Bunun için gelişmekte olan ülkeler kurumsal ve hukuki alt yapılarını geliştirmeli, kamu kaynaklarının amaç dışı kullanımını önlemeye yönelik kontroller gerçekleştirmeli, kamu kesimindeki etkinliği ve denetim mekanizmalarını artırmalıdır. Bu alanda yapılacak yeni çalışmalarda, yolsuzluk nedeniyle kamu kaynaklarının verimsiz alanlarda savurgan bir şekilde kullanılmasının ve yolsuzluğun kamu borç yükü üzerindeki etkisinin gelecek nesiller üzerindeki sosyo-ekonomik sonuçlarının araştırılması literatüre önemli katkılar sağlayacaktır.

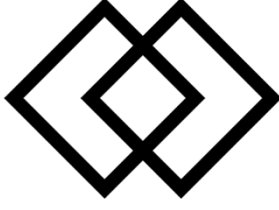
5. Kaynakça

- Aksu, H., & Başar, S. (2005). Yolsuzlukların bütçe açıkları üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F Dergisi*, 20(1), 285-296.
- Alamro, H. (2024). The effect of corruption on public debt sustainability: Evidence from the European Union's countries [Special issue]. *Journal of Governance & Regulation*, 13(1), 333-340.
- Amudsen, I. (2000). Corruption definitions and concepts. Chr. Michelsen Institute Development Studies and Human Rights, Bergen, Norway. https://etico.iiep.unesco.org/sites/default/files/201805/corruption_definitions_and_concepts.pdf adresinden 12.02.2024 tarihinde erişildi.
- Apergis, E., & Apergis, N. (2019). New evidence on corruption and government debt from a global country panel: A non-linear panel long-run approach. *Journal of Economic Studies*, 46(5), 1009-1027.
- Appiah-Kubi, S.N.K., Malec, K., Phiri, J., Krivko, M., Maitah, K., Maitah, M., & Smutka, L. (2022). Key drivers of public debt levels: Empirical evidence from Africa. *Sustainability*, 14(3), 1220.
- Bağdigen, M., & Beşkaya, A. (2005). The impact of corruption on government revenues: The Turkish case. *Yapı Kredi Economic Review*, 16(2), 31-54.
- Baklouti, N., & Boujelbene, Y. (2021). Corruption, democracy, and public debt: A case of the Arab countries. *Journal of the Knowledge Economy*, 13, 574-586.
- Benfratello, L., Del Monte, A., & Pennacchio, L. (2015). Corruption and public debt: an empirical analysis. University of Naples "Federico II" and CSEF WP. <https://www.siecon.org/sites/siecon.org/files/oldfiles/uploads/2015/10/Pennacchio.pdf>, adresinden 03.03.2024 tarihinde erişildi.

- Benfratello, L., Del Monte, A., & Pennacchio, L. (2018). Corruption and public debt: A cross-country analysis. *Applied Economics Letters*, 25(5), 340-344.
- Berksoy, T., & Yildirim, N. E. (2017). An overview of corruption: Problems and solutions. *Journal of Awareness*, 2(1), 1-18.
- Cooray, A., & Schneider, F. (2013). *How does corruption affect public debt? An empirical analysis* (Working Paper, No. 1322), Johannes Kepler University of Linz, Department of Economics. Linz.
- Cooray, A., Dzhumashev, R., & Schneider, F. (2017). How does corruption affect public debt? An empirical analysis. *World Development*, 90, 115-127.
- Del Monte, A., & Pennacchio, L. (2020). Corruption, government expenditure and public debt in OECD countries. *Comparative economic studies*, 62, 739-771.
- Delavallade, C. (2006). Corruption and distribution of public spending in developing countries. *Journal of Economics and Finance*, 30(2), 222-239.
- Dimakou, O. (2015). Bureaucratic corruption and the dynamic interaction between monetary and fiscal policy. *European Journal of Political Economy*, 40, 57-78.
- Eberhardt, M., & Bond, S. (2009). Cross-section dependence in nonstationary panel models: A novel estimator. MPRA Paper No 17870. <https://mpra.ub.uni-muenchen.de/17870/> adresinden 15.02.2024 tarihinde erişildi.
- Ekouala, U. M. (2023). The role of socio-political factors in public debt accumulation: Evidence from CEMAC countries. *International Studies of Economics*, 18(3), 306-325.
- Fisman, R., & Svensson, J (2002). Are corruption and taxation really harmful to growth? Firm level evidence. *Journal of Development Economics*, 63-75.
- Ghura, D. (1998). Tax revenue in Sub-Saharan Africa: Effects of economic policies and corruption (Working Paper No. 135). IMF.
- Ghura, D. (2002). Tax revenue in Sub-Saharan Africa: Effects of economic policies and corruption. In M. S. Gupta & M. G. T. Abed (Eds.), *Governance, corruption, and economic performance* (pp.386-395). IMF.
- González-Fernández, M., & González-Velasco, C. (2014). Shadow economy, corruption and public debt in Spain. *Journal of Policy Modeling*, 36(6), 1101-1117.
- Grechyna, D. (2012). Public corruption and public debt: Some empirical evidence. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2052974 adresinden 16.03.2024 tarihinde erişildi.
- Hashem, E. A. (2014). The effects of corruption on government expenditures: Arab countries experience. *Journal of Economics and Sustainable Development*, 5(4), 120-130.
- Henri, N. N. (2018). Impact of corruption on public debt: Evidence from Sub-Saharan African countries. *American Journal of Economics*, 8(1), 14-17.
- Hwang, J. (2002). A Note on the relationship between corruption and government Revenue. *Journal of Economic Development*, 27(2), 161-178.
- Imam, P., & Jacobs D. F. (2007). Effect of corruption on tax revenues in the Middle East. IMF Working Paper, WP/07/270, 1-34.

- International Monetary Fund (2023). Global debt database - general government debt all country data. https://www.imf.org/external/datamapper/GG_DEBT_GDP@GDD/SWE adresinden 06.12.2023 tarihinde erişildi.
- Jain, A. K. (2001). Corruption: A review. *Journal of Economic Surveys*, 15(1), 71-121.
- Kim, E., Ha, Y., & Kim, S. (2017). Public debt, corruption and sustainable economic growth. *Sustainability*, 9(3), 433.
- Mauro, P. (1998). Corruption and composition of government expenditure. *Journal of Public Economics*, 69, 263-279.
- Naz, M., & Yasmin, B. (2021). Corruption and public debt in developing countries: Role of institutional quality. *Journal of Economic Cooperation and Development*, 42(3), 59-90.
- Pesaran, M. H. (2007). A simple panel unit root test in the presence of cross-section dependence. *Journal of Applied Econometrics*, 22, 265-312.
- Pesaran, M. H., Ullah, A., & Yamagata, T. (2008). A bias-adjusted lm test of error cross-section independence. *The Econometrics Journal*, 11(1), 105-127.
- Peseran, M. H., & Yamagata, T. (2008). Testing slope homogeneity in large panels. *Journal of Econometrics*, 142, 50-93.
- Rivi, M. T., Ogboru, I., & Rivi, D. J. (2020). An analysis of the long-run relationship between corruption and debt sustainability in Nigeria. *RAIS Journal for Social Sciences*, 4(2), 71-88.
- Sönmez Özekicioğlu, S., & Yaraşır Tülümce, S. (2020). The impacts of corruption on budget balance and public debt in Turkey: An empirical analysis. *Journal of Management and Economics Research*, 18(3), 46-60.
- Şahbaz, A., Koç, A., & Ata, A. Y. (2013). Yolsuzluk ve kamu borcu ilişkisi: AB ülkeleri üzerine ampirik bir inceleme. *Akdeniz İİBF Dergisi*, 13(26), 205-219.
- Şimşek, H. A. (2009). *Teoride ve Uygulamada Kamu Borçlanması*. Gazi Kitabevi.
- Tanzi, V. (1998a). Corruption and the Budget: Problems and Solutions. In Jain A.K. (Eds.) *Economics of Corruption*, Recent Economic Thought Series, 65 (pp. 111-128). Springer.
- Tanzi, V. (1998b). Corruption around the world: Causes, consequences, scope, and cures. (IMF Working Paper No. WP/98/63). Washington D.C. <https://www.imf.org/en/Publications/WP/Issues/2016/12/30/Corruption-Around-the-World-Causes-Consequences-Scope-and-Cures-2583> adresinden 10.03.2024 tarihinde erişildi.
- Tanzi, V. (1999). Governance, corruption and public finance: An overview. In S. Schiavo-Campo (Eds.), *Governance corruption and public financial management* (pp.1-17). Asian Development Bank.
- Tanzi, V., & Hamid, D. (2000). Corruption, growth, and public finances. (IMF Working Paper No. WP/00/182). Washington D.C. <https://www.imf.org/en/Publications/WP/Issues/2016/12/30/Corruption-Growth-and-Public-Finances-3854> adresinden 10.03.2024 tarihinde erişildi.
- The World Bank (2023). World development indicators, government deficit, net lending (+) / net borrowing (-) (% of GDP). https://databank.worldbank.org/id/84f2043e?Report_Name=Government-deficit# adresinden 06.12.2023 tarihinde erişildi.

- Topal, M. H., & Keyifli, N. (2016). Yolsuzluk ve kamu borçları: OECD ülkeleri için ampirik bir kanıt. M. Mercan, A. Ayata & S. E. Altınok Çalışkan (Editörler) 2. *Uluslararası Osmaneli Sosyal Bilimler Kongresi* (ss. 501-512). Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Yayınları.
- Transparency International (2024a). <https://www.transparency.org/en/what-is-corruption> adresinden 21.02.2024 tarihinde erişildi.
- Transparency International (2024b) Corruption Perceptions Index 2023. <https://www.transparency.org/en/cpi/2023> adresinden 21.02.2024 tarihinde erişildi.
- Van, V. T. T., Ha, N. T. T., Quyen, P. G., Anh, L. T. H., & Loi, D. T. (2020). The relationship between public debt, budget deficit, and sustainable economic development in developing countries: The role of corruption control. *Jurnal Ekonomi & Studi Pembangunan*, 21(1), 84-104.
- Westerlund, J. (2008). Panel cointegration tests of the fisher effect. *Journal of Applied Econometrics*, 23, 193-233.
- Xuejiao, Z., & Hua, D. X. (2015). E-Government and Corruption: A Longitudinal Analysis of Countries. *International Journal of Public Administration*, 38(6), 410-421.
- Yıldız, F. (2024). *Kamu borçlarının belirleyicileri Türkiye ve Avrupa Birliği ülkeleri analizi*. Özgür.
- Zhao, X., & Xu, H. D. (2015). E-government and corruption: A longitudinal analysis of countries. *International Journal of Public Administration*, 38(6), 410-421.



**REVIEW OF BEGINNER-LEVEL GUITARS FROM A TECHNICAL, MUSICAL, AND
STRUCTURAL POINT OF VIEW: THE CASE OF TURKEY***

Şerif GAYRETLİ**

Abstract

The demand caused by the decreasing number of tree species used in guitar production every day is being tried to be met with artificial materials in the 21st century. Guitars are produced mainly in countries where cheap labor and materials are sold at affordable prices, attracting much attention in Turkey and the rest of the world. This type of guitar, sold in some chain markets in Turkey several times a year, attracts the attention of those who mainly want to get a guitar education at the beginner level. This research aims to determine the technical, musical, and structural competence level of imported guitars used at the beginner level in Turkey. In the research conducted in the case study pattern, we studied five people who are experts in their field. "Guitar Technical and Musical Evaluation Form" and "Guitar Structural Evaluation Form" were used as data collection tools by expert opinions. The obtained data were analyzed with the appropriate computer program. The content analysis of the answers given to the open-ended questions was carried out. As a result of the research, it has been found that the guitars in question are regular in appearance, but they are technically and musically found to be incompetent. However, it has been found that the guitars are structurally proportional, but the wood quality needs to be improved. All experts have stated that these instruments have an intonation problem and are unsuitable for guitar education. As a result of the research, it is proposed to officially determine the standards of guitars and allow their import within the framework of these standards.

Keywords: Music education, Guitar education, Guitar, Instrument, Musical instrument quality.

Başlangıç Düzeyi Gitarların Teknik Müzikal ve Yapısal Açından İncelenmesi: Türkiye Örneği

Öz

Gitar yapımında kullanılan ağaç türlerinin her geçen gün azalmasıyla ortaya çıkan talep, 21. yüzyılda yapay malzemelerle karşılanmaya çalışılmaktadır. Özellikle işgücünün ve malzemenin ucuz olduğu ülkelerde üretilen gitarlar, uygun fiyata satıldıkları için tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de ilgi görmektedirler. Türkiye’de bazı zincir marketlerin yıl içerisinde birkaç defa satışa sunduğu bu tip gitarlar, özellikle başlangıç seviyesinde gitar eğitimi almak isteyenlerin ilgisini çekmektedir. Bu araştırmada Türkiye’de başlangıç seviyesinde kullanılan ithal gitarların teknik, müzikal ve yapısal yönden yeterliliğinin ne düzeyde olduğu amaçlanmıştır. Durum çalışması deseninde yürütülen araştırmada, alanında uzman olan 5 kişi ile çalışılmıştır. Veri toplama araçları olarak uzman görüşleri doğrultusunda “Gitar Teknik ve Müzikal Değerlendirme Formu” ve “Gitar Yapısal Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Elde edilen veriler uygun bilgisayar programı ile analiz edilmiştir. Açık uçlu soruya verilen yanıtların içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda söz konusu gitarların görünüm olarak normal olduğu ancak teknik ve müzikal anlamda yetersiz olduğu görülmüştür. Bununla birlikte gitarların yapısal olarak orantılı olduğu ancak ağaç kalitesinin yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Tüm uzmanlar bu çalgıların entonasyon sorunu olduğunu ve gitar eğitimine uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Araştırma sonucunda gitarların resmi olarak standartlarının belirlenmesi ve bu standartlar çerçevesinde ithalatına izin verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Müzik eğitimi, Gitar eğitimi, Gitar, Çalgı kalitesi.

* This article was submitted on Rast Music Congress (IRMC), held in Antalya, Turkey (online), November 25-26th, 2023.

** Dr. Öğr. Üyesi, Dicle Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Türk Müziği Bölümü, serif.gayretli@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4517-8561>

1. Introduction

The human being's quest to make sounds from different instruments in a musical sense has been going on for thousands of years. Eighty thousand years ago, the instruments made by Neanderthals from flutes and bows obtained from reeds (Attali, 2001, p. 44) have developed and helped humanity to express its emotions up to the present day. Instruments, which developed depending on geography and culture, have become the most critical factor of musical culture by enriching the musical expressions of societies (Kınık, 2011). String instruments such as Harp, Lyre, Chitarra, and Rebab have inspired the invention of different instruments in the historical process (Güzel, 1994, p. 85). However, since the primary material of such instruments is wood, very few examples are found in the 21st century. The guitar, one of the popular instruments of the 21st century, takes its name from the "Kithara" in the Ancient Greek civilization. The Hittite relief, defined as "a Person Playing Guitar," suggests that the origin of the guitar is the Anatolian geography (Chapman, 2000, p. 10; Sheriff, 2012). It is known that Guitar-like instruments passed from the Egyptians to the Ancient Greeks and Romans reached the European continent in the 8th century with the conquest of Spain by Arabs (Ammer, 2004, p. 169; Elmas, 2003, p. 13). With the addition of the fifth string to the 4-string guitar in the 17th century, the vocal range of the guitar was expanded, and the guitar's popularity increased on the European continent with the increase of the bass effect (Noad, 2000). In the 18th century, with the addition of the sixth string by the German Jakob August Otto (1760-1829), the guitar reached the structure used today (Elmas, 2003, p. 17). In addition to the 6-string guitar made by the Italian Gaetano Vinaccia in 1779, Stradivarius is known to have produced several guitars. The Spanish Luthier Antonia de Torres Jurado (1817-1892) made a radical change in the guitar, and he is known to have shaped the guitar considered the standard guitar of today (Elmas, 2003, p. 19; Rossing & Caldersmith, 2010, p. 19). The Torres guitar is considered one of the most critical developments in guitar history regarding the techniques, measurements, and sound structure used at the production stage (Uluocak, 2015). At the beginning of the 19th century, with the introduction of the six-string guitar to England, there were significant developments in guitar production in the country. The guitar production school, which was opened under the leadership of Louis Panormo (1784-1862), influenced many producers and performers with the guitars it produced, enabling the most productive period in the history of guitar production to be experienced (Westbrook, 2013, p. 571). The rare occurrence and late growth of trees used in guitar-making became a problem in the 20th century.

In general, light and hardwoods are preferred for making instruments. These trees produce appropriate sounds but can also bear the load the strings apply (Gonzalez et al., 2022). The guitars produced at the end of the 19th century and the beginning of the 20th century were made of materials such as West Indian mahogany, Brazilian rosewood, African ebony, tortoiseshell, and ivory (Bennett, 2016, p. 4). However, their trade was prohibited or restricted because these resources were limited. For example, the trade of Brazilian rosewood, which is rare and takes centuries to grow, was restricted by the government in 1969 (Jasch, 2007). Different types of trees are commonly preferred in guitar making for each region. Trees such as Spruce, Cedar, and Redwood are generally used on the upper parts, while trees such as Mahogany, Rosewood, or Maple are used for the sides and ridges (Fletcher & Rossing, 1998, p. 239). The fact that the use of these tree species is limited and the demand is high has led producers to new sources. Therefore, many producers have turned to tropical hardwoods such as Ovangkol, Sapele, Cocobolo, Bubinga, and Koa (French, 2007) or other rose trees such as Amazonian rosewood, Cambodian and Madagascan rosewood (Jasch, 2007). However, it took many years for these trees to reach the size suitable for instrument-making, which limited the continuity of resources (Gibson & Warren, 2016, p. 434). Thanks to the Industrial Revolution, radical technological changes have also been observed in instrument production. Different methods and techniques used in instrument making have significantly changed instrument production speed and quality. Thanks to technology, the

composite materials used in many fields have become important in wood products (Turan, 2022). Since composite materials are easy to process and are durable and cheap, this situation has led instrument producers to use this material (Lessard, 2011). Additionally, the fact that the instruments produced from composite materials have a certain standard and the easiness of raw material production has been one of the important factors in the spread of instruments produced from composite materials globally. Furthermore, composite materials can be produced anywhere, which has created new opportunities for different countries in instrument making.

The global economy model, which gained momentum after World War II, has led to major changes in the production of countries where labor is cheap. China, which uses its dense population and cheap labor in favor of production, has become the second-largest economy in the world in the 21st century (Özekicioğlu & Kılıç, 2017; Yılmaz, 2012). Due to its low production costs, China, an economic power worldwide, is one of the most important actors in producing fabricated instruments, hand in hand with other products. Composite or hybrid Chinese-made instruments used in many countries attract attention in Turkey, too. The demand for these instruments, which are easily accessible in Turkey thanks to chain markets and the Internet, is increasing daily.

The chain markets, which became widespread in Turkey in the 1990s, currently serve thousands of stores where cosmetics, cleaning, and primary food products, especially foodstuffs, are sold to put such products in the market without intermediaries (Öztürk, 2017, p. 199). These stores are managed from a single center and have a fairly high purchase rate (Mucuk, 2007, p. 279), expanding their Market Share by increasing their product variety daily. Among this variety, instruments made in China have been taking place in recent years. Among the instruments offered for sale several times a year, guitars may be preferred by consumers in terms of being cheap and easily accessible. It is vital that these instruments, which are mainly preferred by those who want to get or make others get amateur guitar education, are technically and musically competent. An instrument that is structurally proportional, easy to play, and produces a good sound will help those who want to learn the instrument to realize their goals and objectives with pleasure (Boullosa, et al., 1999; McKeown, 2023). Within this context, determining the competencies of guitars sold in chain markets in technical, musical, and structural dimensions constitutes the purpose of the research.

Problem Sentence

This research's problem sentence is as follows: "What is the competency level of guitars sold in chain markets?"

Subproblems

1. What is the technical and musical competence level of guitars sold in chain markets?
2. What is the competency level of guitars sold in chain markets in structural dimensions?

2. Method

This research is designed in a case study pattern based on a qualitative research approach. "*Case study is an empirical method that explores a current phenomenon ("case") in depth and within the context of the real world, especially in cases where the boundaries between the phenomenon and the context are not clearly decipherable*" (Yin, 2018, p. 50). Within this context, case study, which allows them to deeply understand not only what a phenomenon is, but also how, when, why or who it is (Dawidowicz, 2011, p. 11), was considered appropriate as a research method to serve the purpose of the study.

2.1. Study Group

The research study group was determined within the framework of purposeful sampling. "Purposeful sampling is based on the assumption that the researcher wants to discover, understand, gain insight where most things can be learned" (Merriam, 2016, p.96). Concordantly, the research was carried out with five experts in their field. The research was conducted with three guitar instructors who give amateur guitar training to evaluate the technical and musical competence of the guitar and two guitar producers to evaluate its structural competence. The participants consist of individuals with at least three years of professional experience. All participants were male and ranged in age from 25 to 32.

2.2. Steps of Process

Two guitars were used within the scope of the research. In terms of the security of the evaluation, the guitars were purchased from different branches of the same chain store. The guitars were given to the instructors to be evaluated technically and musically after physical control. During this process, the instructors were interviewed face-to-face. After the evaluation of the instructors, the same guitars were presented to the structural evaluations of the instrument producers. While a face-to-face interview was conducted with one of the instrument producers, a video conference interview was conducted with the other. It has been stated to the instrument producers that they can break the guitars if they need to. In this way, one instrument producer did not need to break it, while the other took the guitar apart to evaluate its internal parts. Instructors and instrument producers were asked to compare the guitars given to those sold at affordable prices in music stores in Turkey. The assessments of instructors and instrument producers on the open-ended question were taken considering an amateur guitar education.

2.3. Data Collection Tools

In order to evaluate the technical, musical, and structural competence of the guitar, the "Guitar Technical and Musical Evaluation Form" was used in accordance with the information obtained by scanning the relevant literature and the recommendations of three guitar instructors who are experts in their field, and the "Guitar Structural Evaluation Form" was used in accordance with the recommendations of three guitar producers. The evaluation forms have been prepared as a five-grade Likert-type questionnaire. The participants indicated their opinions by choosing one of the 'very good,' 'good,' 'average,' 'bad', and 'very bad' options for each item in the survey. At the end of the survey, an open-ended question was asked to determine the participants' thoughts on the subject. The data related to the open-ended question were recorded on audio.

Within the scope of the validity and reliability studies of the data, the questions prepared by the researcher were evaluated by three guitar instructors and three guitar producers who are experts in their field. As a result of the evaluation, the necessary adjustments were made to some items in accordance with the recommendations of experts, and the final form was given to the evaluation forms.

2.4. Analysis of the Data

The data obtained through the survey were analyzed with the appropriate computer program. The content analysis of the answers given to the open-ended questions was carried out. "Content analysis is a research method in which several procedures are used to make valid inferences from the text. These inferences are related to the message sender(s), to the message itself, or the target audience of the message" (Weber, 1990, p. 9). Recommendations are presented in accordance with the results of the analyses.

2.5. Reliability and Ethics

The validity and reliability of qualitative research methods are more flexible than quantitative studies. One of the ways to ensure the validity of qualitative research is to use different methods in obtaining the data and the results (variation, participant confirmation, etc.) (Sıgır, 2021, p. 141). Within this context, the data and results obtained in the research have been checked by two different academicians. According to Krefting (1991), there are four criteria for ensuring the reliability of qualitative research. These are truth value, applicability, consistency, and neutrality. In this context, two different instruments were used to ensure the truth value of the research. The instruments that are the subject of the research are accessible all over Turkey and are suitable for evaluation by different researchers in terms of similarity. This shows that the research is applicable. As a result of the research, it has been seen that the evaluations made by the two groups and the answers they gave to the open-ended question coincide. According to this result, it can be said that the research is consistent. Within the scope of the principle of neutrality, no interventions or suggestions were made to the participants during the research, and audio recordings of the evaluations and interviews were taken. The research was conducted within the framework of the rules of publication ethics. For this purpose, a necessary permit for the study has been obtained from the Chairmanship of the Social and Humanities Ethics Committee of Dicle University (E-14679147-663.05-523819).

3. Findings

This section contains the evaluation of guitar instructors and instrument producers about guitars and the findings of their answers to the open-ended question.

Findings on the Technical and Musical Competence of Guitars Sold in Chain Markets This section contains findings related to instructors' technical and musical evaluation of guitars.

Table 1

Technical and Musical Competence of Guitar

	Evaluation criteria	Too bad	Bad	Average	Good	Very good
Technique	Appearance			1	2	
	Grip and stance			2	1	
	Tuning up		1	2		
	Ease of playing	1	2			
Musical	Volume of Sound	1	2			
	Intonation	2	1			
	Timbre Quality	1	2			
	Spectral Richness (prolongation of sound)	1	2			
	Sound quality	1	2			

As can be understood from Table 1, the guitars are technically not different from other guitars in terms of appearance. Similarly, in the grip and stance position, it is understood that the guitars are at an intermediate level. It has been revealed that the tunability of the guitars is at an intermediate level, and the guitars need to be improved in terms of playing. It is observed that the sound volume of the guitars needs to be increased in a musical sense, and their intonation could be better. Additionally, it is seen that the timbre quality of the guitars is poor, their Spectral (imaginary-spectral) Richness is insufficient, and their sound quality is not at the desired level.

Findings on the Structural Competence of Guitars Sold in Chain Markets

This section includes the findings related to the structural evaluation of guitars by instrument producers.

Table 2

Structural Competence of Guitars

The Parts of The Guitar	The structure to be evaluated	Too bad	Bad	Average	Good	Very good
Body	Structure (ratio) compliance				2	
	Wood quality	2				
	Structure of beams			2		
	The wood quality of the beams	2				
	Quality of Heel and ribs	2				
	Saddle balance					2
Fretboard	Body- fretboard angle			2		
	Fret range			2		
	Nut height		2			
	Thickness			2		
	Width			2		
	Contour (Angular structure)			2		
	Wood quality	2				
	Wire Quality	2				
Headstock	Headstock and fretboard angle			2		
	Ratio to fretboard			2		
	Peghead quality	2				
	Wood quality	2				

In Table 2, the guitar is evaluated in 3 sections. Within this context, it is seen that the body part of the guitar is proportionally good, but the wood quality is very bad. Similarly, it was found that the beams were structurally at an average level, but their wood quality was very poor. In the fretboard part of the guitars, the body fretboard angle and the fret ranges are moderate, but the saddle height is bad. However, although it is seen that the thickness, width, and angular structure of the fretboard are at a moderate level, the wood and wire quality are found to be very poor. It is observed that the angle and ratio of the headstock, which is another part of the guitars, to the fretboard, are at a moderate level, but the peghead and wood quality are very poor.

The Opinions of Guitar Educators about Guitars Sold in Chain Markets

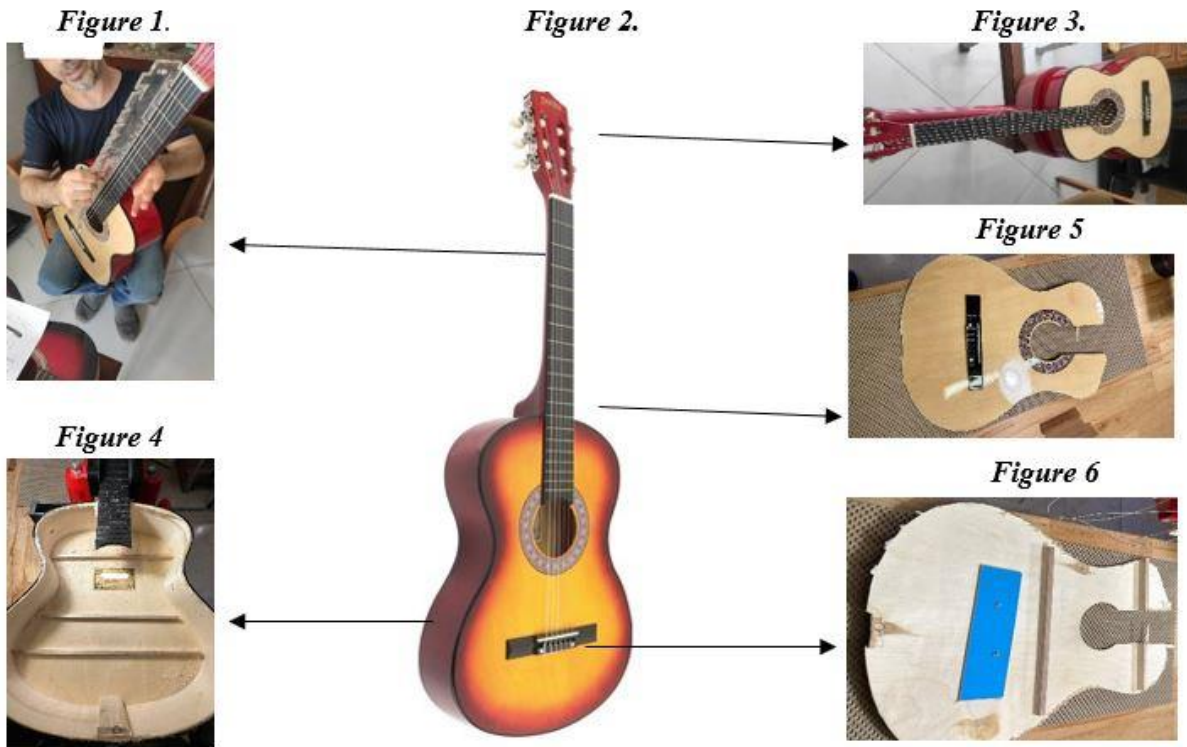
The first instructor stated, *"It is quite difficult for children to press barely on such a guitar, so I do not think using it in guitar education is appropriate. While starting education with a good guitar provides an advantage for the student, starting with a bad guitar is a big disadvantage. Parents should be more sensitive about this issue. They should not consider it just as a simple instrument purchase."*

The second instructor said, *"I have seen this guitar before. Children cannot play it after 10-15 minutes. They have problems in a physical sense. Due to the intonation problem, it affects students in a bad way in a musical sense. Such guitars are becoming more and more common, and this is causing serious problems in terms of guitar education."*

The third instructor stated, “*It may not satisfy the student because the sound quality of the guitars is not good.*”

The Opinions of Instrument Producers about Guitars Sold in Chain Markets

In this part of the research, instrument producers were asked to evaluate the guitar in general terms. In this direction, it has been stated that they can break the guitars into pieces to evaluate the guitars better. One instrument producer did not need it, while the other broke the guitar he was given into pieces. Visuals supported the evaluations of the instrument producers.



Instrument producers have stated that the guitars are not standard guitar sizes (figure 3), and the fretboard differs from standard sizes (figure 1). The guitar producer, who put the guitar into pieces, stated that there were no welts that should protect the guitar (figure 6). Both instrument producers stated that the guitar body was made of poor-quality composite material (figure 4) and was structurally unsuitable (figure 5).

The first instrument producer stated that “*Its use in education will lead to a number of problems. Its use in amateur music education will cause problems for children from an ergonomic point of view. Most importantly, it will lead to serious problems in the individual's development in holding tune due to the intonation problem. It is an instrument that cannot be repaired. It is seen that chemical paint is used. However, the content of the dye is unknown*”.

The second instrument producer expressed, “*It is seen that it is an unelaborate production and is insufficient in an aesthetic sense. Such a product cannot be expected to be highly quality in chain markets. The guitar cannot fulfill its intended purpose. The use of colored paint suggests that it covers up defects. In my research on the fretboard, it seems that used wood is other than the traditionally used ones*”.

4. Discussion & Conclusion

In this research, the technical, musical, and structural functionality of guitars sold in chain markets was examined in accordance with the evaluations of amateur guitar instructors and guitar producers. Due to the limited number of data available in the literature related to the subject of the study, the discussion section is based on a limited number of data.

As a result of the evaluation of the instructors who provide amateur guitar training, it has been determined that the guitars are technically at an average level in appearance, grip, and stance. However, they seem very bad in terms of tuning and playability. It is very important for individuals who are just starting to play the instrument to enjoy playing it. The common idea in society which is to start with an imperfect instrument and buying a good instrument afterwards, is not correct (Angı & Birer, 2013), because physical strength is necessary to obtain a voluminous tone from a poor-quality instrument (Uluç, 2006, p. 25). This may lead to fatigue of the individual in a short time, deterioration of his technique, and experiencing several health problems. However, Imik et al. (2014) stated that the instrument quality does not make a significant difference in the education of individuals who are just starting instrument education (İmik & Haşhaş, 2014, p. 60). The data obtained in the research shows the opposite. The 2nd instructor stated that the children get tired after 10-15 minutes with such guitars and face problems. Within this context, it can be said that individuals who start training with a quality guitar will not be physically challenged and will enjoy the learning process thanks to the beautiful timbres obtained from the guitar. In this direction, Onder (2021) stated that one of the critical factors affecting instrument performance is instrument quality (p.216) Saitis et al. (2018) stated that the instrument quality has a significant impact on the auditory experience of the individual (p.74). The most important source of professional instrument performance is amateur music education (Turkmen, 2010, p. 964). Considering this, it can be said that amateur individuals who start training with a high-quality guitar will be more likely to carry their instrument performance to a professional level, and this situation will play an essential role in the artistic development of society.

As a result of the evaluation of the instrument producers, it was found that the guitars were structurally proportional, but the wood and materials used needed to be of better quality. Since the demand for solid wood leads to a resource problem, it becomes necessary to turn to alternative sources in instrument production. Hybrid or synthetic materials are materials suitable for instrument production and cost (French et al., 2009). However, these materials also need to be of high quality and compatible with each other. Stanciu et al. (2008) stated that efficiency can be obtained from guitars produced under appropriate conditions with the suitable composite materials (p. 60). According to the obtained findings, it has been seen that the guitars that are the research subject are made of poor-quality composite materials, and they are visually, auditorily, and physically incompetent. However, it has been found that there is a significant intonation problem in guitars. According to Jasch (2007), Chinese guitars are like Chinese toys. These are usually low-quality instruments. These guitars produced in China do not contribute to music education, and foreign currency is spent on these instruments at high rates (Geboloğlu, 2017, p. 1679; Kalender, 2001, p. 164;). For example, it is seen that 2,630,950 guitars were sold globally in 2022, and the Market Share is 1,070,244,000 dollars. In this case, it turns out that each guitar costs an average of \$ 433 (Music trades, 2023). According to Database (2023) data, 4,993,006 dollars worth of stringed instruments were exported from China to Turkey in 2022. The lack of state support for instrument producers in Turkey (Akyildiz, 2014) makes it mandatory to provide the instrument needs from outside. This situation makes it difficult to determine the standards of the instruments. Although there is a code (920290) related to the guitar instrument in the import regulation of the Turkish Ministry of Commerce, no details about the guitar are specified. However, it has been determined that Turkish Standards Institute (TSE) does not have a standard for guitar instruments. In

this case, it can be said that guitars coming from outside Turkey are not controlled structurally and musically.

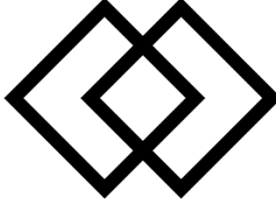
The economic problems experienced in Turkey in recent years have made it difficult for people to access basic necessities. The poverty line announced by the United Metal-Business Class Research Center (BISAM) for the period of May 2023 is 35 thousand TL (\$ 1160), while about half of the country works for 11402 TL (\$ 380), which is the minimum wage (Revolutionary Trade Union Confederation [DİSK], 2023). This makes it almost impossible for parents to spend money on art. In this case, it is imperative that for the individuals to spend an amount of money for instrument education with an instrument that they can perform without problems. In this regard, it is recommended that the relevant institutions establish criteria related to instruments and control the import of instruments per these criteria. However, it is believed that if local instrument producers are supported, new job opportunities will arise, and foreign currency outflows will be restricted. Within this context, it is proposed that the relevant institutions, instrument producers, and music educators should produce solutions related to this issue on a common platform

5. References

- Akyıldız, S. G. (2014). Çalgı yapım ustaları ve çalgı satış mağazalarının incelenmesi: Antalya ili örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 180-186.
- Alaskan, A. M. (2013). Üniversitelerdeki çalgı yapım eğitimi ve geleneksel usta-çırak ilişkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 175-180.
- Ammer, C. (2004). *The facts on file dictionary of music* (4th ed.) Facts On File.
- Angı, Ç. E., & Birer, A. R. (2013). Keman öğretiminde karşılaşılan entonasyon problemleri ve çözüm önerileri. *Sanateğitim Dergisi*, 1(2), 48-69. <https://doi.org/10.7816/sed-01-02-04>
- Attali, J. (2001). *Gürültüden müziğe* (2. baskı b.). (Çev. Ed. G. G. Türkmen). Ayrıntı.
- Bennett, B. C. (2016). The sound of trees: Wood selection in guitars and other chordophones. *Economic Botany*, 20(10), 1-15.
- Boullosa, R. R., Bustamante, F., & Bustamante, A. (1999). Tuning characteristics, radiation efficiency and subjective quality of a set of classical guitars. *Applied Acoustics*, 56, 183-197. [https://doi.org/10.1016/S0003-682X\(98\)00027-9](https://doi.org/10.1016/S0003-682X(98)00027-9)
- Chapman, R. (2000). *Guitar: music, history, players*. Dorling Kindersley.
- Dawidowicz, P. (2011). With scholarship & practice in mind: The case study as research method. *The Journal of Applied Instructional Design*, 1(2), 1-12.
- DİSK. (2023, Haziran). *İki asgari ücret yoksulluk sınırını aşmıyor*. Türkiye Devrimci İşçi Sendikaları Konfederasyonu: <https://disk.org.tr/2023/06/iki-asgari-ucret-yoksulluk-sinirini-asmiyor/>
- Elmas, Y. (2003). *Sorularla gitar*. Pan.
- Fletcher, N. H., & Rossing, T. (1998). *The physics of musical instruments* (2nd ed.). Springer Science+ Business Media. <https://doi:10.1007/978-0-387-21603-4>
- French, M. (2007). Response variation in a group of acoustic guitars. *Sound & Vibration*, 18-22.

- French, M., Handry, R., & Jackson, M. (2009). Manufacturing sustainability and life cycle management in the production of acoustic guitars. *Int. J. Computational Materials Science and Surface Engineering*, 2(1/2), 41-53. <https://doi:10.1504/IJCMSSE.2009.024922>
- Geboloğlu, B. (2017). Geleneksel Türk müziğinde, çalgı yapım geleneğini yaşatan kültür temsilcileri (Tokat ili örneği). *Rast Müzikoloji Dergisi*, 5(2), 1677-1687.
- Gibson, C., & Warren, A. (2016). Resource-sensitive global production networks: reconfigured geographies of timber and acoustic guitar manufacturing. *Economic Geography*, 92(4), 430-454. <https://doi:10.1080/00130095.2016.1178569>
- Gonzalez, S., Chacra, E., Carreño, C., & Espinoza, C. (2022). Wooden mechanical metamaterials: Towards tunable wood plates. *Materials & Design*, 221, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.matdes.2022.110952>
- Güzel, M. (1994). *Türk müziği ezgi ve dizilerinin gitara uygulanabilirliği*. (Tez No. 34090) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- İmik, Ü., & Haşhaş, S. (2014). Çalgı kalitesinin performans ve başarıya etkilerine yönelik görüşler "bağlama örneği". *İnönü Üniversitesi Saant ve Tasarım Dergisi*, 59-68.
- Jasch, M. (2007). *Martin Guitar sees the Forest for the Guitars, Dig It!* http://www.digitmag.com/features/print/326_0_8_0/
- Kalender, N. (2001). Çalgı yapım bakım ve onarımı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 159-166.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar-ilkeler-teknikler*. Nobel.
- Kınık, M. (2011). Türk halk müziği çalgı topluluklarının yapılanması ve bağlama. *Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 0(30), 211-234.
- Krefting, L. (1991). Rigor in qualitative research: the assessment of trustworthiness. *The American Journal of Occupational Therapy*, 45(3), 214-222.
- Lessard, S. P. (2011). Application of natural fiber composites to musical instrument top plates. *Journal of Composite Materials*, 145-154.
- McKeown, A. (2023, September 21). *The Importance of Quality Instruments in Music Education*. Normans Educations: <https://www.normans.co.uk/blogs/blog/the-importance-of-quality-instruments-in-music-education>
- Merriam, S. B. (2016). *Qualitative research, a guide to design and implementation* (4th ed.) Jossey-Bass.
- Mucuk, İ. (2007). *Pazarlama ilkeleri* (16. baskı). Türkmen.
- Music trades. (2023, August 10). Total guitar sales, <https://www.musictrades.com/census.html>
- Noad, F. (2000). *The baroque guitar*. Ariel.
- Önder, G. C. (2021). Çalgı performansını etkileyen bedensel risk faktörleri ve koruyucu stratejiler. *İdil*(78), 209-219. <https://doi:10.7816/idil-10-78-04>
- Özekicioğlu, H., & Kılıç, C. (2017). Küresel ekonomi çağında Çin ve Hindistan. *Journal of Economic Policy Researches*, 4(2), 19-34.
- Öztürk, A. (2017). *Pazarlama ilkeleri* (3. baskı). İlsan.

- Rossing, T. D., & Caldersmith, G. (2010). Guitars and lutes. In T. D. Rossing (Eds.), *The science of string instruments* (pp. 19-45). Springer.
- Saitis, C., Järveläinen, H., & Fritz, C. (2018). The role of haptic cues in musical instrument quality perception. In S. Papetti, & C. Saitis (Eds.), *Musical Haptics* (pp. 73-94). Springer.
- Sheriff, E. (2012). *Türk bestecilerinin gitara uyarlanabilir piyano eserlerinin gitar repertuvarına katkıları* (Tez No. 314862) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Sığrı, Ü. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri* (2. baskı). Beta.
- Stanciu, M. D., Curtu, I., Roşca, C., & Cretu, N. (2008). Diagnosis of dynamic behavior of ligno-cellulose composite plates in the construction of the classical guitar. *Bulletin of the Transilvania University of Brasov*, 1(50), 55-61.
- Turan, Ö. (2022). Çalgı yapımında çevre dostu biyokompozit malzemelerin kullanımı. *12.Uluslararası Hisarlı Ahmet Sempozyumu* (p. 410-421) <https://www.hisarliahmet.org/2022/img/assets/12thProceedings.pdf>
- Türkmen, U. (2010). Çocuğun bireysel toplumsal ve kültürel gelişiminde amatör müzik eğitiminin yeri problemleri ve çözüm önerileri. *İlköğretim Online*, 9(3), 960-970.
- Uluç, Ç. (2006). *Güzel sanatlar liselerinde keman eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* (Tez No. 206793) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Uluocak, S. (2015). Türkiye’de cumhuriyet’in ilk elli yılında klasik gitar eğitimi: Paleologos ve öğrencileri. *Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuvarı Sahne ve Müzik Eğitim Araştırma Dergisi*, 1(1), 60-80.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis* (2nd ed.). Sage.
- Westbrook, J. (2013). Louis Panormo: ‘The only maker of guitars in the spanish style’. *Early Music*, 41(4), 571-584. <https://doi:10.1093/em/cat090>
- Yılmaz, İ. (2012). Çin ekonomisinde büyümenin dinamikleri. B. Neyaptı (Eds.), *Ekonomik büyümenin dinamikleri ve istihdam: kaynaklar ve etkiler* içinde (ss. 77-94). Tek.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications* (6th ed.). Sage.



EBU NASR SÂMÂNÎ ÜZERİNE BİRKAÇ NOT

B. Erdem DAĞISTANLIOĞLU*

Öz

Harezmi ve Türkistan'ın İslamlaşması, tarihçiler ve seyyahların vesikalarında görülen ötesinde Türk edebiyatında geçmişten geleceğe taşınan kültürel kodları ve efsaneleşmiş kahramanları ortaya çıkarmıştır. Bu çalışmada Karahanlıların İslam'ı kabul sürecine dair bir söylence olan Satuk Buğra Han anlatılarında mürşit kimliğiyle yer alan Ebu Nasr Sâmânî'nin hem bir edebî ürünün kahramanı olarak özellikleri hem de tarihteki kimliği üzerine durulmuştur. Araştırma kapsamında, metinlerarasılık olarak adlandırılabilir geçişlerle sözlü kültürde, başka bir anlatıda yer alabilen söz konusu kahramanın gerçek bir karakterken efsane kahramanına dönüştürülmesindeki kodların çözülmesi amaçlanmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizinin kullanıldığı çalışmada, alan yazınında genel manada tezkire başlığıyla künyelenen eserler inceleme metinlerini teşkil etmektedir. Türkçe kaynaklar haricinde Arapça ve Farsça yazılmış tarih ve coğrafya kitapları ile temas edilen veya kod kopyalanan diğer kültürlerin yazılı metinlerinden de karşılaştırmalı olarak yararlanılmıştır. Çalışmada, tarihte yaşamış dahi olsa edebî ürünlerde ve bilhassa sözlü kültürde farklı katmanlar ve varyantlarla gerçek dışılığa çıkan kahraman ve olay örgüsü içinde Ebu Nasr Sâmânî hakkındaki bilgiler ve yaşadığı olaylar Türk toplum yapısındaki değişim göz önünde bulundurularak değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sâmânîler, Karahanlılar, Ebu Nasr Sâmânî, Harezmi, Türkistan.

Notes on Abu Nasr Samani

Abstract

The Islamization of Khwarezm and Turkestan has revealed cultural codes that have been transferred from the past to the future and heroes that have become legendary in Turkish literature beyond what is seen in the documents of historians and travelers. This study focuses on the characteristics of Abu Nasr Sâmânî, who is included as a mentor in the Satuk Buğra Khan narratives, a legend about the process of the Karakhanids accepting Islam, both as a hero of a literary work and his identity in history. Within the scope of the research, it is aimed to analyze the codes in the transformation of the hero in question, who can be found in another narrative in oral culture, from a real character to a legendary hero, through transitions that can be called intertextuality. In the study, where document analysis, one of the qualitative research methods, is used, the works that are identified with different names in libraries and generally accepted as tazkirah, collection of biographies in the field literature constitute the texts of the study. In addition to Turkish sources, history and geography books written in Arabic and Persian and written texts of other cultures that were contacted or whose codes were copied are also used comparatively. The information about Abu Nasr Sâmânî and the events he experienced within the scope of the hero and plot, which emerges into unreality with different layers and variants in literary works and especially in oral culture, even though he lived in history, are evaluated by taking into account the change in the Turkish social structure.

Keywords: Samanids, Karakhanids, Abu Nasr Samani, Khwarezm, Turkestan.

1. Giriş

Tarih ve edebiyatın kesişme noktalarından biri, toplumun benimsediği bir kişi etrafında oluşturulan efsaneleşme sürecidir. Bu gelişme, bilhassa sözlü kültürde muhtelif yaşanmışlıklarla toplum belleğinde yer etmiş gerçek bir kahramanın zamanla olağanüstülüklerle bezenmiş anlatılarında görülmektedir. Türklerin tarihinde Harezmi ve Türkistan'ın İslamlaşması tarihçiler ve seyyahların

* Dr. Öğr. Üyesi, Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Eski Türk Dili Ana Bilim Dalı, erdemdgstn@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8763-1494>

vesikalarında görülenin ötesinde, edebiyatta hızla efsaneleşmiş kahramanları ortaya çıkarmıştır. Bu çalışma kapsamında, Karahanlıların İslam'ı kabulüne dair anlatılarda mürşit kimliğiyle yer alan Ebu Nasr Sâmânî'nin hem bir edebî ürünün kahramanı olarak özellikleri hem de tarihteki kimliği üzerine durulmuştur. Yüzyılı itibarıyla bir haberin taşınması, bir öğretinin yayılması ve zemin bulması için kervanlar ve o toplulukla gezmekte olan görevliler önem arz etmektedir. Lakin dine davet ve cihat gibi olguların buldukları yerden diğer zemin ve zamanlara aktarımında kısa sürede evrilmiş, olağanüstülüklerle bezenmiş söylenceler görülmektedir.

Hanedan otoritesi, din motivasyonu gibi saiklerle vücuda getirilen tarihî vesikaların bir tarafıyla gerçeküstülüklerini göz önünde bulundurmamak diğer tarafıyla onu üreten insanın ve içinde yaşadığı toplumun sosyal yapısı ve yaşantıları hakkında veri toplayabilmek, metinler arası karşılaştırmayı zorunlu kılmaktadır. Bu, yalnızca bir eserin nüshaları değil, farklı saha ve dillerdeki eş zamanlı ürünlerin yahut geç dönem kayıtların verilerini de kapsayan bir süreçtir. Lakin edebî ürünün kurgusallığında bu metinlerin gerçek kişi adları içerseler dahi Köprülü (1943) ve Togan'ın (1985) vurguladıkları üzere tarih bilgisi kabul edilmesi veya tarihi bir karakterin yaşadıkları hakkında nesnel veri sağlayıcısı olarak kullanılması mümkün görülmemektedir. Edebiyatın kurgusallığında zamanın değişen yüzünü idrak için Sadullah Paşa'nın *Ondokuzuncu Asır* şiirinden şu satırlar uyarlanabilir: "*Mecaz oldu hakikat, hakikat oldu mecaz; yıkıldı belki esasından eski malumat*" (Kara, 2014, s. 13).

Tarihte var olup sözlü ve yazılı kültürle aktarılagelen bir kişi veya olayı yeniden yapılandırarak idrak edebilmek için anlatıları metin kimliğiyle kabul etmek, onu çözümleme (şerh etme) hususunda yalnızca kendisini metin yapan iç yapısını değil üst yapısı ve dil dışı göndermelerini açıklayabilmek gerekmektedir. Bugünle alakalı deneyimlerin ekseriyetle geçmiş bilgisi temelinde kurulu olduğunu belirten Connerton (1999, ss. 13-24), toplum belleğinde tarihin yeniden yapılandırılarak idrak edildiğini ve geçmişe dair kodların toplum düzenini meşrulaştırmaya yaradığını belirtmiştir ki bu durum, tarih bilgisinin sınırlarının dışına çıkıldığını göstermektedir. Çalışma kapsamında anılan Karahanlıların yani Müslüman Türk toplumunun genişleme alanlarını ve uğraşısını meşrulaştırma çabası da bu noktada sözlü kültürlerinde görülenle uyumlu denilebilir. Zira bu çaba, Irak ve Anadolu'ya kadar uzanan ticari, siyasi ve askeri bağlarında doğrudan doğruya halifeyi karşısına almadan İrani kavimlerle ve Müslüman olmayan soydaşlarıyla mücadelesinin meşruiyet zeminini pekiştiren ve en önemli kültür, ticaret yani egemenlik bölgesi olan Maveraünnehir'in zaptını kolaylaştıran bir araçtır. Sözlü gelenekteki kodlar, aynı zamanda onu yaratan ve taşıyan toplumların kabulleri üzerine yaşar veya terk edilir. Nitekim Yıldırım (1998, ss. 87-101), sözlü veya sözsüz yaratılan fakat sözlü iletişim ortamıyla bireyler arasında yaşayan ve nesillere aktarılan metinlerin ancak "*milleti meydana getiren fertlerin ihtiyaçlarına cevap verdiği ölçüde*" yaşayabildiğini belirtmiştir.

Yazılı kültürün başlangıcından yaklaşık sekiz kat eski olan insanoğlunun varlığına dikkat çeken Ong (1995, s. 14), insanlığın tarihten getirdiği tecrübelerini öncelikli olarak sözlü kültürle taşıyabildiğini ifade etmiştir. Yazı dili olmadan önce uzun bir gelişim süreci geçiren ve güçlü bir sözlü kültüre sahip olan Türkçe, toplumsal değişimlere ve yaşam biçimine uygun, onu yansıtabilecek bir düzeye ulaşıncaya kadar yalnızca dilin iç yapısına dair bir gelişim yaşamamış, toplum hayatını taşıyan bir araç olarak da varlığını sürdürmüştür (Özkan, 2012, s. 142; Tezcan, 1978, s. 271). Yazı dilinin oluşumunda ise bir siyasi otorite himayesinde, alfabe ve yazım kurallarıyla kullanılan sözlü geleneğe ihtiyaç duyulmaktadır (Tekin, 1974). Akar'ın (2010) lehçe oluşma şartları için coğrafya değiştirme ve toplumsal/kültürel farklılaşmayı eklediği bu süreçte sözlü kültür ögesi, belirli sınırlılıklarla yazılı kültürde de taşınmaktadır. Bu durum, yazılı ürünlerin tarih bilgisi niteliğiyle geçerlik ve güvenilirliğini sorgulamayı zorunlu kılmaktadır. Öyle ki sözlü kültür ürünlerinin kahramanlarına kendileri de tarihî birer vesika olan metinlerde yer verilmesi onların varlığını kabule yahut gerçekte yaşamış bir kişiyle

eşleştirmeye her seferinde imkân vermemektedir. Kahramanların farklı adlarla diğer söylencelerde yer alması yahut benzer kodların farklı milletlerin anlatılarında kullanılıyor olması dil ilişkilerindeki temas noktaları veya kod kopyalamalar ile tesadüfiliğe benzer ve karmaşık bir yapıyı ortaya koymaktadır.

Köprülü (1943, ss. 422-424), Türk tarihini anlamada evliya menkabelerinden istifade edilmemesini tarihin bilimsel yaklaşımına aykırı görülmesine bağlıyor ancak bu kaynak kullanma tercihinin darlığını tenkit ediyor. Bu hususta, *Hacı Bektaş, Kaygusuz* menkabeleri gibi metinlerde gerçeküstü unsurların çokluğuna mukabil *Ahi Evren, Seyyid Harun Veli* menkabelerinin tarihî malumat ihtiva ettiklerini lakin bunun zengin bir veri oluşturmadığını belirtiyor, bu anlatılar içinde tarihçilerin en çok rağbet ettiği metin olarak bir halk romanı diye adlandırdığı *Dânişmendnâme*'ye işaret ediyor (Köprülü, 1943, s. 425). Gerek Anadolu gerek Asya sahası Türk edebiyatında sözlü kültürün hızla olağanüstülüklerle bezediği kahramanları ihtiva eden söylencelerdeki tarihî malumat, bir yanıyla toplum geleneğinin yansması diğer yanıyla otoritenin ihtiyaçları doğrultusunda biçimlenmiş edebî metinler olarak taşıdığı bilgiler bakımından doğrudan bir kaynak olarak makbul görülmemektedir (Köprülü, 2011, s. 189). Buna mukabil Togan (1985, ss. 38-40), *Tarih'te Usul*'ün kaynak bilgisi bölümünde haberler (traditions) altında şifahi haberler başlığına yer vermiş, burada bir kısmı tarihî gerçeklere dayanır gibi görünseler de esasen tarih olmayan hadise ve şahsiyetleri de içeren ürünlere, “*ağızdan ağza naklolunan*” ve bazı tarihî vakaları tasvir eden ancak kendisini telif edenin unutulduğu anlatılara destan başlığıyla değinmiştir. Bu bölümde ayrıca “*seyyar hikâyeler/destanlar*” adıyla içinde tarihî şahısların adlarının anıldığı ve bir toplumdun diğerine geçerek mal edilen anlatılardan da bahsedilmiştir. Seyyar hikâyelerin yanı sıra motiflerin de taşınabildiğini ifade eden Togan (1985, s. 41), Karşî'den menkul diyerek zikrettiği Satuk Buğra Han anlatısında Sâ mânilerden Nasr bin Mansur adında bir prensin Oğulcak Kadir Han'ın idaresindeki Kaşgar'a sığınıp Artuç'ta bir sığır derisi kadar toprak talep ederek cami inşa etmesini, *Dydonap hikâyesi* ismiyle eski Yunanlılarda da bulunan ve başkaca toplumlarda da görülen bir motif biçiminde açıklamıştır. Bu eserde, edebî ürün ve tarihî gerçeklik arasında kalan destanların masal şeklinde olanları tamamen kaynak olamayacak ürün biçiminde değerlendirilirken tarihî eserlere yerleştirilen seyyâr hikâye ve motifleri de tarih içindeki yabancı ögeler olarak belirtilmiştir.

Bu çalışma kapsamında, Türklerin kültürel temas noktaları bağlamında diğer kavimlerle olan ilişkisi, farklı metinlerde adı geçen Ebu Nasr Sâ mânî'nin aslında kim olduğuna dair alan yazınında yer bulan malumat ve onun kaynaklarda bahsolunan özellikleri başlıklar hâlinde değerlendirilmiştir. Metinlerin dil dışı dünyaya dair göndermeleri, kurgusal ürünlerde dahi gerçekle örtüşür bilgiler sunabilmektedir. Ancak söylencelerde kişi adlarına (Kastedilen gerçek kişi adlarıdır.) dair göndermeleri tespit etmek, bunların tarihte varlığını ispat etmek ekseriyetle mümkün görülmemekte yahut başka zaman ve mekânda var olanın aktarılmasıyla karmaşık ve tutarsız bir görünüm arz etmektedir. Türk coğrafyasının genişliği ve diğer toplumlarla dil/kültür ilişkileri göz önünde bulundurulduğunda, Karahanlıların İslam'a intisabına vesile olarak sembolleştirilen mürşidin kimliğine dair bulguların benzer varguları doğurduğu söylenebilir.

Kültürel Temas Noktaları Bağlamında Türkler

Türk tarihinin hareket yönü genel manada batı istikameti esaslıdır. Tarihî ticaret yolları göz önünde bulundurulduğunda fütuhatin Maveraünnehir merkezinde Karadeniz ve İran coğrafyası üzerinden kuzey ve güney ekseninde, batıya doğru olması olağan bir seyirdir. Çin'le olan tarihî rekabet, din motivasyonu dikkate alınarak Uygurların soydaşları ve komşularıyla olan mücadelesi bir kenara bırakılırsa Karahanlılardan Timurlulara, Selçuklulardan Osmanlılara Türk devletlerinin bu seyri müşterek bir gerçektir. Bu çalışmanın konusu olan evre itibarıyla Roux (2020, s. 142), Türk tarihinin coğrafi ve politik değişimini izah etmek için sekizinci yüzyılda Asya'nın çehresini değiştiren iki olaydan bahseder: 744'te Tu-kiülerin yani Köktürklerin siyasi otoritesini kaybetmeleri ve 751'de

Çin'in batıya ilerleyişinin durdurulması. İlkini devamı niteliğinde 840'tan itibaren Moğolistan Uygur Devletinin yıkılmasıyla güneye ve batıya doğru hareketin çok kültürlü bir yaşamın kapılarını açması bu tarihi seyre eklenebilir.

İslam'ın Horasan, Ürgenç, Kafkasya ve Türkistan'da yankılanma ve tutunma süreci erken dönemde mücadele görünümündeyken ticaret ve politik ortaklaşmalarla yeni bir vaziyet kazanmıştır. Ticari ve politik ihtiyaç ve zorunluluklar, İslam ordularının fethettiği toprakları elde tutma arzusunun bir neticesi de yerleşik kültürün kılıç gücüne üstün gelmesidir. Rásonyi'nin (1988, s. 159) belirttiği üzere, ilk yüzyılında İranlılara üstünlük sağlayan Araplar, mağlubun kültürüne teslim olmuşlardı. Türk tarihinde benzer durum, 840 sonrası Uygur kültürünün diğerlerine tesirinde görülmektedir. Ekrem (1996, s. 158), Liu-yü ve Liu-chi seyahatnamelerinden Uygurların Kara Kıtay ve sonrasında Moğol istilasıyla siyasi güçlerini kaybetmeler de kültürel olarak bu iki unsuru asimile ettikleri veya doğrudan etkilediklerini örneklendirmiştir. Bu kaynaklarda Beş Balık, Balasagun, Sayram, Semerkant şehirleri ve bağlı Türk diyarlarının ahalisi Uygur olarak adlandırılmış, batı toprakları ise uçsuz bucaksız denilerek tasvir edilmiştir. Yine Ch'ang-ch'ün'den alıntıyla 1222'de Semerkant nüfusunun çoğunluğunun Uygur olduğu ve Müslümanların da bunlardan oluştuğu aktarılmıştır (Ekrem, 1996, s. 154). Çalışmada, 840'ta Kırgızlara yenilen Uygurların yalnızca Turfan bölgesine göç edip düzen kurmadıkları, Çin seyyahlarından anlaşılacağı üzere Türkistan'a (Çin kaynaklarında batı bölgeleri olarak adlandırılıyor.) göç ederken Karahanlı hanedanını da oluşturduklarını belirtilmiştir. Gömeç de 840'ta Kırgızların elinden kurtulan on beş Uygur boyunun batıda bulunan Karluklara sığındığına değinmiştir (1997, s. 57). Kültürün kılaca hâkimiyeti, incelenen coğrafyadaki kadim uygarlıkların tarihlerinde müşterek bir hâl arz etmektedir.

İslam ordularının erken dönem tarihinde, Sasanî topraklarının ötesini bir ticaret sahası ve iş gücü kaynağı görerek zemin bulmaya çalışan hilafet, Türk esirlerden oluşturduğu birliklerle yeni kültür ortamının siyasi ve askeri düzenini kurmayı amaçlamıştır. Golden (2008, ss. 346-347), dokuzuncu yüzyılın ilk yarısında Oğuz bozkırından beslenen bir köle ticaretinden bahseder ve İbn Khurdâbih'den rivayetle Abdullah b. Talha devrinde iki bin Oğuz kölenin altı yüz bin dirheme karşılık geldiğini aktarır. Bu nüfus, kısa sürede halifeyi koruyan ve aynı zamanda hilafeti şekillendirip politikasını yönlendiren bir güce dönüşmüştür.

İslam öncesi döneme uzanan Arap-Türk ilişkilerinde askerî mücadelenin ardından ticari ve politik ortaklıklar dönemi Maverâünnehir, Kafkasya ve Türkistan'da İslam'ın kalıcılığını sağlamıştır (Rásonyi, 1988, s. 158). Türklerin İslam'ı kabulünde baskın kültürün Araplardan ziyade İrani kavimler olduğu alan yazımında kabul görmektedir. Dilâçar (1995, s. 21), Karahanlıların Araplardan ziyade İranlılar vesilesiyle İslamlaştırıldığını, Arapların Kaşgar'a kadar yerleşik güç oluşturamadığını, İslam'ı Türklere İranlıların getirdiğini belirtir. Öte yandan Türklerin İslamiyet'i kısmen İranlılardan öğrendiklerinin kabulüyle İslamlaşmayı büyük oranda jeopolitik gerekliliklere, kahir ekseri Müslüman Türk ve İranlılardan oluşan Maverâünnehir'i zaptetme arzusuna bağlayan görüş de dikkat çekmektedir (Yaylagül Üstünel, 2020, s. 15). İslam ordularının Sasaniler üzerine hâkimiyeti sonrasında bu coğrafyada miras aldıkları tahkimatların koruyuculuğu kabul görmüş, ötesindeki diyarlarla ticaret ilişkisi yaklaşık dokuzuncu yüzyılın sonuna kadar kâfi bulunmuştur. Dini yayma ise "*birkaç serüvenciye, elçilere, misyonerlere ve tacirlere*" bırakılmıştır. Bu ticaret esaslı ilişkinin sonucunda ise Türkler, İslam coğrafyasında kölelik müessesesiyle büyük bir nüfusa ulaşmışlardır. Basra Valisi'nin emrinde 674 yılında Buhara'da getirilmiş iki bin ile dört bin arası Türk'ten müteşekkil bir okçu birliği mevcuttur (Roux, 2020, ss. 167-168). Roux (2020, ss. 169-171), dokuzuncu yüzyılda memluk olup hâkimiyet kuran Türklerin arttığını, El-Mansur ve el-Mu'tasım döneminde devlet aygıtının vazgeçilmezi olarak yönetimde hâkim konuma eriştiklerini belirtmiş, genel kabul gören "*İslamiyet'i*

kabul eden Türk memlukların samimi Müslümanlar oldukları ve Arap uygarlığı tarafından asimile edildikleri” görüşüne ise itiraz etmiştir.

Öte yandan yalnızca erken dönem Arap edebiyatı ürünleri değil, İran kültür muhitinde daha sonra yazılmış kaynak niteliği taşıyan eserler dahi İslamlaşmamış Türkler (Uygur) hakkında hem Türk dünyasındaki çok kültürlülüğe işaret etmesi hem de İslam coğrafyasının buna bakışını göstermesi adına mühimdir. Cüveynî, putperest yani Budist Uygurların batıl inanışlarından çok azına değindiğinden, bundan maksadının ise o topluluğun cehaletine delil sunmak olduğundan bahsetmiştir. Buku Han (Efrasiyab’ın ta kendisidir ifadesiyle tanıtılmıştır.) ve kardeşlerinin ortaya çıkışına dair anlatıyı, bir dostunun zamanında okuduğunu söylediği bir kitaba dayandırarak alaycı bir tavırla yermiştir (Öztürk, 2013, s. 105).

On üçüncü yüzyıl İlhanlı tarihçisi Atâ Melik Cüveynî’nin Tarih-i Cihangüşa’sında aktardığı bilgi, bir yanıyla İslam toplumlarının Müslüman olmayan Türk ahaliye bakışını gösterse de tarihî malumat bakımından Uygur coğrafyasının özgür yaşam biçimi hakkında da veri sağlamaktadır. Hazarların tarihçilerin eşsiz buldukları “*evrensel / büyük inançlara açık hoşgörü ortamı*”na değinen Roux (2020, s. 141), Uygurların ise “*Türkleri yüksek kültür uygarlıkları ailesine sokup gerçek evrenselliği (ekümenizm) o güne kadar görülmemiş bir boyutta dünyaya*” sunduklarını belirtmiştir. Uygur kültür vahaları olan Turfan, Kansu ve Kaşgar’da Budizm, Maniheizm, Şamanizm, Nesturi Hristiyanlığı, Zerdüştlük ve Yahudiliğin varlığı arasında İslamiyet, erken dönemde “*tacirler, elçiler ve dervişler*”in uzun süren çabalarıyla yer bulmuştur (Köprülü, 2011, s. 175; Roux, 2020, s. 164-165). Roux’da (2020, s. 90) geçen kültür vahaları ifadesi yalnızca Uygurları kapsamamakta; 574-584 arasında Tu-kiulerin içinde yaşayan “*Budist hacı Jinagupta’nın özgürce vaaz vermesiyle övünmesi, Prabhaknamistra’nın 626’da onlara yasaları öğretip Budizm’e teşvik etmesi, Hiuan-tsang’ın (629-645) ev sahiplerinin erdem ve anlayışlılıklarını övmesi*” bu vahaya dair erken dönem örnekleridir.

Turan (1999, s. 5-6), Doğu Türkistan ve Mâverâünnehir’de Zerdüştlük, Budizm, Maniheizm ve Nasturî Hristiyanlığı gibi dinlerden en çok tesir edenin Budizm olduğu, söz konusu tesirin bu coğrafyanın Zerdüş İnançları’ndan ayrılmasına ve Farslaşmasını önlemeğe vesile olduğu, din motivasyonunun Türk tarihi bakımından hususi bir ehemmiyet taşıdığı görüşündedir. Din, jeopolitik gereksinimlerle bir motivasyon aracı olarak görülebilir. Roux (2020, s. 90), Budistlerin Çin’den eziyet gördükten sonra Bizans zulmünden kaçıp Hazarlara sığınan Yahudiler gibi Türklere sığındıklarını belirtmiştir. Onuncu yüzyıldan itibaren soydaşlar arasında mücadele sebebi görülecek İslam-Budizm ayrımınının erken dönemde Budizm’e yönelik olumlamayı içeriyor olması, jeopolitik gereksinimlerle açıklanabilir bir durum olmalıdır. Bu durumun tam tersi bir etki de söz konusudur. Bir İran kültürü olarak gördüğü Soğdların etkisinde kalan Türklerin dokuzuncu yüzyıldan itibaren üstünlüğü ele almalarıyla Arabizm baskısındaki İranizmin uyanışına vesile olduklarını belirten Roux (2020, s. 172), İsfahan’da tahta Türkmenlerin geçmesini ve İslam ordularınınin fütuhatından sonra İran’da kurulan ilk ulusal hanedan olan Safevileri bu kapsamda değerlendirmiştir. Bu Arap üstünlüğünün zayıflaması, Sâmânîler döneminde Arapça yazılan Târîh-i Buhârâ’nın dilinde de görülmektedir. Ebû Bekr Muhammed b. Cafer en-Narşahî’nin Sâmânî hükümdarı Nûh b. Nasr’a (943-954) sunduğu eser, 12. yüzyılda el-Kubâvî tarafından şu gerekçeyle Farsçaya çevrilmiştir: “*İnsanların çoğu Arapça kitap okumaya rağbet etmemekteydi ve dostlarım benden bu kitabı Farsçaya tercüme etmemi istedi*” (Göksu, 2013, s. IX).

Karahanlıları hazırlayan bir kültür olarak Uygurların kültürel zenginliği yalnızca inançlar ekseninde değildir. Moğol devlet teşkilatının temelini oluşturan Uygurlar, Moğol devrinde okuma yazma öğreten ilk devlet memurları olup valilik yapmışlar, tarım ve silah sanayisinde kültürünü Moğollara aktarıp çok dillilikleriyle ticarete baskın rol oynamışlar, Uygur yazısı ise üç yazıdan biri olarak hüküm sürmüştür (Ekrem, 1996, ss. 151-153; Gömeç, 1997, s. 63).

Bu mirasın İslam kültür muhitine girişi, Türk tarihinde ve edebiyatında Karahanlılar çevresinde gerçekleşmiştir. Sâ mânîler ise gerek Buğra Han anlatılarında gerekse tarihî gerçeklik bağlamında Karahanlıların devlet teşkilatı ve ticari, politik ilişkileri bağlamında kilit rol oynamışlardır. Sâ mânîler, Karahanlıların yanı sıra Gaznelilerden Selçuklulara Türk kültür muhitlerinde önemli izler bırakmışlar, devlet teşkilatlarında örnek teşkil etmişlerdir (Göksu, 2011; Merçil, 2007; Usta, 2009). Karahanlılarla mücadele ve müzakere dönemlerinde İslam'ın etki alanını genişletmeleri bu izlerdendir. Bu aynı zamanda Maverâünnehir hâkimiyetine yönelik mücadelede din motivasyonunun coğrafyayla olan bağına da göstermektedir. Sâ mânîler, Maverâünnehir'e göçenlere yönelik iskân politikaları ile Türklerin İslam'ı yakından tanımalarına vesile olmuşlar; Yenikent, Cend gibi Oğuz şehirleriyle Talas arasındaki ticaretle dinin öğretisini Türk coğrafyalarına taşımışlardır (Özaydın, 2002, ss. 239-262). Alptegin'in Sâ mânî emiri Ahmed b. İsmail (907-914)'in kölesiyken hassa askerleri arasına girip idareyi şekillendirecek güce ulaşması ve Gaznelileri kurması ise diğer bir örnektir.

Maverâünnehir'in İslamlaşmasında hâkim rol üstlenen Sâ mânîler (Köprülü, 2012, s. 46), başkentleri Buhara olan, Horasan ve Maverâünnehir emirleridirler (Golden, 2008, s. 358). Başkent Buhârâ, Narşahî'de Semerkant bölgesinden “*Soğd'un büyük nehrinin*”, “*Rûd-ı Mâsaf/Mâsif (nehir)*”in getirdiği toprakla dolup tamamen sazlık ve ağaçlarla kaplı bir bölge olarak betimlenmiştir. Göksu, bu efsanevi olayın arkeolojik kazılarla ispatlanmış bir coğrafi gerçek olduğunu belirtmiştir. Bu bölgeye Türkistan'dan insanların geldiği ve “*bu vilayeti beğendikleri, buraya yerleştikleri*”, evvela çadırda konaklayıp zamanla binalar yaptıkları (Bu bölümde 563-567 yıllarıyla mukayese mevcuttur.) aktarılmıştır. Ayrıca kitapta, idari bakımdan bir örnek olarak şu bilgi yer almaktadır: Bölge halkı emir seçtikleri Ebrûy'un zulmünden kurtulmak için pâdişâh-ı Türkân'a gidiyorlar. Gittikleri kişi Beyağu lakaplıdır ki Arap ve Fars kaynaklarında Beyğu şeklinde geçen kelime yabgudur (Göksu, 2013, ss. 8-10).

Hükümdar soyunu Sasani kahramanı Behrâm Cubin'e dayandıran Sâ mânî devleti Soğd menşeli bir hanedan olarak tanımlayan Merçil (2007, s. 1), Abbasi hilafetinden başlayarak güç kazanan Türklerin devlet idaresinde yer aldıklarını, Sâ mânîlerden Yahya'nın yönetimindeki Şaş'ın halkının Müslüman Oğuz ve Halaçlardan oluştuğunu belirtmiştir. Köprülü (2011, s. 109), Türkistan'ın İslamlaşmasının hızlanmasında El-Mu'tasım (ö. 842) zamanında uygulanan “*makul ve tedbirli*” politikanın neticesinde hilafet ordusunda artan Türk etkisine dayandırmaktadır. Öyle ki Sogd bölgesi, Semerkant, Fergana, Şaş, Taşkent civarında yetişen ve halifenin hassa ordusuna alınan Türkler için Samarra şehrini kuran halife El-Mu'tasım'dan sonra Irak'taki Türk nüfusu ve nüfuzu Türkistan'ın İslamlaşmasını hızlandıracak düzeyde artmıştır (Golden, 2002, s. 158; Köprülü, 2011, ss. 109-175). Batıda artan bu etki, aynı zamanda ticaret yollarının güvenliği ve kültürel bağın kuvveti adına da kıymet arz etmiştir. Ayrıca Sâ mânîler ülkesinde köle ticareti, devlet için önemli bir gelir kaynağını teşkil etmiştir (Golden, 2002, s. 158; Merçil, 1994, s. 255). Bu coğrafi ve tarihî zeminde Sâ mânîlerle kültür temas noktaları çeşitlenen Türklerin farklı zamanlarda, farklı boylarındaki söylencelerinde mürşit karakteri olarak Ebu Nasr Sâ mânî adı anılagelmiştir. Bu kahramana bazen farklı adla ve bilhassa Asya sahası Türk edebiyatında yer verildiği görülmektedir.

2. Yöntem

Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizinin kullanıldığı çalışmada, alan yazınında genel manada tezkire başlığıyla künyelenen eserler inceleme metinlerini teşkil etmektedir. Nitel çalışmalarda sıkça kullanılan ve etkin kullanımında önemli bir veri sağlayıcısı olan dokümanlar, araştırma amacındaki olgu ve olaylar hakkında doğrudan bilgi kaynakları olarak görülmektedirler (Yıldırım & Şimşek, 2005, ss. 187-188). Bu araştırma kapsamında Türk edebiyatının yanı sıra bilhassa İran edebiyatında da Uveysî tezkireleri, evliya tezkireleri gibi genel, Buğra Han, Buğra Hanî gibi özel adlarla anılan yazma eserler birincil dokümanlar (British Library Or. 8161, Berlin Staatsbibliothek Ms.

or. oct. 1723, Jarring nüshası, Shaw, Kaşgarlı Niyazi ve Molla Hacı nüshaları) olarak incelenmiş olup alan yazınında Mülhakâtü's-Sürâh, Tarih-i Buhara ve El-Kâmil gibi kendileri de birer tarihî vesika olan metinlerden mukayese maksatlı veri toplanmıştır. Çalışma konusu olan Ebu Nasr Sâmânî'nin tarihî bir kimlikle örtüşüp örtüşmeyeceğine dair değerlendirme hususunda metinlerarasılık bağlamında bu kaynaklarla tezkire yazmalarından elde edilen veri mukayese edilmiş, farklı dönem ve sahalara ait Türk söylencelerinde Ebu Nasr Sâmânî'ye atfolunan karakterler göz önünde bulundurularak gerçek bir şahıs olma özelliğinin ötesinde bir mürşit kimliğinin efsaneleşme süreci metin geçişleriyle sorgulanmıştır.

2.1. Araştırma Etiği

Verilerin doküman analizi esasında derlendiği bu araştırmada, bilim etiği gözetilmiştir. Verilerin analizinde alan yazını bilgisi, varguların takdiminde verilerin bütüncesi dikkate alınmıştır. Bu çalışma kapsamında canlılar üzerinde yapılan herhangi bir deney veya uygulama gerçekleştirilmemiştir.

3. Bulgular

3.1. Karahanlıların İslam'ı Kabulü ve Kültürel Temas Noktaları

Karahanlı devlet kimliğinde Buğra Han'ın İslam'ı kabulünü yalnızca doğudaki Çin tehdidi ya da kendi soyundan düşmanı Beşbalık Uygurlarının varlığıyla ilişkilendirmeyen Grenard, Sâmânîlerin çağı için mükemmel olan müttefikliğine de dikkat çekmiş, bu ittifakı Türklerin Maverâünnehir idaresi üzerinde hak sahibi olma planına bağlamıştır. Her ne kadar sık sık eldeki metnin gerçek tarihle örtüşmediğini belirtse de Grenard, Sâmânîler açısından kuzey sınırlarının güvene alınmasını doğuracak bu ittifakı tarihî malumatla birleştirerek Karahanlıların İslam'ı kabul süreçlerini gerekçelendirmiştir (Turan, 1939III, s. 158). Pekolcay (1967, s. 19), Grenard'ın Satuk Buğra Han'la ilgili İslamiyet'i siyaseten kabul ettiğine dair yaklaşımına "*Zorla Müslüman olmuş bir kimsenin ismi etrafında İslami bir destan teşekkül etmez.*" diyerek itiraz etmiştir. Kafkasya ve Asya'da Türk toplumu arasında İslamiyet'in kabulü yolunda Maverâünnehir merkezli ticari ve kültürel faaliyetler önemli bir yer teşkil etmiştir. Kervanlar yalnızca ekonomik değer taşıyan ve haber ileten bir araç değil aynı zamanda beraberinde getirdikleri dervişler ve görevlilerle İslam'ı Türk coğrafyasına ulaştıran bir müessese görevi üstlenmişlerdir (Turan, 1999, s. 12). Ebu Nasr Sâmânî, çalışma kapsamında incelenen Tezkire-i Buğra Han metinlerinde hem kervan sahibi hem de Fergana ve Kaşgar'da, kendisine müjdelenen Buğra Han'ı arayan bir sufi olarak öne çıkarılmıştır.

Karahanlıların İslam'ı kabulünde sembolleşen isim olan Satuk Buğra Han'ın doğum tarihi veya yaşadığı yüzyıla ilgili, Türklerin erken dönem Müslüman devletler ve hilafetle olan ilişkileri göz önünde bulundurularak Abbasilerden itibaren her tarih düşünülebilir. Özellikle bir dinî ve siyasi liderin bu denli hızlı efsaneleşen kimliğiyle tespitinin imkânsızlaşması bu kabulü zorunlu kılmaktadır. Bu husuta bir yanıla Pekolcay'ın (1967, s. 19), zorla Müslüman olmuş bir kişinin etrafında efsane şekillenmeyeceğine dair kanaati diğer yanıla Grenard'ın (Turan, 1939III, s. 158) Buğra Han'ın idareci kimliğiyle alakalı iç ve dış tehditlere karşı müttefik arayışını öne çıkardığı görüşü kısa sürede vuku bulamayacak, belirli bir süreç ve yaşanmışlık gerektiren sosyal, siyasi ve edebî vakıalardır. Ayrıca amcasına ya da devletteki herhangi bir iktidar sahibine organize bir askeri topluluk ve toplumsal, kültürel taban oluşturmada ayaklanması da mümkün görülmemektedir. Türklerin yaşadıkları coğrafya ve bilhassa Karahanlıları oluşturan Türk topluluklarının Sâmânîlerle teması 819 sonrası bir tarihi daraltarak vermekte. Satuk Buğra Han'ın örneğin Or. 8161 numaralı metinde H. 429'da (Molla Hacı'da da bu tarih mevcut: M. 1037-1038) öldüğü bilgisi ise tarihsel gerçeklik doğrultusunda değerlendirildiğinde torunlarının iktidarlara dönemiyle kendi döneminin karıştığı bilgisini sunmakta ve kabul görece son tarih olarak dahi zikredilememektedir.

Türklerin İslam'a intisabı kadar Karahanlıların teşekkülünde başat olan boyların tespiti veya rollerine yönelik malumat da farklı görüşlerle ele alınmıştır. Bu çalışmanın sınırlılıklarında kalarak Türkistan Uygur Hanları (Genç, 2002; Kafesoğlu, 1988; Pritsak, 1977) ifadesi, tarihî zeminde sosyal dönüşüme ve bunun edebiyata yansımaya yönelik bilgi aktarması ve kapsamı göstermesi yönünden kıymetli bir adlandırma olarak görülebilir. Zira ister Yağma isterse Karluk tezi olsun birlikte oluşturdukları Türk devletinin dinen mücadele ettikleri yine soydaşları olan, Cüveynî'nin "*putperest*" dediği Budist Uygurlar (Öztürk, 2013, s. 105); ticari, siyasi ve din eksenli üstünlük kurmaya çalıştıkları ise öncelikle Sâ mânîlerdir. Bu bakımdan, anlatılarda mürşidin nisbesinin bu rakip devletle anılmasının politik bir kodu da olmalıdır. Yaklaşık iki yüz yıl sonra Abbasi halifesine Divanu Lugati't-Türk'ün verilmesi ve içeriği itibarıyla sahada Türk hâkimiyetinin ilanı gibi dokuzuncu yüzyılın sonları ve onuncu yüzyılda Ebu Nasr'ın bir mürşit kimliğiyle Sâ mânîlere matufluğu tesadüf olmamalı. Bu bir yanıyla Arap ve İrani kavimlerin Türk coğrafyasında egemenlik kurma mücadelesinin edebiyata bir yansıması şeklinde görülebilir. Öte yandan Sâ mânîler açısından 893 Talas'ın zaptından sonra Müslüman Türk toplumunun tesisi, gelecek için kuzey hattında önemli bir savunma bölgesi şeklinde düşünülebilir ki kölelik müessesesi de bunun bir yansımasıdır. Ayrıca ortadan kalkmış olan rakibin adına yönelik bu miras, Müslüman Türk toplumunun geniş bir coğrafyada politik hedefleri gözetildiğinde, halifeyi karşısına almadan İrani kavimlerle ve Müslüman olmayan soydaşlarıyla mücadelesinin meşruiyet zeminini pekiştiren ve en önemli kültür, ticaret yani egemenlik bölgesi olan Maverâünnehir'i zaptı kolaylaştıran bir kazanım olarak görülebilir. On birinci yüzyılın başından itibaren artık tarih sahnesinden çekilmiş olan Sâ mânîlerin kültürel ve siyasi mirası, zaten askeri ve idari olarak yaklaşık yüz yıldır içinde yaşayan ve söz sahibi olan Türkler için doğal bir kazanımdır. Bunun sözlü kültürde hızla efsaneleşmesi de yeni muktedirin eski kültürü sahiplenmesiyle ve muhakkak ki sözlü anlatı geleneğinin kuvvetiyle izah edilebilir. Öte yandan İsmâil b. Ahmed ve Sâ mânîlerin Talas'ı aldıktan sonra Karahanlılarla olan münasebetleri ve İslamlaşma süreci için El-Kâmil, Mülhakatü's-Sürâh ve Tarihu Kaşgar'a atıfla alan yazınında bu şehzade hakkındaki bilgiler, tarihî malumatla örtüşmemektedir (Golden, 2008, s. 358; Hunkan, 2009, s. 181; Merçil, 1994, s. 266; Özaydın, 2001, s. 405; Özaydın, 2002, ss. 239-262; Pritsak, 1977, s. 253; Şeşen, 2001, s. 208). Golden'in (2008) belirttiği üzere bu bilgilerin yaşanmışlıkla bir sayılması oldukça zordur ve mutlak bir varlığa ulaşılması mümkün görülmemektedir.

3.2. Ebu Nasr Sâ mânî'nin Künyesi

Tarih boyunca değişik coğrafyalarda zengin kültürel ortamları benimseyen, farklı inançlara yaşam alanı sunan ve bunları ekonomik, politik gereksinimler doğrultusunda değerlendirebilen Türk devletlerinin İslam'ı kurumsal kabulleri, alan yazınında ekseriyetle onuncu yüzyılın ilk çeyreğine tarihlendirilmektedir. Kafkasya bir yana bırakılırsa Türkistan'da veya Çin kaynaklarına göre batı bölgelerinde İslam'ın yayılması, mücadele evresinden sonra kısa sürede ticari, politik ve askeri ittifaklar ile karşılıklı gereksinimler çerçevesinde bir tutunmayı doğurmuştur. Türk esirlerin nüfus ve nüfuzunu arttırarak geniş bir sahada, Bağdat'tan Kaşgar'a jeopolitik hâkimiyete sahip olmaları Abbasilerin yanı sıra Sâ mânîlerde de otoriteyi yönlendirme gücüne erişmelerini sağlamıştır. Geçmiş bilgisi üzerine kurulu olan bellek, siyasi otoritelerin teşekkülünde de ortaya çıkmakta ve halk söylencelerinde bunların izi görülebilmektedir. Sâ mânîlerin devlet teşkilatı ve üzerine kurulu oldukları kültürel mirasları, bir Türk-İslam devleti olarak Karahanlılar için doğal kazanım addedilmiştir. Jeopolitik bakımdan büyük ehemmiyet arz eden Maverâünnehir'i elde etme mücadelesi, bu rakabetin ardından Asya sahası Türklüğü için İslami gelenek içinde bölgeyi elde tutma ve buna dinî bir motivasyonla meşruiyet kazandırma sürecine evrilmiştir. Bunun yalnızca devlet otoritesinde olmadığının ispatı ise sözlü kültür ürünü olarak efsaneleşmiş kahramanlar ve onlar etrafında örülü halk anlatılarının varlığıdır ki çağdaş döneme kadar uzanmış ve farklı boyların söylencelerinde kodlar oluşturmuş bir edebî ürün ortaya çıkarmıştır. Devlet otoritesinin kabulü çerçevesinde ve onu yaratıp

katmanlar oluşturan halkın ihtiyaçları doğrultusunda tasarlanan İslam'ı kabul söylencesi, Buğra Han anlatıları, Karahanlı tesiriyle yıkılan ve on birinci yüzyılın başından itibaren tarih sahnesinden çekilen bir hanedanın künyesi üzerine tasarlanmış kahramanı Türk söylencelerine kazandırmıştır: Ebu Nasr Sâmânî.

Türklerin İslam'ı kabullerine dair efsaneleşmiş anlatılarla ilgili ilk çalışmalar on dokuzuncu yüzyılın sonlarında yapılmıştır. Robert Barkley Shaw'ın *A Sketch of Turki Language As Spoken in Eastren Turkistan*'ı, Fernand Grenard'ın *Journal Asiatique*'te yayımladığı *La Légende de Satok Boghra Khan et l'Histoire* başlıklı çalışması Asya sahasında Türklerin İslam'ı kabul sürecine dair yapılmış ilk çağdaş yayınlardır. Aynı zamanda *Mülhakâtü's-Sürâh, Târîhu Kâşgar, el-Kamil fit-tarih, er-Rihle* gibi tarihî kaynaklar da hem tarih hem de efsaneleşmiş edebî biçim hakkında veri sağlamaktadır. *Cemâl Karşî*'nin *Mülhakâtü's-Sürâh*'ında Satuk Buğra Han'ın künyesi verilmiştir lakin tezkirelerde Ebu Nasr Sâmânî'yle alakalı bir künye bulunmamaktadır. Muhtelif tarih kaynaklarındaki bilgiler incelenerek alan yazınında Sâmânî hükümdarları, prensleri veya hanedan mensuplarına yönelik eşleştirmeler mevcuttur lakin Sultan Satuk Buğra Han'ın tamamen efsaneleşmiş kimliği etrafında bu mürsidin gerçek bir karakter olarak tespiti mümkün görülmemektedir. Yalnız bu efsaneleşme içinde Ebu Nasr Sâmânî'nin aile efradından oğlu Ebu'l-Fettah'ın adı tezkirelerde yer almaktadır. Bu bilgi dahi anlatı kahramanlarının tarih bilgisiyle eşleştirilmesine imkân vermemektedir.

Ebu Nasr Sâmânî'nin kimliği özelinde hem doğum hem ölüm tarihi hem de gerçekte kim olduğuna dair bir bilginin kati olarak söylenmesi mümkün değildir. Bilhassa sözlü gelenekte türlü motifler ve zaman değişkenleriyle gerçek kişi, devlet ve yer adlarının anıldığı metinler esas alınarak bir çıkarımda bulunmak ancak olasılıkları ortaya koyma imkânı sağlamaktadır. Jarring'de Ebu Nasr Sâmânî'nin ölüm tarihi olarak H. 350 (961-962) verilmiştir (Zal & Eker, 2014). Alan yazınında *Cemâl Karşî*'nin *Mülhakâtü's-Sürâh*'ına (Togan, 1985; Budak, 1993) dayandırılarak Ebu Nasr Sâmânî'nin asıl adının Ebu Nasr bin Ahmed olduğu belirtilmiş (Yıldız, 2017, s. 122), bu isim Sâmânîlerin kurucusu Ahmed b. Esed'in (820-864/865) oğlu ve Halife Mu'temid (870-892) zamanında Maverâünnehir'in emiri olarak gerçek tarihle ilişkilendirmiştir. Semerkant Emîri Nasr b. Ahmed'in ölüm tarihi 23 Cemâziyelevvel 279 / 21 Ağustos 892'dir (Göksu, 2011, ss. 154-157; Kucur, 2001, ss. 84-85; Usta, 2009), bu hâliyle Buğra Han'ın doğum tarihiyle örtüşür bir karşılaşmanın vuku bulması mümkün görülmemektedir. Bilge Kül Kadir Han'ın oğlu Oğulçak Kadir Han'ın 893'te İsmail b. Ahmed'e yenilerek Kaşgar'a döndüğü, Prens Satuk Buğra'nın burada İslam'ı kabul ettiğine dair bilgi Golden'in (2008, s. 358) şüpheyle bahsettiği ve eldeki tarih bilgisiyle kati karar vermenin mümkün olmadığını belirttiği bir diğer husustur.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Tezkirelerde bazı farklılıklar olmakla beraber genel manada Ebu Nasr Sâmânî'yle alakalı şu bilgiler yer almaktadır: Dünya malı arzusunda olmayıp Hz. Peygamber'in sünneti üzere ticaretle uğraşmaktadır; hayırsever ve takva ehlidir. Uveysî meşayihinden olan Ebu Nasr Sâmânî, Hz. Ebu Bekir'den terbiye almıştır. Yaşayışı itibarıyla Hz. Yakub'un görünümündedir ve bu nedenle üç sıfatla betimlenmiştir: avval büryân, ikinci çeşm-i giryân, üçüncü âh-ı süzân. Ayrıca gazi sıfatıyla da anılmıştır (Dağıstanlıoğlu, 2020). Medine'den kervanla yola koyulacağı vakit Hz. Peygamber'i rüyasında görüp onun hükmü üzerine bundan vazgeçer ve altı yıl boyunca Satuk Buğra Han'ın ruhu ile mana âleminde ünsiyet bulur ki bu her iki kahramanın da Uveysî kimliğine delalet eder. İncelenen tezkirelerde Ebu Nasr Sâmânî'nin mürsidi Hz. Ebu Bekir, Sultan Satuk Buğra Han'ınki ise Hızır'dır. Ancak metinlerde, mana âleminde Sultan Satuk Buğra Han'ın İslam'ı Ebu Nasr Sâmânî'den öğrendiği ve bu terbiye üzerine doğduğu bilgisi de yer almaktadır. Her iki kahramanın da Uveysî meşayihinden sayıldığı metinlerde Sultan Satuk Buğra Han'ın kendisinden sonrasına el vermediği görülmektedir.

Diğer nüshalardan farklı olarak Molla Hacı'nın metninde Sultan Satuk Buğra Han, Hz. Muhammed'den terbiye almaktadır ve vücudunda Süleyman Peygamber'in tesiri mevcuttur.

Ebu Nasr Sâmânî, altı yıl sonra Hz. Peygamber'i yeniden rüyasında görüp onun emriyle Türkistan tarafına kervanyla sefere çıkar. Bu kervanda mana âleminde tüm Uveysî şeyhleri, dünyevi olarak da yetmiş dinî önder yer almaktadır. Bu isimlerden biri de Şeyh Necmeddin'dir. O, Ebu Nasr Sâmânî'den eğitim almış bir tüccardır. Ebu Nasr Sâmânî kutupluk makamına eriştiğinde mana âleminde kaftanını Şeyh Necmeddin giydirmiş, rüyadan uyanan Ebu Nasr Sâmânî'yle karşılaştığında onu tebrik ederek şaşırtmıştır (Dağıstanlıoğlu, 2020). Bu motif, Bûsîrî'nin Kaside-i Bürde'sinin yazılış hikâyesinde de görülmektedir. Şeyh Necmeddin ismi tezkirelerin tekrarlı kopyalarında geçmektedir. Bu kopyalarla alakalı Hofman (1969, ss. 59-61), Farsça özgün metinden tercüme olduğu bilgisini vermektedir. Dağıstanlıoğlu (2012; 2020) da Or. 8161 numaralı yazmanın Farsçadan tercüme olduğunu metne atıfla aktarmıştır. Farsçadan çeviri olan bu metinlerde geçen Şeyh Necmüddin, Karahanlı veya Sâmânilerle alakalı tarihî herhangi bir kişiyle eşleştirilememektedir. Destanlarda farklı katmanların ve buna bağlı kodların bulunduğu alan yazınında malumdur. Tarihî zemin göz önünde bulundurulduğunda ticaretle uğraşan bir aileden gelen Kübreviyye tarikatının kurucusu Necmeddin-i Kübrâ'nın adının kopyalandığı düşünülebilir. İlhanlı sahasında Kübreviyye'nin İlhanlıların İslam'la olan bağında önemi ve Gazan Han'ın İslam'a intisabında (Bu hususta bk. Algar, 2006.) yeri göz önünde bulundurulduğunda böylesi bir kodun metne eklenmesi olağan görülebilir. Şüphesiz bu, tarih bilgisiyile açıklanamayan, yalnız edebî geleneğin içinde izahı mümkün olan bir görüştür.

Bu rüyada Hz. Peygamber, miraç gecesi Cebraîl'in kendisine tanıttığı Sultan Satuk Buğra Han'ın ruhuyla alakalı *"avvalu min esleme mine't-türki satuk"* cümlesini ve Türkistan'ın İslamlaşmasına liderlik edeceği bilgisini aktarır (Dağıstanlıoğlu, 2012; 2020). Önce Fergana'ya gelirler, sora sora aradıkları kişinin Kaşgar'da bulunduğunu öğrenirler. Metinlerde bu iki bölgenin adının geçmesi ilgi çekicidir. Şeşen (2001, s. 208), Türk coğrafyasında İslam'ı kabul eden ilk şehrin Bilge Kül Kadır Han zamanında Müslümanlığı tanıyan Şaş olduğunu belirtmiştir. Buna göre Karahanlıların 840 sonrası siyasi teşekkülü dikkate alınarak bu tarihten sonra vuku bulması beklenir. Şeşen (2001, s. 208), bu şehre Emîr Nûh b. Mansûr el-Râzî el-Sâmânî'nin gaza ettiğini aktarır ki bu da 977 sonrasında mümkündür. Bu bilgi, ancak şehre yönelik mücadelenin yüzyıl kadar alış ve kaybediş ekseninde sürdüğü düşünülürse anlam kazanmaktadır.

Abbasi halifesi Ebû Ca'fer (Ebû'l-Abbâs) Abdullâh el-Me'mûn b. Hârûn er-Reşîd b. Muhammed el-Mehdî b. Abdillâh el-Mansûr el-Abbâsî (ö. 218/833) zamanında Esed b. Samanhudat'ın oğullarından Yahya, Şaş valisi tayin edilmiştir ve alan yazınında Esed b. Samanhudat'ın dört oğlunun Semerkand, Fergana, Şaş ve Herat'a tayinleri Sâmânîler hanedanının da temelleri sayılmaktadır (Usta, 2009). Bu şehirler içinden Şaş'ın halkı Oğuzlar ve Halaçlara mensup Müslüman Türklerdi (Merçil, 2007, s. 1).

Sultan Satuk Buğra Han'la karşılaştığında Ebu Nasr Sâmânî'nin yetmiş yaşında olduğu, vefat ettiğindeyse seksen veya seksen sekiz yaşında olduğu yazmalarda rivayet edilmektedir. Jarring kataloğundaki yazmada ölüm tarihi H. 350'dir (M. 961-962). Or. 8161'de ölüm tarihi verilmemekle birlikte seksen sekiz yaşında vefat ettiği; cenazesinde halktan on bin yedi yüz, seçkinlerden bin kişinin namazını kılmak üzere hazır bulunduğu, definin Kaşgar'ın çevresindeki köylerden Artuç'ta gerçekleştiği aktarılmıştır. Bu, Sultan Satuk Buğra Han ve Karahanlı hanedanının defnedildiği yerdir.

Ebu Nasr Sâmânî yalnızca Buğra Han'ın İslam'ı kabulüne değil yedi bin [Muti'de benzer bilgi bulunmakta (2002, ss. 299-311), Jarring kataloğundaki yazmada sayı bin olarak geçmektedir (Zal & Eker, 2014).] kişinin hidayetine vesile olmuş, yetmiş kişinin irşadını, elli kişinin zahir ilimlerde yetişmesini sağlamıştır. Yazmalardaki bu sayılar, ekseriyetle sembolik tekrara benzemektedir. Lakin gerek Sultan Satuk Buğra Han gerekse Ebu Nasr Sâmânî anlatılarında cihadın ve Allah rızası

kazanmanın bir yolu olarak insanlara İslam'ı öğretmenin öne çıkarıldığı ve bunun tekrarlandığı görülmektedir. Muti (2002, ss. 299-311) de Kaşgar'ın Artuç bölgesinde ilk medreseyi kuran kişinin Ebu Nasr Sâmânî olduğunu aktarır. Manas Destanı'nın Orazbakov varyantında Ebu Nasr Sâmânî, Aykoco adıyla geçmektedir. İki kelimedenden oluşan bu adın birinci kısmına göre kendisini taşıyan, kut sahibidir ve karanlıkları aydınlatan aya benzer zira Manas'ı ve bütün insanları aydınlatan bir kahramana işaret etmektedir. İkinci kısmı ise Kırgızcada, Farsça hoca sözcüğünün ilk ses ünsüzünün süreksizleşmesiyle oluşmuştur ve "*bütün Müslümanların dinî liderlerine verilen unvan*" anlamıyla kahramanın destandaki yerini, dinî boyutunu yansıtmaktadır (Yıldız, 2017, s. 131). Farklı anlatılarda, isim değişiklikleriyle taşınsa da Ebu Nasr Sâmânî'nin Asya sahası Türk söylencelerinde mürşit, yol gösteren kimliği ortak bir mirasa dönüşmüş durumdadır. Bu hâl, bir yanıyla Türk sözlü kültürünün tarihî seyirindeki devamlılığını ispat etmekte bir yanıyla da bu kültürün efsaneleştirmelerinin içinde gerçek karakterleri bulmayı imkansızlaştıran kahramanlar yarattığını göstermektedir.

Tarihî vesikaların genel özelliği olarak edebî ürünlere de ister yazılı isterse sözlü olsun göndermeleri bakımından şüpheyle yaklaşmak bir zorunluluktur. Kurgusal metinlerde dahi ürüne dil dışı dünyada var olan, yaşamış insan ve yaşanmış olayların yerleştirilebilir olması, onların metinsellik ölçütleri ve tasarlayanının ihtiyaçları dâhilinde gerçeklik arz ettiği yani mutlak gerçeği içermediğine dair yargı genel bir kabuldür. Farklı kültürlerle temas hâlinde, geniş bir coğrafyada varlığını sürdüren Türk siyasi otoritesi ve sözlü kültürü içinde, Karahanlıların İslam'ı kabulünde sembolleştirilen mürşit de oldukça belirsiz, olağanüstülüklerle örülü bir kimliğe büründürülmüştür. Tarihten yola çıkılarak gerçeküstülüklerle bezenen efsaneleşme, Türkistan'da İslamlaşma sürecinin gerçekle bağını koparacak bir kuvvette sözlü edebiyat ürünü oluşturmuştur. Edebiyatın yanı sıra tarih alan yazınının veri seti ve bu çalışmada da bazılarında değinilen araştırmaların bulgularının mukayesesi göstermektedir ki Karahanlıların İslam'ı kabul sürecine yönelik erken dönem olayları ve bilhassa kişilerini gerçekle mutlak bir bağ üzerinden yeniden yapılandırmak ve eşleştirmek mümkün değildir. Bütün bu bilgiler doğrultusunda bir lider olarak Sultan Satuk Buğra Han'ın İslam'ı kabul tarihiyle alakalı en erken 840 en geç onuncu yüzyılın ortası gösterilebilir. Daha geç tarihlendirmelerde, iki yüz bin çadırılık ahalinin İslam'ı kabulü gibi Buğra Han'ın torunlarına atfedilen, tezkirelerde de Buğra Hanlar olarak zikredilen ve kahramanlar arasında geçişle ortaya çıkan karışıklık sonucunda onuncu yüzyılın sonu, on birinci yüzyılın başı gösterilmelidir ki bu pek makul görülmemektedir. Benzer durum mürşit kimliğiyle anılan ve hatta farklı Türk boylarının söylencelerinde yer verilen Ebu Nasr Sâmânî için de geçerlidir. Mülhakâtü's-Sürâh'ta künyesi verilen Sultan Satuk Buğra Han'dan farklı olarak Ebu Nasr Sâmânî'nin gerçekte kim olduğuna dair mutlak bir varlığa ulaşmak mümkün değildir. Güçlü sözlü anlatı geleneği içinde İslam'ı bu denli benimsemiş olan Türklerin söylencesinde söz konusu iki kahramanın hızla efsaneleştirilmiş olması ise mutlak bir gerçek olarak durmaktadır. Bu çalışmanın konusu olan ve diğer milletlerin anlatılarıyla ortak motifler de içeren tezkirelerde tutarsız zaman geçişleriyle gerçek kişi ve olaylara dair hüküm vermek olanaksızdır. Öyle ki Ebu Nasr Sâmânî'nin oğlu Ebu'l-Fettah'ı gerçek bir karakterle eşleştirmek mümkün değildir ve bu isim ancak cihada yönelik bir sembol olarak görülebilir. Ayrıca İran coğrafyasında ve geç dönemde Farsça olarak yazıya geçirilip çok daha sonra Türkçe tercümesi yapılan nüshalarda adı geçen bir kahraman olan Şeyh Necmüddin'in aslında kim olduğu tarihî malumatla açıklanamamaktadır. Ticaret ehli olması, itikadı ve Ebu Nasr Sâmânî'den aldığı terbiye (Alan yazınında tespit edildiği üzere Ebu Nasr Sâmânî, Manas'ta Aykoco adıyla da anılmaktadır ki farklı zaman ve mekânlarda büyük hoca, üstat kimliğiyle Türk anlatılarında önemli bir kahraman olarak kabul görmüştür.) dikkate alınarak Karahanlı veya Sâmânîlerle alakalı tarihî herhangi bir kişiyle eşleştiremeyen kahraman, bu coğrafyada güçlü olan Kübreviyye tarikatının kurucusu Necmeddîn-i Kübrâ'dan mülhem olabilir. Sonuç olarak Karahanlıların İslam'ı kabulleri ardından, miras aldıkları Sâmânî künyesi, artık herhangi bir rekabet içermeyen ancak yeni tesis edilen İslam müesseselerinde ve hükmedilmek istenen coğrafyada meşruiyeti sağlayan bir kimlik olarak örtük

bilgiye dönüşmüştür. Bütün bu değerlendirmeler neticesinde, makale kapsamında ele alınan verinin, Farsça kaynaklarla mukayeseli analizi, gelecek çalışmalar için bir zorunluluk ve öneri hüviyetindedir. Tarihi, efsanevi karakterler hakkındaki kodların iç içe geçmişliği, tespit edilemeyen isimlerin Türk kültürü haricinde, onun temas ettiği kültürlerden mühlhem olma ihtimalini düşünerek çok kültürlü bir mukayese, bu makale neticesinde bir ihtiyaç olarak görülmektedir.

5. Kaynakça

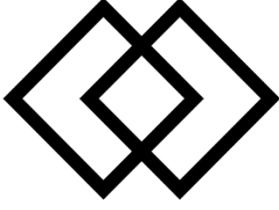
- Akar, A. (2010). Lehçe oluşma şartları ve evreleri bakımından eski Türkiye Türkçesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 28, 15-29.
- Algar, H. (2006). Necmeddîn-i Kübrâ. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, 32, 498-500.
- Barthold, W. (1923). The Bughra Khan mentioned in the Qudatqu Bilik. *Bulletin of the School of Oriental Studies, University of London*, 3(1), 151-158.
- Barthold, W. (1979). Buğra-Han. *İslâm Ansiklopedisi- İslâm Âlemi Tarih, Coğrafya, Etnografya ve Biyografya Lugati*, 2, 760-761.
- Barthold, W. (1984). *İslâm medeniyeti tarihi* (Çev. Ed. M. F. Köprülü) (6. baskı). Diyanet İşleri Başkanlığı.
- Boratav, P. N. (2012). *Türk mitolojisi (Oğuzların – Anadolu, Azerbaycan ve Türkmenistan Türklerinin mitolojisi)*. BilgeSu.
- Bozkurt, N. (2004). Me'mûn. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, 29, 101-104.
- Budak, M. (1993). Cemâl-i Karşî. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, 7, 304-305.
- Connerton, P. (1999). *Toplumlar nasıl anımsar* (Çev. Ed. A. Şenel). Ayrıntı.
- Dağıstanlıoğlu, B. E. (2012). Tezkire-i Buğra Han'ın Çağatayca yazılmış bir nüshası (metin-dil incelemesi- tıpkıbasım). *Turkish Studies-International Periodical For The Language, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 1313-1393.
- Dağıstanlıoğlu, B. E. (2020). Ebu'n-nasr Sâmânî ve 19. yüzyılda yazılmış bir Uveysi tezkiresi üzerine. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-BELLE TEN*, 70(Aralık), 79-139.
- Demir, N. (2017). *Satuk Buğra Han destanı*. Ötüken.
- Dilâçar, A. (1995). *Kutadgu Bilig incelemesi* (3. baskı). Türk Dil Kurumu.
- Ekrem, N. H. (1996). Moğol istilâsı devrinde yazılmış olan seyahatnamelere göre batı Türkistan'daki Uygurlar. *Uluğ Bey ve Çevresi Uluslararası Sempozyumu Bildirileri* içinde (ss. 149-164). Atatürk Kültür Merkezi.
- Erim, N. (2011). Tezkire-i Satuk Buğra Han [65b-89b] (giriş, dil-yazım özellikleri, transkripsiyonlu metin, dizin-sözlük) (Tez No. 289334) [Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Genç, R. (2002). *Karahanlı devlet teşkilatı*. Türk Tarih Kurumu.
- Golden, P. (2002). *Türk halkları tarihine giriş* (Çev. Ed. O. Karatay). KaraM.
- Golden, P. B. (2008). The Karakhanids and early Islam. In Denis Sinor (Ed.), *The Cambridge history of early inner Asia*. Cambridge University.

- Göksu, E. (2011). Alptegin: köle pazarından Gazne tahtına. *Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi (TDAD)*, 191, 97-116.
- Göksu, E. (2011). Târih-i Güzîde'ye göre Sâmânîler. *Türk Kültürü Araştırmaları Dergisi*, Güz, 151-174.
- Göksu, E. (2013). Târih-i Buhârâ – Ebû Bekr Muhammed b. Cafer en-Narşahî. Türk Tarih Kurumu.
- Gömeç, S. (1997). *Uygur Türkleri tarihi ve kültürü*. Atatürk Kültür Merkezi.
- Grenard, F. (1900). La légende de Satok Boghra Khan et l'histoire. *Journal Asiatique*, ix(xv), 5-79.
- Güner, A. (2006). Mutî'-lillâh. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, 31, 401-402.
- Hofman, H. F. (1969). *Turkish literature a bio-bibliographical survey section III part I*. The Library of The University of Utrecht.
- Huncan, Ö. S. (2009). Satuk Buğra Han. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, 36, 181-182.
- İbnü'l-Esir (1991). *El-Kamil fit-tarih tercümesi 1-12* (Çev. Ed. M. Tulum). Bahar.
- Jarring, G. (1982). *Literary texts from Kashghar- the original texts in facsimile edited with a preface*. Publications of the Royal Society of Letters at Lund.
- Kafesoğlu, İ. (1988). *Türk millî kimliği* (5. baskı). Boğaziçi.
- Kara, İ. (2014). *İlim bilmez tarih hatırlamaz – şerh ve haşiye meselesine dair birkaç not* (4. baskı). Dergâh.
- Köprülü, M. F. (1943). Anadolu Selçukluları tarihinin yerli kaynakları. *Bellekten*, 7(27), 379-522.
- Köprülü, M. F. (2011). *Türk edebiyatı tarihi* (8. baskı) (Haz. O. Köprülü). Akçağ.
- Köprülü, M. F. (2012). *Türk edebiyatında ilk mutasavvıflar* (12. baskı) (Haz. O. Köprülü). Akçağ.
- Kucur, S. S. (2001). İsmâil b. Ahmed. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, 23, 84-85.
- Levend, A. S. (1988). *Türk edebiyatı tarihi* (3. baskı). Türk Tarih Kurumu.
- Li, T. (2005). *A history of Uighur religious conversions (5th - 16th centuries)*. Asia Research Institute Working Paper Series.
- Mackenzie, D. A. (1996). *Çin ve Japon mitolojisi* (Çev. K. Akten). İmge Kitabevi.
- Merçil, E. (1989). Alp Tegin. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, 2, 525-526.
- Merçil, E. (1994). Sâmânî devleti'nde Türklerin rolü. *Tarih Dergisi*, 35, 253-266.
- Merçil, E. (2007). *Gazneliler devleti tarihi* (2. baskı). Türk Tarih Kurumu.
- Muti, İ. (2002). Uygurların İslam'ı kabul ettikleri ilk dönemlerdeki İslam medreseleri. *Divan/İlmi Araştırmalar*, 7(12), 299-311.
- Ong, W. (1995). *Sözlü ve yazılı kültür - söziün teknolojileşmesi* (Çev. S. Postacıoğlu Banon). İstanbul.
- Ögel, B. (1988). *İslâmiyetten önce Türk kültür tarihi* (3. baskı). Türk Tarih Kurumu.
- Ögel, B. (1993). *Türk mitolojisi (kaynakları ve açıklamaları ile destanlar) I* (2. baskı). Türk Tarih Kurumu.
- Ögel, B. (2014). *Türk mitolojisi II (kaynakları ve açıklamaları ile destanlar)* (5. baskı). Türk Tarih Kurumu.

- Özaydın, A. (1988). Abdülmelik b. Nûh b. Nasr. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, 1, 271-272.
- Özaydın, A. (2001). Karahanlılar. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, 24, 404-412.
- Özaydın, A. (2002). Türklerin İslâmiyeti kabulü. *Türkler Ansiklopedisi*, 4, 239-262.
- Özkan, İ. (2013). Abdülkerim Satuk Buğra Han destanı. B. Gül & F. Ağca & F. Gökçe (Eds.), *Bengü Bitig Dursun Yıldırım Armağanı* içinde (ss. 467-488). Öncü Kitap.
- Özkan, M. (2012). Tarihi perspektiften bilim dili olarak Türkçe. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 33(33), 141-158.
- Öztürk, M. (2013). *Alaaddin Ata Melik Cüveynî - tarih-i cihan güşa*. Türk Tarih Kurumu.
- Pekolcay, N. (1967). *İslâmî Türk edebiyatı*. Çağaloğlu.
- Pritsak, O. (1977). Kara-Hanlılar. *İslâm Ansiklopedisi - İslâm Âlemi Tarih, Coğrafya, Etnografya ve Biyografya Lugati*, VI, 251-273.
- Rásonyi, L. (1988). *Tarihte Türklük* (5. baskı). Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.
- Roux, J. P. (2020). *Türklerin tarihi Pasifik'ten Akdeniz'e 2000 yıl* (Çev. L. Arslan Özcan & A. Kazancıgil). Dergâh.
- Shaw, R. B. (1878). *A sketch of Turki language as spoken in Eastren Turkistan I*. Calcutta.
- Shaw, R. B. (1880). *A sketch of Turki language as spoken in Eastren Turkistan II- Turki-English vocabulary*. Calcutta.
- Şeşen, R. (1969). Eski Araplara göre Türkler. *İstanbul Üniversitesi Türkiyat Mecmuası*, 15, 11-36.
- Şeşen, R. (2001). *İslâm coğrafyacılarına göre Türkler ve Türk ülkeleri* (2. baskı). Türk Tarih Kurumu.
- Tekin, Ş. (1974). 1343 tarihli bir eski Anadolu Türkçesi metni ve Türk dili tarihinde "olga-bolga" sorunu. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-BELLETEN*, 1973-1974, 59-157.
- Tezcan, S. (1978). En eski Türk dili ve yazını. *Bilim kültür ve öğretim dili olarak Türkçe* içinde (ss. 271-325). Türk Tarih Kurumu.
- Togan, A. Z. V. (1985). *Tarihte usul*. Enderun.
- Tosun, N. (2012). Üveysilik. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, 42, 400-401.
- Turan, O. (1939I). Satuk Buğra Han menkıbesi ve tarihi. *Ülkü Mecmuası, Nisan-1939*, 142-154.
- Turan, O. (1939III). Satuk Buğra Han menkıbesi ve tarih. *Ülkü Mecmuası, Birinciteşrin-1939*, 152-160.
- Turan, O. (1999). *Selçuklular ve İslâmiyet* (5. baskı). Boğaziçi.
- Turan, O. (2002). Türkler ve İslamiyet. *Türkler Ansiklopedisi*, 4, 290-304.
- Usta, A. (2009). Sâ mânîler. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, 36, 64-68.
- Yaylagül Üstünel, Ö. (2020). *Edim bilimi bakış açısıyla Kutadgu Bilig*. Türk Dil Kurumu.
- Yıldırım, D. (1998). Tarih yazımı ve sözlü ortam kaynakları. *Türk bitigi araştırma/inceleme yazıları* içinde (ss. 87-101). Akçağ.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (2. baskı). Seçkin.

Yıldız, N. (2017). Manas Destanı'nda dinî şahsiyetin efsanevi şahsiyete dönüşmesi: Ebu Nasır Samâni'den Aykoco'ya. *Millî Folklor*, 29(115), 119-132.

Zal, Ü. & Eker, Ü. (2014). Ebu Nasr Samani tezkiresi. *Uygur Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 161-179.



**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNDE GÖRSEL SANATLAR DERSİNDEKİ ETKİNLİKLERİN
ÇEVRESEL TUTUMLARINA ETKİSİ***

Yahya HİÇYILMAZ** - Yunus SAKİZCİ***

Öz

Bu çalışmada, 6. sınıf öğrencilerinin görsel sanatlar dersinde çevre temalı resimler çizme ve atık malzemeleri kullanma etkinliklerinin çevresel tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırma kapsamında, biri kontrol grubu olmak üzere üç grup oluşturulmuş ve deneysel yöntem kullanılarak ön-test ve son-test uygulamaları yapılmıştır. Araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, Van ili Tuşba ilçesindeki bir devlet okulunda öğrenim gören 6. sınıf düzeyinde 45 öğrenciden oluşan bir örneklem üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak "Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Çevresel Tutum Ölçeği" kullanılmış ve veriler betimsel istatistikler, t-testi ve ANOVA ile analiz edilmiştir. Sonuçlar, deney-1, deney-2 ve Kontrol grupları arasında çevresel tutum ölçeği son test puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, görsel sanatlar derslerinde çevre bilincini artıran etkinliklerin müfredatta yer almasının ve atık malzemelerin sanat eğitimi bağlamında kullanılmasının önemini vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Çevresel tutum, Görsel sanatlar eğitimi, Atık malzemeler kullanımı.

The Impact of Visual Arts Activities on the Environmental Attitudes of Middle School Students

Abstract

The aim of this study is to determine the impact of sixth-grade students' use of environmentally themed artworks and waste materials in visual arts classes on their environmental attitudes. Within this scope, three groups were formed: two experimental groups and one control group. The research was conducted using a pretest-posttest control group quasi-experimental design. The study group consisted of 45 sixth-grade students from a public school in the Tuşba district of Van Province during the spring semester of the 2023-2024 academic year. The "Environmental Attitude Scale for Middle School Students" was used as the data collection tool. Descriptive statistics, t-tests, and ANOVA methods were utilized for data analysis. It was observed that there was a statistically significant difference in the post-test scores of the environmental attitude scale among the experimental-1, experimental-2, and control groups. These results support the necessity for educational policies and curricula to incorporate environmental topics and the use of waste materials within art practices through visual arts courses.

Keywords: Environmental attitude, Visual arts education, Use of recycled materials.

* Bu çalışmanın bir bölümü Sanat Eğitimi ve Geleceği Sempozyumunda sunulmuştur.

**Doç. Dr. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, yahyahicyilmaz@yyu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3453-9998>

***Öğrt. Van, MEB, sakizci.art@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0001-1887-1010>

1. Giriş

İnsanın doğa ile olan bağı, yaşam düzleminde doğaya olan bağımlılığından kaynaklanmaktadır. Doğa, insanın sürekli etkileşim ve birliktelik içinde olma zorunluluğunu gerektiren bir yaşam olgusudur (Grinde & Patil, 2009; Gül, 2013; Karpuzcu, 2007). Bu zorunluluk, doğanın ve çevrenin canlı bir varlık olarak insanla sürekli etkileşim halinde olmasını gerektirir (Bilgili, 2023; Talas & Karataş, 2012). Türk Dil Kurumu Sözlükleri (TDK) (t.y.) doğayı belli kurallar dahilinde sürekli bir değişim ve dönüşüm halinde bulunan, canlı-cansız varlıkların tamamını kapsayan; tabiat, natür olarak tanımlamaktadır.

Çevre; doğal ekosistemlerdeki tüm yaşam formlarını etkileyen ve aynı zamanda bu canlılar tarafından da etkilenen kompleks ilişki ağı olarak tanımlanır (Cansaran & Yıldırım, 2021; Erdoğan, 2006; Kızılay & Şentürk, 2021; Özbuğutu, 2021; Yücel & Morgil, 1998). Özellikle hem insan neslinin hem de diğer canlıların varlıklarını sürdürebilmeleri açısından doğal çevre ve ekosistemin öneminin anlaşılması oldukça mühim bir konudur (Maltaş, 2015). İnsanlık hemen her türlü ihtiyacını yeryüzündeki ekosistemlerden ve doğadan elde etmektedir. İnsan-doğa ilişkisi 1960'lı yıllara kadar bir talan düzeni şeklinde ilerlemiştir. 60'lı yıllara gelindiğinde ise doğanın insan faaliyetlerini taşıma kapasitesinin sınırsız olmadığı ve bu durumun yeni ekolojik fikirleri ortaya çıkarttığı görülmektedir (Bahro, 1997; Özbebek -Tunç vd., 2012; Reyhan & Satır Reyhan, 2020).

Ekoloji, yeryüzündeki canlı yaşamının birbirleriyle olan ilişkilerini merkezine koyan bir bilim dalıdır (Cangızbay, 1989). Bu ilişkilerin çevre ile karşılıklı ve süreklilik gösteren bağlantıları ise ekosistem olarak tanımlanabilir (TDK, t.y.). Ekosistem tahribatının ve çevre kirliliğinin en büyük sebeplerinden biri olan atık malzemeler ise kullanıcının ihtiyacını giderdikten sonra geriye kalan ve artık gereksinim duymadığı malzemelerdir (Bilgili, 2023).

Çevre kirliliği, doğal iyileşme kapasitesinin aşıldığı noktada önem kazanmaya başlamıştır. Bu kapasitenin aşılması insan faaliyetlerinin bir sonucudur (Kaypak, 2013; Talas & Karataş, 2012). 1930, 40 ve 50'lerde çevre felaketlerinden yaşanan ölümler çevre kirliliğini insanlığın gündemine taşımış ve tartışılmasına sebep olmuştur. Ülkemizde de sanayi bölgelerinden başlayarak yaşanan kirlilik çevresel sorunlara örnek olarak gösterilebilir (Kocataş, 2010). Günümüzde karşı karşıya kalınan bazı önemli çevre sorunları; doğal kaynakların yeniden üretim kapasitesinin üzerinde kullanımı, iklim değişikliği, biyoçeşitlilik kaybı, hava ve su kirliliği gibi geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır (Yeşil & Turan, 2020).

Çevre kirliliğini önlemenin en etkili yollarından biri çevresel duyarlılığı arttırmaktır. Çevre duyarlılığı yetersiz olan kesimlerde çevresel tutum oluşamayacağı için çevre kirliliğinin meydana gelmesi kaçınılmazdır (Yılmaz vd., 2009). Yaşanabilir bir dünya için çevresel duyarlılığa sahip bireylerin yetiştirilmesi ve artırılması yönünde çalışmalar yapılması önemli görülmektedir (Çabuk & Karacaoğlu, 2003; Özdemir-Özden & Öztürk, 2019).

Çevre duyarlılığı, çevresel konulara karşı farkındalık ve hassasiyet gösterme durumunu ifade eder. Bu kavram doğal kaynakların sürdürülebilir bir şekilde kullanılması, çevreye zarar veren faaliyetlerin azaltılması ve doğal yaşamın korunması için bireylerin, toplumların ve kurumların gösterdiği duyarlılık ve çaba anlamına gelir (Aydın & Kaya, 2011).

Eğitim, insan davranışlarını belirli bir amaca yönlendirme sürecini ifade eder (Külahoğlu, 2021; López, 2021). Bu bağlamda, sanat eğitimi; çizim, resim ve heykel gibi çeşitli görsel sanatların planlı bir şekilde öğretildiği bir eğitim türü olarak tanımlanabilir (Random House Unabridged Dictionary, 2024). Sanat eğitimi, öğrencilerin toplumsal yaşama uyumlarını hızlandırır, öz-bilgi ve beceri geliştirme yeteneklerini artırır ve bu süreç, sosyal ve entelektüel gelişimlerinde olumlu etkiler yaratır (Gerber & Horoschak, 2012). Buradan hareketle sanat eğitimi sürecinde çevre bilincinin kazandırılması, bireylerin çevre üzerindeki negatif etkileri en aza indirmesi açısından önemli olduğu söylenebilir (Özdemir Özden & Öztürk, 2019).

Öğrencilere çevre bilinci kazandırmak amacıyla yetiştirilmeleri sürecinde fen bilimleri veya sosyal bilgiler gibi branşların yanı sıra sanat eğitimi yoluyla da istendik davranışların kazandırılmasında etkili sonuçlar alınabilir (Yavuz, 2021). Yakın dönemlerde sanat araştırmalarında ve sanat eserlerinde çevre bilincinin arttığı, sanatçıların ekolojik korumaya yönelik farkındalık oluşturduğu gözlemlenmektedir. Bu trend, sanat eğitiminde de öğrencilerin çevresel konulara odaklanarak kuramsal bir yapı oluşturma çabasına yansımaktadır (Mamur, 2017a).

İlgili alanyazın incelendiğinde çevresel duyarlılık ve eğitim konulu çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Akpınar, 2022; Alım, 2006; Atasoy, 2005; Bağmancı, 2019; Bilge, 2015; Dağlı & Yazıcı, 2022; Demir & Yalçın, 2014; Gülersoy vd., 2020; Polat, 2021; Sakçı, 2020; Soğukpınar & Karışan, 2019; Şan, 2014; Uzun, 2017). Literatürde sanat eğitimi ve çevre ile ilgili araştırmalar da bulunmaktadır (Aydın & Zümrüt, 2013; Bilir, 2014; Gray & Thomson, 2016; Liao, 2024; Mamur, 2017a, 2017b; Oğuz, 2015; Sağlam, 2017; Sağlam & Enginoğlu, 2016; Sunassee, Bokhoree & Patrizio, 2021; Yıldız, 2004). Bunun yanı sıra sanatta atık malzeme kullanımını ele alan araştırmalar da alanyazında mevcuttur (Bakırhan vd., 2020; Yılmaz, 2015; B. Yücel, 2020; Çınar, 2019; Sharma & Mallik, 2022; Taşar & Bulut, 2021; Yavuz, 2021; Yeboah, Asante & Opoku-Asare, 2016). Bazı çalışmalarda ise çevre konusu çizim yöntemiyle incelenmiştir (Ahi & Alisinanoğlu, 2016; Akkurt Çağlar, 2017; Fettahlıoğlu, 2018; Özdemir-Özden & Özden, 2015; Özsoy, 2012; Pınar & Yakışan, 2017; Sadık vd., 2011; Saz vd., 2020). Ancak, 6. sınıf düzeyinde görsel sanatlar dersinde çevre konulu resimlerin ve atık malzeme kullanımının öğrencilerin çevresel tutumları üzerindeki etkisini inceleyen çalışmaların bulunmadığı görülmektedir. Bu nedenle, bu araştırma mevcut literatürdeki boşluğu doldurması açısından önemli bir katkı sağlayabilir.

Araştırmanın amacı, 6. sınıf düzeyinde görsel sanatlar dersinde çevre konulu resimlerin ve atık malzeme kullanımının öğrencilerin çevresel tutumları üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu doğrultuda, araştırmada biri kontrol grubu olmak üzere üç grup tasarlanmış, iki grup deneysel olarak yapılandırılmıştır. Atık malzemelerle yapılan etkinliklerin uygulandığı grup “Deney Grubu-1”, çevre temalı resim çalışmalarının yapıldığı grup “Deney Grubu-2” olarak adlandırılmıştır. Standart müfredatın takip edildiği grup ise “Kontrol Grubu” olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda, aşağıdaki araştırma soruları üzerine odaklanılmıştır.

1-“Deney-1”, “Deney-2” ve “Kontrol Gruplarına” ait öğrencilerin çevresel tutum ölçeği ön test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?

2-Kontrol grubundaki öğrencilerin çevresel tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmakta mıdır?

3-“Deney-1” grubundaki öğrencilerin çevresel tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

4- “Deney-2” grubundaki öğrencilerin çevresel tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık mevcut mudur?

5- “Deney-1”, “Deney-2” ve “kontrol gruplarının” çevresel tutum ölçeği son test puanları arasında istatistiksel anlamda bir fark bulunmakta mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada, görsel sanatlar dersinde gerçekleştirilen çeşitli etkinliklerin öğrencilerin çevresel tutumları üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla, nicel araştırma yöntemlerinden öntest-sontest kontrol grubu yarı deneysel bir desen uygulanmıştır.

Deneyisel çalışmalar; araştırmacının kontrollü bir şekilde meydana getirdiği, değişikliklerin bağımlı değişkene olan etkisini tespit etmeyi amaçlayan araştırmalardır. Bu desenlerin en önemli hedefi değişkenlerin oluşturduğu neden-sonuç bağlantılarını ölçmektir ve bunu yaparken araştırmacı tüm parametreler üzerinde kontrol sağlamak istemektedir (Büyüköztürk vd., 2023; Cohen vd., 2000; Hocoğlu & Akkaş Baysal, 2019).

2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmanın çalışma grubu 15 “Deney grubu-1”, 15 “Deney grubu-2” ve 15 “Kontrol Grubu” olmak üzere 45 6. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın yapıldığı MEB’e bağlı Van ilinde bulunan ortaokulda 4 tane 6. sınıf şubesi mevcuttur. Basit rastgele örnekleme yöntemine göre tüm sınıfların adları yazılmış, gruplar kura çekilerek belirlenmiştir. Gruplara ilişkin bazı demografik veriler Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1

Araştırmanın Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

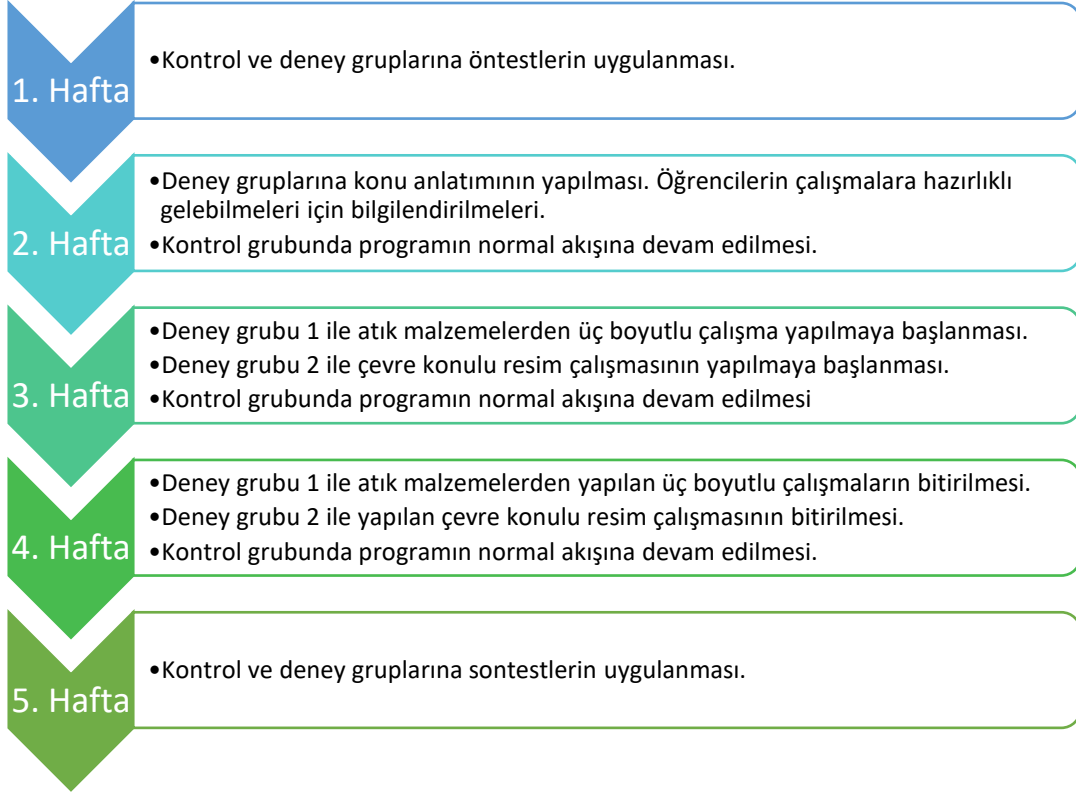
Gruplar	Kadın	Erkek	Toplam
Kontrol	7	8	15
Deney- 1	8	7	15
Deney- 2	8	7	15
Toplam	23	22	45

2.3. Araştırma süreci

Sürecin 1. haftasında gruplar belirlenmiş ve herhangi bir eğitim verilmeden Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Çevresel Tutum Ölçeği öntest olarak uygulanmıştır. 2. hafta deney gruplarına çevre konulu eğitim verilmiş, bir sonraki hafta gerçekleştirilecek olan uygulamalara hazırlıklı gelebilmeleri için bilgilendirme yapılmıştır. Kontrol grubunda ise programın normal akışına devam edilmiştir. 3. hafta deney grubu-1 ile atık malzeme kullanarak üç boyutlu çalışma yapma etkinliğine başlanmış, deney grubu-2 ile konuya uygun resim çalışması yapılmıştır. Kontrol grubunda ise programın normal akışına devam edilmiştir. 4. hafta deney grubu 1’de devam eden etkinlikte ürünler tamamlanmış, uygulama süreci sona ermiştir. Deney grubu-2’de devam eden resim çalışmaları bitirilmiş etkinlik sonlandırılmıştır. Kontrol grubunda ise programın normal akışına devam edilmiştir. 5. haftaya gelindiğinde ilgili ölçek kontrol ve deney gruplarına sontest olarak uygulanmış ve süreç tamamlanmıştır. Araştırma ve uygulama süreçleri Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1

Araştırma ve Uygulama Süreci



2.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada Özata-Yücel ve Özkan (2014)'ın geliştirdiği "Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Çevresel Tutum Ölçeği"nin 2. alt ölçeği kullanılmıştır. 21 maddeden oluşan 2. alt ölçek duygu, düşünce ile eylemde bulunmaya isteklilik olarak üç boyutu kapsamaktadır. İlgili alt ölçekte madde- toplam sayıları 0,30 ila 0,77 değerleri arasında olup iç tutarlılığının yüksek olduğu görülmektedir. Ölçeğin güvenilirlik analizinde Cronbach Alpha katsayısı 0,81; Sperman Brown değeri 0,73; Gutmann Split Half katsayısı ise 0,73 olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, alt ölçeğin güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğunu işaret etmektedir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde elde edilen verilerin analizi için SPSS 21.0 yazılımı kullanılmıştır. İlk olarak, verilerin normallik dağılımı değerlendirilmiş ve çalışma grubunun elliden az olması nedeniyle Shapiro-Wilk testi (Büyüköztürk, 2013) uygulanmıştır. Analizler, verilerin normal dağıldığını ortaya koymuştur ($p > .05$). İkinci aşamada, birinci ve beşinci alt problemler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanırken, ikinci, üçüncü ve dördüncü alt problemler bağımlı örneklemeler için t-testi ile değerlendirilmiştir.

2.6. Araştırma Etiği

Bu araştırma, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Yayın Etik Kurulu tarafından 07.05.2024 tarihli ve 529409 sayılı kararla etik onay almıştır.

3. Bulgular

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Deney-1”, “Deney-2” ve “Kontrol Gruplarındaki” öğrencilerin çevresel tutum ölçeği ön test puanlarındaki farklılıklar, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak incelenmiş ve sonuçlar Tablo 2’de gösterilmiştir

Tablo 2

Deney-1, Deney-2 ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Çevresel Tutum Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Sonuçlar

Gruplar	n	\bar{X}	SS	sd	F	P
Kontrol	15	73,67	11,57			
Deney- 1	15	76,33	8,81	2/42	,798	,457
Deney- 2	15	77,80	5,99			

Tablo 2’de gösterildiği gibi, deney-1, deney-2 ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin çevresel tutum ölçeği ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. [F(2,42)=.798, p>.05].

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Kontrol Grubundaki” öğrencilerin standart program akışına göre uygulanan etkinlikler sonrası çevresel tutum ölçeği öntest ve sontest puanları arasındaki farklılık, bağımlı örneklem t-testi kullanılarak incelenmiş ve sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Çevresel Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farklara Dair Bulgular

Gruplar	n	\bar{X}	SS	t	P
Öntest	15	73,67	11,57		
Sontest	15	76,00	7,37	,679	,508

Tablo 3’te yapılan karşılaştırmalarda, kontrol grubundaki öğrencilerin çevresel tutum ölçeğinde öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. [$t_{(14)}=-,508$, p>.05]. Kontrol grubunda yapılan etkinliklerin öğrencilerin çevresel tutumlarını değiştirmede önemli bir etkiye sahip olmadığına işaret edebilir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Deney Grubu-1” olarak adlandırılan ve atık malzemelerle gerçekleştirilen etkinliklere katılan öğrencilerin çevresel tutum ölçeği puanlarının öntest ve sontest arasındaki farklar, bağımlı örneklem t testi ile analiz edilmiş olup, elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Deney-1 Grubundaki Öğrencilerin Çevresel Tutum Ölçeğinde Öntest ve Sontest Puanları Arasındaki Farka İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Gruplar	n	\bar{X}	SS	t	P
Öntest	15	76,33	8,81		
Sontest	15	85,33	12,65	-2,074	,057

Tablo 4'te gerçekleştirilen karşılaştırmalarda, deney grubu-1 öğrencilerinin çevresel tutum ölçeğindeki öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. [$t_{(14)} = -2,074$, $p > 0.05$]. Deney grubu-1 içerisinde yer alan öğrencilerin uygulama öncesi çevresel tutum ölçeği puan ortalamaları $\bar{X} = 76.33$, uygulama sonrasında ise son test puan ortalamaları $\bar{X} = 85.33$ olarak belirlenmiştir. Bu bulgular çerçevesinde uygulama sonrasında sontest puanlarının önteste göre yüksek çıkması, öğrencilerin çevresel tutumlarında bir artış olduğunu veya değişimin olduğunu düşündürülebilir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Deney Grubu-2’de” çevre temalı resim etkinliklerine katılan öğrencilerin çevresel tutum ölçeğine ait öntest ve sontest puanları arasındaki fark, bağımlı örneklem için t testi kullanılarak incelenmiştir. Analiz sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Deney-2 Grubu Öğrencilerinin Çevresel Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanları Arasındaki Farkla İlgili Sonuçlar

Gruplar	n	\bar{X}	SS	t	P
Öntest	15	77,80	5,99	1,061	,307
Sontest	15	74,53	8,33		

Tablo 5'e bakıldığında, deney grubu-2 öğrencilerinin çevresel tutum ölçeği öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. [$t_{(14)} = 1,061$, $p > 0.05$]. Çevre konulu resim etkinliklerinin bu deney grubundaki öğrencilerin çevresel tutumlarını değiştirmede belirgin bir etkisi olmadığına işaret etmektedir.

3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Deney-1”, “Deney-2” ve “Kontrol Gruplarındaki” öğrencilerin çevresel tutum ölçeği son test puanları arasındaki fark, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile değerlendirilmiş ve sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

Deney-1, Deney-2 ve Kontrol Gruplarının Çevresel Tutum Ölçeği Sontest Puanlarına Dair Bulgular

Gruplar	n	\bar{X}	SS	sd	F	P	Anlamlı fark
Kontrol	15	71,00	7,38	2/42	8,842	,001	KG-D1 D1-D2
Deney-1	15	85,33	12,65				
Deney-2	15	74,53	8,33				

KG: Kontrol Grubu
D1: Deney-1
D2: Deney-2

Tablo 6'daki verilere göre, deney-1, deney-2 ve kontrol gruplarının çevresel tutum ölçeği sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. [$F(2,42) = 8,842$, $p < 0.05$]. Bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçları, kontrol grubu, deney-1 ve deney-2 grupları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ve bu farklılıkların deney-1 grubu lehine olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, deney-1 grubunda uygulanan etkinliklerin, öğrencilerin çevresel tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ve bu etkinin diğer gruplara göre daha belirgin olduğunu göstermektedir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada görsel sanatlar dersinde uygulanan çeşitli etkinliklerin çevresel tutuma etkisi incelenmek istenmiştir. Bu amaçla oluşturulan üç grup ile çalışmalar yürütülmüştür. Araştırmanın kontrol ve deney grupları incelendiğinde grupların öntest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar deney-1, deney-2 ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, uygulama öncesi çevresel tutum ölçeği ön test puanlarının benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, araştırmanın deneysel aşamalarının güvenilirliği açısından önemli olup, uygulamaların öğrencilerin çevresel tutumları üzerinde nasıl bir etki yapabileceğini anlamak için sağlam bir temel oluşturduğu söylenebilir.

Bir diğer alt problem incelendiğinde kontrol grubu öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark görülememiştir. Bu sonuçtan hareketle programın standart akışına uygun olarak devam ettirilen etkinliklerin öğrencilerin çevresel tutumlarında önemli bir etki oluşturmadığı söylenebilir. Bu bulgu, standart eğitim yöntemlerinin çevresel tutumları değiştirme konusunda yetersiz kaldığını ve daha yenilikçi veya hedef odaklı müdahalelerin gerekli olabileceğini göstermektedir.

Deney-1 grubundaki öğrencilerin öntest ve sontest puanlarına bakıldığında anlamlı bir farklılığa rastlanmamaktadır; fakat aritmetik ortalamalar incelendiğinde sontest puanının önteste göre gösterdiği artış göze çarpmaktadır. Bu artış, sanatta atık malzeme kullanımını kapsayan etkinliklerin potansiyel etkisinin göz ardı edilmemesi gerektiğini göstermektedir. Ancak, benzer bir araştırmada Yavuz (2021) sontest lehine anlamlı bir fark bulmuştur. Bu farklılık, araştırmanın tasarımı, uygulama süreci veya bağlamındaki değişkenlerden kaynaklanabilir.

Görsel sanatlar dersinde çevre konulu resim çizme etkinliği yapılan grup olan deney-2 grubunun öntest ve sontest puanları incelendiğinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu sonuçlar deney-2 grubunda gerçekleştirilen etkinliklerin çevresel tutumun değişmesinde etkili olmadığını göstermektedir.

Görsel sanatlar dersinde çevre konulu resim çizme etkinliği yapılan grup olan deney-2 grubunun öntest ve sontest puanları incelendiğinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu sonuçlar deney-2 grubunda gerçekleştirilen etkinliklerin çevresel tutumun değişmesinde etkili olmadığını göstermektedir.

Bir sonraki alt problem incelendiğinde deney grubu-1 ile deney grubu-2 son test puanları arasında deney grubu-1 lehine anlamlı bir sonuç olduğu görülmektedir. Deney grubu-2 ile kontrol grubu son test puanları karşılaştırıldığında deney grubu-2 lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Bu sonuçlara göre görsel sanatlar dersinde atık malzeme kullanımının çevre tutumları üzerinde resim etkinliklerine göre daha fazla etkiye sahip olduğu söylenebilir. Resim etkinliklerinin programın standart akışına göre daha etkili olduğu da söylenebilir. Dolayısıyla görsel sanatlar dersi müfredatında çevre temalı etkinliklerin ön plana çıkarılarak yapılmasının, programın standart akışına göre yapılan etkinliklere göre çevre bilincini geliştirmede daha etkili olduğu sonucuna varılabilir. Bu sonuçlar bir yönüyle Yavuz (2021) çalışmasının bulgularıyla örtüşmektedir.

Mamur (2017b)'a göre sanatsal etkinlik ve atık malzeme kullanımı öğrencilerin çevreye yönelik duyarlılığını ve hassasiyetini artırıp, meydana gelen sorunları çözmek için daha istekli olmalarını sağlamaktadır. Pek çok insanın çöp olarak attığı ve artık işe yaramaz olarak gördüğü nesnelere yeniden kullanan çocuk, başarıya duygusunu tatmakta ve kendisine olan inancı yükselmektedir (Sağlam & Enginoğlu, 2016). Çöp olarak bakılan bu malzemelerin yeniden kullanımıyla ortaya çıkan ürünleri gören öğrenciler sanat eğitiminin güzel şeyleri oluşturduğuna yönelik fikirler üretirler (Mamur, 2017b). Atıkların sanat yoluyla yeniden kullanılması onların çirkin ve işe yaramayan nesnelere olduğu kanaatini değiştirmektedir (Sağlam, 2017).

Günümüzdeki bilimsel bilgi ile yaşamın mümkün olduğu düşünülen tek gezegen olan Dünya, insanlığın hayat kaynağıdır. Yeryüzündeki ekolojik dengenin bozulması medeniyetimiz ve canlılık için ölümcül sonuçlar doğuracaktır. Bu durumun önüne geçebilmenin en önemli yollarından biri çevre hassasiyeti olan duyarlı nesiller yetiştirmektir. Bu yolda eğitimin her kademesinde çevresel tutumları arttıracak etkinliklere öğretim programlarında ağırlık verilmesi önerilmektedir. Cinsiyet değişkeni bu araştırmada incelenmemiştir. Yapılacak çalışmalarda cinsiyet değişkeninin araştırılması önerilmektedir.

Çevre temalı etkinliklerin çevresel farkındalığı artırmada standart müfredattan daha etkili olduğunu göstermektedir. Eğitim programlarının çevresel tutumları etkili bir şekilde geliştirmek için çeşitli etkinlik türlerini ve yenilikçi yaklaşımları içermesi gerektiği sonucuna varılabilir. Bu bağlamda, gelecekteki araştırmalar farklı etkinlik türlerinin ve uygulama stratejilerinin çevresel tutumlar üzerindeki etkilerini kapsamlı bir şekilde değerlendirebilir.

5. Kaynakça

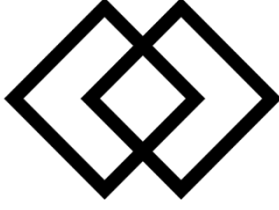
- Grady, J. S., Her, M., Moreno, G., Perez, C., & Yelinek, J. (2019). Emotions in storybooks: A comparison of storybooks that represent ethnic and racial groups in the United States. *Psychology of Popular Media Culture*, 8(3), 207–217. <https://doi.org/10.1037/ppm0000185>
- Ahi, B., & Alisinanoğlu, F. (2016). Okul öncesi eğitim programına kaynaştırılan çevre eğitimi programının çocukların “çevre” kavramı hakkındaki zihinsel model gelişimine etkisi. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 305-329.
- Akkurt Çağlar, A. (2017). 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik algıları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 311-320.
- Akpınar, A. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin çevresel duyarlılıklarının farklı değişkenler çerçevesinde incelenmesi* (Tez No. 740243) [Yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Alım, M. (2006). Avrupa birliği üyelik sürecinde Türkiye’de çevre ve ilköğretimde çevre eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 599-616.
- Atasoy, E. (2005). *Çevre için eğitim: İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir çalışma* (Tez No. 188673) [Doktora tezi, Uludağ Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, F., & Kaya, H. (2011). Sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının değerlendirilmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 24, 229-257.
- Aydın, İ., & Zümrüt, Y. (2013). Doğa ve sanat ekseninde farklı yaklaşımlar. *Sanat & Tasarım Dergisi*, 4(4), 53-78.
- Bağmancı, M. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin çevresel duyarlılıkları ve çevre bilinçli tüketicilik düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 592674) [Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bahro, R. (1997). Çevreciliğin manevi bir temeli var mı, yoksa sadece tepkisel bir hareket mi? *Birikim Dergisi*, 21-30.
- Bakırhan, A., Taşkesen, O., Taşkesen, S., & Tanoğlu, Ş. (2020). Görsel sanatlar eğitiminde kullanılan atık malzemelerin öğrencilerin tasarım ve yaratıcılık düzeyleri açısından oluşturduğu farklar üzerine bir araştırma. *Uluslararası Güzel Sanatlar Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 38-47.

- Bilge, H. (2015). *Öğrencilerin çevresel duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 389152) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bilgili, M. Y. (2023). Sıfır atık yönetiminin çevre etiği yaklaşımları açısından incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 64, 21-28. <https://doi.org/10.18070/erciyesiibd.1173752>
- Bilir, A. (2014). Plastik sanatlar eğitiminde çevresel sanat uygulamaları. *Sanat & Tasarım Dergisi*, 6(6), 20-41.
- Büyüköztürk Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum*. Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2023). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (34. baskı). Pegem.
- Cangızbay, K. (1989). Habeas Corpus'tan "Habeas Oikos"a veya ekolojizmin zorunlu güzergâhı. *Türkiye Günlüğü*, 3, 39-40.
- Cansaran, A., & Yıldırım, C. (2021). Çevre bilimi ile ilgili başlıca terimler ve kavramlar. O. Bozkurt (Ed.), *Çevre eğitimi içinde* (6. baskı, ss. 2–15). Pegem.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5th ed.). Routledge & Falmer.
- Çabuk, B., & Karacaoğlu, Ö. C. (2003). Üniversite öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1), 189-198.
- Çınar, S. (2019). Ekolojik sanat projelerinde okyanus atıklarının sanatsal nesnelere dönüşümü. *Uluslararası Disiplinlerarası ve Kültürlerarası Sanat*, 4(9), 203-215.
- Dağlı, A., & Yazıcı, M. (2022). Yaşam temelli öğrenme yaklaşımının öğrencilerin çevre bilinci ve çevresel duyarlılık kazanımına etkisi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 109-144. <https://doi.org/10.34056/aujef.960845>
- Demir, E., & Yalçın, H. (2014). Türkiye'de çevre eğitimi. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, 7(2), 07-18.
- Erdoğan, E. (2006). Çevre ve kent estetiği. *ZKÜ Bartın Orman Fakültesi Dergisi*, 8(9), 68-77.
- Fettahlıoğlu, P. (2018). Algılanan çevresel sorunların çevre okuryazarlık düzeyine göre analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 404-425. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.400607>
- Gerber, B. L., & Horoschak, L. (2012). *The intersection of arts education and special education: Exemplary programs and approaches*. The John F. Kennedy Center for the Performing Arts.
- Gray, T., & Thomson, C. (2016). Transforming environmental awareness of students through the arts and place-based pedagogies. *Learning Landscapes*, 9(2), 239-260.
- Grinde, B., & Patil, G. G. (2009). Biophilia: does visual contact with nature impact on health and well-being? *International journal of environmental research and public health*, 6(9), 2332-2343.
- Gül, F. (2013). İnsan-doğa ilişkisi bağlamında çevre sorunları ve felsefe. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 17-21.

- Gülersoy, A. E., Dülger, İ., Dursun, E., Ay, D., & Duyal, D. (2020). Nasıl bir çevre eğitimi? Çağdaş yaklaşımlar çerçevesinde bazı öneriler. *Electronic Turkish Studies*, 15(5), 2357-2398.
- Hocaoğlu, N., & Akkaş Baysal, E. (2019). Nicel araştırma modelleri-desenleri. G. Ocak (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 66-119). Pegem.
- Karpuzcu, M. (2007). *Çevre kirlenmesi ve kontrolü* (9. bs). Kubbealtı Neşriyatı.
- Kaypak, Ş. (2013). Çevre sorunlarının çözümünde küresel çevre politikalarının önemi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 17-34.
- Kızılay, E., & Şentürk, M. L. (2021). Ortaokul fen bilimleri dersi öğretim programının çevre eğitiminin amaçları çerçevesinde incelenmesi. *Journal of Individual Differences in Education*, 3(2), 60-73. <https://doi.org/10.47156/jide.1021729>
- Kocataş, A. (2010). *Ekoloji ve çevre biyolojisi* (11. baskı). Ege Üniversitesi Su Ürünleri Fakültesi.
- Külahoğlu, Ş. (2021). Gelişim ve öğrenme psikolojisine giriş. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (24. baskı, ss. 2-28). Pegem.
- Liao, X. (2024). Protecting the environment through art: the significance of environmental art design in raising awareness about environmental pollution among universities in China. *Current Psychology*, 43(32), 26548-26570.
- López, J. M. T. (2021). Concept of education: Confluence of definition criteria, temporary formative orientation and common activity as core content of its meaning. *Revista Boletín Redipe*, 10(1), 28-77.
- Maltaş, A. (2015). Ekoloji ekseninde insan-doğa ilişkisi ve özne sorunu. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 17(29), 1-8.
- Mamur, N. (2017a). Ekolojik sanat: Çevre eğitimi ile sanatın kesişme noktası. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1000-1016. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.316297>
- Mamur, N. (2017b). Sanat eğitiminde sürdürülebilirlik ve çevre eğitimi üzerine bir çalışma. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 774-794.
- Oğuz, D. (2015). Sanat perspektifinden çevre sorunları. *Sanat & Tasarım Dergisi*, 5(8), 48-61.
- Özata Yücel, E., & Özkan, M. (2014). Ortaokul öğrencilerine yönelik çevresel tutum ölçeği geliştirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 27-48.
- Özbebek Tunç, A., Akdemir Ömür, G., & Düren, A. Z. (2012). Çevresel Farkındalık. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 47, 227-246.
- Özbuğutu, E. (2021). 2018 ilköğretim ve ortaöğretim programlarında çevre konusunun yeri. *Ekev Akademi Dergisi*, 25(86), 249-268.
- Özdemir Özden, D., & Özden, M. (2015). Çevre sorunlarına ilişkin öğrenci çizimlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37), 1-20.
- Özdemir Özden, D., & Öztürk, C. (2019). Birer çevresel vatandaş olarak ilköğretim öğrencileri: 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin çevresel sorumlu vatandaş davranışlarının incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 363-392.
- Özsoy, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin çevre algılarının çizdikleri resimler aracılığıyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1117-1139.

- Pınar, E., & Yakışan, M. (2017). İlkokul öğrencilerinin çevre kavramları ile ilgili çizimlerinin analizi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 97-113.
- Polat, R. (2021). *Sosyal bilgiler dersinde proje temelli öğretimin öğrencilerin çevresel duyarlılıklarına etkisi* (Tez No. 677226) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Random House Unabridged Dictionary. (2024). Art. In *dictionary.com*. Retrieved June 19, 2024, from <https://www.lexico.com/definition/art>
- Reyhan, H., & Satır Reyhan, A. (2020). Çevre sorunlarından doğan etik bir yaklaşım olarak çevre hakkı üzerine “siyasal ekolojik” bir değerlendirme. *Akademik Hassasiyetler*, 7(14), 399-420.
- Sadık, F., Çakan, H., & Artut, K. (2011). Çocuk resimlerine yansıyan çevre sorunlarının sosyo-ekonomik farklılıklara göre analizi. *İlköğretim Online*, 10(3), 1066-1080.
- Sağlam, F. (2017). *Atık nesnelerin olanaklarıyla çağdaş sanat uygulamaları ve bu uygulamalara yönelik öğretim elemanlarının görüşleri* (486435) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sağlam, F., & Enginoğlu, T. (2016). Atık nesnelerin sanat eğitiminde kullanılması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(14), 45-58.
- Sakçı, G. (2020). Sınıf öğretmenlerinin çevre sorunlarına ilişkin tutumlarının ve çevresel duyarlılıklarının incelenmesi (658056) [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Saz, B., Osmanpehlivan, E., Demir, İ., & Bay, D. N. (2020). Okul öncesi çocuklarının çevre kirliliği algısının incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(3), 191-215.
- Sharma, S., & Mallik, R. K. (2022). The utilization of waste material in visual arts: Relevance and aesthetic appeal. *ECS Transactions*, 107(1), 10199.
- Soğukpınar, R., & Karışan, D. (2019). Ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 583-606.
- Staples, A. F., Larson, L. R., Worsley, T., Green, G. T., & Carroll, J. P. (2019). Effects of an art-based environmental education camp program on the environmental attitudes and awareness of diverse youth. *Journal of Environmental Education*, 50(3), 208-222.
- Sunasse, A., Bokhoree, C., & Patrizio, A. (2021). Students' empathy for the environment through eco-art place-based education: A review. *Ecologies*, 2(2), 214-247.
- Şan, S. (2014). *Öğrenci kulüp faaliyetleri yoluyla çevresel duyarlılık geliştirmede empati kullanımı* (Tez No. 381738) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Talas, M., & Karataş, A. (2012). Çevre bilincinin geliştirilmesinde topluma hizmet uygulamaları dersinin önemi: Niğde üniversitesi sınıf öğretmenliği programı örneği. *Journal of World of Turks/ Zeitschrift für die Welt der Türken*, 4(1), 107-124.
- Taşar, E., & Bulut, M. (2021). Tüketim nesnesinin sanat eserine evrilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(123), 488-500.
- TDK. (t.y.). Türk Dil Kurumu Sözlüğü. Erişim 16 Kasım 2023, <https://sozluk.gov.tr/>

- Uzun, B. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre bilinci ve çevresel duyarlılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (473590) [Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yavuz, G. (2021). Görsel sanatlar dersi 11-12 yaş grubu öğrencilerine çevre bilinci kazandırılmasında atık malzeme kullanımının etkisinin incelenmesi (Tez No. 673055) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yeboah, R., Asante, E. A., & Opoku-Asare, N. A. (2016). Teaching interactive art lessons with recycled waste materials as instructional resources. *Journal of education and Practice*, 7(14), 38-59.
- Yeşil, M., & Turan, Y. (2020). Çevresel duyarlılık üzerine bir ölçek geliştirme çalışması. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 418-435.
- Yıldız, E. (2004). *Çevre sorunları ve sanat* (Tez No. 175038)[Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yılmaz, B. (2015). Atık nesneden sanat yapıtına malzemenin dönüşümü. *Süleyman Demirel Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Hakemli Dergisi*, 8(15), 185-197.
- Yılmaz, V., Çelik, H. E., & Yağız, C. (2009). Çevresel duyarlılık ve çevresel davranışın ekolojik ürün satın alma davranışına etkilerinin yapısal eşitlik modeliyle araştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 1-14.
- Yücel, A. S., & Morgil, F. İ. (1998). Yüksek öğretimde çevre olgusunun araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 84-91.
- Yücel, B. (2020). Atık malzemelerin çağdaş sanatta yansımaları. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 9(65), 31-40.



TROMLITZ, BRİCCIALDİ VE DORUS'UN FLÜT YAPIMINA GETİRDİĞİ YENİLİKLER¹

Hazan KURTASLAN***-Ü. Ezgi GÜLEKEN*****

Öz

Bu çalışmada, 18. ve 19. yüzyıllarda flüt icracılığı, flüt yapımcılığı ve bestecilik yapmış sanatçılardan Tromlitz, Briccialdi ve Dorus'un müzikal yaşamları, müziğe kattıkları ve özellikle flüt yapımına getirdikleri yenilikleri incelemek amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemiyle tasarlanan bu çalışmada, üç sanatçının müzik yaşamlarını, deneyimlerini ortaya koymak amacıyla biyografi analizi deseni kullanılmış, veriler doküman inceleme yoluyla toplanmıştır. Veri çözümleme tekniği olarak da tema, betimsel ve içerik analizinden yararlanılmıştır. Hem flüt icracısı hem de flüt yapımcısı olan sanatçılardan Tromlitz, icra esnasında Alman yapımı flütlerin kendisini sınırladığını ve Alman flütlerinden beklediği etkiyi bulamamasından dolayı kendi performansına katkı sağlayacağını öngördüğünden dolayı flüt yapımına başlamıştır. Tromlitz'in yapımcı olarak flüt sistemine en önemli katkılarından biri, sol elin küçük parmağıyla kullanılacak şekilde uzun fa perdesini bulmuş olmasıdır. Bir diğer sanatçı ve yapımcı Briccialdi'nin flüt sistemine katmış olduğu en önemli yenilik, bugün hala kullanılmakta olan hareketli si perdesini eklemiş olmasıdır Dorus ise, flüt sistemine Boehm'in 1860 yılına kadar yaygın olarak kullanılan açık sol diyez anahtarı kullanılmaktayken bu anahtara alternatif olarak kapalı bir anahtar geliştirmiştir.

Anahtar Kelimeler: Flüt İcraçısı, Flüt Yapımcısı, Tromlitz, Briccialdi, Dorus.

Innovations Brought to Flute Making by Tromlitz, Briccialdi, and Dorus

Abstract

In this study, it is aimed to examine the musical lives of artists Tromlitz, Briccialdi, and Dorus, who were involved in flute performance, flute making, and composition in the 18th and 19th centuries, as well as their contributions to music and the innovations they brought to flute making. In this study, which was designed with qualitative research method, biography analysis design was used to reveal the musical lives and experiences of three artists, and the data were collected through document analysis. As a data analysis technique, thematic, descriptive, and content analysis were utilized. Tromlitz, one of the artists who is both a flute performer and a flute maker, started flute making because he foresees that German-made flutes limit him during the performance and that he will contribute to his own performance because he cannot find the effect he expects from German flutes. One of Tromlitz's most important contributions to the flute system as a producer was his invention of the long F fret to be used with the little finger of the left hand. The most important innovation that Briccialdi added to the flute system was the addition of the movable si fret, which is still in use today, while Dorus developed a closed key as an alternative to Boehm's open left sharp key, which was widely used until 1860.

Keywords: Flute Performer, Flute Maker, Tromlitz, Briccialdi, Dorus.

¹ Bu çalışmanın yalnızca özeti 24-26 Ocak 2022 tarihinde düzenlenen 7.Uluslararası Akademik Araştırmalar Kongre bildiri kitabında yayınlanmıştır.

* Doç.Dr., Akdeniz Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Müzik Bölümü, hazankurtaslan@akdeniz.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1216-6142>

** Arş.Gör.Dr., Erciyes Üniversitesi, Güzel Sanatlar Fakültesi, Müzik Bölümü, esgi_glkn@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0352-3651>

1. Giriş

Üflemeli çalgıların en eskisi olan flütler, bir boruya üflenen havanın titreşimi sonucunda sesin elde edildiği mistik bir enstrümandır. İnsanlık tarihi kadar eski olduğu bilinen flüt, yüzyıllar boyunca değişim geçirerek günümüze ulaşmış, mistik ses rengine sahip bir enstrümandır. İlk çağlardan günümüze dek flüt yapımında, ağaç ve toprak türlerinden, hayvan kemiklerinden ve çeşitli madenlerden faydalanılmıştır. Türleri bakımından flüt ailesi pikolo, soprano, alto ve bas flütler olarak gruplandırılmaktadır. Solo çalgı olmasının yanısıra orkestra, bando, caz ve çalgı eğitimi amacıyla kullanılmaktadır. Tarihsel sürece bakıldığında kartal kanadı, fildişi, boynuz, kuş kemiği, taş, pişirilmiş toprak, kil, çömlek, porselen, kamyş, bambu, kauçuk, abanoz gibi çok çeşitli malzemelerden flütlerin yapıldığı bilinmektedir (Gençel, 2005, s. 4; Gösterişli, 2019; Şensoy, 1997, s. 11). Flütlerin tarihi süreci incelendiğinde Rönesans öncesi dönemlere ait flütler hakkındaki bilgilere ancak Bizans dönemindeki eserlerde, el yazmalarında ya da duvar resimlerinde rastlanmaktadır (Özer, 2010, s. 9). Bilinen en eski flüte M. Ö 2.yüzyılda Mezopotamya'da rastlanılmıştır. Tibia adı verilen bu flüt içi boş hayvan kemiklerinden yapılmıştır. 17. yüzyıldan itibaren Mezopotamya'da Asur ve Finike uygarlıklarında Daha sonra da Eski Mısır'da İbraniler'de Çin'de, eski Hint, Roma ve eski Yunan uygarlıklarında flütler gelişmeye başlamıştır (Solum, 1992, Akt. Uyan, 2005, s. 5). Flütlerin asıl gelişimi 16. ve 17. yüzyılda kendisini göstermiştir. 18.yüzyılda flüt yapımındaki yeniliklerin devam ettiği dönem olmuştur.

Flütler genel özellikleri itibariyle dik tutularak üflenen ve yan tutularak üflenen flütler olmak üzere ikiye ayrılırlar. Dik tutulan flütler, 15. ve 16. yüzyıllarda yaygın olarak kullanılmıştır. Ülkelere göre flegolet, blockflöte, recorder olarak farklı isimlerle bilinen bu flütler, 16.yüzyıl sonlarında yerini Alman flütü olarak bilinen yandan üflenen flütlere bırakmıştır. Yan olarak sağa doğru yere paralel tutularak üflenen flütler, başlık kısmındaki üfleme deliğinden üflenerek çalınmakta ve havanın bir kısmı tınıya dönüşmektedir. Ayrıca bu flütler sol anahtarında akord edilmektedir. Günümüzde yan tutularak üflenen flütler altın, gümüş, nikel gibi çeşitli madenlerden yapılmaktadır ancak buna rağmen ses rengi, tınısı ve çalım tekniği nedeniyle halen tahta üflemeli çalgılar grubunda yer almaktadır (Gösterişli, 2019; Koçyiğit, 1993, s. 11). 16.yüzyıldan itibaren yandan üflenen flütlerin kullanımı artmaya başlamıştır (Kurtaslan, 2004).

Flütlerin yapım sürecine bakıldığında tek parçadan oluşan flütlerin gövdelerinde 3 delik sol elde, 3 delik sağ elde olacak şekilde parmakların ulaşabileceği aralıklarda delikler bulunmaktadır. Sesin gür ve parlak çıkması için delikler büyük tutulmuştur. Bu durum aynı zamanda parmakların delikleri kapatmasında zorlanmalara neden olmuştur. Flütü yaparken parmağın bastığı yerleri dar yaparak veya büyük yapılmış deliğe mum doldurarak genişliği daraltma hatta deliği kısmen kapatmak yoluyla çözümler üretilmiştir. Ayrıca gövdenin üzerindeki deliklerin birbirine eşit uzaklıklarda olmaması durumunda, bazı notaların tiz bazı notaların pes duyulmasına neden olmaktadır. Flüt yapımında kullanılan borunun düzgün olması entonasyon için, borunun genişliği de flütün tonu için önemlidir. Flüt yapımcıları için iyi entonasyona sahip bir flüt demek iyi bir ton kalitesi ve her oktavda rahat ses üretebilme anlamına gelmektedir. Flüt yapımcıları bu özellikleri en iyi şekilde flüt üzerinde bir araya getirmek için çalışırlar (Ünsal, 2000, ss. 4-5).

Flütler bu yeni tasarlanan şekilleri ile 16 ve 17. yüzyıllarda oda müziğinde kullanılan bir çalgı haline gelmiştir. 16 yüzyıla kadar tek gövde ve altıparmak deliğinden oluşan flütler 1600'lü yıllardan itibaren birbirine bağlı üç parçadan oluşacak şekilde tasarlanmıştır (Gençel, 2005, s. 8) 17. ve 18. yüzyıllar flütün hızla geliştiği ve değiştiği dönemleri kapsamaktadır. 17.yüzyılda flüte eklenen delik sayısı artmış, anahtar (mandal) sayısı artmıştır. 18.yüzyıla gelindiğinde 14-15 delikli flütler yapılmaya başlanması nedeniyle yeni anahtarlara ihtiyaç duyulmuştur (Gençel, 2005; Mimaroğlu, 2006). Mekanizma değişikliklerinin yanı sıra daha temiz ve parlak seslere ulaşabilmek için yapımcılar, sesin kalitesini arttıracak şekilde deliklerin gövdeye mesafeleri yeniden düzenlenmişlerdir. Konik yerine

silindirik şekilde gövde üretilmeye başlanmıştır. Delikleri kapatmaya yarayan perde sistemi ve flüt ağızlığı içindeki mantar sistemi bulunmuştur. Ses aralığı 3 oktava çıkarılmış ve önceden tahtadan yapılan flütler artık metalden yapılarak üretilmeye başlanmıştır (Gencel, 2005; Sevim, 2008; Tatu, 2008; Ünsal, 2000).

Yaşadıkları yüzyıllar içinde flüt yapımına yenilikler katarak günümüzde de adından söz ettiren bu önemli yapımcılar arasında ilk sıralarda Johann Joachim Quantz, Teobald Boehm gelmektedir, bu flüt yapımcılarının dışında Jacques-Martin Hotteterre, Johann George Tromlitz, August Eberhard Müller, Friedrich Ludwig Dülon, Anton Bernhard Fürstenau, Giulio Briccialdi, William Card, Richard Carte, John Clinton, Johann Baptiste Wendling, Charles Nicolson, Louis Dorus gibi isimler de flütün bugünkü kullanılan hallerine katkılar sağlamış yapımcılar arasındadır. Araştırma konusunu oluşturan flüt yapımcıları arasında yer alan Johann George Tromlitz, Giulio Briccialdi ve Louis Dorus'un diğer ünlü flüt yapımcıları kadar flütün gelişimine önemli katkılar sağladığı düşünülerek bu çalışma ile flüt icracılığı ve yapımcılığı yönleriyle flüte kattıkları yenilikler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi: Tromlitz, Briccialdi ve Dorus'un flüt yapımına getirdiği yenilikler nelerdir?

Araştırmanın alt problemleri şu şekilde belirlenmiştir:

1. Johann George Tromlitz'in flüt yapımına getirdiği yenilikler nelerdir?
2. Giulio Briccialdi'nin flüt yapımına getirdiği yenilikler nelerdir?
3. Louis Dorus'un flüt yapımına getirdiği yenilikler nelerdir?
4. Tromlitz, Briccialdi ve Dorus'un flüt yapımına getirdiği yeniliklerin karşılaştırılması nasıldır?

2. Yöntem

Çalışma, nitel araştırma türünde yapılmıştır. Nitel araştırmalar, konuya yönelik anlama ve yorumlamaya dayalı betimsel bir bakış açısı sunar.

2.1. Araştırma Deseni

Çalışmada biyografi analizi deseni kullanılmıştır. Kasapoğlu'na (2013) göre biyografi çalışmasında, biyografi özneleri yaşıyor ya da ölmüş olabilir, biyografisi çalışılan bireylerin kişisel deneyimleri arşive, belgelere dayalı dokümanlarla ya da kayıtlar kullanılarak ortaya konulur ve biyografisi çalışılan kişi dışında başka bir kişi tarafından çalışılır. Araştırmada biyografi analizi deseni ile barok, klasik ve romantik dönemlerinde yaşamış önemli flüt yapımcılarından olan Johann George Tromlitz, Giacomo Briccialdi ve Louis Dorus'un icracı, yapımcı olarak flüte kattıkları yenilikler arşivler, belgelere dayalı dokümanlar ya da kayıtlar incelenerek ortaya konulmaya çalışılmıştır.

2.2. Araştırmanın Örnekleme

Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırmaya başlamadan önce araştırmacı tarafından belirlenen belli ölçütleri karşılayan durumları kapsar. Araştırmacı tarafından oluşturulan ölçütler çalışmanın derinlemesine inceleme yapılmasını sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Ölçüt örneklemede, araştırmacı tarafından önceden belirlenen bir dizi dahil etme dışlanma kriterleri belirlenir. Araştırma için belirlenen ölçütler sırasıyla şu şekilde aşamalandırılmıştır. Çalışma için barok, klasik ve romantik gibi farklı dönemlerde yaşamış flüt yapımcılarına yönelik yapılan ön araştırma çalışma için ilk kriterlerinin temelini oluşturmuştur. Belirlenen üç dönemde çok sayıda flüt yapımcısı tespit edilmiştir. Flüt yapımcılığı ve aynı zamanda flüt sanatçılığı kimlikleriyle döneme iz bırakmış olan kişilerden birer örnek seçilmiş ve seçilen bu örnekler araştırmanın yeni ölçütlerini oluşturmuştur. Ölçütler bir alan uzmanı ile paylaşılmıştır. Araştırma için belirlenen bu ölçütler sonucunda araştırılan flüt yapımcıları araştırma

verilerini kısıtlamamış derinlemesine veriye ulaşmayı sağlamıştır. Farklı dönemlerde yaşamış olduğu bilinen flüt yapımcılarından Tromlitz, Briccialdi ve Louis Dorus'un müzik yaşamı, flüt çalıcılığı ve özellikle flüt yapımına getirdikleri yenilikler derinlemesine araştırılmıştır.

2.3. Araştırma Süreçleri

Çalışma için öncelikle alanyazın taranmış ve gerekli bilgiler toplanmıştır. Toplanan ilk bilgilere göre flütün tarihsel gelişim sürecinde flüt yapımcılarının önemli yere sahip olduğu görülmüştür. Araştırmacılar tarafından her dönemi temsil eden pek çok flüt icracısı ve flüt yapımcısının olduğu tespit edilmiştir. Araştırma flüt çalgısının yapımında önemli yeri olan ayrıca flüt icracılığı da yapan üç müzisyenin derinlemesine araştırılmasına karar verilmiştir. Araştırmaya konu olan flüt yapımcılarından Tromlitz, Briccialdi ve Dorus'un müzikal yaşamına ve flüt yapımına yönelik elde edilen görseller, yazılı tüm dokümanlar bilgisayara aktarılmıştır. Elde edilen tüm veriler için uzman görüşlere başvurulmuş ve teyitler alınmıştır böylece çalışmanın geçerlik ve güvenilirliği de sağlanmıştır. Tüm araştırma süreci boyunca sorumlu yazar ve ikinci yazar çizilen çalışma programına göre tüm sorumluluklarını yerine getirerek uyumlu şekilde çalışmışlardır.

2.5. Verilerin Analizi

Çalışmada verilerin çözümlenmesinde tema, betimsel ve içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Betimsel analize geçilmeden önce temalar belirlenir. Araştırılmak istenen olguya yönelik olarak nitel veri toplama araçlarından olan görüşme, gözlem ve dokümanlar ile elde edilen veriler tema analizine tabi tutularak tema, alt tema ve kategorilere ayrılarak tablo üzerinde gösterilir (Günbayı, 2023). *“Betimsel analiz, daha çok araştırmanın kavramsal yapısının önceden açık biçimde belirlendiği araştırmalarda kullanılır. Betimsel analiz ile araştırma için toplanan verilerin araştırma problemine ilişkin neleri söylediğini ya da hangi sonuçları ortaya koyduğunu ön plana çıkarmaktır. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır”* (Yıldırım & Şimşek, 2006, ss. 222-224). Bu çalışmada da üç flüt yapımcısı ve flüt sanatçısının müzik yolculuğu, flüt icracılığı ve flüt yapımına yönleri ile flüt yapımına kattıkları yenilikler betimsel bir şekilde sunulmuş, Ardından yapımcıların flüte getirmiş olduğu yenilikleri gösteren tema ve betimsel analiz tabloları yer almıştır. Çalışmadan “flüt mekanizmasına getirilen yenilikler” kategorisi; “ton geliştirme”, “perde/anahtar ekleme” ve “delik ekleme” alt temaları üretilmiştir. Tema ve betimsel analiz sonrasında çalışmada içerik analizi yapılmıştır. *“İçerik analizinde, temalar ve temaları oluşturan alt temaların kendi aralarındaki ilişki ile her bir temanın diğerleriyle ilişkisi karşılaştırılarak bütünlük sağlanır”* (Günbayı & Akcan, 2013, s.37). Yapılan içerik analizinde Tromlitz, Briccialdi ve Dorus'un flüt yapımına getirdiği yenilikler temalar ile ilişkiler kurularak derinlemesine karşılaştırmaları yapılmıştır.

2.6. Araştırma Etiği

Çalışma için etik kurul belgesine ihtiyaç duyulmamıştır. Çalışma, doküman incelemesi yoluyla toplanan fotoğraflar, açıklamalar, videolar, alıntılar ve yorumları içermektedir. Veriler bilimsel araştırma kuralları çerçevesinde sunulmuştur. Çalışma için kullanılan metin içi atıflar ve kaynakça yazımı araştırma kurallarına uyularak doğru şekilde sunulmuştur.

3. Bulgular

Bu bölümde farklı dönemlerde yaşamış önemli flüt yapımcısı ve icracısı olan müzisyenlerden Tromlitz, Briccialdi ve Dorus'un müzikal yaşamına ve flüt yapımına yönleriyle flüte getirdikleri yeniliklere yönelik bilgilerin açıklanmasına yer verilmiştir.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Johann George Tromlitz'in Flüt Yapımına Getirdiği Yenilikler

8 Kasım 1725'te Almanya'nın Artern yakınlarındaki Reinsdorf'ta doğmuştur. Küçük yaşlardan itibaren müzik eğitimi alan Tromlitz, 1754'te, Telemann tarafından Leipzig'de kurulan özel bir müzik kulübü olan ve bir süre J. S. Bach tarafından yönetilen Grosses Konzert'e katılmış, sonraki yirmi yıl boyunca orkestrayla birlikte, vokal Gertrud Elisabeth Schmeling ve klavyeci Johann Wilhelm Hässler gibi yıldızlarla solo çalışarak, sadece Leipzig'de değil, aynı zamanda St Petersburg gibi dünya çapında turnelerde de yer almıştır. Bu performanslar onu, o zamanlar flüt için yeni kabul edilen solistlik tarzıyla ünlendirmiştir. Fakat orkestra 1776'da savaş sırasında dağılmış, böylelikle Tromlitz öğretmenlik, bestecilik ve flüt yapımına daha fazla zaman ayırmıştır. Kendisini dinleyen insanlar çok başarılı bir icracı olduğunu belirtmiş, trompet benzeri tonunun parlaklığından bahsetmişlerdir. 1774'te dönemin ünlü bestecisi ve müzik eleştirmeni olan Johann Friedrich Reichardt, Tromlitz'i en başarılı dört Leipzig virtüözünden biri olarak adlandırmış ve Almanya'da "bravura konçerto" stilini, bu stile en uygun, güçlü ve keskin tonla tanıtan ilk icracılardan biri olduğunu söylemiştir. Dönemin ünlü dergisi Allgemeine Musikalische Zeitung'da yayımlanan makalede performansından şu şekilde bahsedilmektedir: "Tromlitz bir virtüöz olarak, mükemmellik ve performansındaki netlik kadar tonunun saflığı ve ton güvenliği ile fark edilmiştir. Aynı zamanda flüt çalmanın artık alışılmış bravura konçerto tarzını ve özellikle ona uygun güçlü, keskin tonunu tanıtan ilk kişilerden biriydi ve sahip olduğu etki bakımından ilktir" (URL-1).

Şekil 1

Johann George Tromlitz, Kendi Adıyla Çıkarıldığı Flüt Metodunun Kapak Resminde (URL-2)



1750'de Leipzig Üniversitesi'nde İmparatorluk Noteri derecesini aldığı sıralarda flüt yapımına başlayan Tromlitz'in o zamanlar Alman flütlerden etkilenmediği ve sırf kendi performansı için flüt yapmaya başladığı belirtilmektedir (Tromlitz, 1991). Koçyiğit'e (2010) göre 18. yüzyılın ortalarında, flüt sistemindeki radikal değişimin henüz gerçekleşmediği ve Quantz sistemi kullanıldığı dönemlerde Tromlitz de Quantz'ın iki perdeli flütlerinden kullanmıştır. Tromlitz, bir flüt virtüözü olarak ün

kazandığı dönemde Quantz gibi, kendi tasarımı olan iki tuşlu (perdeli) bir flüt çalmasına karşın bu tür flüt Tromlitz'in tonlama konusundaki isteklerini sınırlandırmaktadır. Bu sistem 12 değil 24 nota içermekte ve her bir anarmonik çift için farklı parmaklar kullanılmaktadır.

Gunn ve Tromlitz gibi flüt yapımcılarının amaçları birinci oktavdaki, flütün daha pes notalarına bir alternatif sunmaktır. Özellikle ikinci oktavda, çağdaş standartlara göre tuşların (perdelerin) gereksiz olduğu ve ekstra bir tuşun (perdelerin) kullanılmasının parmaklarda karmaşıklığa neden olacağı görüşündeydiler (Powell, 2002, s. 111). Tromlitz flüt yapımına ilk başladığı yıllarda flüte re diyez (D#) / mi bemol (Eb) tuşlarını (perdelerini) eklemiş ve bunu 1781 yılında flütler üzerinde uygulamaya başlamıştır (URL-3).

1755-60 yıllarında Londra'da tuşlu flütün ortaya çıkışı ile bu flütün varlığını kanıtlayan raporlar arasından çeyrek asır geçmiştir. Bu olay, flüt üreticilerinin henüz yeni sistemli flütü yapmaya başlamamış olmasına rağmen, İngiliz atölyelerinden alınan örneklerin çok geniş bir alana yayıldığını göstermektedir. İngiliz enstrümanlarından ilham alınarak yapılan bu modeller ilk başta en gerekli olduğu düşünülen tek tuşlu si bemol, sol diyez ve do kalak(ayak) için bir model olarak sunulmuştur (Powell, 2002, s. 119). Tromlitz, 1783 ile 1785 yılları arasında sol elin başparmağı için bir do (C) tuşu ve fa (F) için iki (çift) tuş geliştirmiştir. Üstün bir enstrüman arayışı, Tromlitz'i yalnızca birkaç yıllık bir deneyden sonra, ilk kez bir oktavdaki 24 notanın tamamının doğru tonlama ve eşit tonla çalınabildiği 1785'te yaptığı tasarımına götürmüştür. Böylelikle Tromlitz'in 1785 tarihli flütü, kromatik dizinin on iki yarım tonunun her birinin ayrı bir ton deliği tarafından üretildiği ilk model olmuştur (Sariboğa, 2011, s. 23; URL-4). Daha sonra Tromlitz, her yarım tonun kendi ton deliğine sahip olduğu ilk modeli geliştirmiştir. 1785 tarihli flütünde, kendi icadının sol başparmağı için kapalı bir do tuşu eklemiştir. 1783'te Dülon tarafından icat edilen fa (F) tuşunu birebir kopyalayarak, 30 yıl önceki İngiliz modeli flütte ve Quantz'ın re diyez (D#) / mi bemol (Eb) tuşları yerine kullanmıştır. 1796'da ise İngiliz yapımcılar gibi aralığı do (C)'ya genişletmek yerine sağ işaret parmağı için bir çift si bemol (Bb) anahtarı ekleyerek 7 tuşlu flütü daha da geliştirmiştir. Almanya'da tuşlu flüt geliştirmedeki liderliğinin yanı sıra, Tromlitz flüt eğitimi üzerine yazmış olduğu üç kitabıyla da adını duyurmuştur. 1796 yılında yayınlanan "Ausführlicher und gründlicher Unterricht" (ayrıntılı ve kapsamlı eğitim) adlı üçüncü metodunda Tromlitz, aynı yıl geliştirdiği tuşlu flütün eğitimine bu metotta yer vermiştir. Bu metod flüt çalımına ve tonlamaya ağırlık vermiştir. Tromlitz, 1800'de, profesyonel bir icracı için kabul edilebilir tek enstrümanın tuşlu flüt olduğuna karar vererek tuşlu flütün çalımıyla ilgili daha fazla metod yayınlamıştır. Bu tuşlu flüt metodunda, enstrümanın armonik ayrımlarla çalınmasını amaçladığını açıkça belirtmiştir. Ayrıca tuşları daha yüksek seviyelerde akort etmiş ve böylece perdelerini düşürmek için daha fazla deliği kapatarak diyezler elde edebilmiştir (Powell, 2002, s. 120). Ölümünden sonra Tromlitz'in imzasına sahip 7 enstrümanda da göze çarpan ortak nokta; yüzde 36,5'lik bir konik açı ile son derece dar bir deliğe sahip olmaları ve bu enstrümanlardan rezonanslı bir ses elde edilerek yüksek aralıklar arasında eşit olarak dengelenmiş güçlü bir ton elde edilmesidir. Bu flütler Tromlitz'in tonlamayı kolaylaştırma çalışmasında çok büyük bir başarı elde ettiğini göstermektedir. Ancak o dönemde Tromlitz, tek kişilik atölyesinde yenilikçi enstrümanlarından yalnızca sınırlı sayıda üretebilirken, müzik aleti ticareti daha büyük miktarlarda gerçekleşmiştir (Powell, 2002, s. 121). Tromlitz'in re diyez (D#) / mi bemol (Eb) için yalnızca tek bir tuşa sahip deneysel flütü, tek tuşlu flütte daha puslu ton kalitesinde notalar üretebiliyor ve parmakların hiçbirini kullanmadan kromatik bir dizi çalınabiliyordu. Esasen bu tuşsuz flüt, sonraki yarım yüzyıldaki bu tür birçok tasarımın en eskisi- aynı zamanda fa diyez için normalde kullanılan parmak fa naturel üretecek şekilde sağ ton deliklerini yeniden konumlandıran ilk flüt- olarak bilinmektedir (Powell, 2002, s. 146; Sariboğa, 2011, s. 23).

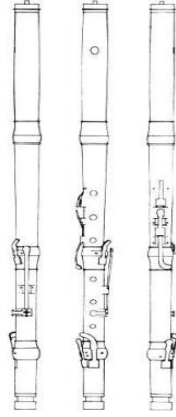
"1786 yılında Tromlitz fa perdesini tanıtmıştır. Dört ve altı perdeli flüt modellerinde, sağ elin üçüncü parmağını mi'den fa'ya 'cross-finger' kullanarak geçmek gerçekten zordur. Fa'dan

re'ye ya da re diyeze bağlı geçmek neredeyse imkansızdır. Arada mutlaka çarpma şeklinde bir mi notası duyulmaktadır. Tromlitz'in çözümü, enstrümanın uzak yerine sol elin dördüncü parmağı tarafından kontrol edilecek bir olan kapalı perdeli bir, fa ses deliği yerleştirmektir. Mekanizmanın şeklinden dolayı 'uzun fa' adını almıştır” (Toff,1996, s.7, Akt. Dik,2016, s. 330).

Kendisinin bir diğer özgün yapılandırması (icatları) uzun Bb ve sol başparmak için C düzenlemesidir. Tromlitz flütlerinin akustik dizaynı tamamlandıktan sonra (1796-1832) Boehm flütlerine kadar bir ilerleme kaydedilmemiştir (Brown, 2002). 1796'da sol elin başparmağı ile çalınan si bemol (Bb) tuşuna bir alterantif tuş olarak sağ elin işaret parmağı kullanılarak ikinci bir kol eklemiştir. 1796 sistemine re diyaz/ mi bemol (D# / Eb) ve sol diyaz (G#) tuşlarını da eklemiştir. do (C) kalaklı yapmış olduğu flütlerden sonra flütün re kalak ile daha iyi ses çıkardığı kanaatine varmış ve re kalaklı flütler üretmiştir (Powell, 2000).

Şekil 2

Tromlitz'in 1796 Tarihli Flütünün Üç Görünümü (URL-5)



Şekil 2’de, soldaki flütte G#, uzun ve kısa F ve D# tuşları; ortadaki flütte C, uzun ve kısa Si bemol, Sol#, uzun ve kısa Fa, Re# ve Mi bemol tuşları; sağda bulunan flütte ise C, uzun ve kısa Si bemol tuşları, kısa F dokunmatik parçası, Mi bemol ve Re# tuşları görünmektedir (URL-5).

Tromlitz’in, flüt yapımıcılığının, icracılığının yanı sıra flüt eğitime yönelik yazdığı “Ausführlicher und gründlicher Unterricht” (ayrıntılı ve kapsamlı eğitim) adlı metodun dışında iki metodu daha bulunmaktadır. 1786’da yazdığı “Kurze Abhandlung” (Flüt Çalma Üzerine Kısa Deneme) adlı metotta artikülasyon, ifade ve mükemmel tonlamaya sahip olmanın ne kadar önemli olduğundan bahsetmektedir. Ayrıca kromatik perdelerden bahsettiği bölümde 1726’da Johann Joachim Quantz tarafından icat edilen Eb ve D# tuşlarının her ikisinin de gerekliliğini savunmuştur. Kitapta performansçıların tam bir teknik kontrole sahip olmaları gerektiğinden ve müziğe tamamen duygusal olarak dahil olmaları gerektiğini bahsedilmektedir. En bilindik olan metodu ise “The Virtuoso Flute-Player” adlı metottur. Bu metodu 1791 yılında yazmıştır. Metotta flüt çalmanın tüm yönleriyle ilgili birçok ayrıntıya girerek: tonlama, artikülasyon, flüt bakımı, duruş ve nefes alma, dinamikler, süslemeler, müzik stilleri, kadanslar hakkında detaylı bilgiler bulunmaktadır. Artikülasyonla ilgili iki bölümü çok kapsamlı şekilde ele almıştır. Triller üzerine yazdığı bölümde, icracıların trilleri düzensiz ve entonasyona dikkat etmeden çaldığını özellikle belirtmektedir (Sariboğa, 2011; URL-6). İngilizce çevirisini Ardal Powell'in gerçekleştirdiği The Virtuoso Flute Player adlı metot, müzik eleştirmeni ve besteci olan Eric Haas tarafından "akıcı, bilgilendirici " olarak adlandırılmıştır. Jane Bowers, Edward R. Reilly (Johann Joachim Quantz'ın (1697-1773) kitabını tercüme eden kişidir), Lisa Beznosiuk, Niall

O'Louglin, Nicholas Swindale ve Denis Verroust gibi eleştirmenler de kitap hakkında benzer yorumlarda bulunmuşlardır (URL-7).

Tromlitz 4 Şubat 1805'te Leipzig'deki ölümüne dek çok yönlülüğünü sürdürmüştür. Flüt yapımıcılığı, sanatçılığı, eğitimciliği ile birlikte besteci kimliğiyle de öne çıkmıştır ve flüt için birçok eser bestelemiştir. Gösterişli'ye (2019) göre Tromlitz'in flüt için altı solo partitası, üç konçertosu, altı da sonatı vardır. Flüt konçertosu, flüt ve orkestra için sonatlar ve rondolar, flüt ve piyano için sonatlar bestelemiştir. D majör Konçerto Op:1 eserinin bir baskısı da 1774 yılında Johann Julius Hummel tarafından yayınlanmıştır (URL-8).

Tromlitz'in flüt yapımına yönelik geliştirdiği yenilikler yukarıdaki metinde betimsel olarak açıklanmıştır. Flüt yapımına yönelik elde edilen veriler doğrultusunda tema analizi ve betimsel analiz tablosu aşağıdaki gibi oluşturulmuştur. Bu tabloda flüt mekanizmasına getirilen yenilikler kategorisi; ton geliştirme, perde/anahtar geliştirme ve delik ekleme alt temaları yer almaktadır.

Tablo 1

Tromlitz'in Flüt Yapımına Getirdiği Yeniliklere İlişkin Tema ve Betimsel Analizler

Ana Tema: Tromlitz'in Flüt Yapımına Getirdiği Yenilikler

Kategori	Alt Tema	Betimsel Analiz
Flüt Mekanizmasına Getirilen Yenilikler	Ton geliştirme	Re kalaklı flütler üreterek ton kalitesini arttırmış. Bir oktavdaki 24 notanın doğru ve eşit entonasyonda çalınması tasarlanmıştır. % 36,5'lik bir konik açı, dar delik, rezonanslı bir ses, güçlü bir ton elde edilme standardizasyonu Tek perdeli flütte puslu ton kalitesi elde etme
	Perde/anahtar ekleme	Re# / mib ve sol # perdelerini eklemiştir. Sol elin başparmağı için do perdesi ve fa için çift perde geliştirmiştir. Si bemol perdesine sağ işaret parmağı ile çalınan bir anahtar eklemiştir. Flütteki ses aralığını do'ya genişletmek yerine sağ işaret parmağı için bir çift Bb anahtarı eklemiştir. Perdesiz flütte fa# perdesi aynı zamanda fa natürel üretecek şekilde düzenlenmiştir.
	Delik ekleme	Kromatik dizi için ayrı ayrı ton delikleri üretmiştir. Sol elin dördüncü parmağına kapalı perdeli fa deliği eklemiştir

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Giulio Briccialdi'nin Flüt Yapımına Getirdiği Yenilikler

Briccialdi, 2 Mart 1818'de İtalya'nın Terni kentinde doğmuş flütist, besteci ve flüt yapımıcısıdır. Bazı kaynaklar Briccialdi'nin flütü kendi kendine öğrendiğini bazı kaynaklar ise babasından flüt eğitimi almaya başladığını belirtmektedir (Aktüze, 2002, s. 452). Babasının ölümünden sonra 14 yaşındaki Briccialdi, müzik kariyerine devam etmek ve rahipliğe katılmamak ve aile baskısından kaçmak için Roma'ya taşınmıştır. Burada tiyatro orkestrasına girmiştir. 17 yaşındayken Roma'daki Accademia di Santa Cecilia'ya başvurmuştur. Burada kompozisyon okumuş ve 1835'te henüz 17 yaşındayken Accademia di Santa Cecilia'da flüt öğretmenliği yapmaya başlamıştır. Daha sonra, kraliyet ailesinin flüt öğretmeni olarak Napoli'ye taşınmış, sonraki birkaç yıl boyunca Napoli ve Milano'da çalışmış ve kralın erkek kardeşine flüt öğretmenliği yapmıştır. 1837 de kralın kardeşi tarafından Napoli'de flüt profesörlüğüne atanmıştır. 1841'de Avrupa ve Amerika'da konserler veren Briccialdi, Londra'ya yerleşmiştir. Londra'da enstrüman yapım firması Rudall ve Rose'un direktörlüğünü yapmış ve o yıllarda flüte bugün hala geçerli olan mekanik yenilikleri eklemiştir. 1870'te Floransa Konservatuvarı'na flüt profesörü olarak atanan Briccialdi, 1881'e yani ölümüne kadar konservatuvarda hocalık yapmıştır. Flüt yapımıcısı Emilio Pina Briccialdi'nin gelişmiş çalgılar yapmasını sağlamış ve Briccialdi kendi patenti ile flüt imal etmiştir (Aktüze, 2002, s. 453).

Şekil 3

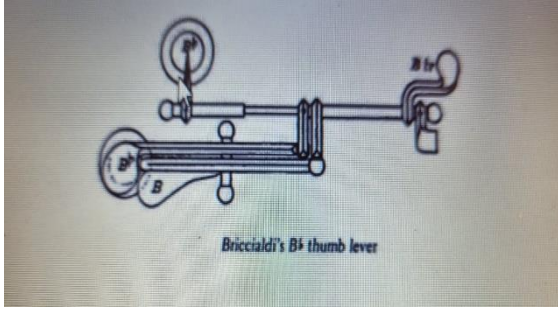
Giulio Briccialdi (URL-9)



Boehm'in özgün tasarımında sadece başparmak kolu vardır. Yani si (B) sesi, açık perdeyi yöneten sağ elin başparmağı kullanılarak ve si bemol (Bb) sesi ise sağ elin işaret parmağı kullanılarak üretilmektedir. Briccialdi'nin amacı ise sol elin başparmağı ile alternatif bir sib bemol (Bb) sesi üretmektir (Akderin, 2020; Karşal, 1999; Sarıboğa, 2011, s. 43; Savaş, 2019, s. 12; Toff, 2012, s. 54).

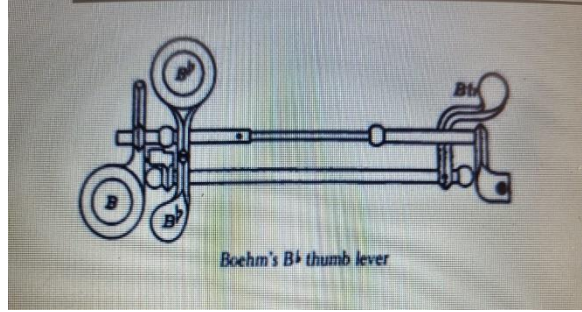
Şekil 4

Boehm'ün Sib Mekanizması (URL-10)



Şekil 5

Briccialdi'nin Sib Mekanizması (URL-10)



Flüt yapımçılığının yanı sıra icracılığıyla da ön planda olan Briccialdi, "Flütün Paganinisi" olarak bilinmekte ve bestecilik yönüyle de pek çok flüt eseri bestelemiştir. Flüt ve piyano (ya da orkestra) için kapriçyolar, duolar, iki flüt konçertosu ve pek çok eğitim müziği yazmıştır. Günümüzdeki plak kataloglarına giren eserlerinin başında üflemeli çalgılar için Op. 10 Beşliler, Op. 124 Re Majör beşli ve Venedik Karnavalı adlı ünlü tema üzerine varyasyonlar yer alır (Aktüze, 2002, s. 453). Flüt için yazmış olduğu etüt ve egzersizleri de flüt repertuarı için önemli yer tutar. Eser isimlerinden örnekler şu şekildedir: Venedik Karnavalı Op.78, Le Carezze Op.79, Marceau da salon "due fiori" Op.63, İki flüt için Diyalog Op.132, 'La Figlia del Reggimento' Operası üzerine Fantezi Op.27, Elegy Op.87 (Alıcı, 2010).

Briccialdi'nin flüt yapımına yönelik geliştirdiği yenilikler yukarıdaki metinde betimsel olarak açıklanmıştır. Flüt yapımına yönelik elde edilen veriler doğrultusunda tema analizi ve betimsel analiz tablosu aşağıdaki gibi oluşturulmuştur. Briccialdi'nin ton geliştirme ve delik ekleme alt temalarına yönelik flüt yapımına getirdiği bir yenilik tespit edilememesi nedeniyle tabloda yalnızca perde/anahtar geliştirme alt teması yer almaktadır.

Tablo 2

Briccialdi'nin Flüt Yapımına Getirdiği Yeniliklere İlişkin Tema ve Betimsel Analizler

Ana Tema: Briccialdi'nin Flüt Yapımına Getirdiği Yenilikler

Kategori	Alt Tema	Betimsel Analiz
Flüt Mekanizmasına Getirilen Yenilikler	Perde/anahtar ekleme	Sol el için alternatif bir sib perdesi eklemiştir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular: Louis Dorus'un Flüt Yapımına Getirdiği Yenilikler

Gerçek adı Vincent Joseph Steenkiste olan Louis Dorus, 1 Mart 1813'te Fransa'da doğmuş, müzik eğitimine Valenciennes Tiyatro Orkestrası'nda flüt çalan babasıyla başlamış ve on yaşında Paris Konservatuvarı'nı kazanarak dönemin ünlü flüt eğitmeni Joseph Guillou ile çalışmıştır (Salami, 2019, s. 5). Erken yaşta başladığı müzik yolculuğuna yarışmalarda çok sayıda ödül kazanarak, başarılı bir öğrenci olarak devam etmiş ve 1828 yılında Paris Konservatuvarından dereceyle mezun olmuştur (URL-11). 1832'de artık döneminin virtüözlerinden biri olan Dorus Théâtre des Variétés orkestrasında çalışmış, 1834 yılında Paris Operası'na girerek grup şefi olarak görev yapmaya başlamış ve 1866 yılında, emekli olana kadar operada çalışmaya devam etmiştir (Salami, 2019, s. 6). Aynı zamanda Paris müzisyenler topluluğunun kurucu üyelerinden biri olan Dorus, Belçika'lı bir müzikolog ve besteci olan François Joseph Fétis'e göre; “Böhm'ün geliştirdiği flütün alt oktavdaki notaları, entonasyonu ve flütte yapılması neredeyse imkânsız olan bazı tril pozisyonlarını kolaylaştıran mekanizması nedeniyle bu enstrümanın üstünlüğüne inanmış ve tercih etmiştir” (Akt. Salami, 2019, s.6).

Şekil 6

Louis Dorus (URL-12)

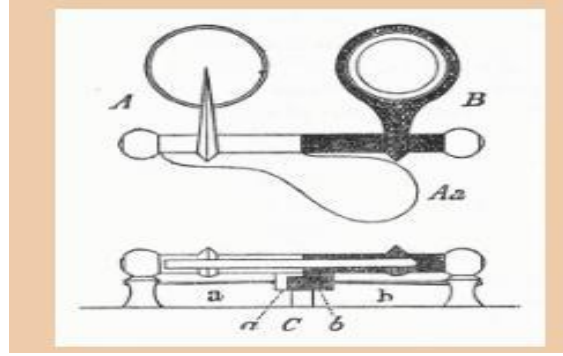


Boehm'ün devrim niteliğindeki 1832'deki en çok tercih edilen konik flütünün 1837'de Fransa'da kabul edilmesinde ve Paris'te büyük başarı kazanmasında Paul Camus, Louis Dorus ve Victor Jean

Baptiste Coche'un önemli bir rolü vardır. Bununla birlikte Dorus, 1837 baharında Boehm'ün "ring-key flüt" adlı flüt modelini kullanmaya başlamıştır (Powell, 2002, s. 170). Dorus, Boehm flütünü benimsemiştir. Goldfroy ve Lot şirketlerinin sahipleri ile çalışan Louis Dorus, sol diyez tuşunun geleneksel işlevini kapalı bir kol olarak koruyan, aynı zamanda boştayken açık kalmasını sağlayan bir mekanizma tasarlamıştır. Dorus, sol diyez tuşu için sol elin 4. parmağıyla yönetilen La sesine bir yüzük tuşu ekleyerek sol diyez sesini elde etmiştir (Powell, 2002, s. 173; Savaş, 2019, s. 11).

Şekil 7

Dorus'un Ürettiği G# Mekanizmasının Üstten ve Arkadan Görünümü (URL-13)



1839-1940 yıllarında Dorus, Paris Konservatuvarı'nda Boehm'in "ring-key flute" yapım sınavına katılmış ancak Paris'te bir diğer flüt virtüözü ve flüt yapımcısı olan ve aynı zamanda Paris Konservatuvarına enstrüman tedarik eden Flüt profesörü Jean-Louis Tulou tarafından kabul edilmemiştir. Jean-Louis Tulou 1859 yılında emekli olana kadar Paris Konservatuvarı'na Boehm mekanizmalı flütler kabul edilmemiştir. Buna karşılık 1847'de Boehm'in silindirik flütünü benimseyen Dorus, Jean-Louis Tulou Paris Konservatuvarı'ndan emekli olduktan sonra konservatuvarda Boehm mekanizmalı gümüş flütlerin kullanılmasını sağlamış ve Boehm flütlerini resmi olarak öğreten ilk flüt eğitmeni olmuştur (Hepycel, 2009, s. 6; Sarıboğa, 2011; URL-14).

Dorus'un eğitimcilik ve flüt yapımcılığı kimliğinin yanı sıra besteci kimliğiyle de Boehm sistemli flüt için yazmış olduğu "Methode pour la Flute Système Böhm" (Lemoine) (Yeni Flüt Çalışması) adında bir metodu, solo flüt için 16 *Airs Varies et Fantaisies/Airs de Donizetti* adlı bir eseri ve flüt-piyano için yazmış olduğu birçok eseri bulunmaktadır (Salami, 2019, s. 7). Dorus 9 Haziran 1896'tarihinde Fransa'da hayatını kaybetmiştir.

Dorus'un flüt yapımına yönelik geliştirdiği yenilikler yukarıdaki metinde betimsel olarak açıklanmıştır. Flüt yapımına yönelik elde edilen veriler doğrultusunda tema analizi ve betimsel analiz tablosu aşağıdaki gibi oluşturulmuştur. Dorus'un ton geliştirme ve delik ekleme alt temalarına yönelik flüt yapımına getirdiği bir yenilik tespit edilememesi nedeniyle tabloda yalnızca perde/anahtar geliştirme alt teması yer almaktadır.

Tablo 3

Dorus'un Flüt Yapımına Getirdiği Yeniliklere İlişkin Tema ve Betimsel Analizler

Ana Tema: Dorus'un Flüt Yapımına Getirdiği Yenilikler

Kategori	Alt Tema	Betimsel Analiz
Flüt Mekanizmasına Getirilen Yenilikler	Perde/anahtar ekleme	Sol # perdesine kapalı kol eklemiştir. Sol elin 4.parmağına sol# sesi için yüzük perdesi eklemiştir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular: Tromlitz, Briccialdi ve Dorus'un Flüt Yapımına Getirdiği Yeniliklerin Karşılaştırılması

Araştırmaya konu olan Tromlitz, Briccialdi ve Dorus'un flüt yapımına getirdikleri yenilikler detaylı olarak incelenmiş olup bu bulguda da her üç flüt yapımcısının flüte getirdiği yenilikler karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalar doğrultusunda; ton gelişimine yönelik flüt mekanizmasına Tromlitz'in sağladığı yenilikler şunlardır: re kalaklı flütler üreterek ton kalitesini arttırmıştır, bir oktavdaki 24 notanın eşit ve doğru entonasyonda çalınmasını tasarladığı flütler üretmiştir. Tromlitz flütlerinin en önemli ortak noktası rezonanslı ve güçlü bir tona ulaşma imkânı sağlamasıdır. Bunun için %36.5 konik açı ve dar deliklerden oluşan flütler üretmiştir. Briccialdi ve Dorus'un ton gelişimine yönelik flüt mekanizmasında herhangi bir yeniliğe gitmedikleri görülmüştür. Flüt mekanizmasında ton gelişimine yönelik yalnızca Tromlitz'in yenilik ürettiği anlaşılmaktadır.

Flüt mekanizmasında perde/anahtar geliştirme hususunda Tromlitz, Briccialdi ve Dorus'un flüt mekanizmasına perde/anahtar ekleme hususunda getirmiş oldukları yenilikler mevcuttur. Bu konuda Tromlitz'in çok sayıda getirmiş olduğu yenilikler bulunmaktadır. Re#, sol# perdelerinin eklenmesi, do için bir perdenin, fa için çift perdenin geliştirilmesi ve sağ elin baş parmağı ile çalınan sib perdesine bir anahtar eklenmesi Tromlitz tarafından uygulanan en önemli gelişimlerdir. Bunun yanı sıra Briccialdi flüt mekanizmasına perde/anahtar geliştirme hususunda sol el için alternatif bir sib perdesi geliştirmiştir. Dorus ise bu konuda sol# perdesine önce kapalı bir kol eklemiştir sonra ise bir yüzük perdesi eklemiştir. Üç flüt yapımcısının perde/anahtar gelişimine katkıları olduğu anlaşılmaktadır. Tromlitz ve Dorus flüt mekanizmasına sol# perdesi eklemiştir. Tromlitz flüt mekanizmasına sol# perdesini eklemiştir ardından Dorus da sol# perdesine kapalı bir kol ve yüzük perdesi ekleyerek alternatif yenilikler üretmiştir. Yapımcılar arasında diğer bir benzer yenilik de flüt mekanizmasının sib perde/anahtar gelişiminde olmuştur. Tromlitz sib anahtar geliştirirken Briccialdi de sol el için sib perdesi eklemiştir. Tüm bunların dışında yalnızca Tromlitz tarafından re# perdesi, do perdesi, fa için çift perde geliştirilmiştir.

Üç flüt yapımcısının flüt mekanizmasına delik ekleme konusunda getirdikleri yenilikler incelendiğinde sadece Tromlitz'in nu konuda getirdiği yenilikler tespit edilmiştir. Kromatik dizi için ayrı ayrı ton delikleri ürettiği anlaşılmaktadır. Bir de sol elin dördüncü parmağına kapalı perdeli bir fa deliği eklemiştir. Diğer iki flüt yapımcısı olan Briccialdi ve Dorus ait bu konuda herhangi bir yenilik tespit edilmemiştir.

Tromlitz, Briccialdi ve Dorus'un flüt yapımına yönelik geliştirdiği yeniliklerin karşılaştırılması yukarıdaki metinde betimsel olarak açıklanmıştır. Flüt yapımına getirilen yeniliklerin karşılaştırılmasına yönelik elde edilen veriler doğrultusunda tema analizi ve betimsel analiz tablosu aşağıdaki gibi oluşturulmuştur. Tabloda flüt mekanizmasına getirilen yenilikler kategorisi altında ton geliştirme, perde/anahtar ekleme ve delik ekleme alt temaları yer almaktadır.

Tablo 4

Tromlitz, Briccialdi ve Dorus'un Flüt Yapımına Getirdikleri Yeniliklerin Karşılaştırılması

Ana Tema: Tromlitz, Briccialdi ve Dorus'un Flüt Yapımına Getirdikleri Yenilikler

Kategori	Alt Tema	Betimsel Analiz		
		Tromlitz	Briccialdi	Dorus
Flütün Mekanizmasına Getirilen Yenilikler	Ton geliştirme	Re kalaklı flütler üreterek ton kalitesini arttırmış. Bir oktavdaki 24 notanın doğru ve eşit entonasyonda çalınması tasarlanmıştır. % 36,5'lik bir konik açı, dar delik, rezonanslı bir ses, güçlü bir ton elde edilme standardizasyonu Tek perdeli flütte puslu ton kalitesi elde etme	--	--
	Perde/anahtar ekleme	Re# / mib ve sol # perdelerini eklemiştir. Sol elin başparmağı için do perdesi ve fa için çift perde geliştirmiştir. Si bemol perdesine sağ işaret parmağı ile çalınan bir anahtar eklemiştir. Flütteki ses aralığını do'ya genişletmek yerine sağ işaret parmağı için bir çift Bb anahtarı eklemiştir. Perdesiz flütte fa# perdesi aynı zamanda fa natürel üretecek şekilde düzenlenmiştir.	Sol el için alternatif bir sib perdesi eklemiştir.	Sol # perdesine kapalı kol eklemiştir. Sol elin 4.parmağına sol# sesi için yüzük perdesi eklemiştir.
	Delik ekleme	Kromatik dizi için ayrı ayrı ton delikleri üretmiştir. Sol elin dördüncü parmağına kapalı perdeli fa deliği eklemiştir		

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yapılan bu çalışmada farklı dönemlerde yaşamış flüt yapımcısı ve icracısı olan Tromlitz, Briccialdi ve Dorus'un müzikal yaşamı ve flüt yapımı ile flüte kattığı yenilikler öne çıkarılmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen ilk sonuca göre; Tromlitz en başarılı dört Leipzig virtüözünden biri olarak adlandırmış ve Almanya'da "bravura konçerto" stilini güçlü ve keskin bir tonla tanıtan ilk icracı

olmuştur. Flüt icracısı olarak adını duyuran Tromlitz flüt yapımcılığı yönüyle de adından söz ettirmiştir. Flüt yapımına ilk başladığı yıllarda re diyez / mi bemol tuşlarını flüte eklemiştir. Aynı yıllarda bir de tek tuşlu si bemol, sol diyez ve do sesi (do kalak) için bir model tasarlamıştır. 1783-1785 yılları arasında sol elin başparmağı için do tuşu geliştirmiştir. 1785 yılında ürettiği flüt, kromatik dizinin her birinin ayrı bir ton deliği tarafından çalınabilen yapıya sahiptir. 1786 yılında Dülon'un bulmuş olduğu fa tuşunu kendi üretmiş olduğu flütlerde kullanmıştır. 1796'da sol elin başparmağında olan si bemol tuşuna aynı sesi üretmek amacıyla alternatif olarak sağ işaret parmağı için ikinci bir si bemol kolu eklemiştir. Bu yılda üretilen flütler hem çift si bemol tuşunun hem de re diyez /mi bemol ve sol diyez tuşlarının eklenerek üretildiği flütler olmuştur. Uzun yıllar do kalak olarak yaptığı flütleri kullanan Tromlitz, 1796 yılından sonra re kalaklı flütleri üretmiştir. Re kalaklı üretilen flütlerin daha iyi tona sahip olduğu kanaatine varmıştı. Bestecilik yönüyle de flüt için çok sayıda eser bestelemiştir. 17.ve 18. yüzyıllarda önemli flüt yapımcılarından olan J.Denner(1655-1707), J.J.Quantz (1697-1773) ile J.G.Tromlitz'in ürettikleri flütler ağızlık kısmına doğru daralmaktadır. Gövdeleri konik şekildedir. Bir diğer ünlü flüt yapımcısı ve flüt virtüözü T.Boehm'ün (1794-1881) çok daha sonra ürettiği flütlerin yapısı Denner, Quantz ve Tromlitz'in flüt yapısının aksine silindirik şekildedir. Boehm flütleri on yedi milimetre çapındaki silindirik yapıdadır. Bu sayede flütte ikinci ve üçüncü oktav seslerin daha rahat çıkarıldığı görülmüştür. Bu gelişme ile dönemin bestecileri flüt için yazdıkları eserlerde üçüncü oktav sesleri daha çok kullanmaya başlamıştır (Hepycel, 2009, s. 13; Sarıboğa & Arslan, 2012). Tromlitz, kendi ürettiği flütlerde kromatik dizi çalarken her bir notaya denk gelen ton deliği üretmiştir. Boehm ise flütün ton deliklerini büyütürken parmakların yetiştiği noktalara değil de akustik olarak olması gereken yerlere ton deliklerini yerleştirmiştir. Dolayısıyla her parmağın notalardaki her bir ton deliğine yetişememesi nedeniyle bir parmakla birden fazla perdenin kapatılabildiği mekanizmayı geliştirmek zorunda kalmıştır (Hepycel, 2009; Sarıboğa & Arslan, 2012).

Araştırma bulgularından elde edilen ikinci sonuca göre; İtalyan flüt sanatçısı Briccialdi, icracılığı ve flüt yapımcılığı yönüyle adından söz ettirmiştir. Flüt konserleri sırasında pek çok ülkeyi gezen sanatçı sonunda Londra'ya yerleşmiş ve burada çalgı yapım şirketlerinde yöneticilik yapmıştır. Kendi yaptığı flütlerin patentini alarak adına flütler üretmiştir. Boehm'ün tasarladığı flütlerde si' ye hâkim olan tek tuş var ve si bemol için sağ el 1. parmak kullanılmaktayken Briccialdi sol el başparmak için alternatif bir si bemol tuşu yapmıştır. Briccialdi'nin alternatif si bemol tuşu flüte getirdiği en önemli yeniliktir. Sanatçının flüt icracılığı, flüt yapımcılığının yansira flüt için bestelemiş olduğu çok sayıda eseri mevcuttur. Tromlitz, sağ el işaret parmağına ikinci bir sib anahtar eklemiştir. Bu durumun tersine Briccialdi, sağ ele alternatif olması bakımından sol el başparmağına ikinci bir sib tuş eklemiştir.

Araştırma bulgularından elde edilen üçüncü sonuca göre; Fransız sanatçı Dorus, sol diyez tuşunun geleneksel işlevini kapalı bir kol olarak koruyan, aynı zamanda boştayken açık kalmasını sağlayan bir mekanizma tasarlamıştır. Dorus, sol diyez tuşu için sol elin 4. parmağıyla yönetilen La sesine bir yüzük tuşu ekleyerek sol diyez sesini elde etmiştir. Flüt yapımcısı Tromlitz, tek tuşlu sib, sol diyez ve do sesleri için yeni flüt modelleri tasarlamıştır. Dorus da sol diyez için kullanılmadığında açık duran bir mekanizma üretmiştir.

Araştırma bulgularından elde edilen dördüncü sonuca göre; yapımcıların flüt mekanizmasına ton geliştirme, perde/anahtar ekleme ve delik ekleme yönleriyle yenilikler getirdikleri tespit edilmiştir. Buna göre, Tromlitz'in flüt yapımcıları içerisinde flüt mekanizmasına en fazla yeniliği getiren yapımcı olduğu görülmüştür. Tromlitz'in ton geliştirme, perde/anahtar ekleme ve delik ekleme yönüyle, Briccialdi ve Dorus'un yalnızca perde/anahtar ekleme yönüyle flüt mekanizmasına yenilikler getirdiği belirlenmiştir. Üç flüt yapımcısının ortak noktası perde/anahtar ekleme yeniliklerindedir. Tromlitz ve Dorus sol# perdesi ekleme yönüyle benzerlik gösterirken Tromlitz re#, mi, do, fa ve sib perdeleri ekleme, çift sib anahtar ekleme, fa# perdesini fa üretecek şekilde yaptığı düzenlemeleriyle diğer

yapımcılardan farklılaşmıştır. Tromlitz ve Briccialdi'nin perde/anahtar ekleme yönüyle benzerlik gösterdiği görülmüştür. Tromlitz sib anahtar geliştirirken Briccialdi sol el için sib perdesi eklemiştir. Dorus'un flüt yapımına perde/anahtar geliştirme yönüyle sağladığı katkı ise, sol# perdesine kapalı bir kol eklemesi ardından yine aynı perdeye bir yüzük perdesi eklemesidir. Bu yenilikle Dorus diğer flüt yapımcılarından farklılaşmaktadır. Ton geliştirmeye yönelik yalnızca Tromlitz'in flüt yapımına yenilikler getirdiği tespit edilmiştir. Buna göre Tromlitz, re kalaklı flütler üretmiş böylece bir oktavdaki tüm notaların doğru entonasyonda çalınmasını sağlamıştır. Bu flütlerdeki ortak nokta; güçlü bir tona ve iyi bir rezonansa sahip olmalarıdır. Buna yönelik flütleri Tromlitz, dar delikli ve konik açıda üretmiştir. Briccialdi ve Dorus'un ton geliştirmeye yönelik bir yenilikte bulunmadığı tespit edilmiştir. Üç flüt yapımcısından flüt mekanizmasına delik ekleme yönüyle katkıda bulunan yalnızca Tromlitz'dir. Kromatik dizi için ayrı ayrı ton delikleri üretmiş ve sol elin dördüncü parmağına kapalı perdeli fa deliği eklemiştir. Diğer iki flüt yapımcısı olan Briccialdi ve Dorus'un bu konuda herhangi bir yenilik getirmedeği sonucuna ulaşılmıştır.

Her üç flüt yapımcısı ve flüt icracısının flüt yapımına getirdikleri yeniliklere ek olarak bu enstrüman için gerek besteledikleri eserler, etüt ve egzersizler ile gerekse yazdıkları flüt metotlarıyla enstrümana yönelik repertuar, arşiv gelişimine de katkı sağlamışlardır. Böylece, flüt yapımına getirdikleri yenilikleri aktardıkları bu repertuar oluşmuştur. Metotlardan örnek vermek gerekirse: Tromlitz'in "The Virtuoso Flute-Player"adlı en popüler olan metodunda flüt bakımı, duruş ve nefes alma, dinamikler, süslemeler, müzik stilleri, kadanslar, tonlama ve artikülasyon üzerinde önemle durmuştur. "Ausführlicher und gründlicher Unterricht" adlı kitabında flüt çalım özelliklerine ve tonlamaya ağırlık verilmiştir. "Kurze Abhandlung" adlı kitabında flüt performanslarına yönelik olarak artikülasyon, ifade, mükemmel tonlama, kromatik perdeler ile Quantz'ın icat ettiği Eb ve D# tuşlarının gerekliliğini vurgulamıştır. Tromlitz metotları yanı sıra bu enstrüman için çok sayıda eser de bestelemiştir. Briccialdi'nin bir metodu olduğuna dair herhangi bir bilgi bulunamamıştır ancak flüt için yazmış olduğu etüt ve egzersizlerle çok sayıda bestelediği flüt eseri ile flüt repertuarına katkı sağlamıştır. Dorus'un ise; "Methode pour la Flute Système Böhm (Lemoine)" adlı metodunda yeni flüt üzerine çalışmaları ve etütleri içermektedir. Bu metodun yanı sıra flüt için bestelemiş olduğu eserleri de mevcuttur.

Araştırma kapsamında elde edilen bilgiler doğrultusunda, Barok, Klasik ve Romantik gibi farklı dönemlerde yaşamış flüt yapımcısı ve icracısı olan Tromlitz, Briccialdi ve Dorus'un müzikal yaşamı ve flüt yapımı ile flüte kattığı yenilikler ortaya konulmuştur. Bu çalışmaya benzer şekilde hem aynı dönemlerde yaşayan diğer flüt yapımcılarının hem de farklı dönemlerde yaşayan flüt yapımcılarının flüte getirmiş oldukları yenilikler çalışılabilir. Bunun dışında flüt çalgısına yönelik merakı olan kişiler için, flütün gelişiminde önemli rolü olan flüt yapımcılarına yönelik kronolojik bir sıra ile geçmişten günümüze tüm flüt yapımcıları ile flüte katmış oldukları yenilikleri içeren yazılı ve görsel yayınlar üretilebilir.

5. Kaynakça

- Alıcı, S. (2010). *Paul Taffanel ve Morceaux impose geleneği* (Tez No. 293267) [Sanatta yeterlilik tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akderin, G. (2020). *İngiliz Flüt Okulu'nun çalgı tekniği açısından incelenmesi* (Tez No.650073) [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aktüze, İ. (2002). *Müziği okumak*. Pan.
- Brown, R. (2002). *The early flute: A practical guide*. Cambridge University.

- Dik, C. (2016). Flüt çalgısının gelişim sürecinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(6), 323-338.
- Gösterişli, N. (2019). *18. yüzyıl flüt repertuarı* (Tez No. 582192) [Yüksek lisans tezi, Eskişehir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Günbayı, İ. (2023). Data analysis in qualitative research. *Journal of Action Qualitative & Mixed Methods Research*, 2(2), 1-10. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7763207>
- Günbayı, İ., & Akcan, F. (2013). İlköğretim kurumları yöneticilerinin yaşadıkları iş streslerine ilişkin görüşleri: Bir durum çalışması. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 2(2), 195-224.
- Hepyücel, C. (2009). *19. yüzyıldan günümüze Fransız ekolü ve Marcel Moysse'un dünya flüt sanatına etkileri* (Tez No. 239137) [Sanatta yeterlilik tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karşal, E. (1999). *Flütün tarihsel gelişimi* (Tez No. 92316) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kasapoğlu, A. (2013). *Nitel araştırma gelenekleri* Ankara Üniversitesi DTCF Sosyoloji Bölümü. <https://acikders.ankara.edu.tr/mod/resource/view.php?id=19588>
- Koçyiğit, Ö. (2010). *Flüt tarihinde Johann Joachim Quantz'ın önemi* (Tez No. 253875) [Sanatta yeterlilik tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kurtaslan, H. (2004). *Anadolu güzel sanatlar liselerinde çalgı (yan flüt) eğitimi müfredat programında belirtilen dil teknikleri öğretiminin incelenmesi üzerine bir çalışma* (Tez No. 148296) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi].
- Mimaroğlu, İ. (2006). *Müzik tarihi* (7. baskı). Varlık.
- Özer, A. (2010). *Flüt tekniğinin çağdaş anlayışla incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Powell, A. (1996). *The keyed flute by Johann George Tromlitz* (17th ed.). Clarendon.
- Powell, A. (2002). *The flute* (2nd ed.). Yale.
- Salami, B. (2019). *Fransız flüt okulunun önemi ve literatürdeki etkileri* (Tez No.562457) [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sarıboğa, B. (2011). *"Theobald Boehm" ve Boehm sistemi flüt enstrümanında dönüm noktası* (Tez No. 312662) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sarıboğa, B., & Arslan, F. (2012). Flüt tarihinde Teobald Boehm ve flüte getirdiği yenilikler. *İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi*, 2(4), 133-140.
- Savaş, E. (2019). *Virtüöz, besteci ve flüt yapımcısı kimlikleri ile Theobald Boehm ve Boehm'ün "air allemande ve varyasyonları, op.22" eserinin analizi* (Tez No. 574464) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Say, A. (2002). *Müzik Sözlüğü* (2. baskı). Müzik Ansiklopedisi.
- Sevim, S. (2008). *Eğitim fakülteleri müzik eğitimi bölümlerinde eğitim almakta olan flüt öğrencilerinin profili* (Tez No. 231861) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şensoy, A. Z. (1997). *Yan flütün tarihi üzerine bir inceleme* (Tez No. 63804) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Tatu, A. G. (2008). *Flüt metodu* (2. baskı). Pan.

Tromlitz, J. G. (1991). *The virtuoso flute-player*. Cambridge University.

Toff, N. (2012). *The flute book: a complete guide for students and performers* (2nd ed.). Oxford.

Ünsal, G. (2000). *Başlangıç düzeyi flüt öğretimi üzerine bir çalışma* (Tez No.98637) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Seçkin.

İnternet Kaynakları:

URL-1: http://www.flutehistory.com/Players/Johann_George_Tromlitz/index.php3, Erişim tarihi: 02.03.2024

URL-2: <https://sonataediciones.com/producto/tromlitz-j-g-metodo-minucioso-y-detallado-para-tocar-la-flauta-tratado/>, Erişim tarihi: 02.03.2024

URL-3: http://www.flutehistory.com/Players/Johann_George_Tromlitz/index.php3, Erişim tarihi:02.03.2024

URL-4: http://www.flutehistory.com/Players/Johann_George_Tromlitz/index.php3, Erişim tarihi: 02.03.2024

URL-5: <http://www.flutehistory.com/Resources/Documents/MozartTromlitzFlute.php3> , Erişim tarihi: 03.03.2024

URL-6: http://www.flutehistory.com/Players/Johann_George_Tromlitz/index.php3, Erişim tarihi: 02.03.2024

URL-7: http://www.flutehistory.com/Players/Johann_George_Tromlitz/index.php3, Erişim tarihi: 02.03.2024

URL-8: http://www.flutehistory.com/Players/Johann_George_Tromlitz/index.php3, Erişim tarihi: 02.03.2024

URL-9: <https://www.loc.gov/item/2023870705/>, Erişim tarihi: 03.03.2024

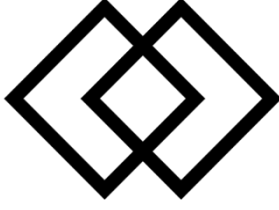
URL-10: [The-importance-of-visual-education-in-e-learning.pdf \(researchgate.net\)](https://www.researchgate.net/publication/354111111-The-importance-of-visual-education-in-e-learning-pdf), Erişim tarihi: 03.03.2024

URL-11: http://www.flutehistory.com/Players/Louis_Dorus/index.php3, Erişim tarihi:02.03.2024

URL-12: <https://www.loc.gov/collections/dayton-c-miller-collection/>, Erişim tarihi: 03.03.2024

URL-13: <http://www.oldflutes.com/articles/dorus.htm>, Erişim tarihi: 03.03.2024

URL-14:http://www.flutehistory.com/Players/Louis_Dorus/index.php3, Erişim tarihi:02.03.2024



DİJİTAL ÖYKÜLEME YOLUYLA DEĞERLER ÖĞRETİMİNİN OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARININ DEĞER DÜZEYLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ¹

Ümmü ATAMAN* - Fatih BALAMAN**

Öz

Bu çalışmanın amacı; okul öncesi kurumlara devam eden 5-6 yaş grubundaki çocuklara dijital öyküleme yoluyla verilen değerler eğitiminin, çocukların değer gelişimine (sorumluluk, saygı, iş birliği, dürüstlük, dostluk/arkadaşlık, paylaşım) olan etkisini araştırmaktır. Bu çalışma, okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş evresindeki çocuklara haftada bir saat olmak üzere toplamda sekiz hafta süren dijital öyküleme yoluyla verilen değerler eğitiminin etkililiğini araştırmak amacıyla ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desen çalışması olarak planlanıp uygulanmıştır. Araştırmaya okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu 60 çocuk dâhil edilmiştir. Araştırmada Neslitürk ve Çeliköz (2015) tarafından geliştirilmiş olan “Okul Öncesi Değerler Ölçeği: Öğretmen ve Aile Formu” kullanılmıştır. Ölçekte okul öncesinde eğitim gören çocukların dostluk/arkadaşlık, saygı, dürüstlük, paylaşım, iş birliği, sorumluluk değerlerini ölçebilecek maddelere yer verilmiştir. Okul Öncesi Değerler Ölçeği’nde Öğretmen Formu ve Aile Formu her biri 30 maddeden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda deney ve kontrol grubunun değer yargı düzeyleri ebeveyn ve öğretmen değerlendirmesi sonucuna göre değerlendirilmiştir. Ebeveyn değerlendirmelerine göre kontrol grubunda saygı ve dostluk/arkadaşlık değerlerinde artış gözlenirken, deney grubunda iş birliği değerinde artış gözlenmiştir. Öğretmen değerlendirmeleri sonucunda ise kontrol grubunun dürüstlük değerinde artış gözlenirken, deney grubunun sorumluluk ve dostluk/arkadaşlık değerlerinde artış gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dijital öyküleme, Değerler eğitimi, Okul öncesi çocukları.

The Effect of Teaching Values Through Digital Storytelling on the Value Levels of Preschool Students

Abstract

The aim of this study is to investigate the effect of values education given to 5-6 years old children attending pre-school institutions through digital storytelling, on the value development of students (responsibility, respect, cooperation, honesty, friendship, sharing). This study was planned and implemented as a quasi-experimental design study with a pre-test and post-test control group in order to investigate the effectiveness of values education given to 5-6 years old children attending pre-school education through digital storytelling, one hour a week, for a total of eight weeks. Sixty children aged 5-6 years, attending pre-school education institutions, were included in the study. The “Preschool Values Scale; Teacher and Family Form” was used in the research which developed by Neslitürk and Çeliköz (2015). The scale includes items that can measure the friendship, respect, honesty, sharing, cooperation and responsibility values of preschool students. The Preschool Values Scale consists of 30 items in the Teacher Form and 30 items in the Family Form. As a result of the research; according to the results of the parent's and teachers's evaluation of the experimental and control groups' value judgment levels, an increase was observed in the control group's “respect and friendship” values, an increase in the “cooperation” value of the experimental group was observed. As a result of teacher evaluations, an increase was observed in the “honesty” value of the control group, while an increase was observed in the values of “responsibility and friendship” of the experimental group.

Keywords: Digital storytelling, Values education, Preschool children.

¹ Bu makale “Dijital Öyküleme Yoluyla Değerler Öğretiminin Okul Öncesi Öğrencilerinin Değer Düzeyleri Üzerindeki Etkisi” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

* Dr., Denizli İl Millî Eğitim Müdürlüğü, ataman23ataman@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1599-3714>

** Doç. Dr., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, BÖTE Bölümü, fatihbalaman2010@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2175-0778>

1. Giriş

Değerler, toplumlar için manevi bir kaynak olmakla birlikte kültürleri oluşturup şekillendirir ve karar verme süreçlerinde etkili olarak bireylere toplumda nasıl davranmaları gerektiği konusunda yol gösterir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Rokeach (1973, s. 48), değerleri "*bir tavır veya varoluş sonucunun belli bir tarzının zıt veya karşıt tavır veya varoluş sonucuna kıyasla kişisel veya toplumsal olarak tercih edilebilir olduğuna dair kalıcı bir inanç*" olarak tanımlamaktadır. İncelenen değer tanımlarında ortak özellikler dikkat çekmektedir. Aydın (2003) bu ortak özellikleri şu şekilde özetlemektedir:

- Değerler, inanışlar içerir ve dolayısıyla duyularla algılanamayan gerçeklikler taşıyan olgulardır.
- Bireylerin yaptıklarını akla ve mantığa uygun duruma getirerek içselleştirmesini sağlar.
- Genelde arzu edilen ve ilgi gösterilen şeylerdir.
- Ana alanların kendine özgü değerleri olmakla birlikte hemen her alanla ilgilidirler.
- Farklı kaynak ve içeriklere sahip olsalar da sosyaldirlir.

Toplumun ahlaki değerleri ne ise bireyler o ahlaki değerlerin içine doğarlar. Aile ortamında öğrenilmeye başlanan değerler, çevre ile etkileşime geçildiğinde değişir ve gelişir. Kısaca, değerlerin kazanılmasında ve geliştirilmesinde aileden sonra sosyal çevre önemli bir yere sahiptir (Okin & Reich, 1999).

İlk öğrenmelerin aile ortamında başladığı değerler eğitimi, çocukların okul öncesi döneme başlamasıyla birlikte değişir ve gelişir. Bu dönemde değerler eğitimi, çoğunlukla model alma ve taklit etme yoluyla gelişir (Bacanlı, 2017). Bu nedenle, değerler eğitimi programlarının en iyi şekilde planlanması, çocukların olumlu sosyal ve duygusal deneyimler yaşamasını sağlar ve bu da onların günlük eylem ve davranışlarını şekillendirmesine olumlu katkılar yapar (Aral & Kadan, 2018). Değerler eğitimi, bireyin davranışlarını yönlendirmede önemli bir yere sahiptir ve bu eğitimin belirli hedeflere sahip olması ve iyi bir planlama yapılması gerekmektedir (Ülavere & Tammik, 2017). Bacanlı (2017) değer eğitimi planlaması için dört ana öneri sunmaktadır: Somut hedefler belirleme, değerleri zıtlarıyla birlikte ele alma, değerleri nesnelereyle birlikte inceleme ve değerlerin olumlu-olumsuz yönlerini değerlendirme. İncelenen çalışmalarda, değerler eğitiminin her kademe de verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. MEB (2017) genelgesinde de, değerler eğitiminin eğitimin her kademesinde yaygınlaştırılması ve öğretim programlarında ayrı bir başlık altında daha sistematik şekilde yer alması gerektiği belirtilmiştir. Bireyin her yönden gelişiminin desteklenmesi ve davranışlarının olumlu yönde biçimlendirilmesi için değerler eğitimi önemlidir. Değerler eğitimi tek bir ders olarak ele alınabileceği gibi diğer tüm derslerin kazanımlarında da açık veya örtülü şekilde işlenebilir. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB, 2017), ilköğretim programlarında yer alması gereken on kök değeri şu şekilde sıralamıştır: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik. MEB (2013) Okul Öncesi Öğretim Programı'nın temel ilkeleri, çocukların sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi duygu ve davranışları geliştirmesi gerektiğini vurgular. Aral ve Kadan (2018) tarafından oluşturulan Okul Öncesi Eğitim Programı Değerler Eğitimi İçerik Analizi Çizelgesi de şu değerlere yer verir: sorumluluk, saygı, dayanışma, güven, sevgi, hoşgörü, özgürlük, eşitlik, adalet ve dostluk. Bu programlar doğrultusunda çalışma, saygı, hoşgörü, arkadaşlık, iş birliği, paylaşmak ve sorumluluk değerlerine odaklanmıştır.

Değerler okul öncesi çocuklarına farklı yöntemlerle kazandırılabilir, bu yöntemlerden biri de öykülerdir. Yaş ve gelişim düzeyi itibarıyla okul öncesi çocuklar üzerinde öyküler hedef-davranışları kazandırmada etkili olabilir. Bununla birlikte öyküleme tekniği günümüzde dijital ortamlarda, teknolojinin olanaklarının kullanımı ile etkili şekilde kullanılabilir.

Öykü anlatmak, insanlığın varoluşundan beri süregelen bir eylemdir ve bu öyküler sayesinde bilgiler, gelenek ve görenekler gelecek nesillere aktarılmaktadır (Smeda vd., 2014). Teknolojinin hızla gelişmesiyle, geleneksel öykü anlatımı yerini dijital öykülere bırakmaya başlamıştır (Tolisano, 2008). Dijital öykü, öykü anlatma sanatının müzik, video, kaydedilmiş sesli anlatım ve resimlerle harmanlanmasıdır (Robin, 2016). Dijital öyküler, geleneksel öyküler ile multimedya araçlarının birleştirilmesiyle oluşturulur.

Günümüzde teknolojinin yaygın kullanımı eğitim alanında da kendini göstermektedir. Gelişen teknolojinin eğitim üzerindeki etkisi genellikle olumlu olup, eğitimcilerin bilgi ve becerilerini geliştirerek eğitim standartlarını yükseltme imkânı sunar (Smeda vd., 2014). Dijital öyküler, çocukların duyuşsal becerileri ile iş birliği ve iletişim yeteneklerini geliştirdiği görülmektedir (Ohler, 2008; Robin & McNeil, 2012). Dijital öyküleme yöntemi, değerlerin öğretiminde faydalıdır ve çocukların dikkatini çekerek öğrenmeyi eğlenceli hale getirmektedir (Karacoğlu, 2018; Zhang, 2014). Etkili teknolojik eğitim araçlarından biri olarak görülen dijital öyküler, soyut kavramları somutlaştırmada önemli bir araçtır (Lambert, 2003). Bu sebeplerle, gelişen teknolojiyi takip ederek derslere entegre etmek önemlidir (Balaman & Ataman, 2022). Dijital öyküleme yöntemi, teknolojiyi sınıf ortamında kullanarak değerleri aktarmada etkili bir araç olarak kullanılabilir.

Alan yazında, dijital öykü oluşturma aşamalarına ilişkin pek çok bilgi bulunmaktadır. Dijital öykü oluşturma sürecine ilişkin farklı basamak ve sayılar olsa da, senaryo oluşturma, senaryoyu multimedya araçları ile destekleme ve oluşturulan öyküyü yayma aşamaları çoğunlukla ortak görülmektedir. Dijital öykü oluşturma sürecinde önemli hususlardan biri, öyküyü oluşturma aşamasından yayma aşamasına kadar çocukların süreçte aktif olması ve öğrenci-öğretmen etkileşiminin sürmesidir (Balaman-Uçar, 2016).

Robin (2016), dijital öykü oluşturmaya yeni başlayacaklar için 12 adımdan oluşan dijital öykü oluşturma aşamalarından bahsetmiştir:

- *Senaryo oluşturma:* Kısa tutulmuş senaryolar işinizi kolaylaştırır. Öyküde duygusal derinliğe ulaşmak için öyküler kişisel yapılmalı ve ayrıntılar açıklanmalıdır. Öykü, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine yer vermelidir.
- *Dönüt alma:* Öykü oluşturulduktan sonra başkalarıyla paylaşıp dönüt almak, öyküyü sağlamlaştırır.
- *Materyal toplama:* Fotoğraf, grafik, çizelge ve diğer materyaller için Google gibi kaynaklardan yararlanılabilir. Telif hakkı konusunda dikkatli olunmalıdır.
- *Storyboard oluşturma:* Storyboard, öykünün akışını düzenler ve materyalleri göz önüne serer.
- *Seslendirme:* Kaliteli mikrofon veya ses kayıt cihazı kullanarak öyküyü seslendirmek önemlidir.
- *Müzik ekleme:* Fon müziği ekleyerek öyküyü eğlenceli hale getirebilir ve anlam katabilirsiniz.
- *Multimedya araçlarını kullanma:* Öyküyü multimedya araçları ile birleştirerek dijital öyküyü tamamlamak.
- *Paylaşma:* Öyküyü YouTube, Google Drive, Microsoft OneDrive, Dropbox gibi uygun paylaşım ortamlarında paylaşmak.

Yukarıda dijital öykü oluşturmak için gerekli olan on iki aşamadan kısaca bahsedilmiştir. Dijital öykü oluşturmak için bu basamaklara dikkat ederek öyküyü oluşturmak, öykünün kalitesini ve kullanılabilirliğini arttıracaktır. Dijital öyküyü oluştururken dikkat edilmesi gereken bazı unsurlar vardır. Bu unsurları Lambert (2006), dijital öykünün yedi elementi olarak nitelendirmiştir. Bu elementlere kısaca değinecek olursak:

Bakış açısı: Öykü ile ne anlatılmak isteniyor, öykü hangi konu etrafında dönecek? Bir ana tema oluşturularak, öykü bu tema etrafında oluşturulmalıdır. Öykü anlatılırken birinci tekil kişi tarafından

anlatılmalıdır. Etkileyici bir soru: İzleyicinin dikkatini çekerek merakını uyandıracak ve öyküyü sonuna kadar dinlemesini sağlayacak önemli bir öğedir. Duygusal içerik: İzleyiciyi öykünün içine çekecek, öykünün bir parçası haline getirecek bölümdür. Seslendirme: Öyküyü iyi bir şekilde seslendirmek, öyküye anlam katacaktır. Müzik: Öyküye müzik eklemek, öyküyü eğlenceli hale getireceği gibi öyküye anlam katar. Ekonomiklik: Öyküyü anlatırken fazla ayrıntı ve detaya inmemek gerekir. Öykünün süresinin 2-10 dakika olması idealdir. Hız: Öykünün bir ritmi olması önemlidir. Öykünün gidişatına göre hızı ayarlanmalıdır.

Dijital öyküleme, eğitim ortamında farklı derslerde içeriği zenginleştirmek ve öğrenmeyi eğlenceli hale getirmek için etkili bir materyal olarak görülmektedir. İncelenen çalışmalar, dijital öykülerin kalıcı öğrenmelere yol açtığını ortaya koymaktadır. Dijital öykülerin eğitim ortamında kullanılmasının çeşitli avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır (Davidson, 2003; Fairbairn, 2002; Woodhouse, 2008).

Jakes ve Brennan'a (2005) göre dijital öykü oluşturma süreci öğrenciye önemli katkılar sunar. Bu katkılar:

- *İfade Yeteneği ve Bağ Kurma*: Öğrenciler kendi öykülerini anlatarak hem topluluk önünde kendini ifade etme yeteneğini geliştirir hem de izleyicilerle bağ kurabilirler.
- *İş Birliği ve Problem Çözme*: Öykü oluşturma aşamasında öğrenciler, iş birliği ve problem çözme becerilerini geliştirirler.
- *Araştırma ve Sorgulama*: Dijital öyküleme, öğrencilerin araştırma ve sorgulama becerilerini artırır.
- *Kişisel Rol Keşfi*: Öğrenciler, kişisel rollerini keşfederek hayatlarını anlamlandırmalarına katkıda bulunur.
- *Hayal Gücünü Geliştirme*: Öykü oluşturma aşamasında hayal güçlerini kullanan öğrenciler, yaratıcılıklarını geliştirirler.
- *Öykü Yazma ve Görselleştirme*: Dijital öykü anlatımı, öğrencilerin hem öykü yazma hem de öyküyü görselleştirme becerilerini geliştirir.
- *İletişim*: Öykü yazma aşamasında öğrencilerin iletişim kurduğu sınırlar genişler ve güçlenir.
- *Yaratıcılık*: Dijital öykü, öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirerek kendilerine odaklanmalarını sağlar.
- *Etkili Yazma*: Yazılarını görselleştirerek daha etkili yazma çalışması yapmalarına olanak tanır.
- *Doğal Öğrenme Deneyimi*: Dijital öykü, öğrencilere doğal bir öğrenme deneyimi sağlar ve içsel motivasyonlarını artırır.
- *Multimedya Kullanımı*: Öğrenciler, multimedya araçlarını daha etkin ve yararlı bir amaç için kullanmayı öğrenirler ve böylece teknoloji ve bilgi okuryazarlığını geliştirirler.

Dijital öykülemenin bazı dezavantajları da bulunmaktadır (Davidson, 2003; Weimer, 2002; Woodhouse, 2008). Bu dezavantajlar: Zaman Alıcı: Dijital öykü hazırlamak oldukça zaman alıcı bir uygulamadır. Kişisel Değerler: Öykünün konusunun kişisel değerlerle çakışmaması gerekmektedir. Güvenli Ortam: Öykünün paylaşılması aşamasında güvenli ve samimi bir ortam oluşturulmazsa, öyküyü paylaşan rahatsız olabilir. Rehberlik: Öyküyü görselleştirme aşamasında öğrencilere iyi rehberlik edilmeli ve becerisi olmayan çocuklar için olumsuz tecrübe yaşamamaları adına önlem alınmalıdır. Ayrıca bu rehberin hem öykü oluşturma aşamasını hem de multimedya araçlarını iyi bilmesi önemlidir.

Dijital öykülemenin okul öncesinde uygulanmasında kilit nokta, rehber olan öğretmendir. Öğretmenin hem öykü yazma hem de öyküyü multimedya araçlarıyla birleştirme süreçlerine rehberliği konusunda yeterliliği önem arz etmektedir.

Okul öncesi dönem, bireyin davranışlarının büyük oranda şekillendiği ve değerler eğitiminin öğrenilmeye başlandığı bir dönemdir (Oktay, 2000). Bu dönemde verilmesi planlanan değerler için yetişkinlerin iyi birer rol model olması gerekmektedir. Ayrıca, eğitim ortamında kazandırılmaya çalışılacak değerlerin iyi planlanması ve çeşitli materyallerle somutlaştırılması gerekmektedir. İyi bir içerikle planlanan ve materyallerle somutlaştırılan değerler, çocuklara etkili bir öğrenme ortamı sunacaktır (Smith vd., 2015). Okul öncesi dönemde değerlerin kazandırılmasında pek çok farklı yöntem kullanıldığı görülmüştür. Bu yöntemlerden biri de dijital öyküleme yöntemidir. Dijital öyküleme yöntemi ile değerler somutlaştırılacağından, daha kalıcı öğrenmelere vesile olacağı düşünülmektedir. Ayrıca, çocukların kendilerini dahil ederek oluşturacakları dijital öyküler ile çocuklar yaparak yaşayarak öğrenecek ve çalışma esnasında iş birliği ve paylaşma değerlerine olumlu katkı sağlayacaklardır.

Alan yazında dijital öykülemeye yönelik çalışmalar var olsa da bu çalışmalarda çoğunlukla yükseköğretim veya ortaöğretim düzeyinde çalışıldığı görülmüştür. Bu nedenle dijital öykülemenin okul öncesi düzeyde uygulanmasının alan yazına katkı sağlayabileceği düşünülmüştür. Bununla birlikte soyut bir kavram olan öğrenmenin somutlaştırılması öğrenmede oldukça değerli iken bu somutlaştırmanın okul öncesi düzeye indirgenmesi okul öncesi dönem öğrencilerinin öğrenme süreçlerine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmüştür.

Gelişen teknolojinin de etkisi ile kuşak çatışmalarının arttığı, toplumsal değerlerin yeni nesil bireyler üzerinde etkisinin azaldığı ve toplumsal değerlerin zaman içerisinde kaybolduğu söylenebilir. Bu sebeple bakanlık tarafından da önem verilen, okul öncesi müfredatlarında kendisine yer bulan değerler eğitiminin öğrencilerin ilgisini çekebilecek bir yöntem ile işlenmesi alışılmışın dışında bir uygulama olabilir ve başka konuların da aynı yöntemle işlenmesinde öncü rol oynayabilir.

Bu araştırmanın amacı; okul öncesi kurumlara devam eden 5-6 yaş grubundaki çocuklara dijital öyküleme yoluyla verilen değerler eğitiminin, değer gelişimine (sorumluluk, saygı, iş birliği, dürüstlük, dostluk/arkadaşlık, paylaşım) olan etkisini araştırmaktır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen olarak planlanmış ve uygulanmıştır. Deneme modelleri neden-sonuç ilişkisini ortaya koymak için kullanılır ve uygulama süreç boyunca araştırmacının kontrolünde gerçekleşir (Karasar, 2007). Okul öncesi dönemde dijital öyküleme yoluyla değerler eğitimi programının uygulama sürecine ilişkin bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1

Okul Öncesi Dijital Öyküleme Yoluyla Değerler Eğitimi Programının Uygulama Süreci

	Ön Test Uygulama	Eğitim Süreci (6 Hafta)	Son Test Uygulama
Deney Grubu	1 hafta	Araştırmacı tarafından hazırlanan dijital öykülerin altı hafta süreyle (her hafta bir değer) müfredat dâhilinde belirlenmiş olan kazanımlara ek materyal olarak kullanılması	1 hafta
Kontrol Grubu	1 hafta	Kontrol grubu eğitimi, müfredat dahilinde düz anlatım, soru-cevap, tartışma gibi geleneksel yöntemlerle işlenmiştir.	1 hafta

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Antakya’da bir devlet anaokuluna devam eden 5-6 yaş grubu 60 çocuk oluşturmaktadır. Çocuklardan 30’u deney grubunda, diğer 30 çocuk da kontrol grubunda yer

almaktadır. Araştırmaya katılan çocuklardan; beş yaş grubu çocuk sayısı 28, altı yaş çocuk grubu sayısı ise 32'dir. Araştırmaya katılan çocuklara yönelik demografik bilgiler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2

Çalışma Grubunun Kişisel Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımı

	Yaş Grubu	Cinsiyet	f	%	Toplam
Deney Grubu	5 Yaş	Kız	10	33,33	17
		Erkek	7	23,33	
	6 Yaş	Kız	8	26,66	13
		Erkek	5	16,66	
Toplam			30	100	30
Kontrol Grubu	5 Yaş	Kız	5	16,66	11
		Erkek	6	20	
	6 Yaş	Kız	7	23,33	19
		Erkek	12	40	
Toplam			30	100	30

2.3. Eğitim programının oluşturulma süreci

Okul öncesi dönem çocukları okuma yazma becerilerine ve dijital öykü oluşturma yeterliliğine sahip olmadığından dijital öyküler araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Dijital öyküleri oluştururken her bir basamakta alanı bilişim teknolojileri ve okul öncesi eğitimi olan 2 uzman ile görüşülmüş, her bir aşamada geri bildirimler değerlendirilip gereklilikler yerine getirildikten sonra diğer aşamalara geçilmiştir. Dijital öykülere son şekli verildikten sonra da yine uzmanların görüşüne başvurulmuştur. Dijital öyküler hazırlanırken aşağıdaki hususlara dikkate alınmıştır.

Konu seçimi: Öykülerin kurguları hazırlanırken, araştırmanın temelini oluşturan altı değer üzerine yoğunlaşmıştır. Bu değerler; saygı, sorumluluk, dürüstlük, iş birliği, arkadaşlık-dostluk ve paylaşım değerleridir. Konunun günlük hayata yakın olmasına, eğlendirici ve dikkat çekici olmasına özen gösterilmiştir.

Karakterler: Günlük hayattan seçilmiştir.

Bakış açısı: Olaylar üçüncü tekil kişi tarafından anlatılmıştır.

Zaman-mekân: Gerçek zaman ve mekanlar kullanılmıştır.

Anlatım tekniği: Betimleme ve tasvire çok fazla yer vermeden öyküleme tekniği kullanılmıştır.

Dil: Tek özne ve yüklemden oluşan cümlelere yer verilmiştir. Açık ve sade bir dil kullanılmıştır.

Resimler: Öyküde yer alacak resimler öğrencilerin öyküyü kafalarında canlandırmasına yardımcı olacak şekilde planlanmıştır. Resimlerin öyküyü açıklayıcı olması ve somutlaştırmasına dikkat edilmiştir.

Dijital öykü oluşturma: Öyküler PhotoStory isimli yazılım ile dijital öyküye dönüştürülmüştür. Arka planda fon müziği kullanılarak dikkat çekici hale getirilmiştir. Dijital öykülerin süresi kısa tutulmuştur. Hazırlanan dijital öyküler derslerde ek materyal olarak sunulmuştur.

2.4. Veri Toplama Aracı

Araştırmada Neslitürk ve Çeliköz (2015) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Değerler Ölçeği; Öğretmen ve Aile Formu” kullanılmıştır. Ölçekte okul öncesi çocuklarının dostluk/arkadaşlık, saygı,

dürüstlük, paylaşım, iş birliği, sorumluluk değerlerini ölçebilecek maddelere yer verilmiştir. Okul Öncesi Değerler Ölçeği'nin hem Öğretmen Formu hem de Aile Formu her biri 30 maddeden oluşan Likert tipi ölçektir. Ölçek birden fazla alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir alt boyutta beş madde yer almaktadır. Okul Öncesi Değerler Ölçeği Öğretmen ve Aile Formu'nda yer alan maddelerden sorumluluk değeri 1-5. maddeler, saygı değeri 6-10. maddeler, iş birliği değeri 11-15. maddeler, dürüstlük değeri 16-20. maddeler dostluk/arkadaşlık değeri 21-25. maddeler, paylaşım değeri 26-30. maddelere karşılık gelmektedir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan her bir form için aynı olmak üzere, en yüksek 90, en düşük ise 30 puandır. Ölçekte ters maddeler de yer almaktadır.

Araştırmada saygı, paylaşma, dostluk/arkadaşlık, sorumluluk, dürüstlük ve iş birliği değerlerine odaklanılmıştır. Bu değerlerin seçimi, MEB (2017)'in belirlediği on kök değere dayanarak yapılan literatür taraması sonucunda gerçekleştirilmiştir. UNESCO, iş birliği, özgürlük, mutluluk, dürüstlük, sevgi, alçakgönüllülük, barış, saygı, sorumluluk, sadelik, hoşgörü ve birlik gibi on iki evrensel insani değere vurgu yapmıştır. Ayrıca Uzun ve Köse (2017) ile Yazar ve Erkuş (2013), okul öncesi dönemde önemli ve öğretilmesi gereken değerleri araştırmış ve okul öncesi öğretmenlerle yaptıkları görüşmeler sonucunda en önemli değerlerin; sevgi, saygı, hoşgörü, dostluk, yardımlaşma, sorumluluk, paylaşma ve dürüstlük olduğunu vurgulamışlardır.

2.5. Verilerin Analizi

Tüm analizler için SPSS istatistik yazılımı kullanılmıştır. Deney grubu çocukların ebeveyn değerlendirme ön test sonuçları ile kontrol grubu çocuklarının ebeveynlerinin değerlendirme ön test sonuçları arasındaki farkın analizinde Bağımsız Gruplar t Testi, Deney grubu çocukların öğretmen değerlendirme ön test sonuçları ile kontrol grubu çocukların öğretmen değerlendirme ön test sonuçları arasındaki farkın analizinde Bağımsız Gruplar t Testi, Deney grubu çocukların ebeveyn değerlendirme son test sonuçları ile kontrol grubu çocukların ebeveyn değerlendirme son test sonuçları arasındaki farkın analizinde Bağımsız Gruplar t Testi, Deney grubu çocukların öğretmen değerlendirme son test sonuçları ile kontrol grubu çocukların öğretmen değerlendirme son test sonuçları arasındaki farkın analizinde Bağımsız Gruplar t Testi analizleri yapılmıştır.

2.6. Araştırma Etiği

Çalışmanın tüm aşamalarında etik kurallara riayet edilmiştir. Araştırmanın etik kurul izni, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 07.01.2021 tarih ve 15 sayılı kararı ile alınmıştır.

3. Bulgular

Tablo 3

Deney-Kontrol Grubu Çocukların Ebeveyn Değerlendirmesi Ön Testlerin Karşılaştırılması

Değer Adı	Grup Adı	N	X	SS	t	p
Sorumluluk ön test	Deney Grubu	30	9.93	1.33	1.08	0.28
	Kontrol Grubu	30	10.33	1.51		
Saygı ön test	Deney Grubu	30	10.23	1.59	0.65	0.51
	Kontrol Grubu	30	10.50	1.57		
İş birliği ön test	Deney Grubu	30	10.80	1.97	-1.25	0.21
	Kontrol Grubu	30	10.20	1.71		
Dürüstlük ön test	Deney Grubu	30	10.60	1.47	-1.09	0.27
	Kontrol Grubu	30	10.16	1.57		

Dostluk-arkadaşlık ön test	Deney Grubu	30	12.23	1.10	0.27	0.78
	Kontrol Grubu	30	12.33	1.66		
Paylaşım ön test	Deney Grubu	30	10.00	1.28	1.00	0.32
	Kontrol Grubu	30	10.36	1.54		
Toplam Değer Düzeyi	Deney Grubu	30	63.80	2.92	0.11	0.90
	Kontrol Grubu	30	63.90	3.55		

Deney ve kontrol grubu çocukların ebeveyn değerlendirmesi sonuçlarına göre alt boyutlar ve toplam puan bakımından gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır, ortalamaların birbirine yakın olduğu görülmektedir. Grupların alt boyutlar ve toplam puan bakımından uygulama öncesinde benzer düzeyde oldukları söylenebilir.

Çocukların değer düzeylerinin öğretmen değerlendirmeleri sonucu deney ve kontrol gruplarının ön testleri değerlerin alt boyutları ve toplam puanları bakımından karşılaştırılmak üzere Bağımsız Gruplar t Testi yapılmıştır.

Tablo 4

Deney-Kontrol Grubu Çocukların Öğretmen Değerlendirmelerinin Ön Testlerinin Karşılaştırılması

Değer Adı	Grup Adı	N	X	SS	t	p
Sorumluluk ön test	Deney Grubu	30	9.23	1.44	0.54	0.58
	Kontrol Grubu	30	9.43	1.23		
Saygı ön test	Deney Grubu	30	10.10	1.06	0.80	0.42
	Kontrol Grubu	30	10.33	1.18		
İş birliği ön test	Deney Grubu	30	10.76	1.43	-0.95	0.34
	Kontrol Grubu	30	10.36	1.80		
Dürüstlük ön test	Deney Grubu	30	10.73	0.98	0.33	0.74
	Kontrol Grubu	30	10.83	1.31		
Dostluk-arkadaşlık ön test	Deney Grubu	30	11.53	1.25	0.94	0.19
	Kontrol Grubu	30	11.10	1.32		
Paylaşım ön test	Deney Grubu	30	10.86	1.25	0.73	0.27
	Kontrol Grubu	30	11.23	1.30		
Toplam Değer Düzeyi	Deney Grubu	30	62.76	3.91	0.69	0.25
	Kontrol Grubu	30	63.90	3.76		

Tablo 5'e göre deney ve kontrol gruplarının değer alt boyutlar ve toplam puan bakımından ortalamalarının birbirine yakın olduğu, gruplar arasında anlamlı fark olmadığı görülmektedir. Bu nedenle alt boyutlar ve toplam puan bakımından uygulama öncesinde grupların benzer düzeyde oldukları söylenebilir.

Çocukların değerler eğitimi sonrası veli değerlendirmeleri sonucu deney ve kontrol gruplarının değer düzeyleri son testleri değer alt boyutları ve toplam puanları bakımından karşılaştırılmak üzere Bağımsız Gruplar t Testi yapılmıştır.

Tablo 5*Deney-Kontrol Grubu Çocukların Ebeveynlerinin Son Testlerinin Karşılaştırılması*

Değer Adı	Grup Adı	N	X	SS	t	p
Sorumluluk son test	Deney Grubu	30	9.73	1.41	1.03	0.30
	Kontrol Grubu	30	10.16	1.82		
Saygı son test	Deney Grubu	30	9.76	1.38	2.69	0.00*
	Kontrol Grubu	30	10.80	1.58		
İş birliği son test	Deney Grubu	30	11.20	1.58	-3.91	0.00*
	Kontrol Grubu	30	9.46	1.83		
Dürüstlük son test	Deney Grubu	30	10.20	1.64	-1.21	0.22
	Kontrol Grubu	30	9.66	1.74		
Dostluk-arkadaşlık son test	Deney Grubu	30	12.26	1.04	6.65	0.00*
	Kontrol Grubu	30	13.96	1.92		
Paylaşım son test	Deney Grubu	30	11.10	1.68	-1.92	0.05
	Kontrol Grubu	30	10.26	1.65		
Toplam Değer Düzeyi	Deney Grubu	30	64.26	3.31	0.75	0.94
	Kontrol Grubu	30	64.33	3.60		

*p<0.05

Tablo 6'ya göre ebeveyn değerlendirmeleri deney ve kontrol gruplarının son testlerine göre saygı, iş birliği ve dostluk-arkadaşlık boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p<0.05$). Son test ortalama değerlerine göre saygı boyutunda kontrol grubu lehine, iş birliği boyutunda deney grubu lehine, dostluk-arkadaşlık boyutunda ise yine kontrol grubu lehine farklar olduğu anlaşılmıştır.

Çocukların öğretmen değerlendirmeleri sonucu deney ve kontrol gruplarının değer düzeyleri son testleri değer alt boyutları ve toplam puanları bakımından karşılaştırılmak üzere Bağımsız Gruplar t Testi yapılmıştır.

Tablo 6*Deney-Kontrol Grubundaki Çocukların Öğretmen Değerlendirmeleri Son Testlerinin Karşılaştırılması*

Değer Adı	Grup Adı	N	X	SS	t	p
Sorumluluk son test	Deney Grubu	30	12.13	1.38	-4.74	0.00*
	Kontrol Grubu	30	10.30	1.60		
Saygı son test	Deney Grubu	30	10.63	1.60	-1.07	0.28
	Kontrol Grubu	30	10.16	1.76		
İş birliği son test	Deney Grubu	30	10.66	1.64	0.81	0.41
	Kontrol Grubu	30	11.00	1.50		
Dürüstlük son test	Deney Grubu	30	10.23	1.30	2.29	0.02*
	Kontrol Grubu	30	11.16	1.80		
Dostluk-arkadaşlık son test	Deney Grubu	30	12.63	1.09	-3.15	0.00*
	Kontrol Grubu	30	11.66	1.26		

Paylaşım son test	Deney Grubu	30	11.73	1.33	1.47	0.14
	Kontrol Grubu	30	12.20	1.09		
Toplam Değer Düzeyi	Deney Grubu	30	68.03	4.18	-1.45	0.15
	Kontrol Grubu	30	66.50	3.97		

*p<0.05

Tablo 7'ye göre öğretmen değerlendirmeleri sonucu deney ve kontrol gruplarının son testlerinde sorumluluk, dürüstlük ve dostluk-arkadaşlık boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Son test ortalama değerlerine göre sorumluluk boyutunda deney grubu lehine, dürüstlük boyutunda kontrol grubu lehine, dostluk-arkadaşlık boyutunda ise yine deney grubu lehine farklar olduğu anlaşılmıştır.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

DeneySEL çalışmalarında, deney ve kontrol gruplarının işlem öncesinde benzer yapıda olması beklenir. Bu ön koşul, işlem sonrasındaki farklılıkların bağımsız değişkene bağlı olarak yorumlanabilmesini sağlar. Araştırmada bu iç geçerlilik, Bağımsız Gruplar t Testi ile sınanmış ve hem öğretmen hem de veli değerlendirmelerine göre alınan ön-test puanlarında, deney ve kontrol grubu puan ortalamaları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmıştır. Bu sonuç, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin deneySEL süreç öncesinde değer yargıları düzeyleri bakımından benzer yapıda olduğunu göstermektedir. DeneySEL işlem sonrasında ulaşılan ortalama farklılıklarının işleme bağlı olabileceği hipotezi, tartışmalarda elde edilen bulgulara dayanak oluşturmuştur.

Ebeveyn değerlendirmeleri sonucu deney ve kontrol gruplarının son testlerinde saygı, iş birliği ve dostluk-arkadaşlık boyutlarında farklar olduğu, saygı boyutunda kontrol grubu lehine, iş birliği boyutunda deney grubu lehine, dostluk-arkadaşlık boyutunda ise yine kontrol grubu lehine farklar olduğu anlaşılmıştır. Değerler eğitiminin dijital öyküleme yöntemiyle gerçekleştirildiği çalışmalarda Asar (2019), Balaman (2016), Çıralı (2014) dijital öykülemenin öğrencilerin iş birliği değerini geliştirdiği sonuçlarına ulaşmışlardır. Bununla birlikte Karakoyun (2014), Kutlucan (2018), Polater (2019) de dijital öyküleme yöntemi ile gerçekleştirilen çalışmaların öğrencilerin iş birliği ve yardımlaşma becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuşlardır. Çalışmaların sonuçlarından çıkan, deney grubunun iş birliği değerindeki artışı destekler niteliktedir. Okul öncesi dönemde dijital öykülerin kullanımı, çağımızın en önemli ihtiyaçlarından biri olarak kabul edilmektedir (Yüksel, 2011). Dijital öyküleme süreci, öğrencilerin dikkatini çekme potansiyeli nedeniyle, değerleri öğrenme ve olumsuz davranışları düzeltme süreçlerinde etkili bir yöntem olarak kullanılabilir (Kutlucan, 2018). Öğrenciler, dijital öyküler aracılığıyla günlük yaşamla bağlantı kurarak değerler hakkında öyküler oluşturduklarında, bu uygulamanın etkisi ve kalıcılığı oldukça yüksektir (Rahim & Rahiem, 2012). Dijital öykü ile desteklenen değerler eğitim programlarının sosyal öğrenme alanlarında kullanılabilir olduğu ve görsellerle desteklenmesi nedeniyle daha dikkat çekici olduğu, dolayısıyla değerler eğitiminde farklılık yaratabileceği belirtilmiştir (Yürük, 2015).

Kontrol grubu çocukların ebeveyn değerlendirmelerine göre çocukların saygı ve dostluk/arkadaşlık değerlerinde artış gözlemlenmiştir. Kontrol grubundaki çocuklara saygı değerini kazandırmak için eğitsel müzik dinletilmiştir. Okul öncesi müfredatına göre saygı değerinin kazandırılması haftasında müzik etkinliği olduğundan ilgili haftada kontrol grubu çocuklarına yönelik müzik dinletisi gerçekleştirilmiştir. Hallam'a (2010) göre, müzik, değerleri öğretirken duygu ve düşünceleri aktarmada etkili bir iletişim aracıdır. Muldman ve Kiilu (2012) da müziğin etik değerleri öğretmede etkili bir araç olduğunu vurgulamaktadır. Bu çalışmalar, kontrol grubundaki çocuklara müzik ile kazandırılmaya çalışılan saygı değerindeki artışı destekler niteliktedir. Kontrol grubundaki çocuklara

dostluk/arkadaşlık değerinin kazandırılması amacıyla ise çocukların resim yapmış ve bu resimleri sınıfta sergilemişlerdir. Akdoğan'a (2019) göre, resim sanatı, bireylerin duygu ve düşüncelerini aktarmalarına ve yeteneklerini ifade etmelerine olanak tanır. Grup çalışması şeklinde yapılan sanatsal etkinliklerin, öğrencileri stresten uzaklaştırdığı, kendilerini daha iyi ifade etmelerine yardımcı olduğu ve birlikte hareket ettikleri grup etkinliklerinde kültürel değerleri kazanmada etkili olduğu belirtilmiştir (Erol & Gültekin, 2011). Bu çalışmalar, kontrol grubunun geleneksel yöntemlerle kazandırılmaya çalışılan dostluk/arkadaşlık değerindeki artışı desteklemektedir.

İncelenen çalışmalar, deney grubundaki iş birliği değerindeki artışla ilgili sonuçları destekler nitelikte olsa da, veli değerlendirmelerine göre dijital öyküleme yöntemiyle verilen değerler eğitiminin öğrencilerin toplam değer düzeylerinde anlamlı bir artış sağlamadığı görülmektedir. Thompson (2011), geleneksel yöntemle anlatılan öykülerin öğrencilerin değer yargıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Saygı ve dostluk/arkadaşlık ve toplam değer düzeylerinde, ebeveyn değerlendirmelerine göre geleneksel yöntem dijital öykülere göre daha kalıcı davranışlara sebep olduğu söylenebilir.

Öğretmen değerlendirmeleri sonucu; sorumluluk ve dostluk/arkadaşlık değer yargılarını artırmada dijital öyküleme yönteminin geleneksel yöntemle göre daha başarılı olduğu, dürüstlük değer yargısını artırmada ise geleneksel yöntemin dijital öyküleme yöntemine göre daha başarılı olduğu anlaşılmıştır. Çocuklar, okul ortamında ev ortamına göre daha fazla sosyal etkileşimde bulunurlar, bu etkileşim sayesinde çocukların gözlemlenmesi daha kolay hale gelir. Öğretmenler, çocukların sınıfta ve okul içinde sergiledikleri davranışlar hakkında daha fazla bilgi sahibi olabilirler (Kayabaşı, 2007). Deney grubunun dostluk/arkadaşlık alt boyutunda öğretmen değerlendirmelerine göre anlamlı bir farkın bulunması, öğretmenlerin bu değeri gözlemleyebilecekleri daha çok ortama sahip olmalarına bağlanabilir. Aydın ve Öztürk (2023) gerçekleştirdikleri çalışmalarında deney grubunun sorumluluk, dostluk/arkadaşlık ve saygı değerlerinde artış gözlediklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. Abbink vd. (2000), geleneksel öykülerin, dürüstlüğün olumlu sonuçlarını ortaya koyarak okul öncesi çocukların dürüstlük değerini artırmada etkili olduğunu belirtmişlerdir. Yine Talwar vd. (2015), okunan hikâyelerin, öğrencileri doğru ve yanlış yönlendirmede oldukça etkili olduğunu belirtmişlerdir. Kontrol grubunda değerler ele alınırken okunan hikâye, dürüst davranış sergilendiğinde ortaya çıkacak olumlu durumlardan söz edilmektedir. Bununla birlikte dijital öyküde de dürüst davranış sergilendiğinde ortaya çıkacak olumlu durumlardan bahsetmektedir. Sonuçlar incelendiğinde, okunan hikâye dijital öyküye göre daha kalıcı davranışlara yol açmıştır denilebilir. Yukarıda sözü edilen çalışmalar da bu sonucu destekler niteliktedir.

Araştırma öncesinde okul öncesi çocuklarının değer yargılarını artırmada dijital öyküleme yönteminin geleneksel yöntemle göre daha başarılı olabileceği hipotezi güçlü görünse de araştırma sonuçları bu hipotezi desteklememiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına benzer olarak Yürük de (2015) gerçekleştirdiği çalışmasında, dijital öykülemenin değerler eğitimi programı uygulayan okuldaki çocukların değer kazanımları üzerinde etkili bir yöntem olmadığını belirtmiştir. Ayrıca Topaç (2022), müzik etkinlikleri ile gerçekleştirdiği değerler eğitimi uygulamasının okul öncesi çocuklarının arkadaşlık boyutu değer yargısında etkili olmadığını belirtmiştir. Değer öğretiminde kullanılan bu yöntemlerin sonuçlarının etkili olmaması çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Elde edilen tüm sonuçlar genel olarak ele alındığında, ebeveyn ve öğretmenlerin değerlendirmeleri arasındaki farkları ve benzerlikleri ortaya koyarak, değerler eğitimi programlarının etkisini ve uygulama yöntemlerini değerlendirmek için önemli bir temel sunmaktadır. Değer kavramı çok boyutlu bir kavram olmakla birlikte pek çok araştırmanında temelinde yer almıştır. Değerler eğitiminin de her eğitim kademesinde farklı yöntem ve tekniklerle ele alındığı incelenen araştırmalarda görülmüştür. Çalışmaların sonuçlarını; örneklem grubunun, kullanılan yöntemin, yöntemi kullanan

öğretmenlerin değer ve tutumlarının, ebeveyn-öğretmen iş birliğinin, uygulama ortamının, gözlem yapılan ortamın vb. etkilediği bilinmektedir. Bu sebeple, bu çalışmanın sonuçları ile diğer çalışmaların sonuçlarına bakarak, değerler eğitimi öğretiminde kesin bir yöntem diğer yöntem(ler)e göre her yönüyle daha etkili olduğu söylenemez.

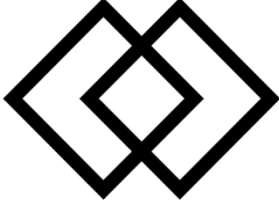
Araştırmadan elde edilen sonuçlar ve konuya yönelik araştırma sonuçları dikkate alındığında dijital öykülemenin okul öncesi çocuklarının hangi değer yargılarını değiştirdiğine yönelik net bir tutarlılık olmadığı görülmektedir. Bu farklılığın birçok sebebi olabilir. Bundan sonraki araştırmalarda farklı çalışma gruplarıyla ve farklı tekniklerle dijital öyküleme çalışılabilir. Böylece daha farklı sonuçlar elde edilebilir. Araştırmada okul öncesi çocukların değer yargılarını değiştirmeye yönelik çalışılmış olsa da başka araştırmacılar farklı hedef davranışların kazandırılmasına yönelik dijital öykülerle araştırma yürütebilirler. Araştırma haftada 1 saat olmak üzere 8 haftalık bir süreci kapsamaktadır. Uygulama süresi ve yoğunluğu farklılaştırılarak gerçekleştirilecek başka araştırmalar, çalışma grubuna hedef davranışların kazandırılmasında da farklılığa sebep olabilir.

5. Kaynakça

- Abbink, I., Irlenbusch, B., & Renner, E. (2000). The moonlight game. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 42(2), 265-277.
- Akdoğan, Y. (2019). *İlkokul görsel sanatlar dersinde değerler eğitiminin öğrenci çalışmalarına yansımaları üzerine durum çalışması* (Tez No. 592244) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aral, N., & Kadan, G. (2018). 2013 Okul öncesi eğitim programının değerler eğitimi bağlamında incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 113-131. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182159>
- Asar, H. (2019). *Okul öncesi değerler eğitiminin 5-6 yaş çocuklarının sosyal duygusal uyum ve değer düzeyleri üzerine etkisi* (Tez No. 559623) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, A., & Öztürk, E. (2023). Dijital vatandaşlık eğitiminin insani değerlerin gelişimine etkisi. *Erciyes Journal of Education*, 7(1), 1-21. <https://doi.org/10.32433/eje.1234074>
- Aydın, M. (2003). Gençlerin değer algısı: Konya örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 121-144.
- Bacanlı, H. (2017). *Değer bilinçlendirme yaklaşımı*. Çizgi Kitabevi.
- Balaman, F. (2016). Digital öykülemenin üniversite öğrencilerinin demokratik değer yargılarına etkisi: Mustafa Kemal Üniversitesi örneği. *Current Research in Education*, 2(1), 42-52.
- Balaman Uçar, S. (2016). *Dijital öykülemenin İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerine olan etkisi* (Tez No. 435230) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Balaman, F., & Ataman, Ü. (2022). Teacher opinions on the usability of digital stories in pre-school values education. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(13), 353-362. <https://doi.org/10.57135/jier.1160170>
- Çıralı, H. (2014). *Dijital hikâye anlatımının görsel bellek ve yazma becerisi üzerine etkisi* (Tez No. 378556) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Davidson, M. R. (2003). A phenomenological evaluation: using storytelling as a primary teaching method. *Nurse Education in Practice*, 4(3), 3-16.
- Erol, S. E., & Gültekin, M. (2011). Görsel sanatlar dersi öğretim programının kazanımlarında yer alan değerlerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Sempozyumu*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Fairbairn, G. J. (2002). Ethics, empathy and storytelling in professional development. *Learning in Health and Social Care*, 1(1), 22-32.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Jakes, D. S., & Brennan, J. (2005). Capturing stories, capturing lives: An introduction to digital storytelling.
- Karacaoğlu, H. (2018). *Dijital hikâyelerin Türkçe dersi değerler eğitimine yönelik etkisinin incelenmesi* (Tez No. 524777) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karakoyun, F. (2014). *Çevrimiçi ortamda oluşturulan dijital öyküleme etkinliklerine ilişkin öğretmen adayları ve ilköğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi* (Tez No. 361705) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- Kayabaşı, Y. (2007). Öğretimin değerlendirilmesinde güncel sorunlar ve sistemde yapılması mümkün düzeltmeler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 537-548.
- Kutlucan, E. (2018). *Dijital öykü anlatımı ile verilen değerler eğitimine yönelik bir eylem araştırması* (Tez No. 527404) [Yüksek lisans tezi, Amasya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Lambert, J. (2003). *Digital storytelling cookbook and traveling companion*. Digital Diner.
- Lambert, J. (2006). *Digital storytelling cookbook* (2nd ed.). Digital Diner.
- MEB. (2006). *İlköğretim (4, 5, 6, 7, 8. sınıflar) din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programı*. Ankara.
- MEB. (2013). *Okul öncesi öğretim programı*.
- Muldma, M., & Kiilu, K. (2012). Teacher's view on the development of values in music education in estonia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 45, 342-350. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.570>
- Neslitürk, S., & Çeliköz, N. (2015). Okulöncesi değerler ölçeği aile ve öğretmen formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 19-42. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.405>
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. Epsilon.
- Ohler, J. (2008). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning and creativity*. Corwin.
- Okin, S. M., & Reich, R. (1999). Families and schools as compensating agents in moral development for a multicultural society. *Journal of Moral Education*, 28(3), 283-298.

- Polater, C. (2019). *İlkokul dördüncü sınıfta dijital öykü yöntemiyle değerler eğitimi* (Tez No. 568604) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Rahim, H., & Rahiem, M. D. H. (2012). The use of stories as moral education for young children. *International Journal of Social Science and Humanity*, 2(6), 454. <https://doi.org/10.7763/IJSSH.2012.V2.145>
- Robin, B. R. (2016). The power of digital storytelling to support teaching and learning. *Digital Education Review*, 30, 17-29.
- Robin, B., & McNeil, S. G. (2012). What educators should know about teaching digital storytelling. *Digital Education Review*, 22, 37-51.
- Rokeach, M. J. (1973). *The nature of human values*. The Free.
- Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: A comprehensive study. *Smart Learning Environments*, 1(6), 1-21. <https://doi.org/10.1186/s40561-014-0006-3>
- Smith, P. K., Cowie, H., & Blades, M. (2015). *Understanding children's development*. John Wiley & Sons.
- Talwar, V., Yachison, S., & Leduc, K., (2015). Promoting honesty: The influence of stories on children's lie-telling behaviours and moral understanding. *Infant Child Development*, 36, 484-501. <https://doi.org/10.1002/icd.1949>
- Topaç, N. (2022). Şarkı ağırlıklı değerler eğitimi programının (ŞADEP) 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerilerine etkisi (Tez No. 713277) [Doktora tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uzun, M., & Köse, A. (2017). Okul öncesi eğitimde değerler eğitiminin uygulanmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 305-338.
- Ülavere, P., & Tammik, U., (2017). Value education in estonian preschool child care institutions. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 19(1), 129-146. <https://doi.org/10.1515/jtes-2017-0009>
- Yazar, T., & Erkuş, S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programındaki değerler eğitimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 196-211.
- Yüksel, P. (2011). *Okul öncesi eğitiminde dijital öykü anlatımının kullanılması: Bir olgu bilim çalışması* (Tez No. 305105) [Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yürük, S. E. (2015). *Dijital öykü temelli değerler eğitimi materyallerinin öğrencilerin değer kazanımına etkisi* (Tez No. 423425) [Doktora tezi, Fırat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.



ÖĞRETMENLİK MESLEK STATÜSÜNÜN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ TEMELİNDE İNCELENMESİ

Ercan ŞAHBUDAK* - İlhan KARAHAN**

Öz

Bu çalışma, öğretmenlik mesleğinin statüsünü, öğretmenlerin bakış açısıyla incelemekte ve öğretmenlerin mesleki statü algularının mesleki motivasyon ve performansları üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmada nicel araştırma yöntemine dayalı olarak tarama modeli seçilmiştir. Araştırmada, Öğretmenlik Mesleğinin Statüsüne Yönelik Algı Ölçeği kullanılmış ve Sivas ilinde kamuda görev yapan 530 öğretmene yüz yüze uygulanmıştır. Elde edilen veriler, SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen bulgular analiz edildiğinde, öğretmenlik meslek statüsü ile katılımcıların gelir düzeyleri ve kadro durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlanırken, cinsiyet, öğrenim durumu ve çocuk sahibi olma gibi değişkenler arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Elde edilen verilere göre öğretmenlerin mesleki statülerine dair algularının düşük olduğu ve bu durumun mesleki tatmin ve motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki statülerinin yükseltilmesi için öneriler sunulmuştur. Bu öneriler arasında, öğretmenlerin mesleki gelişim fırsatlarının artırılması, maaş ve çalışma koşullarının iyileştirilmesi ve toplumsal saygınlıklarının artırılması vb. öneriler yer almaktadır. Yapılan çalışmada, öğretmenlik meslek statüsünün iyileştirilmesinin, eğitim kalitesinin artırılmasında önemli bir rol oynayacağı vurgulanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Meslek, Toplumsal değişme, Eğitim, Statü, Öğretmen.

Examining the Status of the Teaching Profession on the Basis of Teachers' Opinions

Abstract

This study examines the status of the teaching profession from the perspective of teachers and aims to reveal the effects of teachers' professional status perceptions on their professional motivation and performance. In the study, the screening model was chosen based on the quantitative research method. In the research, the Perception Scale on the Status of the Teaching Profession was used and applied face to face to 530 teachers working in the public sector in Sivas. The data obtained was analyzed using the SPSS package program. When the findings obtained from the teachers participating in the research were analyzed, a statistically significant relationship was found between the teaching profession status and the income levels and staff status of the participants, while no significant difference was observed between variables such as gender, education level and having children. According to the data obtained, it was seen that teachers' perceptions of their professional status were low and this negatively affected their professional satisfaction and motivation. Additionally, suggestions are presented to increase the professional status of teachers. These suggestions include increasing teachers' professional development opportunities, improving their salaries and working conditions, and increasing their social prestige, etc. suggestions are included. The study emphasizes that improving the teaching profession status will play an important role in increasing the quality of education.

Keywords: Profession, Social change, Education, Status, Teacher.

* Doç Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, esahbudak@cumhuriyet.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1059-591X>

** Doktora Öğrencisi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Ana Bilim Dalı, ikarahan40@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0565-089X>

1. Giriş

Toplumsal yapının dinamiklerinden biri olan ‘meslek’, toplumsal hayatın işleyişinde vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Toplumsal hayatın şekillenmesinde, örgütlenmesinde, hiyerarşik düzenin oluşmasında ve toplumun kendini yeniden üretmesinde oldukça önemli işlevleri yerine ettirmektedir. Ayrıca toplumsal hayatın düzenine ve uyumuna yaptığı katkıdan dolayı meslek, toplumsal yaşamın merkezindedir (Atalay, 2013). Bilindiği gibi meslek, uzun erimli ve yaşam boyu bireyi kuşatan kimlik görünümündedir. Ayrıca bireyin yaşam tarzını doğrudan belirleyen bir yanı olduğunu söylemek gerekir. Meslek sadece ekonomik boyutuyla ele alınmamalıdır, diğer boyutları da dikkate alınmalıdır. Meslek, ekonomik katkılarının yanı sıra statü kaynağı olması, kişinin biyolojik, zihinsel ve psikolojik gelişimine katkı sunması, hayata bakış açısını etkilemesi, bireyin tutum ve davranışlarını şekillendirmesi ayrıca topluma katılımı ve bütünleşmeyi sağlaması açısından da toplumsal hayat için oldukça önemlidir (İlhan, 2008).

Toplumsal düzende hayati bir yere sahip olan meslek tanımları genel de ekonomik ve statü boyutlarında ele alınmıştır. Meslek tanımlarına bakılacak olunursa, TDK’ ya göre (2005) Bir kimsenin geçimini sağlamak için yaptığı sürekli iş olarak tanımlanmıştır. Kızılcılık ve Erjem (1996: 376) ise “*Bir ekonomik rol üzerinde yoğunlaşan ve genellikle geçim sağlamakla ilgili faaliyetler bütününe meslek denir*” demişlerdir. Mesleğe daha genel bir açıdan bakan Atalay ise Mesleği, insanın yaşamını sürdürebilmek için icra ettiği ve genellikle yoğun bir eğitim, çalışma, bilgi birikimi, seçilen mesleğe bağlı olarak, yetenek geliştirmeyi gerektiren ve tüm bu sürecin sonunda kişilerin kazandığı unvan olarak nitelemiştir (Atalay, 2013).

Sosyolojinin kurucu isimlerinden biri olan E. Durkheim, meslek kavramının ahlak ile ilişkili olduğunu belirterek, özellikle sanayileşme ile birlikte toplumsal yapıda meydana gelen değişimlerin birincil ilişkileri (aile, akrabalık, din gibi) zayıflattığını vurgulamaktadır. Bu toplumsal çözülmeye başka bir anlatımla normların etkisizleşmesinden kurtulmanın yolu ancak mesleklerden yararlanılarak yapılabileceğinden söz etmektedir. Modern toplumun meslekler tarafından şekillendirildiğini düşünen Durkheim için meslek; şirketlerin kendi çıkarları doğrultusunda hareket ederken, toplumsal hayatın zarar görmesini engelleyecek başka bir deyişle toplumsal yapının çözülmesinin önüne geçecek şeyin “ahlakî denge mekanizması” olduğunu belirtmiştir. Sosyolojinin diğer önemli isimlerinden biri olan Talcott Parsons, mesleklerin toplumda önemli ve özel bir işleve sahip olduğunu, mesleği icra eden kişinin kendi alanı ile ilgili karar ve yetki kullanımında otorite sahibi olduğunu belirtmekte ve ayrıca başarı kriterini mesleki tanınma ve alanında yükselme olarak değerlendirmektedir. Ayrıca meslekler; tarafsızlığı merkeze koyan, başkalarına yardımcı olma konusunda profesyonel davranan ve maddi kazanç peşinde koşmayan birlikler olarak değerlendirilmektedir. Kısacası meslekler sanayileşme ve buna dayalı olarak serbest piyasa ilişkilerinin getirmiş olduğu birtakım olumsuzların karşısında toplumsal entegrasyonu ve düzeni artıran bir öge olarak görülmektedir (Sunar, 2020).

Günümüzde meslekler, sınıfsal derecelendirmeyi etkileyen ya da belirleyen en önemli göstergelerden biridir. Bireyin toplum içindeki konumunu, saygınlığını ve önemlilik derecesini etkilemektedir. Ayrıca meslekler, kişinin gelirini, yeteneğini, toplumsal statüsünü ve prestijini yansıtan önemli bir ölçüdür (Karakaş, 2003).

Birçok meslek grubunda olduğu gibi, öğretmenlik mesleği de (mesleki uygulamaları ve mesleğin toplumsal statüsü) dönemin toplumsal, ekonomik ve siyasi atmosferinden etkilenmektedir. Öğretmenlik mesleğinin yeniden yapılandırılmasında piyasa koşullarının belirleyici bir rol üstlendiğini söylemek hiç de abartılı bir ifade olmayacaktır. Literatür incelendiğinde öğretmenlik meslek statüsüne dair (Akyüz, 2012; Bozbayındır, 2019; Ertürk, 2019; Karabay, 2023; Ölçüm, 2016; Pişkin & Parlar, 2021; Sunar, 2020; Ünsal, 2018) farklı değişkenler bağlamında birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir.

Performans yönetim teknikleri, verimlilik ve ödül-başarı (performansa bağlı ücret) vb. uygulamalar ile öğretmenlik mesleği, yeniden inşa edilmeye çalışılmıştır (Maguire, 2002). Koşullara bağlı olarak değişen dönemler, kendine özgü öğretmen tipolojilerini öne çıkarır. Nitekim günümüzün öne çıkan öğretmen tipolojisi de sınava hazırlayıcı teknisyen öğretmendir. Bu öğretmen tipolojisi, toplumsal sorumluluklarından sıyrılmış, görevi öğrencileri merkezi sınavlara hazırlamaya indirgenmiş, mekanik bir içerik aktarıcısı teknisyen-öğretmen olarak betimlenebilir. Hatta bu tipolojinin, onu önceleyen ve bugün görünmez kılınan “idealist-toplumcu” öğretmenin tam karşısında yer aldığı da söylenebilir (Yıldız, 2013).

Sanayileşme, küreselleşme ve bilişim teknolojilerindeki gelişmelerle birlikte ortaya çıkan değişim eğilimleri, insanların günlük yaşam alışkanlıklarında görülen bir dönüşümün ötesinde, içinde eğitimin de yer aldığı birçok yapı için paradigma değişikliklerini de beraberinde getirmiştir (MEB öğretmen strateji Belgesi, 2017). Özellikle 1980 ve sonrası uygulanan neo-liberal ekonomik politikalar ile birlikte kamu hizmetlerinin piyasalaştırıldığı görülmektedir. Böylece, toplum tamamıyla piyasaya dönüştürülmekte ve hayat, piyasa kurallarına biçimlenmektedir. Bundan dolayı küreselleşmenin etkisi yalnızca üretim, tüketim ve ticaretle sınırlı kalmamakta ve bir “homojenleştirilmiş uluslararası kültür” oluşturma çabası içerisine girmektedir (Ünal 2005). Kamu hizmetlerinin piyasalaştırılmasıyla birlikte özellikle eğitim alanında yapılan reformlar, okulların ve öğretmenlerin işlevselliğini, kimliklerini ve rollerini dönüştürmüştür. Eğitim ve öğretim sürecine özel bir yatırım alanı olarak bakan neoliberal yaklaşım sadece eğitim hizmetlerinin ve öğretmenlerin emeğinin nesneleştirilmesini meşru hale getirmekle kalmadı, bunun yanında piyasa kurallarını okulların yönetimi dahil eğitim-öğretim sürecinin her alanına uygulayarak, yani “yeni işletmeciliğin” yolunu açtığını söyleyebiliriz (Ertürk, 2019).

Ülkenin kalkınması ve nesillerin çağın koşullarına uygun olarak yetiştirilmesinde öğretmenin niteliğinin önemli olduğu söylenilebilir. Bilindiği gibi eğitim sistemi ancak öğretmenler kadar iyidir. Bu bağlamda öğretmenlik mesleğinin saygınlığını, imajını ve statüsünü aşağıya çeken faktörlerin bilinmesi gerekmektedir. Öğretmenlik mesleğini aşağı çeken faktörler öğretmenli mesleğinin değişimi ve dönüşümü konusunda da etkili olmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin statüsü ile ilgili birçok araştırma yapılmış olsa da değişen şartların ve konjonktürün meslek üzerindeki etkisini ölçmek için bu çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlik, toplumların gelişiminde ve bireylerin eğitiminde kritik rol oynayan bir meslektir. Bir toplumun gelecekte hangi seviyede olacağı ya da hangi seviyeye ulaşabileceği konusu öğretmenlere verilen değerle ilişkili olduğu söylenebilir. Ancak, öğretmenlerin mesleki statüsü, birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de tartışma konusu olmaktadır. Öğretmenlerin mesleki statüsü, onların toplum içindeki saygınlıklarını, mesleki tatminlerini ve motivasyonlarını doğrudan etkilemektedir. Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin mesleki statülerine ilişkin algılarını ve bu algıların mesleki motivasyon ve performans üzerindeki etkilerini incelemektir. Araştırma, öğretmenlerin mesleki statülerine dair görüşlerini derinlemesine anlamak ve bu görüşlerin mesleki yaşamlarına nasıl yansıdığını ortaya koymak için nicel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Varsayımları

Dünyada ve ülkemizde değişen toplumsal yapılar, ekonomideki dönüşümler, eğitim sitemindeki reformlar sonrası öğretmenlerin üstlendikleri rollerde ve sorumluluklarda ciddi değişimler yaşandığını söyleyebiliriz. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı Sivas ilinde kamuda görev yapan öğretmenlerin toplumsal gelişmelere bağlı olarak öğretmenlik mesleki statülerine ilişkin değişimleri ve bu değişim nedenlerini öğretmen gözünden açığa çıkartmaktır.

Araştırmanın amacı göz önünde bulundurularak aşağıdaki hipotezler oluşturulmuştur.

Temel Varsayım: Sosyo-ekonomik yapıda meydana gelen değişimler meslekler üzerinde etkili olmaktadır. Özellikle sosyo-ekonomik faktörlerin etkisiyle uygulanan eğitim politikaları öğretmenlik ve öğretmenlik meslek statüsünü olumsuz etkilemektedir. Bu bağlamda günümüzde öğretmenlik meslek statüsü geçmişe oranla anlamlı bir farklılık göstererek değişmiştir.

Sosyo-ekonomik faktörler; öğretmenin saygınlığı, mesleki statü, gelir durumu, sosyal yaşantısı ve sahip olduğu imkânlarla vurgu yapmaktadır.

Eğitim politikaları; öğretmen alımları, öğretmen yetiştirme süreçleri, öğretmen kariyer basamakları gibi öğelerden oluşmaktadır.

Alt Varsayımlar

Araştırmada test edilmek üzere aşağıdaki varsayımlar oluşturulmuştur.

H₁ Öğretmenin ve öğretmenlik mesleğinin değeri ve öğretmenlik mesleğinin değerinde, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçme durumunun anlamlı etkisi vardır.

H₂: Öğretmenlik mesleğini etkileyen hususlarda medeni durumun anlamlı etkisi vardır.

H₃: Öğretmenlik mesleğini etkileyen hususlarda, kıdemın anlamlı etkisi vardır.

H₄: Öğretmenlik mesleğini etkileyen hususlarda, yaşın anlamlı etkisi vardır.

H₅: Öğretmenlik mesleğini etkileyen hususlarda, gelir düzeyin anlamlı etkisi vardır.

H₆: Öğretmenlik mesleğini etkileyen hususlarda öğretmenlik mesleğini isteyerek seçme durumunun anlamlı etkisi vardır.

H₇: Öğretmenlik mesleğini etkileyen hususlarda, çalışılan statünün anlamlı etkisi vardır.

H₈: Öğretmenlik mesleğinin orta tabakada yer almasında cinsiyet, gelir düzeyi ve çalışılan statünün anlamlı bir etkisi vardır.

2. Yöntem

Bu çalışma, Sivas ilinde kamuda görev yapan öğretmenlerin toplumsal gelişmelere bağlı olarak öğretmenlik mesleki statülerine ilişkin değişimleri ve bu değişim nedenlerini öğretmen gözünden açığa çıkartmak amacıyla tasarlanmıştır. Araştırma, öğretmenlik mesleğinin statüsüne yönelik algı ölçeğinin kullanıldığı nicel bir araştırmadır. Nicel araştırmalar, sayısal olarak ölçülebilen değişkenler arasındaki ilişkilerle ilgilenen ve ilişkileri inceleyebilme gibi avantajları barındıran bir araştırma yaklaşımıdır (Büyükoztürk vd., 2010; Saunders vd., 2016).

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemine dayalı olarak tarama modeli seçilmiştir. Bu model “*Evrenden ya da sıklıkla evreni temsil eden örneklemden evrenin yetenekler, görüşler, tutumlar, inançlar ve/veya bilgi gibi bazı özelliklerini belirlemek amacıyla uygun verilerin toplandığı (sorular ile) araştırmalarda kullanılan yöntem tarama (survey) yöntemi olarak adlandırılır.*” (Selçuk, 2019, s.140). Tarama modelleri, geçmişte ya da günümüzdeki herhangi bir olayı veya bir olguyu olduğu şekliyle tasvir etmeyi amaçlayan bir modelleme türüdür (Karasar, 2009, s. 77).

2.2. Evren ve Örneklem

2023-2024 eğitim öğretim yılında Sivas il merkezinde kamuya ait temel eğitim ve orta öğretim kademelerinde görev yapan 9476 öğretmen (Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2023) araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2004) “**± 0.05 örnekleme hatası**” temel alındığında ($p=0.5$; $q=0.5$ olmak üzere) 5.000 kişilik bir evrenden 357 kişinin seçiminin örneklem grubunu

belirlemede yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Olasılığa dayalı tesadüfi örnekleme yönteminde, evreni oluşturan her birimin örnekleme içerisinde yer alma olasılığı aynıdır. Diğer bir anlatımla, birimler birbirinden bağımsız olarak eşit seçilme şansına sahip olmaktadır (Ural ve Kılıç, 2005:32). Bu araştırmanın örnekleme grubu, olasılığa dayalı tesadüfi örnekleme tekniği kullanılarak seçilen 530 öğretmenden oluşmaktadır. 23 temel eğitim ve 25 orta öğretim kurumunda çalışan 530 öğretmene yüz yüze anket uygulanmıştır. Fakat anketlerde yer alan bazı soruların yanıtlanmak istenmemesi, anketi yarıda bırakma gibi birtakım sebeplerden dolayı 28 anket geçersiz sayılmış, 228 kadın 274 erkek toplam 502 katılımcının anketi değerlendirmeye alınmıştır.

2.3. Araştırma Süreci

Araştırma, Sivas il merkezinde kamuda görev yapan ilkököl ve ortaokul öğretmenlerini kapsamaktadır. 26 Şubat 2024 ile 27 Mart 2024 tarihleri arasında tesadüfi örnekleme tekniğine göre seçilen örnekleme grubuyla görüşmek için okullara gidilmiş ve gönüllü olarak ankete katılmak isteyen öğretmenlerle yüz yüze gerçekleştirilmiştir.

2.4. Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin toplumsal gelişmelere bağlı olarak öğretmenlik mesleki statülerine ilişkin değişimleri ve bu değişim nedenlerini öğretmen gözüyle açığa çıkartmak için “Öğretmenlik Mesleğinin Statüsüne Yönelik Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmenlik Meslek Statüsüne Yönelik Algı Ölçeği, 2021 yılında Aida Meirkulova tarafından geliştirilmiştir. “Öğretmenlik Meslek Statüsüne Yönelik Algı Ölçeği” nde 25 madde yer almaktadır. Ölçeğin üç tane alt boyutu bulunmaktadır. 1. Alt boyut: Öğretmen ve Öğretmenlik Mesleğinin Değeri: ‘9, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 30, 31, 35, 48’ maddelerinden oluşmaktadır. 2. Alt boyut: Öğretmenlik Mesleğine Verilen Önem: ‘1, 2, 5, 6, 7, 20, 29, 47’ maddeler olarak karşımıza çıkmaktadır. 3. Alt boyut: Öğretmenlik Mesleğini Etkileyen Unsurlar. ‘8, 11, 12, 41, 42, 43’ maddelerinden oluşmaktadır. 5’li likert tipi oluşturulmuş ve 5 seçenek puana dönüştüğünde "tamamen katılıyorum" 1, "katılıyorum" 2, "orta düzeyde katılıyorum" 3, "katılmıyorum" 4, "kesinlikle katılmıyorum" 5, değerleri atanmıştır. Tüm ölçeğin güvenirlik katsayısı $\alpha = 0.823$ olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutlarından Öğretmen ve Öğretmenlik Mesleğinin Değeri, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının, $\alpha = 0.824$, ikinci faktörün Öğretmenlik Mesleğine Verilen Önem $\alpha = 0.725$ ve üçüncü faktörün Öğretmenlik Mesleğini Etkileyen Hususlar $\alpha = 0.757$ olduğu tespit edilmiştir.

2.4.1. Araştırmada Kullanılan Ölçeğin Güvenirlik Analizi

Tablo 1

Araştırmada Kullanılan Ölçeğin Güvenirlik Analizi Sonuçları

Ölçek ve Boyutları	Cronbach's Alpha
Öğretmenin ve Öğretmenlik Mesleğinin Değeri	0.834
Öğretmenlik Mesleğine Verilen Önem	0.725
Öğretmenlik Mesleğini Etkileyen Hususlar	0.757
Ölçek geneli	0.823

Araştırmada kullanılan ölçeğin güvenirlik analizi sonuçları Tablo 1’de gösterilmiştir ve iyi derecede güvenilirliğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Cronbach Alfa değerlerinin 0.50’den büyük olması, kullanılan ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu da çalışmada kullanılan ölçeğin içsel tutarlılıklarının iyi olduğunu göstermektedir (Özdamar., 2015).

2.4.2. Araştırmada Kullanılan Ölçeğin Normallik Analizi

Tablo 2

Araştırmada Kullanılan Ölçeğin Normallik Analizi Sonuçları

Ölçek ve Boyutları	Çarpıklık	Basıklık	Durum
Öğretmenin ve Öğretmenlik Mesleğinin Değeri	-0.624	1.032	Normal
Öğretmenlik Mesleğine Verilen Önem	.230	0.073	Normal
Öğretmenlik Mesleğini Etkileyen Hususlar	-0.981	1.983	Normal
Ölçek geneli	-0.292	0.508	Normal

Araştırmada kullanılan değişkenlerin normallik analizi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir. Verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 3 arasında olması normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir.

2.4.3. Araştırmada Kullanılan Ölçeğin Tanımlayıcı İstatistik Analizi

Tablo 3

Araştırmada Kullanılan Ölçeğin Tanımlayıcı İstatistikleri

Ölçek ve Boyutları	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart Sapma
Öğretmenin ve Öğretmenlik Mesleğinin Değeri	1.31	5.00	3.90	0.57
Öğretmenlik Mesleğine Verilen Önem	2.00	4.79	3.22	0.48
Öğretmenlik Mesleğini Etkileyen Hususlar	1.11	5.00	4.08	0.56
Ölçek geneli	1.67	4.70	3.55	0.45

Araştırmada kullanılan ölçeğin tanımlayıcı istatistikleri Tablo 3’te verilmiştir. Öğretmenin ve öğretmenlik mesleğinin değeri ortalamasının 3.90, öğretmenlik mesleğine verilen önem ortalamasının 3.22, öğretmenlik mesleğini etkileyen hususlar ortalamasının 4.08 ve ölçek geneli ortalamasının 3.55 olduğu görülmektedir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler free trial version of SPSS Statistics (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 25.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verileri değerlendirilirken (sayı, yüzde, ortalama, standart sapma) tanımlayıcı istatistiksel metotlar kullanılmıştır. Kullanılan verilerin normal dağılıma uygunluğu test edilmiştir. Normal dağılıma uygunluk Q-Q Plot çizimi ile incelenebilir (Chan, 2003). Ayrıca, kullanılan verilerin normal dağılım göstermesi çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 3 arasında olmasına bağlıdır (Shao, 2002). İki bağımsız grup karşılaştırılmasında bağımsız t testi, ikiden fazla bağımsız grup karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

2.6. Araştırma Etiği

Bu araştırma Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kurulu 25.12.2023 tarihli etik kurul onay belgesi alınarak yapılmış olup araştırmada “Yüksek Öğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği” kurallarına bağlı kalmıştır.

3. Bulgular

Kişisel bilgi formunda, araştırma katılımcılarının öğretmenlik meslek statüsünü etkileyebileceği düşünülen demografik değişkenlere (cinsiyet, medeni durum, çocuk sahibi olma, kıdem, yaş, öğrenim

düzeıı, gelir düzeıı, branş, öğretmenlik mesleğini seçme durumu ve çalışılan statü) ilişkin sorulara yer verilmiştir.

Tablo 4*Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılım*

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	228	54.6
	Erkek	274	89.8
Medeni durum	Evli	451	10.2
	Bekâr	51	81.3
Çocuk sahibi olma durumu	Evet	408	18.7
	Hayır	94	23.1
Kıdem	0-10 yıl	116	39.0
	11-20 yıl	196	32.1
	21-30 yıl	161	5.8
	31 yıl ve üzeri	29	11.6
Yaş	21-30	58	30.9
	31-40	155	42.4
	41-50	213	15.1
	51 ve üzeri	76	66.1
Öğrenim düzeyi	Ön lisans / lisans	332	33.9
	Yüksek lisans / doktora	170	22.3
Gelir düzeyi	10-20 bin	112	68.1
	21-30 bin	342	9.6
	31 bin ve üzeri	48	1.8
Branş	Almanca	9	1.2
	Arapça	6	3.2
	Beden Eğitimi	16	1.6
	Bilişim Tek.	8	2.0
	Biyoloji	10	2.4
	Coğrafya	12	7.0
	Din Kültürü	35	7.4
	Edebiyat	37	2.4
	Felsefe	12	3.2
	Fen bilimleri	16	2.6
	Fizik	13	7.2
	İngilizce	36	1.8
	Kimya	9	10.0
	Matematik	50	2.2
	Müzik	11	6.2
	Okul öncesi	31	3.8
Rehberlik	19	2.2	
Resim	11	16.9	

	Sınıf Öğretmeni	85	2.2
	Sosyal Bilgiler	11	2.4
	Tarih	12	1.4
	Teknoloji ve Tasarım	7	5.8
	Türkçe	29	3.4
	Diğer (muhasabe, büro yönetimi, grafik, vb.)	17	82.1
Öğretmenlik mesleğini isteyerek seçme durumu	Evet	412	17.9
	Hayır	90	10.4
Çalışılan statü	Başöğretmen	52	65.7
	Uzman öğretmen	330	20.5
	Öğretmen	103	3.4
	Ücretli öğretmen	17	3.4
Toplam		502	

Öğretmenlerin demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 4’te verilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların %45,4’ünün kadın, %54,6’sının erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların cinsiyet dağılımına bakıldığında erkek oranının, kadın oranından %9,2 fazladır. Katılımcıların %89,8’inin evli, %10,2’sinin bekâr olduğu görülmektedir. Öğretmenlik meslek değerini etkileyen hususlarda yaş ve medeni durumun önemli bir değişken olduğunu söylemek gerekir. Katılımcıların %81,3’ü çocuk sahibi, %18,7’si ise çocuk sahibi ise değildir.

Katılımcıların kıdemlerine göre dağılımları incelendiğinde, %23,1’inin 0-10 yıl, %39’unun 11-20 yıl, %32,1’inin 21-30 yıl ve %5,8’inin 31 yıl ve üzeri olduğu görülmektedir. Kıdemın öğretmenlik mesleğini etkileyen hususlarda önemli bir değişkendir. Katılımcıların yaşlarına göre dağılımları incelendiğinde, katılımcıların %11,6’sının 21-30, %30,9’unun 31-40, %42,4’ünün 41-50 ve %15,1’inin 51 ve üzeri olduğu göze çarpmaktadır.

Katılımcıların öğrenim düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde, %66,1’inin ön lisans / lisans ve %33,9’unun yüksek lisans / doktora olduğu görülmektedir. Katılımcıların gelir düzeylerine göre dağılımları incelendiğinde, %22,3’ünün 10-20 bin, %68,1’inin 21-30 bin ve %9,6’sının 31 bin ve üzeri olduğu görülmektedir. Şunu da belirtmek gerekir ki öğretmenlik meslek statüsünü etkileyen hususlarda gelir düzeyi önemli bir değişken olarak durmaktadır.

Katılımcıların branşlarına göre dağılımları incelendiğinde, %1.8’inin Almanca, %1.2’sinin Arapça, %3.2’sinin Beden Eğitimi, %1.6’sının Bilişim Tek., %2’sinin Biyoloji, %2.4’ünün Coğrafya, %7’sinin Din Kültürü, %7.4’ünün Edebiyat, %2.4’ünün Felsefe, %3.2’sinin Fen bilimleri, %2.6’sının Fizik, %7.2’sinin İngilizce, %1.8’inin Kimya, %10’unun Matematik, %2.2’sinin Müzik, %6.2’sinin Okul Öncesi, %3.8’inin Rehberlik, %2.2’sinin Resim, %16.9’unun Sınıf Öğretmeni, %2.2’sinin Sosyal Bilgiler, %2.4’ünün Tarih, %1.4’ünün Teknoloji ve Tasarım, %5.8’inin Türkçe ve %3.4’ünün diğer (muhasabe, büro yönetimi, grafik, vb.) olduğu görülmektedir. Öğretmenlik ve öğretmenlik meslek değerinde branşın anlamlı bir değişken olduğunu söylemek gerekir.

Katılımcıların %82,1’inin öğretmenlik mesleğini isteyerek seçtiği, %17,9’unun ise isteyerek seçmediği görülmektedir. Öğretmenlik ve öğretmenlik meslek değeri, öğretmenlik mesleğine verilen önem ve öğretmenlik meslek statüsünü etkileyen hususlarda öğretmenlik mesleğini seçme durumunun önemli bir değişken olduğunu söylemek gerekir. Katılımcıların çalıştıkları statüye göre dağılımları incelendiğinde, %10,4’ünün Başöğretmen, %65,7’sinin Uzman öğretmen, %20,5’inin öğretmen ve %3,4’ünün ücretli öğretmen olduğu görülmektedir.

Öğretmenlik Mesleğinin Statüsüne Yönelik Algı Ölçeğine ilişkin öğretmenlerin algı düzeylerinin belirlenmesi için ölçeğin tümüne ve alt boyutlarına ait analiz sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Ölçek ve Boyut Puanlarının Karşılaştırılması

Değişkenler		Öğretmenin ve Öğretmenlik Mesleğinin Değeri				Öğretmenlik Mesleğine Verilen Önem				
		\bar{X}	SS	Test Değeri	p	Bonferroni	\bar{X}	SS	Test Değeri	P
Cinsiyet	Kadın	3.93	0.58	0.904**	0.366		3.20	0.49	-0.912**	0.362
	Erkek	3.88	0.57				3.24	0.47		
Medeni durum	Evli	3.91	0.58	0.459**	0.646		3.22	0.47	-0.606**	0.545
	Bekâr	3.87	0.53				3.26	0.55		
Çocuk Sahibi Olma Durumu	Evet	3.90	0.57	0.224**	0.823		3.22	0.47	-0.149**	0.882
	Hayır	3.92	0.59				3.23	0.51		
Kıdem	0-10 yıl	3.89	0.58	0.346***	0.792		3.20	0.49	0.899***	0.442
	11-20 yıl	3.88	0.55				3.20	0.46		
	21-30 yıl	3.94	0.56				3.27	0.46		
	31 yıl ve üzeri	3.89	0.76				3.21	0.58		
Yaş	21-30	3.90	0.58	0.640***	0.589		3.21	0.54	1.039***	0.375
	31-40	3.87	0.58				3.17	0.45		
	41-50	3.90	0.54				3.26	0.47		
	51 ve üzeri	3.98	0.66				3.23	0.50		
Öğrenim düzeyi	Ön lisans / lisans	3.93	0.58	1.410**	0.159		3.24	0.48	1.380**	0.168
	Yüksek lisans / doktora	3.85	0.56				3.18	0.46		
Gelir düzeyi	10-20 bin	3.91	0.57	0.645***	0.525		3.21	0.49	0.064***	0.938
	21-30 bin	3.89	0.56				3.23	0.47		
	31 bin ve üzeri	3.99	0.70				3.22	0.52		
Branş	Almanca (1)	3.92	0.63	1.635***	0.033*	19>16	3.36	0.44	1.061***	0.386
	Arapça (2)	4.12	0.40				3.12	0.16		
	Beden Eğitimi (3)	3.83	0.52				3.36	0.42		
	Bilişim Tek. (4)	4.08	0.46				3.21	0.43		
	Biyoloji (5)	3.84	0.63				3.01	0.50		
	Coğrafya (6)	3.91	0.36				3.36	0.53		
	Din Kültürü (7)	3.93	0.41				3.31	0.37		
	Edebiyat (8)	3.93	0.51				3.29	0.39		
	Felsefe (9)	3.46	0.75				2.99	0.62		

Ekev Akademi Dergisi, Sayı 100

Fen bilimleri (10)	3.61	0.83			3.02	0.42			
Fizik (11)	4.14	0.48			3.48	0.62			
İngilizce (12)	3.82	0.74			3.22	0.46			
Kimya (13)	4.01	0.33			3.22	0.47			
Matematik (14)	3.80	0.54			3.12	0.46			
Müzik (15)	3.88	0.81			3.44	0.76			
Okul öncesi (16)	3.62	0.60			3.19	0.54			
Rehberlik (17)	3.94	0.55			3.18	0.36			
Resim (18)	3.92	0.79			3.28	0.62			
Sınıf Öğretmeni (19)	4.07	0.49			3.17	0.45			
Sosyal Bilgiler (20)	3.80	0.72			3.36	0.50			
Tarih (21)	4.16	0.45			3.30	0.50			
Teknoloji ve Tasarım (22)	4.01	0.68			3.22	0.55			
Türkçe (23)	3.97	0.47			3.28	0.49			
Diğer (muhasabe, büro yönetimi, grafik, vb.) (24)	3.97	0.49			3.13	0.58			
Öğretmenlik mesleğini isteyerek seçme durumu	Evet	3.97	0.54		3.27	0.46			
	Hayır	3.61	0.63	5.515**	0.000*	2.99	0.50	5.216**	0.000*
Çalışılan statü	Başöğretmen	3.94	0.69		3.17	0.52			
	Uzman öğretmen	3.89	0.55		3.24	0.47			
	Öğretmen	3.95	0.60	0.466***	0.706	3.16	0.44	2.629***	0.051
	Ücretli öğretmen	3.81	0.48		3.48	0.64			

*p<0.05, **Bağımsız t testi, ***Tek yönlü varyans analizi

Tablo 5

Katılımcuların Demografik Özelliklerine Göre Ölçek ve Boyut Puanlarının Karşılaştırılması (devamı)

Değişkenler		Öğretmenlik Mesleğini Etkileyen Hususlar				Ölçek geneli																																																																																																																																																																																																					
		\bar{X}	SS	Test Değeri	p	Bonferroni	\bar{X}	SS	Test Değeri	P																																																																																																																																																																																																	
Cinsiyet	Kadın	4.11	0.55	1.078**	0.282		3.55	0.46	0.054**	0.957																																																																																																																																																																																																	
	Erkek	4.06	0.56				3.55	0.44			Medeni durum	Evli	4.06	0.56	-3.046**	0.002*		3.55	0.45	-0.051**	0.959	Bekâr	4.31	0.44	3.55	0.44	Çocuk sahibi olma durumu	Evet	4.07	0.56	-1.535**	0.125		3.55	0.45	-0.220**	0.826	Hayır	4.16	0.52	3.56	0.47	Kıdem	0-10 yıl (1)	4.22	0.53	6.404***	0.000*	1>3, 2>3	3.53	0.45	0.781***	0.505	11-20 yıl (2)	4.11	0.53	3.53	0.43	21-30 yıl (3)	3.94	0.58	3.59	0.43	31 yıl ve üzeri (4)	4.16	0.62	3.54	0.63	Yaş	21-30 (1)	4.36	0.46	6.091***	0.000*	1>2, 1>3, 1>4	3.54	0.49	0.799***	0.495	31-40 (2)	4.10	0.52	3.51	0.43	41-50 (3)	4.02	0.56	3.57	0.43	51 ve üzeri	4.02	0.64	3.59	0.51	Öğrenim düzeyi	Ön lisans / lisans	4.06	0.58	-1.430**	0.153		3.57	0.46	1.627**	0.104	Yüksek lisans / doktora	4.13	0.51	3.50	0.43	Gelir düzeyi	10-20 bin (1)	4.25	0.50	6.423***	0.002*	1>2, 1>3	3.55	0.45	0.210***	0.811	21-30 bin (2)	4.04	0.54	3.55	0.43	31 bin ve üzeri (3)	3.99	0.71	3.59	0.55	Branş	Almanca	4.26	0.48	1.091***	0.350		3.63	0.44	1.270***	0.182	Arapça	3.96	0.27	3.60	0.24	Beden Eğitimi	3.94	0.53	3.59	0.34	Bilişim Tek.	4.06	0.35	3.63	0.37	Biyoloji	4.01	0.76	3.41	0.49	Coğrafya	4.11	0.35	3.62	0.42	Din Kültürü	4.13	0.59	3.61	0.33	Edebiyat	3.94	0.74	3.60	0.35	Felsefe	4.06	0.81	3.22	0.57	Fen bilimleri	4.02	0.48	3.31	0.58	Fizik	4.15	0.39	3.79	0.48	İngilizce	4.08	0.57	3.51	0.54	Kimya	4.30	0.50	3.60	0.28	Matematik
Medeni durum	Evli	4.06	0.56	-3.046**	0.002*		3.55	0.45	-0.051**	0.959																																																																																																																																																																																																	
	Bekâr	4.31	0.44				3.55	0.44			Çocuk sahibi olma durumu	Evet	4.07	0.56	-1.535**	0.125		3.55	0.45	-0.220**	0.826	Hayır	4.16	0.52	3.56	0.47	Kıdem	0-10 yıl (1)	4.22	0.53	6.404***	0.000*	1>3, 2>3	3.53	0.45	0.781***	0.505	11-20 yıl (2)	4.11	0.53	3.53	0.43		21-30 yıl (3)	3.94	0.58				3.59	0.43			31 yıl ve üzeri (4)	4.16	0.62	3.54	0.63	Yaş	21-30 (1)	4.36	0.46	6.091***	0.000*	1>2, 1>3, 1>4	3.54	0.49	0.799***		0.495	31-40 (2)	4.10				0.52	3.51			0.43	41-50 (3)	4.02	0.56	3.57	0.43	51 ve üzeri	4.02	0.64	3.59	0.51	Öğrenim düzeyi	Ön lisans / lisans	4.06	0.58	-1.430**	0.153		3.57	0.46	1.627**	0.104	Yüksek lisans / doktora	4.13	0.51	3.50	0.43	Gelir düzeyi	10-20 bin (1)	4.25	0.50		6.423***	0.002*	1>2, 1>3				3.55	0.45			0.210***	0.811	21-30 bin (2)	4.04	0.54	3.55	0.43	31 bin ve üzeri (3)	3.99	0.71		3.59	0.55	Branş				Almanca	4.26			0.48	1.091***	0.350		3.63	0.44	1.270***	0.182	Arapça	3.96	0.27	3.60	0.24	Beden Eğitimi	3.94	0.53	3.59	0.34	Bilişim Tek.	4.06	0.35	3.63	0.37	Biyoloji	4.01	0.76	3.41	0.49	Coğrafya	4.11	0.35	3.62	0.42	Din Kültürü	4.13	0.59	3.61	0.33	Edebiyat	3.94	0.74	3.60	0.35	Felsefe	4.06	0.81	3.22	0.57	Fen bilimleri	4.02	0.48	3.31	0.58	Fizik	4.15	0.39	3.79	0.48	İngilizce	4.08	0.57
Çocuk sahibi olma durumu	Evet	4.07	0.56	-1.535**	0.125		3.55	0.45	-0.220**	0.826																																																																																																																																																																																																	
	Hayır	4.16	0.52				3.56	0.47			Kıdem	0-10 yıl (1)	4.22	0.53	6.404***	0.000*	1>3, 2>3	3.53	0.45	0.781***	0.505	11-20 yıl (2)	4.11	0.53	3.53	0.43		21-30 yıl (3)	3.94	0.58				3.59	0.43			31 yıl ve üzeri (4)	4.16	0.62	3.54	0.63	Yaş	21-30 (1)	4.36	0.46	6.091***	0.000*	1>2, 1>3, 1>4	3.54	0.49	0.799***	0.495	31-40 (2)	4.10	0.52	3.51	0.43		41-50 (3)	4.02	0.56				3.57	0.43		51 ve üzeri		4.02	0.64	3.59	0.51	Öğrenim düzeyi	Ön lisans / lisans	4.06	0.58	-1.430**	0.153		3.57	0.46	1.627**	0.104	Yüksek lisans / doktora	4.13	0.51	3.50	0.43	Gelir düzeyi	10-20 bin (1)	4.25	0.50	6.423***	0.002*	1>2, 1>3	3.55	0.45	0.210***	0.811	21-30 bin (2)	4.04	0.54	3.55	0.43		31 bin ve üzeri (3)	3.99	0.71	3.59				0.55	Branş	Almanca	4.26	0.48	1.091***	0.350				3.63	0.44	1.270***	0.182	Arapça	3.96	0.27		3.60	0.24					Beden Eğitimi	3.94			0.53				3.59	0.34			Bilişim Tek.	4.06	0.35	3.63	0.37	Biyoloji	4.01	0.76	3.41	0.49	Coğrafya	4.11	0.35	3.62	0.42	Din Kültürü	4.13	0.59	3.61	0.33	Edebiyat	3.94	0.74	3.60	0.35	Felsefe	4.06	0.81	3.22	0.57	Fen bilimleri	4.02	0.48	3.31	0.58	Fizik	4.15	0.39	3.79	0.48	İngilizce	4.08	0.57	3.51	0.54	Kimya	4.30	0.50	3.60	0.28	Matematik	4.03	0.45
Kıdem	0-10 yıl (1)	4.22	0.53	6.404***	0.000*	1>3, 2>3	3.53	0.45	0.781***	0.505																																																																																																																																																																																																	
	11-20 yıl (2)	4.11	0.53				3.53	0.43																																																																																																																																																																																																			
	21-30 yıl (3)	3.94	0.58				3.59	0.43																																																																																																																																																																																																			
	31 yıl ve üzeri (4)	4.16	0.62				3.54	0.63																																																																																																																																																																																																			
Yaş	21-30 (1)	4.36	0.46	6.091***	0.000*	1>2, 1>3, 1>4	3.54	0.49	0.799***	0.495																																																																																																																																																																																																	
	31-40 (2)	4.10	0.52				3.51	0.43																																																																																																																																																																																																			
	41-50 (3)	4.02	0.56				3.57	0.43																																																																																																																																																																																																			
	51 ve üzeri	4.02	0.64				3.59	0.51																																																																																																																																																																																																			
Öğrenim düzeyi	Ön lisans / lisans	4.06	0.58	-1.430**	0.153		3.57	0.46	1.627**	0.104																																																																																																																																																																																																	
	Yüksek lisans / doktora	4.13	0.51				3.50	0.43																																																																																																																																																																																																			
Gelir düzeyi	10-20 bin (1)	4.25	0.50	6.423***	0.002*	1>2, 1>3	3.55	0.45	0.210***	0.811																																																																																																																																																																																																	
	21-30 bin (2)	4.04	0.54				3.55	0.43																																																																																																																																																																																																			
	31 bin ve üzeri (3)	3.99	0.71				3.59	0.55																																																																																																																																																																																																			
Branş	Almanca	4.26	0.48	1.091***	0.350		3.63	0.44	1.270***	0.182																																																																																																																																																																																																	
	Arapça	3.96	0.27				3.60	0.24																																																																																																																																																																																																			
	Beden Eğitimi	3.94	0.53				3.59	0.34																																																																																																																																																																																																			
	Bilişim Tek.	4.06	0.35				3.63	0.37																																																																																																																																																																																																			
	Biyoloji	4.01	0.76				3.41	0.49																																																																																																																																																																																																			
	Coğrafya	4.11	0.35				3.62	0.42																																																																																																																																																																																																			
	Din Kültürü	4.13	0.59				3.61	0.33																																																																																																																																																																																																			
	Edebiyat	3.94	0.74				3.60	0.35																																																																																																																																																																																																			
	Felsefe	4.06	0.81				3.22	0.57																																																																																																																																																																																																			
	Fen bilimleri	4.02	0.48				3.31	0.58																																																																																																																																																																																																			
	Fizik	4.15	0.39				3.79	0.48																																																																																																																																																																																																			
	İngilizce	4.08	0.57				3.51	0.54																																																																																																																																																																																																			
	Kimya	4.30	0.50				3.60	0.28																																																																																																																																																																																																			
	Matematik	4.03	0.45				3.45	0.41																																																																																																																																																																																																			

	Müzik	4.15	0.58			3.65	0.73		
	Okul öncesi	4.25	0.56			3.40	0.52		
	Rehberlik	3.88	0.56			3.55	0.38		
	Resim	4.03	0.30			3.59	0.61		
	Sınıf Öğretmeni	4.16	0.61			3.60	0.40		
	Sosyal Bilgiler	4.22	0.51			3.57	0.58		
	Tarih	4.29	0.47			3.71	0.38		
	Teknoloji ve Tasarım	4.06	0.29			3.60	0.54		
	Türkçe	3.82	0.50			3.61	0.42		
	Diğer (muhasebe, büro yönetimi, grafik, vb.)	4.27	0.45			3.54	0.47		
Öğretmenlik mesleğini isteyerek seçme durumu	Evet	4.04	0.55			3.61	0.42		
	Hayır	4.27	0.57	-3.596**	0.000*	3.29	0.49	6.327**	0.000*
Çalışılan statü	Başöğretmen (1)	3.98	0.68			3.54	0.54		
	Uzman öğretmen (2)	4.04	0.55			3.55	0.43		
	Öğretmen (3)	4.22	0.50	5.947***	0.001*	4>1, 3>2, 4>2		0271***	0.846
	Ücretli öğretmen (4)	4.46	0.45			3.64	0.52		

*p<0.05, **Bağımsız t testi, ***Tek yönlü varyans analiz

Katılımcıların demografik özelliklerine göre ölçek ve boyut puanlarının karşılaştırılması incelendiğinde, katılımcıların branşlarına göre öğretmen ve öğretmenlik mesleğinin değeri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (p<0.05). Fark yaratan grubu bulmak için Bonferroni uygulanmıştır. Branşı Sınıf Öğretmeni olan katılımcıların öğretmen ve öğretmenlik mesleğinin değeri puanlarının, branşı Okul Öncesi olan katılımcılara göre daha fazla olduğu anlaşılmaktadır.

Katılımcıların öğretmenlik mesleğini isteyerek seçme durumuna göre öğretmenin ve öğretmenlik mesleğinin değeri ve öğretmenlik mesleğine verilen önem arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (p<0.05). Öğretmenlik mesleğini isteyerek seçen katılımcıların öğretmenin ve öğretmenlik mesleğinin değeri ve öğretmenlik mesleğine verilen önem puanlarının, isteyerek seçmeyen katılımcılara göre daha fazla olduğu çıkan sonuçlar arasındadır.

Katılımcıların medeni durumlarına göre öğretmenlik mesleğini etkileyen hususlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (p<0.05). Bekâr katılımcıların öğretmenlik mesleğini etkileyen hususlara dair ortaya çıkan puanlarının, evli katılımcılara göre daha fazla olduğu çıkan sonuçlar arasındadır.

Katılımcıların kıdemlerine göre öğretmenlik mesleğini etkileyen hususlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (p<0.05). Fark yaratan grubu bulmak için Bonferroni

uygulanmıştır. Kıdemi 0-10 yıl ve 11-20 yıl olan katılımcıların öğretmenlik mesleğini etkileyen hususlar puanlarının, kıdemi 21-30 yıl olan katılımcılara göre daha fazla olduğu anlaşılmaktadır.

Katılımcıların yaşlarına göre öğretmenlik mesleğini etkileyen hususlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Fark yaratan grubu bulmak için Bonferroni uygulanmıştır. Yaşı 21-30 olan katılımcıların öğretmenlik mesleğini etkileyen hususlar puanlarının, yaşı 31-40, 41-50 ve 41 ve üzeri olan katılımcılara göre daha fazla olduğu görülmektedir.

Elde edilen sonuçlara göre, katılımcıların gelir düzeylerine göre öğretmenlik mesleğini etkileyen hususlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır ($p<0.05$). Fark yaratan grubu bulmak için Bonferroni uygulanmıştır. Gelir düzeyi 10-20 bin olan katılımcıların öğretmenlik mesleğini etkileyen hususlar puanlarının, 21-30 bin ve 31 bin ve üzeri olan katılımcılara göre daha fazla olduğu görülmektedir.

Katılımcıların öğretmenlik mesleğini isteyerek seçme durumuna göre öğretmenlik mesleğini etkileyen hususlar ve ölçek geneli puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p<0.05$). Öğretmenlik mesleğini isteyerek seçen katılımcıların öğretmenlik mesleğini etkileyen hususlar ve ölçek geneli puanlarının, isteyerek seçmeyen katılımcılara göre daha fazla olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, dikkat çeken sonuçlardan biri de katılımcıların çalıştıkları statüye göre öğretmenlik mesleğini etkileyen hususlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğudur ($p<0.05$). Fark yaratan grubu bulmak için Bonferroni uygulanmıştır. Çalışılan statü ücretli öğretmen olan katılımcıların öğretmenlik mesleğini etkileyen hususlar puanlarının, çalışılan statü başöğretmen, uzman öğretmen ve öğretmen olan katılımcılara göre daha fazla olduğu görülmektedir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma, öğretmenlik meslek statüsünü çeşitli değişkenler bağlamında öğretmen gözüyle değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bilindiği gibi toplumsal yapının değişimine paralel olarak mesleklerde değişime uğramaktadır. Bu değişimden etkilenen mesleklerin başında öğretmenlik mesleği gelmektedir. Sosyal, siyasal, kültürel, ekonomik ve teknolojik alanlarında meydana gelen değişimler öğretmenlik mesleğini de kuşkusuz etkilemektedir. Buna bağlı olarak kamusal niteliği ve önemi olan öğretmenlik mesleğinin sorunlarının tespiti ve bu sorunların giderilmesine yönelik çözüm arayışları önemli bir olgu olmaya devam etmektedir. Çünkü öğretmenlik mesleğine giriş koşullarından, öğretmen yetiştiren üniversitedeki bölümlere giriş koşulları, ekonomik durumlar, değer yargıları, mesleğin statüsü, toplumsal saygınlık, farklı statüde çalıştırılan öğretmenler, elde edilen haklar sürekli değişmekte ve güncellenmektedir. Öğretmenlik mesleğinin statüsü ile ilgili birçok araştırma yapılmış olsa da değişen şartların etkisini görebilmek için bu konu her zaman araştırılması gereken güncel konular arasında yer aldığını söylemek mümkündür. (Ünsal, 2018). Bu çalışmada öğretmenlik meslek statüsünü olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen faktörler belirlenmeye çalışılmış, araştırmanın sonuçları açıklanmış, benzer çalışma ve ilgili literatür ile karşılaştırma yapılarak yorumlanmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Meirkulova ve Gelişli (2021) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Meslek Statüsüne Yönelik Algı” ölçeği 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu çalışmaya katılan öğretmenlerden alınan veriler analiz edildiğinde en yüksek ortalamaya sahip alt boyutun 4.08 ile öğretmenlik mesleğini etkileyen hususlar olduğu, en düşük ortalamaya sahip alt boyutun ise 3.22 ile öğretmenlik mesleğine verilen önem olduğu görülmektedir. Ölçek geneli ortalamasının ise 3.55 olduğu gözlenmiştir. Ünsal’a (2018) göre, öğretmenlik meslek statüsünün düşük olmasının nedenleri, öğretmen yetiştiren kurumlar, çalışma koşulları, ekonomik nedenler, medya, toplum, öğretmenin niteliği, yöneticiler ve uygulanan eğitim politikaları olduğunu söylemektedir. Yine Bozbayındır’a (2019) göre, öğretmenlik meslek statüsünü olumsuz etkileyen hususlar, maddi getirisinin az olması, öğretmenin olumsuz tutum ve davranışları,

özlük haklarının yetersizliği, çalışma arkadaşları ile yaşadıkları sorunlar, siyasetçilerin olumsuz söylemleri, öğretmenden daha çok veli ve öğrenciye değer verilmesi gibi nedenler öğretmenlik meslek statüsüne zarar verdiğini belirtmektedir. Karabay (2023), Pişkin ve Parlar (2021), tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgularında öğretmenlik meslek statüsünün yıllar içinde azaldığı konusunda bizlere bilgi vermektedir. Elde ettiğimiz araştırma bulgularının literatürde yer alan diğer çalışmalarla uyumlu olduğu sonucuna götürmektedir.

Araştırma sürecinde katılımcı öğretmenlerin, öğretmenlerin meslek statüsü yönelik algılarının cinsiyet, öğrenim durumu ve çocuk sahibi olma gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Şensoy ve Köse (2023), tarafından yapılan çalışmada öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlik mesleği üzerinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yine Kıyak (2022), tarafından gerçekleştirilen araştırma bulgularında cinsiyet, yaş ve çocuk sahibi olma değişkenlerinin öğretmenlik meslek statüsü algılarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ve bu durumun araştırma bulguları ile örtüşüğünü söyleyebiliriz.

Çalışmaya katılan öğretmenlerden elde edilen veriler analiz edildiğinde, katılımcıların gelir düzeylerine göre öğretmenlik mesleğini etkileyen hususlar puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Pişkin ve Parlar (2021), tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre de, mesleğin statüsünün belirleyen temel değişkenlerden birinin ekonomik getirisi olduğu ve öğretmen maaşlarının azlığının eğitim kalitesini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Sunar (2020) göre, öğretmenlik mesleği radikal bir şekilde değer ve itibar kaybına uğradığını bunun nedeni olarak da ücret ve çalışma koşulları olduğunu belirtmiştir. Yine Bozbayındır (2019), yapmış olduğu çalışmaya göre öğretmenlik mesleğinin maddi getirisinin az ya da yetersiz olmasının öğretmenlik meslek statüsünü düşüren önemli bir faktör olarak görmüştür.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen bulgular analiz edildiğinde, katılımcıların çalışılan statüye göre öğretmenlik mesleğini etkileyen hususlar puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Özellikle ücretli öğretmenlerin diğer statüdeki (başöğretmen, uzman öğretmen ve öğretmen) öğretmenlerden daha düşük maaş almaları, güvencesiz çalıştırılmaları ve geçici olmaları nedeniyle mesleğin saygınlığı ve statüsünü olumsuz etkilemektedir. Ertürk (2010), MEB'in farklı statüde öğretmenleri istihdam etmesi yoluyla öğretmenler arasında hiyerarşik statü oluşturduğunu bu durumun öğretmenlik mesleğinin kararsızlaştırdığını ve esnekleştirilmesine neden olduğunu belirtmektedir. Yine Ayna ve Deniz (2022), tarafından yapılan çalışmaya göre, ücretli öğretmenlerin geliri, kadrolu öğretmenlerin geliri ile karşılaştırıldığında aralarında önemli bir farkın olduğu, bu durumun da öğretmenler arasında ücret adaletsizliği olarak görüldüğü, ücretli öğretmenlerin özlük ve sosyal haklarında ciddi adaletsizlikler olduğu, mesleki ve sosyal güvencelerinin olmadığı, SGK primlerinin eksik yattığı, gelecek kaygısı yaşadıkları, emeklerinin karşılığını alamadıkları, öğretmenlik mesleğini ihtiyaç ve mecburiyetten yaptıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca, göreve yeni başlayan bir ücretli öğretmenin görevini kısa sürede bıraktığı, ücretli öğretmenlerin okulda idareyle, kadrolu öğretmenlerle ve velilerle iletişim sorunu yaşadıkları, ücretli öğretmenlik uygulamasının öğretmenlik mesleğinin itibarını ve niteliğini düşürdüğü, bu uygulamanın bir istihdam sorunu yarattığı bu durumun araştırma sonuçları ile örtüşüğünü söyleyebiliriz.

Öneriler

- Araştırmanın bulgu ve sonuçları itibarıyla araştırmacılar ve uygulayıcılara yönelik öneriler;
- Öğretmenlik mesleğinin saygınlığı ve itibarını arttırmak için ekonomik, özlük ve demokratik haklarının artırılması faydalı olacaktır
- Öğretmenlik meslek statüsünün değer kaybını engellemek için ücretli öğretmenlik uygulamasına sonlandırmak son derece yararlı olacaktır.

- Öğretmen atamaların sistemli ve düzenli bir şekilde yapılması ve buna uygun öngörülebilir politikaların oluşturulması öğretmenlik mesleğinin saygınlığı için son derece yararlı olacaktır.
- Öğretmenlerin başarısı merkezi sınavlarındaki öğrenci başarısına endeksleme bu durumun öğretmenler üzerinde oluşturduğu stres ve baskı durumu sonlandırmalıdır. Sonuçta bu durum iyi öğretmen, kötü öğretmen algısı oluşturduğu söylenebilir.
- Öğretmenlik meslek statü algısının iyi bir noktaya taşınması için politikacıların, bürokratların ve medyanın sorumlu davranması faydalı olacaktır.

5. Kaynakça

- Atalay, A. Ç. (2013). Mesleklerin ismini değiştirmek imajlarını değiştirmek için yeterli mi? Sekreterlik mesleği örneği). *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 223-234. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sbe/issue/23164/247401>
- Ayna, Y., & Deniz, L. (2022). Ücretli öğretmenlik: Bir metafor çalışması. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 53-71. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2022.22>
- Bilici, C. S. (2019). Örneklem yöntemleri. H. Özmen, & O. Karamustafaoğlu (Eds.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* içinde (ss. 56-78) Pegem.
- Bozbayındır, F. (2019). Öğretmenlik mesleğinin statüsünü etkileyen unsurların öğretmen görüşleri temelinde incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 2076-2104. <https://doi.org/10.17755/esosder.583274>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K.E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Chan, Y. (2003). Biostatistics101: Atapresentation. *Singapore Medical Journal*, 44(6), 280-285.
- Ertürk, E. (2019). Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin dönüşümü. K. İnal & G. Akkaymak (Eds.), *Türkiye’de Eğitimin Neoliberal Dönüşümü* içinde (ss.125-150). Töz.
- İlhan, S. (2008). Yeni kapitalizm ve meslek olgusunun değişen anlamları üzerine. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 0(21), 313-328.
- Karakaş, M. (2003). *Meslekler sosyolojisi açısından Türk polisinin mesleki profili*. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel.
- Kıyak, Ç. (2022). *Öğretmenlerin mesleki statü algıları ile işteki mutlulukları arasındaki ilişki*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Üniversitesi Tezsiz Yüksek Lisans Projesi.
- Kızılçelik, S., & Erjem, Y. (1996). *Açıklamalı sosyoloji sözlüğü*. Saray.
- Maguire, P. (2002). Key communication skills and how to acquire them. *BMJ*, 325(7366), 697-700 <https://doi.org/10.1136/bmj.325.7366.697>
- Meirkulova, A., & Gelişli, Y. (2021). Öğretmenlik mesleğinin statüsüne yönelik algı ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 1145-1172. <https://doi.org/10.17152/gefad.905176>
- Neuman, W. L. (2017). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar* (9. baskı). Yayın odası.

ÖYGGM, (2017). *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023*. MEB.

https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-26.07.2017.pdf

Özdamar, K. (2016). *Eğitim, sağlık ve davranış bilimlerinde ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi*. Nisan.

Pişkin, Z., & Parlar, H. (2021). Toplumsal statü ve algı açısından öğretmenlik mesleğinin incelenmesi. *Academic Platform Journal of Education And Change* 4(1), 1-28.

Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2016). *Research methods for business students*. Pearson.

Selçuk, S. G. (2019). Tarama yöntemi. H. Özmen, & O. Karamustafaoğlu (Eds.), *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde* (ss. 140-161) Pegem.

Shao, A. T. (2002). *Marketing research: an aidto decision making, cincinnati, Ohio*. South-Western/Thomson Learning.

Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü, (2024). Sayılarla Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü: <https://sivas.meb.gov.tr/> adresinden 02.03.2024 tarihinde erişilmiştir.

Sunar, L. (2020). Türkiye’de mesleki itibar: Dönüşen çalışma hayatı ve mesleklerin sosyal konumu. *Journal of Economy Culture and Society*, 0(1), 29-59. <https://doi.org/10.26650/JECS2020-0053>

Sunar, L. (2020). *Türkiye’de çalışma hayatı ve meslekler*. Toplumsal Yapı Araştırmaları.

Şavran, G.T. (2015). *Sosyolojide araştırma yöntem ve teknikleri*. Anadolu Üniversitesi.

Şensoy, Ü., & Köse, E, K. (2023). Öğretmenlik mesleği imajının öğretmen, öğrenci ve veli algılarına bağlı olarak incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1092-1114. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1142779>

Ural, A. & Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. Detay.

Ünal, L. I. (2005). Öğretmen İmgesinde Neoliberal Dönüşüm. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi* 3(1), 4-15.

Ünsal, S. (2018). Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin statüsüne ilişkin bir Pareto analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 111-130. <https://doi.org/10.19126/suje.379040>

Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Detay.

Yıldız, A. (2013). Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin dönüşümü: İdealist öğretmenden sınava hazırlayıcı teknisyen öğretmene. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 0(27), 44-50. <https://doi.org/10.37217/tebd.1396521>



**DEPREMİN LACAN'IN PSİKANALİZ KURAMI BAĞLAMINDA SEMİYOLOJİK BİR
ANALİZİ: THE QUAKE FİLMİ**

Abduselami SARIGÜL-Ahmet KARABULUT**-Halil AYDİN****
Öz

Çok boyutlu bir sanat dalı olarak sinema, popüler kültürün aktarılmasında önemli araçlardan biri olarak değerlendirilmektedir. Gelişen teknolojik imkanlar, sinemanın ulaşılabilirliğini ve etki alanını arttırmış böylece sinema filmlerinin sadece salonlarda değil aynı zamanda dijital platformlarda da yer almasını sağlamıştır. Sinemanın sahip olduğu bu etki alanı, toplumun aynası olma rolünü üstlenerek güncel olayların nabzını tutmayı böylece güncel sosyal gerçekleri içinde bulunduğu topluma aktarmayı hedeflemekte bunu yaparken de görsellerden ve sanatın sınırsız imkanlarından yararlanmaktadır. İşte tam bu noktada sinema aracılığıyla aktarılacak istenen mesajların çözümlenmesinde psikanaliz kuramı ve semiyoloji gibi modern çözümleme yöntemleri devreye girmektedir. Çünkü bu kavramlar, görünenin arkasındaki mesajları algılamayı ve açıklamayı amaçlamakta ve bu amaç doğrultusunda kültürel kodları ve anlamın inşa edilmesi sürecinde nasıl oluşturulduğuna odaklanmaktadır. Sinemanın ve modern görsel çözümleme yöntemlerinin arasındaki uyum, bu çalışmanın amacının belirlenmesinde önemli bir rol oynamıştır. Çalışmada, doğal afetlerden yola çıkıp depremi konu alan *The Quake* filminin semiyolojik olarak incelenmesi amaçlanmış ve bu amaç doğrultusunda da Lacan'ın psikanaliz kuramı esas alınmıştır. Göstergibilimsel yöntemin kullanıldığı çalışmadan elde edilen görsel ve psikanaliz çözümlenmelerde, doğal afetlerin insanların psikolojilerini olumsuz etkileyebileceği yönünde anlamlara ulaşılmıştır. Doğal afetlerin bazı durumlarda travmalara yol açabileceği ve depresyon vb. olumsuz durumları tetikleyebileceği görülmüştür. Ayrıca deprem gibi doğal afetlerin psikolojik açıdan birleştirici ve kişilerarası bağları onarıcı yönlerinin bulunduğu minvalde kanıtlara ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Semiyoloji, Psikanaliz, Deprem, Çözümleme.

A Semiological Analysis of Earthquake in the Context of Lacan's Psychoanalysis Theory: The Quake Movie

Abstract

As a multidimensional art form, cinema is considered one of the important tools in conveying popular culture. Developing technological opportunities have increased the accessibility and scope of cinema, thus enabling movies to take place not only in theaters but also on digital platforms. This scope of influence that cinema has aims to take the pulse of current events by assuming the role of being a mirror of society, thus conveying current social realities to the society it is in, and while doing this, it benefits from visuals and the unlimited possibilities of art. At this point, modern analysis methods such as psychoanalysis theory and semiology come into play in analyzing the messages intended to be conveyed through cinema. Because these concepts aim to perceive and explain the messages behind the visible, and for this purpose, they focus on how cultural codes and meaning are created in the construction process. The harmony between cinema and modern visual analysis methods played an important role in determining the purpose of this study. In this study, it was aimed to examine the semiological aspect of the movie *The Quake*, which is based on natural disasters and is about an earthquake, and for this purpose, Lacan's psychoanalysis theory was taken as the basis. In the visual and psychoanalytic analyses obtained from the study in which the semiotic method was used, it was understood that natural disasters can negatively affect people's psychology. It was observed that natural disasters can cause trauma in some cases and trigger negative situations such as depression etc. In addition, evidence was obtained that natural disasters such as earthquakes have psychologically unifying and interpersonal bonding aspects.

Keywords: Semiology, Psychoanalysis, Earthquake, Analysis.

* Dr. Öğr. Üyesi, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri MYO, selamisarigul@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1272-5274>

**Doç. Dr., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Türkçe Eğitimi ABD, karabulut.ahmet25@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2222-4078>

***MEB, Türkçe Öğretmeni, halil_08@hotmail.com, <https://orcid.org/0009-0000-2582-7731>

1.Giriş

Sinema, insanlara verilmek istenen duyguyu veya fikri daha etkili bir yoldan iletmeye yarayan bir sanattır. Sinemacılar aşk, ayrılık, aile bağları gibi bireysel temaları işleminin yanında; savaş, göç, ekonomik kriz ve onların getirdiği isyanlar, gibi temaları da işleyebilmektedir. İlk insandan bugüne kadar ne yaşanmışsa veya insan aklına neler gelebiliyorsa sinemanın konusu olabilmektedir.

Sinema, aynı zamanda birçok sanat dalını ve birçok bilim dalını etkileyen ve besleyen bir sanattır. Tarih, sosyoloji, felsefe, dilbilimi ve mitoloji gibi unsurlar sinema için ön planda olmuştur. Sinemanın etkilediği ve etkilendiği bu bilim dallarından biri de psikolojidir. Sinema, temelde insanı anlattığı için insan psikolojisi de vazgeçilmez temalarından biri olmaktadır. Kişisel psikolojik sorunlar yanında toplumsal sorunların kişi üzerinde bıraktığı izler de işlenmiştir. Doğanın insan üstünde bıraktığı olumsuz izler sel, tsunami, toprak kayması ve deprem gibi doğal afetler de sinemaya konu olmuştur. Bu doğal afetlerin insan üstünde bıraktığı etkilerin çok büyük olduğu aşikârdır. Sel, tayfun, toprak kayması ve deprem gibi ne zaman gerçekleşeceği belli olmayan ve hem maddi hem de manevi büyük yıkımları beraberinde getiren bu doğal afetler insan psikolojisini altüst etmektedir. Bu psikolojik çöküntüyü daha iyi perdeye yansıtılabilmek için birçok sinemacının faydalandığı psikolojik alt dal ise psikanalizdir. Birçok filmde psikanaliz kullanılmıştır. Psikanalizin savunma mekanizmaları gibi birçok konu işlenmiştir. Bu filmlerden bazıları olup biten olayları anlatırken bazıları da olabilecek kayıpları dile getirmek ve insanları uyarmak amaçlı yapılmıştır. Bu filmlerden biri de çalışmanın konusu olan 2018 yılında gösterime giren Norveç yapımı “The Quake (Skjelvet)” sinema filmidir. Bu çalışmada depremin insan hayatında ne gibi olumsuzluklara ve travmalara yol açtığı adı geçen film üzerinden incelenmeye çalışılmıştır. Bu travmalar ve olumsuzluklar açıklanırken göstergebilim yönteminden faydalanılmıştır. Hem filmin görsellerinden yararlanılmıştır hem de filme ait sahneler için gösterge, gösteren ve gösterilenden oluşan gösterge tabloları oluşturulmuştur. Oluşturulan gösterge tabloları ile travmalar ve bu travmaların insan hayatında yol açtığı olumsuzluklar göstergelerle anlatılmıştır.

1.1.Psikanaliz

Sigmund Freud’un temellerini attığı ve geliştirdiği psikanaliz kuramı her çağda ilgi görmüş sanatta, sosyolojide ve psikolojide önemli yer edinmiş olan bir kuramdır. Bu kuram 20. yüzyılın en önemli psikoloji kuramlarından kabul edilmektedir (Aliçavuşoğlu, 2012). Freud, getirdiği bu kuram ile özellikle psikoloji alanında çığır açmıştır. Freud psikoloji alanında ses getirmesine rağmen bu kuramın yalnızca psikoloji alanı ile sınırlı kalmadığını sanat, din ve felsefe alanlarında etkin bir bilim olduğunu ifade etmiştir (Parman, 2007). O, sanatı ve bunun yanında büyük anlatıları da psikanaliz kuramını temellendirmek için kullanmıştır. Freud’a göre bir kişinin kurmaca bir eser oluşturması o kişinin nevrotik olduğunu gösterir. Ona göre sanatçı hayal dünyası ile sanatçı olmayanlardan ayrılır. Sanat, sanatçıların bu hayal dünyasından doğar (Budak, 2009).

Freud, sanatın yanında rüyaya ve bilinçaltına da önem vermiştir. Freud’a göre insanın doyuramadığı talepleri bilinçaltında toplanır ve rüyalar sayesinde çeşitli meteforik örgülerle gün yüzüne çıkar (Özen, 2020). Freud bilhassa hipnoz tekniğini kullanan ünlü sinirbilimci Charcot ile katarsis tekniğini kullanan Josef Breuer’den etkilenmiştir (Turna, 2020). Breuer ile yaptıkları bir çalışma sonucunda katarsisin teröpatik etkiye sahip olduğunu belirler (Neel, 1983). Bu teknikleri kullanan Freud, psikanalize tabi tuttuğu kişilerin psikolojik sorunlarını çözmeye çalışır.

Freud insan zihnini id, ego ve süperego olmak üzere üçe ayırmaktadır. Ona göre id, insan benliğinin en ilkel noktasıdır. Bilinçdışı yer alır. Tamamen hazzın doyumuna odaklanır. Süperego, idin tam aksine kişinin hazlarını değil toplumun değerlerini temsil eder. Kısmen bilinçaltında yer alır. Bir nevi süperego zihnin “el âlem ne der” bölümüdür. Ego ise bu iki zıt kutup arasında dengeyi temsil eden zihin bölümü olarak bilinçte yer alır.

Psikanaliz yöntemini kullanan bilim insanları bu yöneme tabi tutulacak insanların bilinçaltına odaklanmıştır. Freud'a göre insan yapmak istediği ama herhangi bir sebepten ötürü yapmaya cesaret edemediği şeyleri bilinçaltına atar. Bu bilinçaltına gizlenen şeyler bazen gün yüzüne çıkabilir. Yine de toplum baskısından korkan birey bunu doğrudan açıklayamaz. Bu isteklerini belli savunma mekanizmalarını kullanarak tepki almayacak şekilde ifade eder.

Psikanaliz konusunda alan yazında önemli araştırmacılar yer almaktadır. Bunlardan biri de Fransız psikanalist Lacan'dır. O, bilinçdışı izah etmek yerine bilinçdışını içeren öğeleri analiz etme gerekliliğini savunur (Lacan, 2013). Lacan, psikanaliz kuramının temellerini Sigmund Freud'dan almıştır. Freud'dan sonraki çalışmalarda Freud'un psikanalitik anlayışından uzaklaşıldığını söyleyerek Freud kaynaklı çalışmalar yapmıştır (Lacan, 1988). Çalışmalarını daha çok Freud'a dönüş olarak nitelendirmiştir (Korkmaz, 2021). Freud'a dayandırdığı kavramlardan biri de melankolidir. Lacan'a göre melankoli bireyin yitirdikleri ve hissettiği eksikliklerdir (Salecl, 2004). Lacan'ın üzerine çalıştığı konulardan biri de travmadır. Lacan'a göre travmanın en belirgin durumu, kişinin hazırlıksız anında hiç beklemediği bir şey ile karşılaşmasıdır. İnsan, hiç tahmin edemediği ve beklemediği bir olayla karşılaşınca verdiği tepkiler de bu nispette çeşitlidir. Yaşanan olay karşısında insan psikolojik çöküntü yaşama, reddetme, bunalıma girme veya tüm değer dünyasını yitirme gibi tepkilerde bulunabilir. Beklenmedik bir olay karşısında kalan bireyin hangi tepkiyi vereceği de tahmin edilemezdir. İnsanın vereceği tepki ancak maruz kaldığı o olayın sonucunda görülebilir. Öncesinde tahmin edilmesi zordur.

Bir insan, hayatının her anında travma yaşayabilir. Çocuklukta yaşanan travmalar bireyin ileriki yaşlarında da hayatını olumsuz etkileyecektir. Travmada, önemli olan bireyin kendi bütünlüğüne, çevresindeki insanların sağlığına bir zarar gelebileceği yönünde algı yaşamasıdır. Bu beklenmedik olaylardan biri de doğal afetlerdir. Doğal afetler genellikle önceden kestirilemez olaylardır. Çünkü insanoğlu henüz doğayı tamamıyla kontrol altına alamamıştır. Çoğu yerde insanoğlu doğaya ayak uydurmak zorunda kalır. İnsanı travmaya uğratabilecek doğal afetlerden biri de depremdir. Ancak travmalar insanların sosyal ilişkilerinde bazen kopuşlara ve acıya sebep olurken bazen de bu durumun tam aksine toplumsal ve bireysel bütünleşmelere kapı aralamaktadır.

1.2. Deprem Gerçeği

Deprem, yer kabuğundaki hareketlenmeden dolayı yeryüzünde oluşan ani titreşimlerdir. Bu titreşimler sebebiyle deprem sırasında veya sonrasında meydana gelen hasar çok büyük olabilmektedir. M.Ö. 2 binden günümüze kadar 4000 deprem olduğu bu depremlerde 13 milyon insanın yaşamını yitirdiği ve bu sayının da 2,7 milyonunun geçtiğimiz asırda gerçekleştiği düşünülmektedir (Dirik, 2023). Sadece bir doğal afet için bu sayının çok olduğu açıktır. Türkiye de Kuzey Anadolu fay hattı, Doğu Anadolu fay hattı ve Batı Anadolu fay hatlarının bulunduğu en faal deprem kuşaklarının birinde yer almaktadır. Bu fay hatlarının yer aldığı bölgelerde daha önce çok büyük şiddetlerde ve çok büyük can kayıplarına neden olan depremler yaşanmıştır. 1939 Erzincan Depremi, 1999 Gölcük, 1999 Düzce ve çok yakın zamanda gerçekleşen 2023 Kahramanmaraş Depremleri ülkede toplumsal ve bireysel travmalara sebebiyet vermiştir. Ölümünün ardından gelen ailelerin parçalanması, annesiz veya babasız büyüyen çocuklar da depremin getirdiği en büyük travmalardandır. Depremin bir ülkenin altyapısına da büyük zararları vardır. Yıllar alan elektrik, su ve kanalizasyon gibi altyapıya zarar vererek hem insanların o anda bu altyapılara ulaşmasını hem de tekrar yapımı uzun süreceği için daha sonrasında ulaşımını zorlaştırır. Depremin olduğu bölgede altyapı zararları haricinde bölgenin ekonomisi de olumsuz yönde etkilenir. Deprem olduğu yörelerde bulunan fabrikalar ve sanayi bölgeleri ekonomik açıdan olumsuz bir şekilde etkilenip deprem bölgesinin veya ülkenin tümünün ekonomisini de bu yönde etkilemektedir. Marmara Depreminin ülke ekonomisine yarattığı olumsuz etki tek başına 8,5 milyar dolardır (İşçi, 2023).

Ülkelerin doğal afetleri tahmin edip tedbir olarak doğal afet gerçekleşikten sonraki süreci iyi yönetebilmesi vatandaşların depremin bıraktığı olumsuz izleri giderebilmesi için önemlidir (Güçlüer, 2023, ss. 207-208). Ülkemizde son yıllarda yaşanan depremler maddi kayıplara yol açmasının yanında depreme maruz kalan bireylerde travmalara da sebep olmuştur. Bir insanın yaşadığı ve güvenli bir ortam saydığı evinin yıkılması, güvenli saydığı o evin altında kalması ya da en sevdiklerini deprem yıkıntılarının altından çıkaramaması büyük travmalara yol açabilmektedir. Depremi yaşayan kişiler uzun süre yaşadıkları travmayı atlatamamaktadırlar.

Deprem her an karşılaşılabilecek bir gerçek olduğu için devlet ve sivil toplum kuruluşları depremin hasarını en aza indirebilmek için deprem öncesi, deprem anı ve deprem sonrası olmak üzere üç başlıkta insanları uyarmaktadır. Deprem öncesi faaliyetlerde evdeki deprem anında bulunduğu yerden düşme ihtimali olan tüm nesne ve eşyalar duvara monte edilmeli ve sabitlenmelidir. Böylelikle deprem anına bu eşyaların hane halkından birinin üstüne düşme ihtimali ortadan kaldırılmış olacaktır. İkinci olarak her evde bir deprem çantası bulundurulup bu çanta içinde temel yaşam malzemelerinin yer alması gerekmektedir. Bu çantayı ara sıra kontrol edip son kullanma tarihi geçen malzemelerin yerine yenileri eklenmelidir. Deprem anında yapılması gerekenlerin başında hayat üçgeni hareketi bulunmaktadır. Kamu spotlarında da sıklıkla karşımıza çıkan hayat üçgeni ile olası bir deprem anında yanına sığınılacak eşyanın boşluğunda hayatta kalınabilir. Deprem sonrasında ise bulunan bina hızlı bir şekilde terk edilmeli ve binalardan uzak bir noktada eğer varsa deprem toplanma noktasına gidilmelidir.

1.3.Göstergebilim

İnsanoğlu var olduğundan beri çevresini anlama ve anlamlandırma gayesi gütmüştür. Çevresini anlamaya çalışan insan aynı zamanda çevresine mesajlar da verme telaşına girmiştir. Bunu kimi zaman sözel kimi zaman da görsel iletişim ile sağlamıştır. Düşünen bir varlık olan insan; düşünüp, yargılayıp bir karara vardığından sonra ortaya bir ileti çıkarma ihtiyacı duyar. İnsan, yorum yapma ve eleştirel düşünme yeteneğini çok eskilerden edinmiştir. O zamanki insanlar bunu resimlerle yapmışlardır. Çünkü iletişimin en kestirme ve sağlam yöntemi görselliktir (Çağlar, 2012). Mağara duvarlarına çizilen resimler göstergebilimin bu manadaki ilkel örnekleri olarak sayılabilirler. Görsel, sözel veya işitsel iletişimde mesajlar yoluyla karşıya bildirimde bulunuruz. Bu bildirimleri daha iyi anlamlandırabilme düşüncesi göstergebilimin var olmasına sebep olmuştur (Denli, 1997). Bu noktadan hareketle göstergebilim, ortaya konan mesajların anlamlarını çözümlenmeye çalışan, görünenin ardındaki mesajı ortaya çıkarmaya çalışan bir bilim dalıdır.

Göstergebilimin tarihi genel anlamda çok eskilere dayanmasına rağmen bilim dünyasında ancak son yüz yıl içerisinde kendisine önemli bir yer bulmuştur. Göstergeler hayatın birçok noktasında kullanılmaktadır. Birçok grup ve düşünce göstergelerle ilgilenmiştir. Bazı düşünürler gösteren ve gösterilen kavramlarını ele alıp bunların arasındaki bağıntılardan bahsetmişlerdir (Rifat, 1992, s. 18). Gösterge kavramı, dilbilimin yanı sıra felsefenin de konusu olmuştur (Güneş, 2012). Bu bilim alanını kavramlaştıran kişi ise İngiliz düşünür John Locke'tur (Erkman, 1987, s. 29). Locke, "İnsanın Anlama Yetisi Üzerine Bir Deneme" adlı yapıtında semiyotik sözcüğünü kullanarak bu kavrama gösterge öğretisi anlamını vermiştir (Güneş, 2013). Locke'un öncülük ettiği ve birçok bilim insanının ardından birşeyler eklediği göstergebilim Charles Sanders Peirce ve dilbilimci Ferdinand de Saussure'ün çalışmaları sayesinde çağdaş göstergebilim olarak anılmaya başlanmıştır. Göstergebilim, Saussure ile çağdaş bir yapı kazansa da Peirce sayesinde genele yayılmıştır. Peirce, göstergebilimi sınırlandırmamış ve dilbilim alanı dışına taşıyarak bu kavrama yeni bir ufuk açmıştır. Onun sayesinde göstergebilim hayatın tamamını kapsamaya başlayan bir yöntem olarak benimsenmiştir (Erkman, 1987). Peirce, göstergebilimin mantık işlevi üzerinde de durmuştur. Çalışmalarını mantık, matematik ve felsefe üzerine yoğunlaştıran Peirce, bir süre Emmanuel Kant hakkında da çalışmıştır. Kant'la ilgili çalışırken ona

getirdiği eleştiriler sonrasında Hegelci bir felsefe anlayışına sahip olmuştur (Özmkas, 2010). Pierce yaşarken göstergebilim hakkındaki yazılarını bir kitapta toplamasına rağmen bu yazılar ölümünden sonra yayımlanmış ve bu kitaptan sonra değeri anlaşılmaya başlamıştır (Rifat, 2005).

Saussure'nin ise göstergebilimin kullanışlılığından bahsetmesi önemlidir (Kaplan & Terek Ünal, 2011). Saussure, göstergebilimi daha çok dilbilim ile ilişkilendirmiştir. Saussure için gösterge ile birlikte dil yapısı temellenir (Bircan, 2009). Saussure göstergebilimi gösterge, gösteren ve gösterilen olmak üzere üç bileşenden oluşturur (Zorlu vd., 2017). Gösterge, gösteren ve gösterilenin birleşimidir. Gösteren ve gösterilen arasındaki ilişki Saussure' e göre ilişkisizdir. Bir göstergenin adının kabul edilmesi topluma bağlıdır. Toplumda bir nesneye verilen adı her isteyen değiştiremez. Değişecek olan kavrama dil karar verir ve kendiliğinden olur. Kavramların anlamlarını dil belirler (Moran, 2002).

Bunlar dışında göstergebilime en çok katkı yapanlardan biri de Fransız dilbilimci Roland Barthes'tir. Barthes, dilbilimini birçok alana yayarken anlaşılmasını da kolaylaştırmıştır. Ayrıca Barthes, göstergebilimde bulunan terimlerin üstüne düz anlam ve yan anlamı da eklemiştir. Barthes, göstergebilimi dilbilimine yaslamaya çalışır. Ona göre hayattaki değerli veya değersiz gördüğümüz her şey göstergebilim ile incelenebilir. Barthes'in göstergebilim için önemli gördüğü bir diğer kavram ise mittir (Rifat, 2013). Mitler kültürlerin kendi kapasiteleri kapsamında çevrede oluşan hadiseleri anlamlandırmak için oluşturulan hikâyelerdir (Fiske, 2017). İnsan anlamadığı her şey için anlamlandırma yoluna gider. Mitler de bu anlamlandırma yolunun kullanılmasıyla çıkmıştır (Strauss, 2012). Mit kelimesi Yunanca mitos kelimesinden gelmektedir. Antik Yunan'da bu ifade üçe ayrılmaktaydı: mitos, epos ve logos (Bingöl, 2024). Her milletin kültürüne yönelik mitleri vardır. Bir toplumun kendi kültür yapısı ve toplumsal bağları mitler sayesinde açığa çıkar. Mitlerin kültürlere olan en önemli etkisi anlatıları sözlerle hikâyeleştirmek veya masallaştırmaktır (Erhat, 1996).

1.4.Araştırmanın Amacı

Araştırmada, göstergebilimsel yönetime dayalı olarak The Quake filminde yer alan göstergelerin açıklanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda filmde yer alan sahneler göstergelere ayrılmış ve bu göstergeler, tablolar dahilinde gösterge, gösteren ve gösterilen kısımlara ayrılarak açıklanması hedeflenmiştir.

2.Yöntem

Her kültür kendine ait dilsel dizgelerini sürdürmektedir. Bu dizgeler, kültürün oluşturduğu anlam dünyaları ile paralel olarak dilsel yapılar inşa etmektedir. Bu dilsel kavramlar da belli başlı dizgeleri barındırmaktadır. Bu dizgeler de göstergeleri barındırmakta ve gösterge, gösteren, gösterilen alt dallarını ihtiva etmektedir (Saussure, 1976). Dil kavramı, kendi kendine gelişen bir organizmadan öte dilsel toplulukların ortak düşünme biçiminin yarattığı ürün olarak kabul edilmektedir (Rifat, 2013). Bu noktadan hareketle dilin toplumları yansıtan birer ayna olduğu sonucuna varılabilir. Yapılan bu çalışmada da The Quake filminin göstergebilimsel incelenmesi amaçlanmıştır. Latince semiotic ve semiotology olarak ifade edilen göstergebilim kavramı, genel manada göstergeleri inceleyen bilim dalı olarak nitelendirilmektedir (Erkman, 1987). Başka bir ifadeyle göstergebilim, dilbilimsel yöntemleri varlıklarla ilişkilendiren, bunları dille tasvir etmeye ve dilsel olmayan bütün olguları da dil metaforuna dönüştürerek açıklamaya çalışan bir bilimdir. Bu durumları ifade ederken de gösterge, gösteren ve gösterilen kavramlarından yararlanır. Gösterge kavramı, bir simülasyon olarak kabul edilir. Kendisi anlam yüklenen nesne olmadığı halde o nesnenin yerini tutmaktadır (Erkman Akerson, 2005). Gösteren ise bir düşünceyi ya da anlamı dile getirmede kullanılan sözcük ya da sözcük grupları olarak nitelendirilir (Zorlu vd., 2017). Gösterilen kavramı da gösterenin tam aksine “nesne” ifadesini karşılamaktan ziyade, “nesnenin zihinsel bir tasarımı” olarak kabul edilir.

Çalışmada esas alınan bir başka göstergebilim öncüsü de Barthes'tir. Barthes, genellikle popüler kültür üzerinde çalışmıştır. Barthes'in geliştirdiği bu çözümler, bildirişimden öte olguları ifade etmeyi ve incelemeyi amaçlamıştır. Bu noktadan bakıldığında da filmler olgulardan ve kültürün yansımalarından oluştuğundan çalışmada başvuru bir başka göstergebilimsel yaklaşım da Barthes'in yapısal çözümlemesidir. Barthes bütün bu olguları göstergebilimle ifade etmeye çalışır. Bunu yaparken de göstergelerle ikincil gösterilenler arasındaki bağıntılar üzerinde durur (Vardar, 2001). Bu noktadan bakıldığında sinema da bu bağıntıları ihtiva etmektedir.

2.1.Çalışmanın Materyali

Çalışmada John Andreas Andersen'in yönetmiş olduğu The Quake filmi incelenmiştir. Filmin materyal olarak tercih sebebi, son zamanlarda ülkemizde ve dünyada meydana gelen deprem felaketlerine yönelik unsurları barındırmasıdır. Ayrıca filmde yer alan sahnelerin Freud ve Lacan'ın psikanaliz kuramlarına uygun olması filmin incelenme sebebi olmuştur.

2.2.Filmin Özeti

Jeolog Kristian Eikjord, daha önce yapmış olduğu uyarıları sonucunda ailesini ve kasaba halkının çoğunluğunu ölümden kurtardığı bir doğal afet yaşamıştır. Kristian sayesinde büyük bir sel felaketinden sağ kurtulan halk onu kahramanlaştırmıştır. Buna rağmen Kristian'ın akli hala kurtaramadığı ölen insanlardadır. Bu olaydan sonra yalnızlaşan Kristian bir süredir tek başına yaşamaktadır. Bu talihsizlikten sonra ise, Oslo Tüneli'nin dayanıksız olduğunu düşünen arkadaşı Limdblom Oslo tüneline numune toplarken başına taş düşmesi sonucu yaşamını yitirmiştir. Arkadaşının ölümünden sonra Kristian arkadaşının ondan yardım istediği mektupları bulur. Kristian artık inzivaya çekilmiş hayattan sıyrılır ve Oslo tünelinin sağlam olmadığını yetkililere anlatmaya çalışır. Bunu ispatlamak için tünelden aldığı taş numunelerini deprem araştırma merkezine sunar. Ancak yetkililer araştırma merkezindeki teknolojik sistemlerin gelişmişliğini savunarak Kristian'ın bu tezini yetkililer dikkate almaz. Buna rağmen pes etmeyen Kristian çalışmalara devam eder. Bu konuda en büyük yardımcısı Limdblom'un kızıdır. Limdblom'un kızı bir gün babasının Oslo Tüneli'ndeki fare deneklerinin videosunu getirir. Kristian farelerin bir gaz salınımı sonrası şüpheli hareketlerinden ve Oslo Tüneli çevresinin sismik hareketlerinin veri analizlerinden depremin geldiğini anlar. Tüm aile bireylerini ve deprem kurulunu uyararak ister. Bu uyarıdan sonra art arda depremler yaşanır ve şehir bir kaos ortamına sürüklenir. Bu arada Kristian'ın ailesiyle kopma noktasına gelen bağları depremle birlikte yeniden güçlenir.

2.3.Filmin Künyesi

Orijinal İsmi: Skjelvet

Vizyon Tarihi: 23 Eylül 2022

Süre: 106 Dk.

Tür: Aksiyon,Dram, Gerilim

Yönetmen: John Andreas Andersen

Senaryo: John Kåre Raake , Harald Rosenløw-Eeg

Ülke: Türkiye

Dil: Norveç

<https://www.sinemalar.com/film/249235/skjelvet>

2.4. Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlama ve uygulanma ile verilerin analizi süreçlerinde “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gereken bütün kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Çalışmanın yazım sürecinde bilimsel kurallara, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmayarak çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

3. Bulgular

Çalışmanın bu kısmında filmde alınan görseller göstergebilim ve psikanaliz kuramları bağlamında tablolar halinde yorumlanarak aktarılmıştır.

Görsel 1

Kristian'ın Kızının Fotoğrafları Görmesi



Jeolog Kristian ve ailesi daha önce bir felaket atlamışlardır. Kristian hem ailesini hem de kasabayı büyük bir trajediden kurtarmıştır. Kristian bu olaydan sonra ailesinden uzaklaşıp tek başına yaşamaya başlar. Daha önce sel felaketini bilen ve kasabanın çoğunu ölümden kurtaran Kristian kurtaramadığı insanlar için adeta yas tutmaktadır. Bu evde hiçbir şey yapmadan psikolojik olarak çökmüş bir şekilde yaşamaktadır. Kızı bir gün onu ziyarete gelir ve bir odada o eski felaketten kalma fotoğrafları görür ve çok şaşırır.

Tablo 1

Görsel 1'in Göstergebilimsel Analizi

Gösterge	Gösteren	Gösterilen
Nesne	Duvara asılan felaket fotoğrafları	Felaket sonrası yaşanan travma, kurtaramadığı insanlar için yas ve melankoli

Görsel 2

Kristian ve Kızının Sarılma Sahnesi



Kristian, kızı ile sağlıklı bir iletişim kuramaz Yaşadığı bu uyumsuzluktan kızının da etkileneceğini düşünerek kızını annesine geri yollar. Kızı onunla vakit geçirmek için tek başına uzun bir yoldan gelmiştir ama Kristian aynı çabayı gösteremez. Birbirlerinden ayrılırken kızı tüm vücuduyla babasına sarılmasına rağmen Kristian aynı samimiyeti gösteremez.

Tablo 2

Görsel 2'nin Göstergelimsel Analizi

Gösterge	Gösteren	Gösterilen
İnsan ve havanın rengi	Hissizlik ve gri tonlu renkli bulutlar	Duygusal yitim, melankoli ve travmanın dışa vurumu

Görsel 3

Limdblom'un Deprem Araştırması



Kristian'ın Norsar adlı deprem izleme merkezinde çalışan Jeolog arkadaşı Limdblom, Oslo Tünelinde araştırmalar yapar. Bu tünelin sağlam olmadığını ve depreme dayanamayacağını düşünür. Kimsenin ona inanmamasına rağmen o, depremin izini sürmeye devam eder.

Tablo 3

Görsel 3'ün Göstergelimsel Analizi

Gösterge	Gösteren	Gösterilen
Uzman ve tünel	Tünelde analiz yapma	Tünelin oluşturabileceği tehlikeleri görme

Görsel 4

Limdblom'un Ölüm Haberi



Oslo Tünelinde araştırmalar yapan Limdblom, Oslo tünelindeki taşların düşmesi sonucu yaşamını yitirir. Arkadaşının ölüm haberini alan Kristian şok geçirir. Limdblom'un ölümü ile onun Oslo tüneli hakkındaki düşüncelerinin doğru olabileceği kanısına varır. Limdblom'un kendisine gönderdiği zarflar aklına gelir ve onları merak eder. Bundan sonra onun yarım kalan işini o devralacaktır.

Tablo 4

Görsel 4'ün Göstergebilimsel Analizi

Gösterge	Gösteren	Gösterilen
Televizyon	Ölüm haberi	Şok geçirme

Görsel 5

Limdblom'un Kristian'dan Yardım İstemesi



Limdblom ölmeden önce gönderdiği zarflarla Oslo Tünelinin sağlam olmadığını ve Oslo depreminin aradan geçen yüz yıldan sonra buradaki fay hattının tekrar aktif olabileceğini anlatarak ölmeden önce arkadaşından yardım istemiştir. Ne var ki Kristian bunların hepsini Limdblom öldükten sonra öğrenecektir.

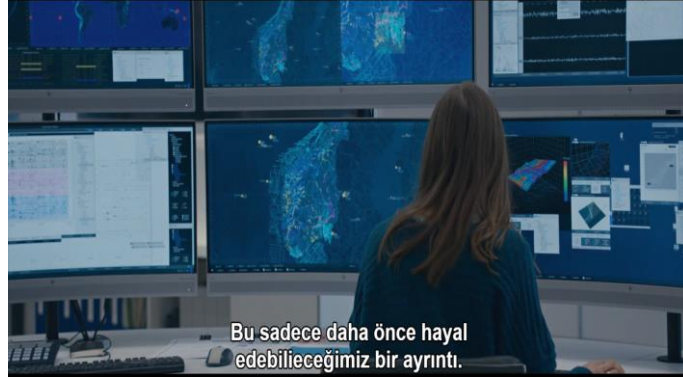
Tablo 5

Görsel 5'in Göstergebilimsel Analizi

Gösterge	Gösteren	Gösterilen
Belgeler	Limdblom'un gönderdiği zarflar	Yardım çağrısı ve deprem hakkında uyarı

Görsel 6

Kristian'ın Limdblom'un Yarım Kalan Deprem Araştırmasını Sürdürmesi



Limdblom'un ölümünden sonra eline geçen belgelerden tehlikenin farkına varan Kristian, arkadaşının yarım kalan işini sürdürme niyetindedir. Norsar Merkezine giderek Norsar Başkanının yanına çıkar. Norsar Başkanı, Limdblom'un iyi bir jeolog olduğunu ama bazen olayları çok abarttığını, Norsar Merkezindeki teknolojik yapıyı överek bu noktada her yeri kontrol ettiklerini söyler.

Tablo 6

Görsel 6'nın Göstergibilimsel Analizi

Gösterge	Gösteren	Gösterilen
Teknolojik ekipman	Deprem uyarı sistemleri	Teknolojinin getirdiği özgüven

Görsel 7

Kristian'ın Depresyondan Çıkışı



Limdblom'un ölüm haberinden sonra Norsar Başkanını ikna edemeyen Kristian, arkadaşının durumunu daha iyi anlar. İşin ciddiyetini ve sorumluluğu üstüne alması gerektiğini anlayan Kristian, inzivaya çekilerek sürdürdüğü acı dolu yaşamı kenara bırakıp kolları sıvamaya karar verir. Bunun için ilk yaptığı eylem, sakal tıraşı olup hayata geri dönmektir. Burada bireyin aynadaki aksi, psikanaliz kuramı esas alındığında iç dünyasıyla yüzleştiğine, duyguları ve aklı ile fiziki yapısı arasındaki mesafeyi kapatmaya çalıştığına kanıt olarak gösterilebilir.

Tablo 7

Görsel 7'nin Göstergibilimsel Analizi

Gösterge	Gösteren	Gösterilen
İnsanın aynadaki aksi	Tıraş olma eylemi	Melankolik hali atlatma ve yenilenme

Görsel 8

Oslo Tünelinden Alınan Taş Numuneleri



Kristian, ölen arkadaşı Limdblom'un evine giderek onun yaptığı çalışmalarını görmek ister. Limdblom'un çalışma odasında Oslo tünelinden farklı zaman ve türlerde alınmış olan numune taş parçalarını görür. Kristian, ölen arkadaşının çalışkanlığına ve numunelerin çokluğuna şaşırır.

Tablo 8

Görsel 8'in Göstergibilimsel Analizi

Gösterge	Gösteren	Gösterilen
Taş numuneleri	Analiz çalışmaları	Oslo tünelinin depreme karşı dayanıksızlığı

Görsel 9

Kristian'ın Ailesini Uzaktan Seyretmesi



Kristian, insanları kurtarmak ve bir felaketin önüne geçebilmek için emek harcarken ailesini bir kenara bırakır. Zaten bir önceki sel felaketinden ötürü psikolojik çöküntü içinde ailesinden uzaklaşıp tek başına yaşayan Kristian, Oslo tünelinin çürüklüğünü kanıtlayabilmek için harcadığı zaman zarfında artık ailesinden iyice kopmuştur. Bir gece evinin önünden geçerken eşinin, kızının ve oğlunun bir kutlama yaptığını görür ve onları sokaktan izler. Kristian'ın, ailesinin bu durumunu uzaktan izleyerek

kendini ailesinin dışında ve yalnız hissetmesi, Lacan'ın melankoli olarak tanımladığı kavramın Kristian'ın ruh haline etki ettiğini göstermektedir. Kristian huzurunu ve aile bağlarını yitirmiştir.

Tablo 9

Görsel 9'un Göstergebilimsel Analizi

Gösterge	Gösteren	Gösterilen
Ailesini onlardan habersiz gözlemleme	Özlediklerini uzaktan izleme eylemi	Aileden kopuş ve melankoli hali

Görsel 10

Deprem Anı



Kristian'ın kızı Julia'nın bale gösterisi vardır. Kristian, gösteriye katılacağını belirtmesine rağmen Oslo tüneline gider ve örnek alır. Ardından, gösteriye gelirken deprem olur ve bale binasında yıkımlar meydana gelir. Deprem kendini iyiden iyiye hissettirmeye başlamıştır. İkinci bir sarsıntı da şehirde hissedilir. Kristian'ın eşi onu telefonla ararken deprem gerçekleştiği için kızları içeride kalmıştır. Herkes dışarı çıkarken Kristian'ın eşi içeri doğru koşar. Binanın tavanından düşen parçalara aldırmadan kızını kurtarmaya gider.

Tablo 10

Görsel 10'un Göstergebilimsel Analizi

Gösterge	Gösteren	Gösterilen
Deprem anı ve yaşanan kargaşa	Depreme rağmen binaya girme eylemi	Çocuğu için kendini feda etme

Görsel 11

Kristian'ın Norsar Başkanıyla Görüşmesi



Bu sarsıntılardan sonra Norsar Başkanının kendisine halen inanmamasına sinirlenen Kristian, Oslo tüneline aldığı örnekleri başkanın ayaklarının dibine atar ve “Bu, Oslo” der. Taş parçasının kolayca kırılmasına rağmen Norsar Başkanı bunun bir şeyi kanıtlayamayacağını söyler.

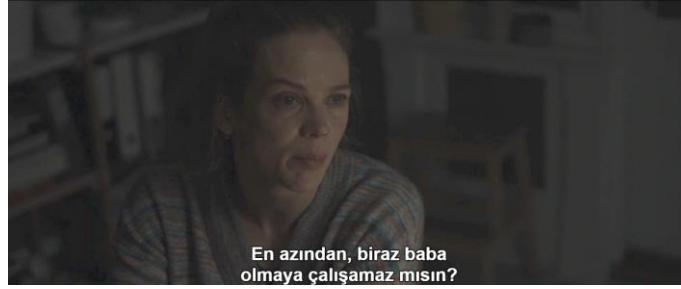
Tablo 11

Görsel 11'in Göstergebilimsel Analizi

Gösterge	Gösteren	Gösterilen
Taş parçaları	Çürük taş numuneleri	Oslo tüneline olası bir depreme karşı dayanıksız oluşu

Görsel 12

Kristian'la Eşinin Tartışması



Kristian bir gün evine gider. Kristian'ın, kızının bale gösterisine gelmemesi ve deprem anında onların yanında olmaması eşini iyice kızdırmıştır. Eşi, Kristian'ın babalığını sorgular. Kristian'ın babalık görevini yerine getiremediğini düşünür. Her şeyden daha önce ona, baba olduğunu söyler. Eşi ailesiyle ilgili problemleri çözemediği için Kristian'a kırgın ve kızgındır. Eşi de Kristian'ın bu durumundan dolayı kendini huzursuz ve kötü hissetmektedir. Kristian'ın eşinde görülen içsel çatışma hali, aile bağlarının kopuşunu ve eşine olan güveninin kalmadığını göstermektedir. Bu durum, Lacan'ın kuramına göre melankoli olarak değerlendirilebilir.

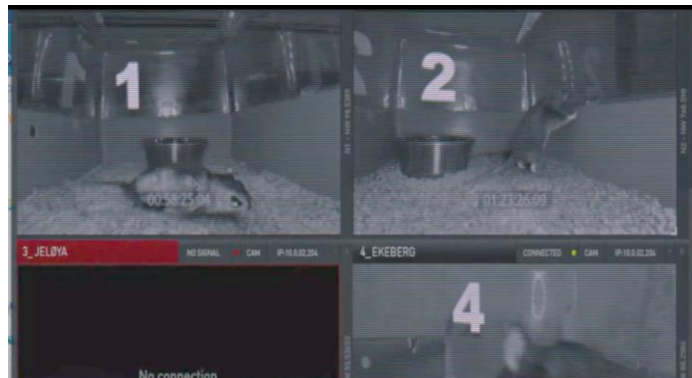
Tablo 12

Görsel 12'nin Göstergebilimsel Analizi

Gösterge	Gösteren	Gösterilen
Umutsuzluk hali	Kızgın ve sitemkâr sözler	Aile bağlarının kopuşu ve güven yitimi

Görsel 13

İkinci Deprem'in Göstergesi



Limdbloom'un kızı Marit, ölen babasının odasını toplarken onun bilgisayarından gelen bir mesaj dikkatini çeker ve Oslo tüneline kurduğu fare denek düzeneğinin canlı görüntülerini ve farelerin ilginç hareketlerini görür. Bu olayı Kristian'a bildirir. Kristian bu hareketlerin sebebinin Oslo tünelinin bulunduğu dağın içinden gelen gazların olabileceğini ve bunun da depremin belirtisi olduğunu söyler. Kristian hemen harekete geçer ve aile bireylerini uyarmak ister.

Tablo 13

Görsel 13'ün Göstergibilimsel Analizi

Gösterge	Gösteren	Gösterilen
Fare	Hayvan anormal hareketleri	Depremin başlaması

Görsel 14

İkinci Deprem Anı



Depremin yaklaştığını anlayan Kristian üniversitede olduğunu bildiği oğlunu defalarca aramasına rağmen oğlu derste olduğu için telefonu açmaz. Bunun üzerine Kristian Acil Durum Merkezini arar ve üniversitede bomba olduğunu söyleyerek sahte bomba ihbarı ile üniversitenin boşaltılmasını sağlamak ister.

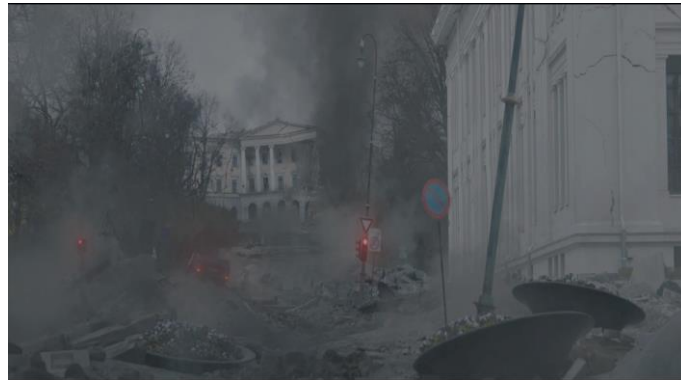
Tablo 14

Görsel 14'ün Göstergibilimsel Analizi

Gösterge	Gösteren	Gösterilen
Baba	Sahte bomba ihbarı	Oğlunu depreme karşı koruma içgüdüğü

Görsel 15

İkinci Deprem'in Sonrası



Tüm uyarılara rağmen devletin deprem gibi afetlerle ilgili kurumu Norsar, yaklaşmakta olan tehlikeyi göz ardı etmiştir. İnsanoğlu, deprem gerçeğini yok saymıştır. Büyük deprem başlamıştır. Bu ihmal, kentte büyük bir faciaya yol açacaktır.

Tablo 15

Görsel 15'in Göstergebilimsel Analizi

Gösterge	Gösteren	Gösterilen
Deprem	Büyük yıkım	Doğal afetlerin hafife alınmaması gerçeği
Doğa olayı	Deprem	

Görsel 16

Felaketin Birleştiriciliği



Kristian, oğlunu ararken bir yandan da eşinin çalıştığı binaya gelir. Onu oradan alıp uzaklaşacaktır. Kızını dışarıda bırakıp içeri girer. Eşini ikna edene kadar deprem olur. Bu arada kızları onlardan habersiz içeri girer. Çift asansördeyken depreme yakalanır. Bu ana kadar birbirinden kopmuş olan bu çift çocukları için buldukları yerden bir an önce çıkmaları gerektiğinden duygusal bir birliktelik oluştururlar. Birbirlerine birlikte başaracaklarına dair söz verirler. Büyük tip travma anları, birbirinden kopmuş olan insanların arasındaki bağı onarıp onları tekrar aynı amaç ekseninde birleştirebilir.

Tablo 16

Görsel 16'nın Göstergebilimsel Analizi

Gösterge	Gösteren	Gösterilen
Kadın ve erkek	Birliktelik, duygusal bağların güçlenmesi	Yaşanan travmanın etkisiyle ortaya çıkan duygusal birliktelik

Görsel 17

Kristian'ın Kızını Kurtarması



Buldukları asansörden sadece Kristian çıkabilmiştir, eşi asansörden çıkarken düşüp yaşamını yitirmiştir. Asansörden kurtulan Kristian hemen kızının bulunduğu alana gelir. Kızı binanın çökmekte olan tarafına doğru düşmüştür ve çatlama olan camın üstünde durmaktadır. Kristian kendi canını kızı için tehlikeye atar ve kızını kurtarır.

Tablo 17

Görsel 17'nin Göstergibilimsel Analizi

Gösterge	Gösteren	Gösterilen
Baba ve kız	Kızını kurtarma eylemi	Çocuğu için kendi canını tehlikeye atma

4.Sonuç ve Tartışma

Felaket senaryoları içeren sinema yapıtları, olası sorunlara çözüm yaratmak için oldukça geniş perspektifler ve farklı imkânlar sunabildiğinden depremi konu alan birçok filmin yapılmasına zemin hazırlamıştır. Bu filmlerde genel olarak depreme karşı hazırlık süreçlerini ve bu hazırlıkların belirli kalıplar içinde kaldığını, depremin neden olabileceği tüm sorunları kuşatmadığını, bunun da büyük yıkımlara neden olduğunu işleyen konular ele alınmıştır. Ayrıca, depreme ilgili çalışmaları iş değil bir yaşam tarzı olarak gören ve kendini buna tamamen adayan bilim insanlarının teknolojinin yanında sahadan da belirli periyotlarla aldıkları örneklerle felaketlerin oluş zamanını daha isabetli bir şekilde tahmin ettikleri görülmüştür.

Deprem veya felaket içerikli filmler çekmek, yüksek teknoloji ve büyük maliyetler gerektirmektedir. Bundan dolayı Türk filmlerinde doğal felaketler içeren filmler çok fazla yer almamıştır. Deprem üzerine Avrupa ve ABD sinemasında gerçekçi ve görüntü kalitesi yüksek filmlerin yer aldığı görülmektedir. Bu yapımlardan biri de çalışma bağlamında irdelenen The Quake adlı filmidir. Bu çalışmada The Quake filmine yönelik Roland Barthes'in göstergibilimsel inceleme yönteminden yola çıkılarak analizler yapılmıştır. Barthes'in görünen anlamın dışında seyirciye aktarılmak istenen gizli mesajlar olarak nitelediği göstergelerin içinde yer alan gömülü anlamlar, göstergibilimsel yöntemle gün yüzüne çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu analizler ve göstergeler okunurken psikanalist kuramdan yararlanılmıştır. Özellikle Freud ve Lacan'a ait psikanalist kuramsal temeller, göstergelerin anlamlandırılmasında önemli araçlar olarak kullanılmıştır. Filmde deprem felaketi, insanların hayatında bir yandan travmalara neden olurken öte yandan da geçmiş travmaları ortadan kaldıran ve kopmuş bağları yeniden onaran yapıyı içinde barındıran bir unsur olarak psikanalist kuram üzerinden aktarılmıştır.

The Quake filminin semiyolojik incelemesi neticesinde depreme ilgili yapılan hazırlıkların olduğu ancak bunların kesinlikle yeterli olmadığı ve bu felakete hazırlıklar yapılırken yalnız resmi kurum ve kuruluşların değil gönüllü çalışanların da görüşlerinin dikkate alınması gerektiği yönünde kanıtlara ulaşılmıştır. Bu noktadan bakıldığında çalışmanın Alkın (2022) tarafından hazırlanan ve Earthquake in New York adlı filmin incelendiği çalışmayla örtüştüğü görülmektedir. Nitekim Alkın (2022) çalışmasından elde ettiği bulgularda afetlere hazırlık noktasına dikkat çekmiştir. Çalışmada, filmde yer alan görüntülerle oluşturulmuş anlamlar gösterge tablolarıyla açıklanmıştır. Deprem felaketi bu filmde, en acı ve en korkunç taraflarıyla seyirciye yansımıştır. Filmin analizinde depremlere ait görsellerin daha dehşetli ve vurgulu olduğu yönünde kanıtlara rastlanmıştır. Ayrıca analizi yapılan göstergeler içine gizlenmiş mesajlarda, depremin insanların zihnindekinden daha yıkıcı olabileceğine dair iletiler verilmiştir. Afetlerin sosyolojik yönünden bakıldığında ise çalışma, literatürde yer alan çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Perry vd., 2001; Lucini vd., 2014). Filmde yer alan her görsel, bir göstergeye karşı gelmektedir. Bu göstergeler belirli mitler kullanılarak anlam üretmekte, kuramlarla

da yorumlanabilmektedir. Film, depremin insanların emeklerinin ürünü olan şehirlerin yıkılmasının yanında ilişki boyutlarını da psikanalist açıdan etkilediğine dair göstergeler barındırmaktadır.

Filmde Jeolog Kristian ve ailesi daha önce bir sel felaketine maruz kalmışlardır. Kristian hem ailesini hem de kasabayı büyük bir trajediden kurtarmış ve bu olaydan sonra ailesinden uzaklaşıp tek başına yaşamaya başlamıştır. Çünkü Kristian bu olayda kurtaramadığı insanlar için yas tutmaktadır. Bu olay Kristian üzerinde bir melankoliye ve travmaya neden olmuştur. Filmde, Kristian'ın bu derin depresyonunu destekleyen hava durumu, kullanılan yoğun gri tonların ve olay örgüsü, felaketin Kristian'ın ruh dünyasını ciddi bir şekilde etkilediğine dair güçlü veriler sunulmaktadır. Ayrıca, filmde yer alan göstergelerde deprem ve sel felaketiyle birlikte gelen yıkım, fiziksel bir yıkıma neden olurken psikanalist yöntemler kullanılarak oluşturulan mitte insan üzerinde de yıllarca geçmeyen derin ruhsal yaralanmalara da sebep olabileceği yönünde dizgeler oluşturulmuştur. Bu dizgelerde Kristian'ın sel felaketinin etkisinden hala kurtulamadığına, ailesinden uzaklaştığına ve huzuruyla birlikte aile bağlarını kaybettiğine dair göstergeler işlenmiştir. Ancak ikinci felaket olan deprem başladığında Kristian oğlunu ve kızını bu felaketten kurtarmak için eşiyle birlikte harekete geçer; bu reaksiyon, ikisi arasında bir duygusal birlikteliği beraberinde getirerek bir travmanın açtığı yarayı başka bir travmanın giderebileceği yönünde göstergelerle son bulur.

Film, Barthes'in dün anlam ve yan anlam kavramları üzerinden değerlendirildiğinde, düz anlamda fiziksel bir felaket olan depremin maddi kayıplar oluşturmasının yanında toplumsal ve bireysel travmaların ortaya çıkabileceği yönünde anlamlar içermektedir. Lacan'a göre ve yan anlamlar bağlamında değerlendirildiğinde, felaketlerin fiziksel ve toplumsal etkilerinin bireyin psikolojisine yönelik olumsuz etkisi de vurgulanmaktadır. Filmdeki yan anlamlar incelendiğinde, bireylerin deprem gibi olağanüstü felaketler sonucunda yaşanan travmanın etkisiyle, sosyal ilişkilerde yaşanan kopmaların daha da artması beklenirken bunun aksine bu problemlerin kendiliğinden ortadan kalktığı görülmüştür. Bu durum da temel ve yan anlamların filme olan yansımalarını göstermektedir.

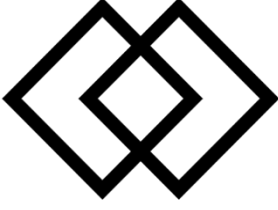
Sonuç olarak yıkımın yalnız fiziksel olmadığı, yer kabuğunda ve Oslo tünelinin derinliklerinde yer alan çökme ve kırılmaların aslında insan zihniyle özdeşleştirildiği, insanın bir yönüyle bedeniyle yaşadığı çevreye bağlı olduğu için bilinçaltında da yıkımlara neden olduğu yönünde psikanalist bir okumaya imkân verdiği görülmektedir. İnsanların kötü olarak gördükleri felaketler, bazen farklı yolların açılmasına neden olarak travmaları tedavi edici bir etkiyle biz bilincini oluşturup insanların kırılan taraflarını onararak bir arada kalmalarına zemin hazırladığı filmin göstergelerinden ulaşılan sonuçlar arasındadır.

5.Kaynakça

- Alkın, R. C. (2022). Aftershock: Earthquake In New York filmi üzerine bir afet sosyolojisi incelemesi. *İçtimaiyat*, 6(1), 298-311.
- Aliçavuşoğlu, E. (2012). Psikanaliz, Freud ve sanat. *Sanat Tarihi Yıllığı*, 20, 1-16.
- Bingöl, İ. (2024). Roland Barthes'ta mit ve burjuva ideolojisi. *Kilikya Felsefe Dergisi*, 1, 33-49.
- Bircan, U. (2009). İsmet Özel'in "Bir Yusuf Masalı" adlı şiirinin Saussure'cü bağlamda yapısal çözümlemesi. *Gazi Türkiyat*, 1(5), 585-609.
- Budak, A. (2009). Psikanalitik edebiyat eleştirisi ve bir uygulama denemesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25, 13-26.
- Çağlar, B. (2012). Bir iletişim biçimi olarak göstergebilim. *LAÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 22-34.

- Denli, S. (1997). *Göstergebilim açısından grafik gösterge anlamlarının incelenmesi* (Tez No.63417) [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dirik, K. (2023). https://yunus.hacettepe.edu.tr/~kdirik/FJ_18_Depremler.pdf Erişim Tarihi: 15 Haziran 2024
- Erhat, A. (1996). *Mitoloji sözlüğü*. Remzi.
- Erkman, F. (1987). *Göstergebilime giriş*. Alan.
- Erkman Akerson, F. (2005). *Göstergebilime giriş*. Multilingual.
- Güneş, A. (2012). Çağdaş bir çözümlene yöntemi: Göstergebilim. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 7(2), 31-43.
- Güneş, A. (2013). Göstergebilim tarihi. *Humanities Sciences*, 8(4), 332-348.
- Güçlüer, D. E. (2023). Milli güvenlik meselesi olarak deprem. *Avrasya Dosyası Dergisi*, 14(1), 205-217.
- İşçi, P. D. C. (2023). Deprem nedir ve nasıl korunuruz. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 3 (9), 959-983.
- Kaplan, F. N., & Terek Ünal, G. (2011). *Bilim kurgu sinemasını okumak "göstergebilimsel yaklaşım"*. Derin.
- Korkmaz, A. (2021). Lacanyen psikanalizde travma ve düşlem. *AYNA Klinik Psikoloji Dergisi*, 8(2), 161-185.
- Rifat, M. (2013). *Açıklamalı göstergebilim sözlüğü: kavramlar, yöntemler, kuramcılar, okullar*. Türkiye İş Bankası Kültür.
- Moran, B. (2002). *Edebiyat kuramları ve eleştirileri*. İletişim.
- Fiske, J. (2017). *İletişim çalışmalarına giriş*. Bilim ve Sanat.
- Neel, A. F. (1983). *Handbuch der psychologischen theorien*. Fischer Taschenbuch Verlag.
- Lacan, J. (2013). *Psikanalizin dört temel kavramı*. Metis.
- Lacan, J. (1988). *The seminar of Jacques Lacan*. WW Norton & Company.
- Lucini, B. (2014). *Disaster resilience from a sociological perspective: Exploring three Italian earthquakes as models for disaster resilience planning*. Springer.
- Rifat, M. (1992). *Göstergebilimin ABC'si*. Simavi.
- Rifat, M. (2005). *XX. yüzyılda dilbilim ve göstergebilimin kuramları*. YKY.
- Salecl, R. (2004). *On anxiety*. Routledge.
- Saussure, F. (1976). *Genel dilbilim dersleri*. TDK.
- Strauss, C.L. (2012). *Yapısal antropoloji*. İmge.
- Özmkas, U. (2010). *Peirce, Saussure ve Derrida'da gösterge kavramı* (Tez No.308539) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özen, Ö. (2020). Psikanaliz ve edebiyat: iki terapötik yoldaş. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6 (1), 9-16.
- Parman, T. (2007). *"Freud ve sanat" Freud ve çağdaş sanat*. Yapı Kredi Kültür Sanat.

- Perry, R. W., Lindell, M. K., & Tierney, K. J. (2001). *Facing the unexpected: Disaster preparedness and response in the United States*. Joseph Henry.
- Turna, M. (2020). Edebiyat ve psikanaliz üzerine. *Medeniyet ve Toplum Dergisi*, 4(1), 1-17.
- Vardar, B. (2001). *Dilbilimin temel kavram ve ilkeleri*. Multilingual.
- Zorlu, Y., akı, C., & Karaca, M. (2017). Nazizm ideology in Turkish cinema: “Kırımlı” film and semiotics analysis. *Istanbul Journal of Sociological Studies*, (56), 67-95.



TERS-YÜZ EDİLMİŞ MODELLE EĞİTİM GÖREN OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİNİN SINIF YÖNETİMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ¹

Esef Hakan TOYTOK* - Ayşe Hümeýra FIRAT**

Öz

Bu araştırma ters yüz edilmiş öğrenme ortamlarında öğrenim gören okul öncesi öğrencilerinin öz düzenleme becerilerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel ve nitel analizlerin birlikte kullanıldığı karma yöntemlerden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda ön test- son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılırken nitel boyutunda nicel verileri anlaşılır kılmak amacıyla olgubilim desen kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla öğrencilerin demografik özelliklerine ait bilgileri elde etmeye yönelik "Kişisel Bilgi Formu" ve öğrencilerin öz düzenleme beceri düzeylerini belirlemeye yönelik "4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)" uygulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise yarı yapılandırılmış görüşmelerle öğretmenlerin modele ilişkin görüşleri alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bağımsız anaokuluna devam eden 44 kontrol grubu, 41 deney grubu olmak üzere toplam 85 çocuk oluşturmaktadır. Deney (n=44) grubunda yer alan öğrenciler önceden planlanan etkinlikleri içine alan 6 hafta boyunca ters yüz edilmiş öğrenme ortamında eğitim görmüşlerdir. 6 hafta süren uygulamanın ardından ölçme araçları öğretmenler tarafından son test olarak deney ve kontrol grubuna tekrar uygulanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda deney grubu öğretmenleri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme ile öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Ters yüz edilmiş öğrenme ortamlarının okul öncesi öğrencilerinin öz düzenleme becerilerine etkisini incelemek amacıyla parametrik testlerden Bağımsız Örneklem t -Testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasındaki farklılığı incelemek amacıyla İlişkili Gruplar t- Testi kullanılmıştır. İncelenen son test sonuçlarında ise deney grubunun öz düzenleme becerileri tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık görülürken kontrol grubunun son test sonuçlarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Araştırma sonucunda; deney grubuna uygulanan 'Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli'nin öğrencilerin öz düzenleme becerilerine katkı sağladığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin model hakkında bilgilendirilmesinin, modelin okul öncesi eğitim kurumlarında kullanımının yaygınlaştırılması ve diğer eğitim kademelerinde de bu araştırmanın yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, Ters yüz öğrenme, Harmanlanmış öğrenme, Öz düzenleme.

Investigation of Self-Regulation Skills of Preschool Children Educated With Flipped Model in Terms of Classroom Management

Abstract

This research was conducted to examine the self-regulation skills of preschool students in flipped learning environments. An explanatory sequential design, which combines both quantitative and qualitative methods, was used in the study. In the quantitative phase, experimental design with pre-test and post-test control groups was employed, while in the qualitative phase, a phenomenological design was used to elucidate the quantitative data. To collect data, a "Personal Information Form" was used to obtain demographic information about the students, and the "Self-Regulation Skills Scale for 4-6 Year Old Children (Teacher Form)" was applied to determine the students' self-regulation skill levels. In the qualitative phase of the study, semi-structured interviews were

¹ Bu araştırma ikinci yazarın birinci yazar danışmanlığında gerçekleştirdiği 'Ters yüz edilmiş öğrenme ortamlarında öğrenim gören okul öncesi öğrencilerinin öz düzenleme becerilerinin incelenmesi' adlı tezden oluşturdıkları bir çalışmadır.

* Doç. Dr., K. Maraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri ABD, hakantoytok@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3638-1901>

** Okul Öncesi öğretmeni, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Mersin, humeýragokmen94@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0002-7354-1273>

conducted to gather teachers' views on the model. The study group consisted of a total of 85 children, with 44 in the control group and 41 in the experimental group, all attending an independent preschool affiliated with the Ministry of National Education during the 2023-2024 academic year. The students in the experimental group (n=44) were trained in a flipped learning environment for 6 weeks including pre-planned activities. After the six-week application, the measurement tools were administered again as post-tests to both the experimental and control groups by the teachers. In the qualitative phase of the study, semi-structured interviews were conducted with the teachers of the experimental group to gather their views. To examine the effect of flipped learning environments on the self-regulation skills of preschool students, the Independent Samples t-Test, a parametric test, was used. To examine the difference between the pre-test and post-test scores of the experimental and control groups, the Paired Samples t-Test was used. The analysis of the post-test results revealed significant differences in all sub-dimensions of the self-regulation skills of the experimental group, while no significant differences were observed in the post-test results of the control group. As a result of the research, it was determined that the 'Flipped Learning Model' applied to the experimental group contributed to the self-regulation skills of the students. The study recommends informing teachers about the model, promoting its use in preschool education institutions, and conducting similar research at other educational levels.

Keywords: Preschool education, Flipped learning, Blended learning, Self-regulation.

1. Giriş

Çağımızda bilimsel ve teknoloji alanında yaşanan hızlı gelişmeler tüm alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da etkisini göstermiştir. Bilgiye ulaşmanın ve bilgiyi yaymanın oldukça kolaylaştığı günümüzde yaşanan gelişmeler eğitim sisteminin yeniden şekillenmesine sebep olmuştur (Turan, 2015). Teknolojinin eğitime entegre edilmesi öğretmen ve öğrenci rolleri, öğrenme süreçleri, öğretim materyalleri gibi birçok eğitim unsurunu etkilemiş, eğitim-öğretim süreçlerinde sınıf yönetimi anlayışları da bu gelişimsel sürece bağlı olarak değişmeye başlamıştır. Geleneksel (yaygın olan) öğrenme modelinde öğretmen, sistemin beklentileri ve örgütsel yapının etkileri doğrultusunda müfredat yetiştirmeyi öğrenme sürecinin merkezine almaktadır. Müfredat öncelikli bu anlayışta öğretmen, konuların yetiştirilmesi kaygısıyla dersin önemli bir bölümünde aktif rol alarak dersi anlatmakta ve kalan zaman diliminde öğrencilere soru sormaktadır. Öğrenciler ise öğrenme sürecine daha az katılarak pasif bir rolde bulunmaktadır. Öğrencilerin sadece dersi dinlemeleri ve not almaları gerektiği düşünüldüğünde, bu durum öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasına ve sınıf içerisinde olumsuz davranışların ortaya çıkmasına yol açabilmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçları ve farklı öğrenme stilleri göz ardı edildiğinde bu durum öğrencilerin motivasyonunu ve ilgisini azaltarak çeşitli disiplin problemlerine sebep olabilmektedir. Oysa dünyadaki işleyiş çok sayıda bireyin karmaşık ve yoğun düzeyde karşılıklı ve bağımlı ilişkiler kurması üzerine işlevsellik göstermektedir (Eren & Kırıl, 2018). Bu kurulan ilişkiler aynı zamanda her yaş düzeyinde insanın aktif ve etkin olmasına da katkı sağlayabilmektedir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin öğrenme süreçlerinde aktif rol almasının sınıfta istenmeyen davranış sorunlarının ve disiplin problemlerinin önüne geçtiği sonucuna ulaşılmıştır (Heward, 2006; Yurtseven Avcı vd., 2021). Bu doğrultuda sınıf yönetim süreçlerinin çağın değişen ihtiyaçlarına göre yenilediği, disiplin problemlerinin önüne geçilmesi amacıyla öğrencilerin öğrenmenin merkezinde olduğu, kendi davranışlarını düzenleyebildikleri ve dikkatlerini kontrol edebildikleri çağdaş öğrenme modellerine ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Çağdaş eğitim sistemlerinde başarılı sayılabilmeleri için öğrencilerin sadece akademik sorunları çözmeleri değil, aynı zamanda günlük yaşamda karşılaştıkları sorunlarla ilgilenmeleri ve bu sorunlara çözüm üretmeleri gerekmektedir (Toytok vd., 2021). Bilgi çağına uygun, üst düzey düşünme becerilerine sahip öğrenciler yetiştirme ihtiyacına karşılık veremeyen geleneksel öğrenme modelleri zamanla öğrenci merkezli ve öz yönetimli eğitim yaklaşımlarına doğru değişim göstermektedir. Eğitim sistemlerini çağdaşlaştırarak bu ihtiyaçları karşılayabilecek süreçlere sahip olan ülkeler başarılı olmaktadır (Kırıl & Kırıl, 2009).

Öğrencinin merkeze alındığı modern eğitim yaklaşımlarında bireyin, dışsal kontrol olmadan içsel motivasyon ile davranışlarını ve zihinsel süreçlerini düzenleyerek öğrenmesi amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda esnek öğrenme ortamlarına imkân sağlayan, teknolojinin entegre edildiği ve öğrencinin aktif olarak öğrenme sürecine katıldığı harmanlanmış öğrenme modellerinden olan “Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli” son dönemlerde ilgi görmeye başlamış ve modele yönelik araştırmalar hız kazanmıştır (Cai vd., 2023; Janwan vd., 2021; Sun vd., 2018; Yüzbaşıoğlu vd., 2023). Uluslararası alanyazında “flipped classroom” veya “inverted classroom” (Baker, 2000) olarak ifade edilen ters yüz öğrenme modeli, tersten yapılandırılmış öğrenme (Ekmekçi, 2014), tersine eğitim (Çalışkan, 2016), Ters-Yüz Sınıf Sistemi, Çevrilmiş Öğrenme, evde ders okulda ödev (Demiralay & Karataş, 2014), ters yapılandırılmış öğretim (Özdemir, 2017) gibi farklı isimlerle ifade edilmektedir. Ters yüz edilmiş öğrenme modelinde öğrenciler, konuya ilişkin temel bilgiler ile ders zamanından önce yapılan yapılandırılmış bağımsız etkinlikler sayesinde karşılaşmaktadır. Bu sayede sınıf içindeki zaman öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini harekete geçirecek aktif çalışmalar ile geçirilmektedir. Zaman kullanımının tersine çevrilmesi, ters yüz edilmiş öğrenme modeli ve geleneksel öğrenme modelleri arasındaki en önemli farklardan biridir. Ters yüz edilmiş öğrenme modelinde iyi tasarlanmış öğrenme hedefleri, öğrencilerin çabalarına odaklanabilecekleri sınırlar sağlayarak sınıfta zamanın kullanımını daha anlamlı hale getirmektedir.

Ters yüz öğrenme modeli, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif rol oynamasını teşvik eden bir yaklaşım olması yönüyle de sınıf yönetimi sürecinde disiplin problemlerinin azaltılmasında ve önlenmesinde katkı sunabilmektedir. Geleneksel sınıf ortamlarında öğrenciler, sıklıkla pasif bir şekilde bilgiyi alırken ters yüz öğrenme modelinde kendi öğrenme süreçlerinin sorumluluğunu almakta ve kendi hızlarında öğrenme fırsatına sahip olmaktadır. Bu sayede öğrenciler, okula karşı daha fazla bağlılık hissederken derse daha fazla katılım göstermektedir. Aynı zamanda ters yüz öğrenme modeli, öğrencilerin bağımsız öğrenme becerilerini desteklerken sınıf içi etkileşimi ve iş birliğini de teşvik etmektedir. Bu durum öğrencilerin birbirleriyle etkileşime girmesine ve olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmaya imkân sağlamaktadır. Öğrencilerin derse istekli geldikleri ve olumlu tutum geliştirdikleri eğitim ortamlarında disiplin problemlerinin önüne geçileceği düşünülmektedir.

Öğrencinin merkeze alındığı modern eğitim yaklaşımlarında, bireyin dışsal kontrol olmadan içsel motivasyon ile davranışlarını ve zihinsel süreçlerini düzenleyerek öğrenmesi amaçlanmaktadır. Öğrenme sürecinin verimli bir şekilde ilerleyebilmesi için öğrencinin kendi süreçlerini düzenleyebilmesi ve sınıf dışı sorumluluğunu yerine getirmesi gerekmektedir. Öğrencinin pasif konumdan aktif konuma geçtiği ve kendi öğrenme sorumluluğunu aldığı bu ters yüz öğrenme modelinde etkin bir öğrenme sürecinin gerçekleşmesi için öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin önemine dikkat çekilmektedir (Canol, 2021).

Öz düzenleme becerisi, öğrencilerin kendi öğrenme süreçleri üzerinde bilişsel, davranışsal ve motivasyonel olarak etkin rol oynamaları ve sorumluluk almaları olarak tanımlanmaktadır (Üredi & Üredi, 2005). Zimmerman (2001), bireyin kendi öğrenmesini organize edebilmesi ve zihinsel yeteneklerini akademik becerilere transfer edebilmesi için öz-düzenleme kavramının önemine dikkat çekmiştir. Ona göre öz düzenleme bir amaç veya hedef doğrultusunda kişinin düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını yönetme ve kontrol etme becerisidir. Ters yüz öğrenme modelinde öğrenciler öz düzenleme becerileri doğrultusunda esnek öğrenme ortamlarında kendi öğrenme stillerinde ve bireysel hızlarında ilerleyebilmektedir (Talan & Gülseçen, 2018).

Ters-yüz sınıf modelinde etkili sonuçlar alınabilmesi için öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin bilinmesi, eğitim öğretim sürecinin niteliğin artırılabilmesi yönünden önem taşımaktadır. Ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin öz düzenleme becerilerine etkisinin incelendiği çalışmalarda

(Charles-Ogan & Williams, 2015; Çakıroğlu & Öztürk, 2020; Liaw & Huang, 2007; Sharma vd., 2007), modelin öğrencilerin öz düzenleyici öğrenme stratejilerini destekleyerek öz düzenleme becerilerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öz düzenleme becerileri gelişen öğrenciler kendi öğrenme süreçlerini yönetme yeteneğine sahip, zamanı etkin şekilde yönetebilen, davranışlarını düzenleyebilen ve dikkatlerini kontrol edebilen bireylerdir. Öz düzenleme becerisi yüksek öğrenciler, etkili zaman yönetimi sayesinde sınıf dışı etkinlikleri tamamlayarak derse hazırlıklı şekilde gelirler ve sınıf içi etkinliklerde dikkatlerini toplayarak konuya odaklanırlar. Öz düzenleme becerileri öğrencileri kendi sorumluluklarını almaya teşvik eder ve öğrenciler öğrenme hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla çaba gösterirler. Öğrenciler problem çözme yetenekleri sayesinde sınıf içi çatışmaların çözülmesine ve olumlu bir sınıf ortamı oluşmasına katkı sunarlar. Bu sayede sınıfta oluşan aktif öğrenme süreçlerinin öğrencide görülebilecek davranış bozukluklarını ve disiplin problemlerini azaltma da olumlu katkı sağlayabileceği ön görülmektedir (Heward, 2006; Yurtseven Avcı vd., 2021). Buna ek olarak aktif öğrenmeyi teknoloji destekli bir hale getirdiğimizde öğrencilerin öz düzenleme becerilerine de katkı sunması, sınıf yönetim sürecinde istenmeyen davranışların ve çeşitli disiplin sorunlarının önüne geçilmesinde daha da etkili bir yol sunabilmektedir.

Araştırmanın amacı ters yüz edilmiş öğrenme ortamlarında eğitim gören okul öncesi çocukların öz düzenleme becerilerinin sınıf yönetimi açısından incelenmesidir. Bu amaçlar doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır;

1. Mevcut öğrenme ortamlarında eğitim gören kontrol ve deney grubundaki çocukların öz düzenleme becerileri arasında ön test sonuçlarına göre anlamlı fark var mıdır?
2. Geleneksel modellerinin kullanıldığı öğrenme ortamlarında eğitim gören kontrol grubu çocukların öz düzenleme becerileri arasında ön test ve son test puanlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?
3. Ters yüz edilmiş öğrenme ortamlarında eğitim gören deney grubu çocukların öz düzenleme becerileri arasında ön test ve son test puanlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?
4. Deney grubu öğretmenlerinin ters yüz edilmiş öğrenme modeline ve modelin öz düzenleme becerilerine olan etkisine yönelik görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

Araştırmada, ters-yüz edilmiş modellerle eğitim gören okul öncesi çocukların öz düzenleme becerilerinin sınıf yönetimi açısından incelenmesi amacıyla nicel ve nitel analizlerin birlikte kullanıldığı karma yöntemlerden “Açıklayıcı Sıralı Desen” modeli kullanılmıştır. Açıklayıcı sıralı desende nicel verilerin toplanması ve analizinin ardından nitel araştırma aşamasına geçilir. Nitel verilerin, nicel verileri desteklemesi amacıyla kullanıldığı bu desende önceliği nicel veriler oluşturmaktadır. Nicel boyutlar, istatistiksel anlamlılık, etki boyutları ve güven aralıklarını ortaya koyarken elde edilen sonuçların nasıl oluştuğu nitel verilerle açıklanır (Aydın Çakır & Türkes, 2021). Bu desende öncelikle araştırmacı nicel verileri toplayarak analiz eder. İkinci aşama olarak bu veriler analiz edilerek hangi sonuçların daha derin açıklanacağına ve katılımcılara hangi soruların sorulacağına karar verilir. Ardından nicel sorunları derinlemesine keşfetmeye yardımcı olmak için toplanan nitel veriler analiz edilir. Sıralı tasarımların dezavantajlarından biri iki farklı aşamanın uygulanmasından dolayı zaman almasıdır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi test etmek ve bu ilişkiler arasındaki sebep-sonuç mekanizmasını detaylı incelemek amacıyla bu tasarım kullanılabilir (Creswell, 2014). Araştırmanın nicel boyutunda “Statik Grup Ön Test Son Test Desen” kullanılmıştır. “Ön Test Son Test Denkleştirilmemiş Grup Desen” olarak da bilinen bu desende deney ve kontrol grubu olmak üzere iki grup bulunmaktadır. Bu desenin denkleştirilmemiş son test deseninden farkı bağımlı değişkene ait

ölçümlerin uygulama öncesinde de gerçekleştirilmesidir. Bu sayede ölçülen niteliğin başlangıç noktasının bilinmesi, değişimin ölçülmesi ve grupların gelişiminin test edilmesine olanak sağlar. Bu desende çalışma grubu seçkisiz atama yolu ile eşitlenmeye çalışılmaz, hali hazırda bulunan gruplardan (örneğin sınıflar) yansız atama yolu ile deney ve kontrol grupları seçilir. Grupların benzer özelliklerde olmasına özen gösterilir. Bu çalışmada da çalışma grubu bağımsız anaokulunda öğrenim gören aynı yaş gruplarından oluşan sınıflardan seçilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise nicel verileri anlaşılır kılmak amacıyla olgubilim desen kullanılmıştır.

Çalışmanın deney grubunda yer alan çocuklara Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) okul öncesi eğitim programı doğrultusunda zaman açısından araştırmaya denk gelen etkinlikler belirlenerek "Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli" ile ders planlamaları yapılmış ve çocuklara bu şekilde eğitim verilmiştir. Uygulama 6 hafta olacak şekilde planlanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere ise herhangi bir yeni uygulama yapılmayıp, öğretmenleri tarafından kullanılan genel yöntemle eğitim programı uygulanmıştır. Çalışmada öğrenme modeli uygulanmadan önce deney ve kontrol gruplarında bağımlı değişkenin etkisini belirlemek amacıyla ölçüm yapılmıştır.

Tablo 1*Çalışmanın Araştırma Deseni*

<i>Gruplar</i>	<i>Ön test</i>	<i>Kullanılan Yöntem</i>	<i>Son test</i>
<i>Deney</i>	<i>Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği</i>	<i>Ters Yüz Öğrenme Modeli</i>	<i>Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği</i>
<i>Kontrol</i>	<i>Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği</i>	<i>Geleneksel (Yaygın Olan) Öğrenme Modeli</i>	<i>Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği</i>

Çalışmanın deney grubunda yer alan çocuklara Millî Eğitim Bakanlığı'nın okul öncesi eğitim programı doğrultusunda zaman açısından araştırmaya denk gelen etkinlikler belirlenerek "Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli" ile ders planlamaları yapılmış ve çocuklara bu şekilde eğitim verilmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Mersin ili Akdeniz ilçesinde bir bağımsız anaokulunda 2023-2024 eğitim öğretim yılı I. döneminde eğitim gören beş yaş sınıfları arasından; biri modelin uygulandığı grup (44 çocuk), diğeri geleneksel yöntemlerin uygulandığı grup (41 çocuk) olarak belirlenmiş toplam 85 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada çalışma grubunun seçiminde amaçlı örneklem seçme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örneklem seçme yöntemiyle belirlenmiş ve araştırmacının bildiği okulda gerçekleştirilmiştir. Kolay ulaşılabilir örneklem görece olarak daha az maliyetli ve araştırmacı için pratiklik sağlar ancak araştırmada elde edilen sonuçların genellenebilirliği ve güvenilirliği diğer yöntemlere göre daha azdır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Araştırmanın katılımcı grubundaki çocukların demografik bilgilerine ilişkin dağılımları Tablo 2 'de verilmiştir.

Tablo 2*Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Demografik Bilgilerine İlişkin Dağılımı*

	<i>Değişken</i>	<i>Deney</i>		<i>Kontrol</i>		<i>Toplam</i>	
		<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Cinsiyet</i>	<i>Kız</i>	20	54,5	22	53,7	42	49,5
	<i>Erkek</i>	24	45,5	19	46,3	43	50,5
<i>Doğum Sırası</i>	<i>İlk</i>	15	34,1	16	39,0	31	36,5

	<i>Orta</i>	7	15,9	8	19,5	15	17,7
	<i>Son</i>	22	50,0	17	41,5	49	57,8
<i>Kardeş Sayısı</i>	<i>Tek</i>	7	15,9	6	14,6	13	15,3
	<i>İki</i>	28	63,6	25	61,0	53	62,4
	<i>Üç ve Fazlası</i>	9	20,5	10	24,4	19	22,3
<i>Okula Devam Yılı</i>	<i>Bir Yıl</i>	26	59,1	24	58,5	50	58,8
	<i>İki Yıl</i>	13	29,5	12	29,3	25	29,4
	<i>Üç Yıl ve Üzeri</i>	5	11,4	5	12,12	10	11,8

2.2. Veri Toplama Araçları ve Süreci

Araştırmada öncelikle çocukların demografik özelliklerine ait bilgileri elde etmeye yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Nicel boyutta Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin, çocukların öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla Erol ve İvrendi (2018) tarafından geliştirilen “4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğinden (Öğretmen Formu)” yararlanılmıştır. Ölçek 22 maddeden oluşmakta olup, “dikkat (9 madde), çalışma belleği (5 madde), engelleyici kontrol (8 madde)” olmak üzere üç tane de alt boyut bulunmaktadır. Ölçeğe ilişkin açıklayıcı bilgiler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Açıklayıcı Bilgiler

Boyut Adı	Soru Numarası	İşlevsel Tanım
<i>Engelleyici Kontrol</i>	1,2,3,4,5,6,7,8	<i>Bireyin hedefe ulaşması sırasında uygun davranışı gösterebilmek amacıyla hedef dışındaki otomatik ve güçlü istekleri kontrol altına alma becerisi.</i>
<i>Dikkat</i>	9,10,11,12,13,14,15,16,17	<i>Uyarının farkında olarak, uyarıcılar içinde istenilen uyarıcıya doğru yönelirken, istenmeyen uyarıcıların yok sayılması</i>
<i>Çalışma Belleği</i>	18,19,20,21,22	<i>Bireyin bir görevi tamamlamak amacıyla sahip olduğu bilgiyi belleğinde tutabilme becerisi.</i>

Araştırmanın nitel boyutunda veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından uzman görüşleri alınarak ve ön uygulaması yapılarak geliştirilen 5 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırmanın ana noktalarının konuşulmasını sağlamak ve derinlemesine veri sağlanması amacıyla görüşme sürecinin önceden belirlenmiş alt başlıklar doğrultusunda yönlendirilmesini ifade etmektedir (Creswell & Plano Clark, 2019; Yıldırım & Şimşek, 2013). Yarı yapılandırılmış görüşme formunda ter alan sorular aşağıda verilmiştir;

1. “Derslerinizde uyguladığınız ters yüz öğrenme modeli hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Modelin üstün ve zayıf yönleri nelerdir?” Sorusuna İlişkin Bulgular
2. “Ters yüz öğrenme modeli ile işlenen derslerin geleneksel öğretim anlayışı ile işlenen derslerden ne gibi farkları oldu?”
3. “Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin okul öncesi çocuklarında uygulanması noktasında karşılaştığınız sınırlılıklar nelerdir?”
4. “Ters yüz öğrenme modelinin çocukların öz-düzenleme becerilerini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?”
5. “Ters yüz sınıf modelini uygularken çocukların kendi öğrenme süreçlerini nasıl yönettiğini

gözlemliyorsunuz?”

Araştırmada uygulama öncesinde, modelin tanıtılması ve uygulama süreci hakkında bilgi vermek, bu süreçte karşılaşılabilecek muhtemel problemleri ortadan kaldırmak amacıyla veli toplantısı düzenlenmiştir. Okul yönetiminin desteğiyle veliler için resmi bir toplantı davetiye hazırlanmış olup bu toplantıda araştırmanın amacı, ters yüz edilmiş sınıf nedir ve nasıl uygulanır, araştırmada gerçekleştirilmesi planlanan çalışmalar ve çalışma takvimi, uygulama sürecinde kullanılacak yöntem ve teknikler, ölçeklerin kimler tarafından ve nasıl uygulanacağı, velilerin kullanması gereken Web 2.0 araçları ve nasıl kullanılacağı gibi konulardan bahsedilmiştir ve velilerin soruları cevaplanmıştır. Sonrasında uygulama yapılacak sınıfın öğretmenleriyle de benzer bir toplantı gerçekleştirerek süreç hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere uygulanacak ters yüz edilmiş etkinlik planlarının yapılması ve hangi temaların işleneceğinin belirlenmesi de bu toplantıda kararlaştırılmıştır. Kontrol ve deney grubundaki öğretmenlere veri toplamada kullanılacak olan “Kişisel Bilgi Formu” ve “4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği (Öğretmen Formu)” hakkında gerekli bilgiler verilmiştir.

Ters yüz edilmiş öğrenme modeline yönelik tasarlanan etkinlikler deney grubu öğrencilerine 27.11.2023-05.01.2024 tarihleri arasında 6 hafta boyunca sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. Bu uygulama planı aşağıda Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

4-6 Okul Öncesi Programı Doğrultusunda Planlanmış ve Uygulanmış Etkinlikler

Hafta	Sınıf Dışında Yapılan Çalışmalar	Sınıf İçinde Yapılan Çalışmalar	Kullanılan Web 2.0 Araçları
1.Hafta	Öğretmenin hazırladığı “Küçük Su Damlası” adlı dijital hikâyenin okunması. EBA sitesinde bulunan “Su Döngüsü” adlı videonun izlenmesi. “Su Olmasaydı” adlı belgeselin izlenmesi.	“Yeraltı Suları” adlı Bütünleştirilmiş Türkçe-Fen Etkinliği “Suyun Döngüsü” adlı Bütünleştirilmiş Fen, Sanat, Drama Etkinliği “Su Olmasaydı” adlı Bütünleştirilmiş Türkçe, Sanat ve Oyun Etkinliği	Google Classroom WordArt Storyjumper Storybird Learning Apps WordWall
2.Hafta	Doğada yer alan ve insan faaliyetlerinin sebep olduğu çöp ve atık görsellerin incelenmesi. ‘Penguenin Yardım Çağrısı’ adlı videonun izlenmesi. Dinozor fosili, araştırma yapan paleontolog görsellerinin incelenmesi.	“Doğadaki İzler” adlı Alan Gezisi (Büyük Grup Etkinliği) “Penguenin Yardım Çağrısı” adlı Bütünleştirilmiş Türkçe ve Fen Etkinliği “Nesli Tükenen Hayvanlar” adlı Alan Gezisi	Google Classroom Chatterpix Powtoon Wordwall
3.Hafta	Yaprak türlerinin yer aldığı e-Kitap’ın okunması. “Bir Ağaç” adlı hikâyenin videosunun izlenmesi. EBA TV’de yer alan tohumların ekilmesi, fideye dönüşmesi, ağaçların çiçek açması ve meyve verme süreçlerinin yer aldığı “Ağaçlar Nasıl Oluşur?” adlı videonun izlenmesi.	“Yaprak Koleksiyonum” adlı Alan Gezisi Etkinliği “Ağaç Dedektifi” adlı Alan Gezisi Etkinliği “Bitkiler Nasıl Beslenir?” adlı Fen Etkinliği (Büyük Grup Etkinliği)	Google Classroom Canva Learning Apps ME-QR Educandy

4.Hafta	Minik Tema tarafından hazırlanan "Toprak Dersem Çık" adlı animasyonun izlenmesi.	"Toprak Dersem Çık" adlı Bütünleştirilmiş Alan Gezisi, Fen ve Sanat Etkinliği	Google Classroom
	Erozyona uğramış ve uğramamış bölgelerin fotoğraflarının incelenerek karşılaştırılması.	"Toprak Erozyonu" adlı Fen Etkinliği	Automovie
	"Minik Ayçiçeği" adlı hikâyenin yer aldığı videonun izlenmesi.	"Minik Bahçem" adlı Fen Etkinliği	
5.Hafta	Bulutlarla ilgili bilgileri içeren TÜBİTAK Yayınlarından "Bulut Gözlemcisinin Rehberi" isimli kitabı okuduğu videonun izlenmesi	"Bulut Gözlemcisi" adlı Bütünleştirilmiş Fen, Sanat ve Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği	Google Classroom
	Hava kirliliğini anlatan çeşitli görselleri (fabrika atıkları, araba egzozları, kömür sobasının dumanı vb.) incelenmesi.	"Hava Kirliliği" adlı Bütünleştirilmiş Fen ve Okuma Yazmaya Hazırlık Etkinliği	Kizoa
	"Rüzgâr Esince" adlı hikâyenin okunması.	"Rüzgâr Çorabı Yapıyoruz" adlı Bütünleştirilmiş Fen ve Sanat Etkinliği	Wordwall
6.Hafta	ÇEVKO Çocuk sitesinde yer alan "Plastikler Çöp Değildir" adlı animasyonun izlenmesi.	"Plastikler Çöp Değildir" adlı Bütünleştirilmiş Türkçe ve Sanat Etkinliği	Google Classroom
	"Kâğıdın Öyküsü" adlı hikâyenin okunması.	"Atık Kâğıttan Hamur Yapıyoruz" adlı Bütünleştirilmiş Fen ve Sanat Etkinliği	Storyjumper Learning Apps

2.3. Geçerlilik ve Güvenirlilik

Araştırtmanın bu bölümünde kullanılan öz düzenleme becerileri ölçeğine ilişkin geçerlik ve güvenirlilik analizlerine yer verilmiştir. 4-6 yaş öğrencilerin öz düzenleme becerilerine yönelik ölçeğin yapı geçerliğinin doğrulanabilmesi adına araştırmacı tarafından doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmış, güvenirlilik çalışması kapsamında ise Cronbach Alpha katsayısı değerleri kullanılmıştır. 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğine ilişkin olan DFA uyum istatistikleri sonuçları Tablo 5' te sunulmuştur.

Tablo 5

4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğinin Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları

χ^2	df	RMSEA	CFI	GFI	AGFI	NFI	TLI
531,60	390	0,04	.96	.89	.86	.80	.94

Tablo 5 incelendiğinde; TLI ($0,95 \leq TLI \leq 0,97$) ve CFI ($0,95 \leq CFI \leq 0,97$) değerlerinin .90' ın üzerinde değer almasından ötürü kabul edilebilir bir uyum göstermektedir. RMSEA değeri ($0,05 \leq RMSEA \leq 0,10$), .04' e eşit olmasından ötürü model veri uyumunun iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Öz düzenleme ölçeğine ilişkin uygulanmış olan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde, ölçeğin engelleyici kontrol faktörünün (8 madde) yük değerleri .59 ile .81, Dikkat faktörünün (9 madde) yük değerleri .59 ile .78 ve çalışma belleği faktörünün (5 madde) yük değerleri .56 ile .85 arasında değişmektedir. Ölçek maddelerine ilişkin faktör yük değerleri, alt sınır olarak belirlenen .32 değerinin üzerinde bulunmuştur (Tabachnick & Fidell, 2013). Sonuçlar göz önüne alındığında öz düzenleme ölçeğinin kullanılabilir ve geçerli olduğu söylenebilir.

Ölçeğin güvenirliliğine yönelik analizlerin gerçekleştirilmesi amacıyla Cronbach Alpha yöntemi

kullanılmıştır. Bu çalışmanın örnekleminde elde edilen 4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğine ait güvenilirlik analizleri dağılımları aşağıdaki Tablo 6’ da sunulmuştur.

Tablo 6

4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Güvenirlik Analizi

Öz Düzenleme Ölçeği Alt Boyutları	Madde Sayısı	Cronbach Alpha Değeri(α)	
		İvrendi ve Erol (2018)	Bu Araştırmada
<i>Engelleyici Kontrol</i>	8	,91	,96
<i>Dikkat</i>	9	,91	,96
<i>Çalışan Bellek</i>	5	,87	,94
<i>Toplam</i>	22	,94	,97

Tablo 6’ da görüldüğü üzere Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği alt boyutlarının güvenilirlik iç tutarlık katsayısı engelleyici kontrol boyutu için $\alpha = 0.96$ (n=8), Dikkat alt boyutunun güvenilirlik katsayısı $\alpha = .96$ (n=9), üçüncü alt boyut olan çalışan bellek için güvenilirlik katsayısı $\alpha = .94$ (n=5), ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı ise $\alpha = .97$ (n=22) şeklinde bulunmuştur. Analizler sonucunda elde edilen cronbach alfa güvenilirlik katsayılarının istenilen aralıkta oldukları, Erol ve İvrendi (2018) tarafından belirtilen cronbach alfa iç tutarlılık katsayılarıyla tutarlı oldukları görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle çalışmada yer alan örneklem grubunun da güvenilir olduğu ifade edilebilir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizinde kullanılacak istatistikî yöntemlerin belirlenmesinde öncelikle normallik dağılım analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüş olup bu bağlamda parametrik istatistikî analiz yöntemleri kullanılmıştır. Normallik analizi sonucunda elde edilen basıklık (skewness) ve çarpıklık (kurtosis) değerleri Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeği Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Test	Çarpıklık	Basıklık
<i>Öz Düzenleme Ölçeği</i>	-,862	-,103
<i>Engelleyici Kontrol</i>	-,808	-,233
<i>Dikkat</i>	-,776	-,061
<i>Çalışma Belleği</i>	-,1044	,428

Tablo 7 incelendiğinde elde edilen verilerin analizinde kullanılacak testlerin (parametrik veya parametrik olmayan) belirlenmesi amacıyla ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Ölçüm sonuçlarının normal dağılım gösterebilmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1.5 ile -1.5 arasında olması gerekmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Çalışmamızda görüldüğü üzere Öz Düzenleme Ölçeği çarpıklık (,862) ve basıklık (-,103) değerinin -1.5 ile +1.5 arasında olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ön test ve son test verilerin analizinde t-testi kullanılmıştır.

Araştırmada nitel verilerin analizinde deney grubu öğretmenleri ile yüze yapılan görüşmelerde öğretmenlerin ters yüz öğrenme modeline ve modelin öz düzenleme becerilerine olan etkisine yönelik görüşleri alınmıştır. Görüşme esnasında öğretmenler Ö.1., Ö.2. olarak kodlanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda görüşmelerden elde edilen verilerin analizi için nitel analiz yöntemlerinden betimsel analiz

yönteminden yararlanılmıştır. Betimsel analizde araştırmacı görüştüğü ya da gözlemlemiş olduğu bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer vermektedir. Betimsel analizdeki temel amaç, elde edilen bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde sunulmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Verilerin analizinde öğretmenlerin görüşleri doğrudan alıntılarla yorum yapmadan verilerek araştırmanın iç geçerliliğinin artırılması amaçlanmıştır.

3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde “4-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Öz Düzenleme Becerileri Ölçeğinden (Öğretmen Formu)” toplanan nicel veriler alt problemlere göre başlıklandırılmış olup yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen nitel verilerin analizleri de ayrı bir başlık altında ele alınmıştır.

3.1. Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular

3.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde mevcut öğrenme ortamlarında öğrenim gören kontrol ve deney grubu öğrencilerinin öz düzenleme becerileri arasında ön test sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını incelemek amacıyla Bağımsız Gruplar t-Testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Deney ve Kontrol Grubunun Öz Düzenleme Ön Test Sonuçlarına İlişkin t-Testi Bulguları

Gruplar	N	\bar{x}	S.S.	F	T	p
Deney	44	3,77	0,83	0,22	-1,315	.096
Kontrol	41	4,01	0,85			

$p \leq .050^*$ $p \leq .010^{**}$ $p \leq .000^{***}$

Tablo 8 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öz düzenleme ön test puanları için uygulanan bağımsız gruplar için t-Testi sonuçlarına bakıldığında gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p=.096$, $p>.05$). Böylece uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının öz düzenleme becerileri açısından denk olduğu görülmektedir.

3.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde geleneksel (yaygın olarak kullanılan) modellerinin kullanıldığı öğrenme ortamlarında öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ön test - son test puanlarına ilişkin İlişkili Örneklem t -Testi sonuçlarına yönelik bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Kontrol Grubu Öz Düzenleme Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklem t -Testi Sonuçlarına Yönelik Bulgular

Alt Boyutlar	Test	İlişkili Örneklem t-Testi					
		N	\bar{x}	Ss.	Sd.	T	p
Engelleyici Kontrol	Ön Test	41	3,87	1,026	0,127	1,432	.080
	Son Test	41	3,89	,990			
Dikkat	Ön Test	41	4,00	,791	2,574	1,432	.080
	Son Test	41	4,02	,752			

Çalışan Bellek	Ön Test	41	4,24	,887	0,097	1,000	.162
	Son Test	41	4,25	,861			

p ≤ .050* p ≤ .010** p ≤ .000***

Tablo 5.1' de görüldüğü üzere kontrol grubundaki öğrencilerin öz düzenleme becerileri alt boyutlarındaki ön test-son test sonuçları incelendiğinde; Engelleyici kontrol (p=.080: p>.05), Dikkat (p=.080: p>.05), Çalışan Bellek (p=.162: p>.05) alt boyutlarında ön test ve son test puanları açısından anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır (p>.05). Bundan dolayı kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğrenme modelinin öğrencilerin öz düzenleme becerilerine istatistiksel olarak dikkate değer bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

3.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Ters yüz öğrenme modelinin kullanıldığı öğrenme ortamlarında 6 hafta süresince öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ön test ve son test puanları arasındaki farka yönelik verilerin analizi İlişkili (Bağımlı) Örneklem t-Testi sonuçlarına yönelik bulgular Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Deney Grubu Öz Düzenleme Ölçeği Ön Test-Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t -Testi Sonuçlarına Yönelik Bulgular

İlişkili Örneklem t-Testi							
Alt Boyutlar	Test	N	\bar{x}	Ss	Sd.	T	p
Engelleyici Kontrol	Ön Test	44	3,64	.915	0,90	7,422	.010**
	Son Test	44	4,31	.547			
Dikkat	Ön Test	44	3,74	.894	0,88	7,202	.010**
	Son Test	44	4,37	.490			
Çalışan Bellek	Ön Test	44	4,02	.831	,111	5,445	.010**
	Son Test	44	4,63	.399			

p ≤ .050* p ≤ .010** p ≤ .000***

Tablo 10 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin öz düzenleme becerileri alt boyutlarındaki ön test-son test sonuçlarına göre; Engelleyici kontrol (p=.01: p<.05), Dikkat (p=.01: p<.05), Çalışan Bellek (p = .01 : p <.05) alt boyutlarının tümünde ön test ve son test puanları açısından anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır (p< .05). Bundan dolayı deney grubunda uygulanan ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin öz düzenleme becerilerine istatistiksel olarak anlamlı bir katkı sağladığı sonucuna ulaşılmaktadır.

3.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Ters yüz öğrenme modelinin okul öncesi çocukların öz düzenleme becerilerine etkisine yönelik nicel bölümde yapılan analizler sonucu deney grubu öğrencilerin öz düzenleme becerilerinde anlamlı farkın olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bu bölümünde nicel verileri desteklemek amacıyla deney grubu öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu görüşmeler sonucunda elde edilen veriler görüşme soruları başlığı altında analiz edilmiştir.

3.2.1. “Derslerinizde uyguladığınız Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli hakkındaki görüşleriniz nelerdir? Modelin üstün ve zayıf yönleri nelerdir?” Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğretmenler genel olarak ters yüz öğrenme modeline yönelik olumlu görüş bildirmişler ve

modeli eğitsel açıdan etkili bulduklarını belirtmişlerdir. Modelin öğrenme sürecini daha eğlenceli hale getirdiğini, sınıf içine ayrılan sürenin artmasıyla öğrencilerin daha aktif olduğu öğrenme süreçleri gerçekleştirdiklerini dile getirmişlerdir. Modelin zayıf yönlerine yönelik olarak ders öncesi hazırlığın çok fazla zaman aldığı ve öğretmenin iş yükünü arttırdığını, yeterli teknolojik bilgiye sahip olmayan öğretmenlerin uygulama sürecinde zorlanacağını belirtmişlerdir.

Ö1: “6 haftalık uygulama sürecinde genel anlamda oldukça eğlenceli ve verimli bir öğrenme süreci geçirdik. Derslerden önce öğrencilere hazırladığımız dijital içerikler oldukça ilgilerini çekti ve öğrenme sürecine daha istekli katıldılar. Ayrıca ders dışı etkinlikler sayesinde sınıfımızda uygulama temelli etkinliklere ve deneylere daha fazla zaman ayırma imkânı bulduk. Modelin olumsuz yanlarını düşündüğümüzde ders öncesi planlama ve materyal hazırlama sürecine çok fazla zaman ayrılması ve öğretmenin iş yükünün artması modelin sınırlılıkları arasında değerlendirilebilir.

Ö2: “Bana göre ters yüz sınıf modeli güzel bir deneyim oldu. “Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli” ile öğrencilerin ders materyallerine evden erişim sağlamaları ve çevrimiçi platformlarla aktivitelere katılmaları etkileşimli bir öğrenme ortamına imkân sağladı. Ayrıca sınıf içi etkinliklere daha fazla zaman kaldı ve sınıf içine ayrılan zamanın verimli kullanılmasını sağladı. Bu zamanı öğrencilerin aktif olduğu etkili öğrenme faaliyetleri yaparak değerlendirdik. Fakat teknolojik becerilerim çok iyi olmadığı için zorlandığım bazı noktalar oldu. Bu modeli uygulayacak öğretmenlerin dijital araçları etkili bir şekilde kullanma konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olması gerekiyor. Bunun yanında öğretmenlerin ders materyallerini önceden hazırlamalarını öğretmenler için ek bir iş yükü oluşturuyor.”

3.2.2. “Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli ile işlenen derslerin geleneksel öğretim anlayışı ile işlenen derslerden ne gibi farkları oldu?” Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlere “Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli” ile işlenen derslerin geleneksel öğretim anlayışı ile işlenen derslerden ne gibi farkları olduğu sorulduğunda öğretmenler, ters yüz öğrenme modelinde sınıf dışı etkinlikler sayesinde sınıfta öğrencilerin aktif olduğu uygulama temelli etkinliklere daha fazla zaman ayırdıklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin sınıfa hazırlıklı gelmeleri sayesinde konunun daha derinlemesine öğrenildiğini, öğrencilerle birebir iletişim kurma fırsatı bulduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca geleneksel öğrenme ortamlara göre çok daha çeşitli öğretim yöntemlerinin kullanılmasına ve daha eğlenceli öğrenme ortamları oluşturulmasına fırsat sağladığını dile getirmişlerdir.

Ö1: “Ters yüz sınıf modelinde geleneksel modeldeki düz anlatım tekniği yerine dijital içeriklerin kullanılması öğrenme sürecini daha eğlenceli hale getirdi. Öğrencilerin sınıfa konu hakkında temel bilgileri edinerek gelmesi sınıf içi etkinlikler için daha fazla zaman ayırmamıza imkân sağladı. Bu zaman diliminde çocuklarla problem çözme becerilerini ve yaratıcılıklarını destekleyecek etkinlikler yaptık. Ayrıca ters yüz sınıf modelinde öğrenciler daha fazla sorumluluk alarak daha fazla etkileşime girdiler. Geleneksel öğrenmede daha çok öğretmen aktif oluyordu, öğretmen merkezli bir öğrenme süreci gerçekleşiyordu. Fakat bu modelde biz öğrencilerin daha aktif olmalarını sağladık.”

Ö2: “Öncelikle geleneksel yöntemde günlük etkinlikleri yetiştirme kaygısı ile hareket etmekteyken bu modelin kullanımı sınıf içerisinde uygulamalı etkinliklere ayrılan zamanın artmasına ve öğrenme aktivitelerinin daha uzun süreye yayılmasına imkân sundu. Aynı zamanda bu süreçte sınıf içi etkinliklerde öğrencilerimle birebir iletişim kurma ve rehberlik etme imkânı buldum. Geleneksel öğrenme ortamlarına nazaran çok çeşitli öğretim yöntemlerinin kullanılmasına ve eğlenceli öğrenme ortamlarının oluşturulmasına imkân sağladığını söyleyebilirim. Öğrenciler her gün eve gittikten sonra onlara göndereceğim dijital içerikleri ve etkileşimli aktiviteleri heyecanla

beklediler.”

3.2.3. “Ters yüz edilmiş öğrenme modelinin okul öncesi öğrencilerine uygulanması noktasında karşılaştığımız sınırlılıklar nelerdir?” Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğretmenler uygulama süreci öncesinde modelin okul öncesinde uygulanmasına yönelik çeşitli endişelerinin olduğunu dile getirmişlerdir. Öğrencilerin sınıf dışı etkinliklerde internete ve teknolojik araçlarla çok fazla zaman geçirmesi noktasında kaygıları olduğunu fakat modeli uyguladıkça öğrencilerin teknolojiyi eğitsel amaçlarla ve kontrollü şekilde kullanmasının öğrenme süreçlerine katkı sunduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrencilerin yeterli teknolojik becerilere sahip olamamasından ötürü öğretmen tarafından sunulan içeriklere ulaşma noktasında ailelere sorumluluk düştüğünü, ailelerin yeterli teknolojik becerilere ve teknolojik altyapıya sahip olmaları gerektiğini dile getirmişlerdir. Ayrıca öğrencilere sunulan içeriklerin öğrencilerin yaş ve gelişim özellikleri ve dikkat süreleri dikkate alınarak hazırlanması gerektiğini belirtmişlerdir.

Ö.1: “Açıkçası uygulama süreci öncesinde en büyük endişem modelin okul öncesi öğrencilerine uygun olup olmadığı ile ilgiliydi. Çünkü öğrencilerin sınıf dışı etkinliklerde yalnız olması, henüz bağımsız öğrenme becerilerinin gelişmemiş olması beni endişelendiriyordu. Fakat bu noktada veli desteği oldukça önemliydi. Google Classroom üzerinden gönderilen içerikler ve etkileşimli materyaller velilerin desteği ile öğrencilere ulaştı. İkinci olarak çocukların çok fazla dijital araçlara ve internete maruz kalmasına dair kaygılarım vardı. Fakat çocukların denetimsiz bir şekilde internette zaman geçirmesinden önce öğretmenler tarafından seçilen ve onlara sunulan eğitici içeriklerle zaman geçirmesi onların faydasına oldu. Ayrıca öğrencilerin dikkat sürelerinin kısa olması sebebiyle yaş gruplarına uygun içerik seçilmesi ve dikkatlerini çekmesi açısından materyal seçimi noktasında daha dikkatli olmamız gerekti.”

Ö.2: “Uygulamaya başlamadan önce velilerle yaptığımız toplantıda da konuşulduğu üzere uygulama sürecinde öğrencilerin çok fazla teknolojiye maruz kalmasından endişe duyuyorduk. Fakat bu uygulama ile şunu gördüm, öğrenciler hem okulda hem de okul dışında teknolojik araçları eğitsel olarak kullandılar. Öğrenciler evde cep telefonundan Youtube’da video izlemek yerine Google Classroom üzerinden benim verdiğim ödevleri ve eğitsel materyalleri takip ediyorlardı. Bu anlamda düşündüğümüzün tam tersine çocuklar için daha faydalı oldu. Uygulama sürecinde yaşadığımız zorluklardan biri bazı ailelerin teknoloji konusunda yeterli bilgiye sahip olmamasından kaynaklandı. Bu durum öğrencilerin ders materyallerine erişimde zorluklar yaşamasına neden oldu. Ayrıca, bazı evlerde teknolojik altyapının yetersiz olması bazı günler çocukların sınıf dışı etkinlikleri tamamlamadan okula gelmelerine sebep oldu.”

3.2.4. “Ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerinizin öz-düzenleme becerilerini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?” Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğretmenler ters yüz öğrenme modelinin uygulanma sürecinde öğrencilerin kendi öğrenmelerine ilişkin daha fazla sorumluluk aldıklarını ve sınıf dışı etkinlikleri tamamlayarak derse hazırlıklı geldiklerini belirtmişlerdir. Sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin aktif olmasının ve öğretmenin rehber rolüne geçmesinin sınıf yönetimini kolaylaştırdığını dile getirmişlerdir. Genel anlamda ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin öz düzenleme becerilerine katkı sunduğunu ve dikkatlerini düzenleme noktasında daha başarılı olduklarını dile getirmişlerdir.

Ö1: “Biz uygulama sürecinde Google Classroom platformunu aktif kullandık. Öğrenciler okula gelmeden önce gönderilen dijital içerikleri incelediler ve gerekli araştırmaları yaparak okula geldiler. Bu noktada yaptığımız çalışma öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenleme noktasında onlara fayda sağladı ve sorumluluk almalarını destekledi. Sınıf içerisinde gerçekleşen iş birliğine

dayalı öğrenme aktiviteleri ile öğrenciler arkadaşları ile başarılı bir iletişim kurdular ve bu benim sınıf yönetimi konusunda daha az zorlanmamı sağladı. Ayrıca çocukların öğrenme sürecinde daha aktif olmasının da öz düzenleme becerilerinin gelişmesine katkı sağladığını düşünüyorum.”

Ö2: “Modelin öğrencilerin öz düzenleme becerilerine katkı sunduğunu düşünüyorum. Çünkü sınıf dışı etkinliklerde onlara verilen ödevler öğrencilerin sorumluluk almalarını sağladı. Fakat bunun dışsal bir güç ile değil öz denetim ile gerçekleşmesini amaçladım. Öğrenciler sınıf dışındaki görevleri tamamlayarak sınıf içi etkinliklere hazır gelmeye çalıştılar. Tabii sınıfa hazır şekilde gelmeyen, dijital içerikleri incelemeyen gelen öğrenciler de oldu. Ama öğrenciler yeni öğrenme süreçlerini özümstedikten sonra bu sorun çözüldü. Ayrıca geleneksel modelle karşılaştığımızda çocukların dikkatlerini daha iyi düzenleyebildiklerini gözlemledim.”

3.2.5. “Ters yüz sınıf modelini uygularken öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini nasıl yönettiğini gözlemliyorsunuz?” Görüşme Sorusuna İlişkin Bulgular

Öğretmenlere ters yüz sınıf modelini uygularken öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini nasıl yönettiğine dair gözlemleri sorulduğunda sınıf dışında öğrencilere sunulan dijital içerikler sayesinde öğrencilerin derse hazırlıklı gelmelerinin sınıf içerisinde üst düzey öğrenme becerilerinin geliştirilmesine imkân sağladığını, öğrencilerin kendi öğrenmeleri noktasında daha fazla sorumluluk aldıklarını, zaman yönetimini daha başarılı şekilde gerçekleştirdiklerini ve bağımsız öğrenme becerilerine katkı sağladığını dile getirmişlerdir. Aynı zamanda teknolojinin eğitime dâhil edilmesiyle öğrencilerin öğrenme sürecinden daha fazla keyif aldıkları ve sürece daha istekli katıldıklarını belirtmişlerdir.

Ö.1: “Öğrenciler, ders materyallerini önceden inceleyip sınıfa geldikleri için daha fazla etkileşimli öğrenme ve tartışma fırsatına sahip oldular. Konular hakkında daha detaylı ve derinlemesine düşünme imkânı buldular. Ayrıca öğrenciler mekân ve zaman sınırı olmadan istedikleri zaman bilgiye ulaşabildiler. Bağımsız öğrenme becerileri desteklenen öğrenciler aynı zamanda öğrenme sorumluluklarını almaya başladılar. Artık ebeveynin söylemesine gerek kalmadan eve gider gitmez benim gönderdiğim dijital içerikleri incelemeye başladılar. Hazırladığımız dijital içerikler çocukların ilgisini çekti ve etkinliklerden keyif almasını sağladı, daha eğlenceli öğrenmeler gerçekleştirdik.”

Ö.2: “Öğrencilere sınıf dışı öğrenme sürecinde çeşitli sorumluluklar verilmesi öğrencilerin öz-düzenleme becerilerine katkı sağladı. Aynı zamanda bu model öğrencilere zamanlarını etkili bir şekilde yönetme becerisi kazandı. Öğrenciler dijital içerikleri ne zaman inceleyeceklerini, ödevleri ne zaman tamamlayacaklarını noktasında zaman yönetimi kazandı. Uygulamanın ilk haftasında hazırlıklı gelmeyen öğrenciler olsa da zaman ilerledikçe çocuklar derse hazır ve temel bilgileri edinmiş şekilde geldiler. Daha önce sorduğum soruları parmak kaldırmayan öğrencilerin bile etkinliklere katıldığını gördüm. Ayrıca sınıf içi etkinliklere daha fazla zaman ayırdığımız için öğrenciler öğrenme süreçlerine daha aktif katıldı ve etkin öğrenmeler gerçekleştirdi.”

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın birinci alt problemi olan; “Mevcut öğrenme ortamlarında öğrenim gören kontrol ve deney grubu öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, mevcut öğrenme ortamlarında öğrenim gören deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öz düzenleme becerileri arasında ön test sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bu sonuçlar, uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının öz düzenleme becerileri açısından benzer düzeyde olduğunu göstermektedir. Uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının öz düzenleme

becerilerinin benzer olması, grupların seçiminde ve eşleştirme sürecinde dikkatli ve etkili bir yöntem kullanıldığını göstermektedir. Bu durum, uygulamanın etkilerini doğru bir şekilde değerlendirmek için güçlü bir temel sağlarken araştırma sonuçlarının güvenilirliğini ve geçerliliğini desteklemektedir. Sonuç olarak, ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaması, araştırmanın güvenilirliğini arttırırken, uygulamanın etkilerini değerlendirmede daha net bir bakış açısı sağlamaktadır. Ayrıca bu bulgu, gelecekteki araştırmaların tasarımı ve yürütülmesi için önemli bir referans noktası olabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Geleneksel öğrenme modellerinin kullanıldığı öğrenme ortamlarında öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ön test ve son test puanları arasında farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırma sonucunda edinilen bulgulara göre kontrol grubundaki öğrencilerin öz düzenleme becerileri alt boyutlarındaki ön test-son test sonuçları incelendiğinde; Engelleyici kontrol, Dikkat, Çalışan Bellek alt boyutlarında ön test ve son test puanları açısından anlamlı bir farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır. Araştırma verilerinden hareketle geleneksel öğrenme modellerinin öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirmede yeterli etkiye sahip olmadığı söylenebilir. Araştırmada elde edilen veriler, farklı öğrenme modellerinin öz düzenleme becerilerine etkisini inceleyen çeşitli araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Talan & Gülseçen, 2018; Arslan, 2021; Eser, 2021). Eser (2021), ters çevrilmiş sınıf modelinin ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisi incelediği araştırmada kontrol grubunda uygulanan geleneksel yöntemin öğrencilerin öz düzenleme becerilerine istatistiksel olarak dikkate değer bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Arslan (2021) tarafından yapılan araştırmada geleneksel öğrenme modeli ile ters yüz öğrenme modelinin karşılaştırıldığı araştırmada ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin öz düzenleme becerileri üzerine, büyük etki gücüne sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Geleneksel öğrenme modelinin öğrencilerin öz düzenleme becerileri üzerinde anlamlı düzeyde etki yaratmaması farklı açılardan değerlendirilebilir. Geleneksel öğrenme modelleri ile tasarlanan öğrenme süreçlerinde öğrenciler genellikle pasif alıcı konumunda tutmaktadır ve öğretmen çoğunlukla bilgiyi doğrudan öğrencilere aktaran rolündedir. Bu uygulama maalesef öğrencilere kendi öğrenme süreçlerini yönetme fırsatı sunmadığı için onların öz düzenleme becerilerinin gelişimine de yeteri düzeyde katkı sunamamaktadır. Ayrıca bu yaklaşım ile öğrencilerin sınav odaklı bir başarı anlayışı geliştirmeleri ve dışsal motivasyon kaynaklarına bağımlı hale gelmeleri sonucunda öz düzenleme becerilerinin gelişmesine doğrudan ya da dolaylı olarak engel olabilmektedir. Bunun yanı sıra geleneksel sınıf ortamlarında öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarının ve öğrenme hızlarının göz ardı edilmesi, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetme ve öz düzenleme becerilerini geliştirme fırsatlarını kısıtlayabilmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan; “Ters yüz edilmiş öğrenme ortamlarında öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ölçeği alt boyutları açısından ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Araştırma sonucunda ters yüz öğrenme modelinin kullanıldığı öğrenme ortamlarında 6 hafta süresince öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin öz düzenleme becerileri alt boyutları açısından ön test ve son test puanlarına yönelik bulgular incelendiğinde alt boyutların tümünde ön test ve son test puanları açısından anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bundan dolayı deney grubunda uygulanan ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin öz düzenleme becerilerine istatistiksel olarak anlamlı bir katkı sağladığı sonucuna ulaşılmaktadır. Konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde farklı araştırmacılar tarafından yapılan deneysel çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür (Eser, 2021; Ng, 2018; Talan & Gülseçen, 2018; Tosun 2020; Uğur, 2022). Araştırmanın bulguları sonucunda; ters çevrilmiş sınıf modeline göre tasarlanan sınıflar öğrencilerin öz düzenleme becerileri üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın nitel bulgularına dayalı sonuçları incelendiğinde deney grubu öğretmenlerinin ters yüz edilmiş öğrenme modeline ve modelin öz düzenleme becerilerine olan etkisine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretmenler genel olarak ters yüz öğrenme modeline yönelik olumlu görüş bildirmişler ve modeli eğitsel açıdan etkili bulduklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin sınıfa hazırlıklı gelmeleri sayesinde konunun daha derinlemesine öğrenildiğini, öğrencilerle birebir iletişim kurma fırsatı bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ters yüz öğrenme modelinin uygulanma sürecinde öğrencilerin kendi öğrenmelerine ilişkin daha fazla sorumluluk aldıklarını ve sınıf dışı etkinlikleri tamamlayarak derse hazırlıklı geldiklerini belirtmişlerdir. Sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin aktif olmasının ve öğretmenin rehber rolüne geçmesinin sınıf yönetimini kolaylaştırdığını dile getirmişlerdir. Sınıf dışında öğrencilere sunulan dijital içerikler sayesinde öğrencilerin derse hazırlıklı gelmelerinin sınıf içerisinde üst düzey öğrenme becerilerinin geliştirilmesine imkân sağladığını, öğrencilerin kendi öğrenmeleri noktasında daha fazla sorumluluk aldıklarını, zaman yönetimini daha başarılı şekilde gerçekleştirdiklerini ve bağımsız öğrenme becerilerine katkı sağladığını dile getirmişlerdir. Genel anlamda ters yüz sınıf modelinin öğrencilerin öz düzenleme becerilerine katkı sunduğunu ve dikkatlerini düzenleme noktasında daha başarılı olduklarını dile getirmişlerdir. Zimmerman ve Campillo (2003), kendi kendini düzenleyen öğrencilerin plan yaptıklarını, hedefler belirlediklerini, düzenlediklerini, kendini izlediklerini ve öğrenmelerini öğretmenlere bağlı kalmak yerine kendi kendilerini değerlendirdiklerini belirtmiştir. Öz düzenleme becerileri, öğrencilerin kendi öğrenme sürecini ve öğrenme hızını kontrol ettikleri sınıf ortamlarının sağlanmasına dayalı etkili gelişim gösterebilir. Ayrıca bu öğrenme ortamlarında öğrenciler, öğrenmelerinden sorumlu olurlar. Öz düzenleme becerileri yüksek öğrenciler, öğrenme süreçlerinde daha etkili olurlar ve öz düzenleme becerisi düşük öğrencilere kıyasla akademik olarak da daha başarılı olabilmektedirler (Al Mulhim, 2021). Alanyazın incelendiğinde birçok araştırma ters yüz öğrenme modelinin geleneksel eğitime göre öz düzenleme becerilerinin gelişmesine daha çok katkı sağladığını ortaya koymaktadır (Baepler vd., 2014; Hung, 2015; Sun vd., 2017). Örneğin, Sletten'in (2015) yaptığı çalışmada, öğrencilerin öz düzenleme becerileri ile ters çevrilmiş sınıf algıları arasında önemli bir ilişki olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular sonuç olarak değerlendirilecek olursa ters yüz edilmiş öğrenme ortamlarına dayalı yürütülen sınıf yönetim süreçlerinin öğrencilerin öz düzenleme becerilerine önemli düzeyde katkılar sağladığı görülmüştür. Bunlara ek olarak ters yüz edilmiş öğrenme uygulamalarında öğrencilerin daha aktif oldukları da görülmüştür. Bu bağlamda sınıfta öğrencilerin daha aktif olması, daha fazla sorumluluk alması ve hedefler koyup planlama yapabilme becerisinin gelişmesinin sınıf içi ve dışında istenmeyen davranışların azaltılmasında ve disiplin problemlerinin azalmasında olumlu bir etki yaratabildiği de görülmüştür. Bu etki sınıf yönetim süreci dinamiğine, sınıfta öğretmenin zamanı etkin kullanmasına da olumlu bir katkıyı doğrudan ya da dolaylı olarak sağlamaktadır. Öğrencilerin öz düzenleme becerileri, sınıf yönetimi ve eğitim yönetimi süreçleri üzerinde oldukça etkilidir. Öğrencilerin duygularını ve dürtülerini etkili bir şekilde yönetebilmesi, öğrencilerin sınıf içi davranışlarını olumlu yönde etkilemekte; öğrencilerin duygusal ve davranışsal tepkilerini kontrol edebilen, öz düzenleme becerileri yüksek bireyler olması, sınıfta daha az disiplin sorunu yaşanmasına imkân sağlamaktadır (Blair & Ursache, 2011; Raver, 2016). Öz düzenleme becerisi yüksek öğrenciler, kendi öğrenme süreçlerini ve davranışlarını yönetebilmektedir. Bu durum öğretmenler ve yöneticiler tarafından daha az doğrudan müdahale gereksinimi doğurmakta, sınıf ve okul yönetimi süreçlerinin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesine katkı sağlamaktadır. Bu becerilerin gelişimi, çocukların hem akademik hem de sosyal-duygusal alanlarda daha başarılı olmalarına katkıda bulunarak eğitim yönetimi ve sınıf yönetimi stratejilerinde önemli bir rol oynamaktadır.

Öz düzenleme becerilerine yönelik araştırmalar, öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin, sınıf yönetimi ve eğitim yönetimi süreçlerinde belirleyici bir rol oynadığını belirtmektedir. Araştırmalar,

duygusal ve davranışsal tepkilerini kontrol edebilen, öz düzenleme becerileri yüksek bireylerin, kendi öğrenme süreçlerini ve davranışlarını daha etkili bir şekilde yönetebilmeleri sayesinde sınıf içinde daha az disiplin sorunu yaşadığını ortaya koymaktadır (Blair & Ursache, 2011; Raver, 2002). Öğretmenler ve yöneticiler tarafından öz düzenleme becerisi yüksek öğrencilere daha az müdahale etme ihtiyacı duyulması, sınıf ve okul yönetimi süreçlerinin daha başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesine katkı sağlamaktadır.

Araştırma sonuçları doğrultusunda, etkinliğin ve sorumluluğun daha fazla olduğu ve öz düzenleme becerisi yüksek öğrencilerin yer aldığı yapılarda sınıf yönetim sürecinin kolaylaştığı ifade edilebilir. Genel anlamda ters yüz edilmiş öğrenme modeli, öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirirken sınıf yönetimi süreçlerinin iyileşmesine ve disiplin problemlerinin en aza indirilmesine olanak tanımaktadır. Yurt içi ve yurt dışında yapılan birçok araştırma; eğitim- öğretim süreçlerine teknolojinin dahil edilmesinin, sınıf yönetimi süreçlerinin kolaylaşması ve disiplin sorunlarının azalması noktasında önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Heward, 2006; Julian-Robinson, 2019; Yurtseven Avcı vd., 2021). Araştırma bulguları incelendiğinde yapılan bu araştırma, literatürde yer alan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bulgular doğrultusunda ters yüz edilmiş öğrenme modelinin, öğrencilerin öz düzenleme becerilerine katkı sunarak sınıf yönetimi ve okul yönetimi süreçlerinin kolaylaşmasına imkân sağladığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu doğrultuda, eğitimciler ve yöneticilerin öz düzenleme becerilerini teşvik eden teknoloji destekli öğrenme ortamları ve programlar geliştirmesinin, yönetim süreçlerini kolaylaştıracağı ifade edilmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak şu öneriler getirilmiştir;

- Bu çalışmada ters yüz edilmiş öğrenme ortamlarında eğitim gören okul öncesi çocukların öz düzenleme becerilerinin incelenmesini amaçlamaktadır. Yapılacak olan araştırmalarda, modelin bu çalışmada bulunmayan farklı değişkenler, öğretim kademeleri ve dersleri üzerindeki etkileri araştırılabilirler.
- Bu çalışmada çocuklarla altı haftalık bir uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Aynı araştırma altı haftadan daha uzun süre uygulanarak modelin öz düzenleme becerileri üzerindeki etkisinin daha ayrıntılı incelenmesi sağlanabilir.
- Ters yüz öğrenme modeli teknoloji kullanmayı zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda teknoloji kullanımı noktasında yeterli bilgi ve beceri donanımına sahip olmayan uygulayıcılar ve öğrenciler için bu süreç zorlaşmakta ve aksaklıklara sebep olmaktadır. Bu sorunlarla karşılaşılması için öğrencilere ve uygulayıcılara eğitim programının uygulanmasından önce ters yüz öğrenme modelinde kullanılacak teknolojik araçlara ve Web 2.0. araçlarına ilişkin hizmet içi eğitimler ve seminerler düzenlenerek teşvik edilebilir.

5. Kaynakça

- Al Mulhim, E. N. (2021). Flipped learning, self-regulated learning and learning retention of students with internal/external locus of control. *International Journal of Instruction*, 14(1), 827-846. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14153>
- Arslan, U. (2021). *Ters yüz sınıf modelinin ortaokul öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarıları ve öz düzenleme becerileri üzerine etkisinin incelenmesi* (Tez No. 695917) [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın Çakır, A., & Türkeş, S. (2021). Bilimsel çalışmalarda karma yöntem nasıl kullanılır? *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 42, 1-15.

<https://doi.org/10.30794/pausbed.802568>

- Baepler, P., Walker, J. D., & Driessen, M. (2014). It's not about seat time: Blending, flipping, and efficiency in active learning classrooms. *Computers & Education*, 78, 227-236. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.06.006>
- Becker, D. R., Miao, A., Duncan, R., & McClelland, M. M. (2014). Behavioral self-regulation and executive function both predict visuomotor skills and early academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 411-424. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.04.014>
- Blair, C., & Ursache, A. (2011). A bidirectional theory of executive functions and self-regulation. In K. Vohs, & R. Baumeister (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 300-320). Guilford.
- Bolat, Ö. (2021). Ters yüz edilmiş sınıfların okul gelişimine katkısı. E.H. Toytok, M. Ramazanoğlu & Ö. Bolat (Eds.), *Ters yüz edilmiş sınıf ve öğrenme* içinde (ss. 33-48). Pegem Akademi.
- Cai, Q., Zhang, H., & Cai, L. (2023). The role of the art of chinese calligraphy and music in developing creative thinking skills in preschoolers using flipped technology. *J Psycholinguist Res*, 52, 1973-1987 (2023). <https://doi.org/10.1007/s10936-023-09980-1>
- Charles-Ogan, G., & Williams, C. (2015). Flipped classroom versus a conventional classroom in the learning of mathematics. *British Journal of Education*, 3(6), 71-77. <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2015.1008324>
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. Sage.
- Creswell, J. W., & Clark, P. (2019). Designing and conducting mixed methods research. In Thousand Oaks, CA: Sage IOP Conf. Series: Earth and Environmental Science (Vol. 385, p. 012039).
- Çakıroğlu, Ü., & Öztürk, M. (2020). Cultivating self-regulated learning in flipped efl courses: A model for course design. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 23(2), 20-36. <https://doi.org/10.2478/eurodl-2020-0008>
- Çalışkan, N. (2016). *Tersine eğitimin ingilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin üzerindeki etkisi* (Tez No. 445646) [Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demiralay, R., & Karataş, S. (2014). Evde ders okulda ödev modeli. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 3(3), 333-340. <https://doi.org/10.2478/eurodl-2014-0013>
- Eser, N. (2021). *Ters çevrilmiş sınıf modelinin 7. sınıf öğrencilerin öz düzenleme becerileri üzerine etkisi* (Tez No. 662617) [Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Heward, L.W. (2006). *Exceptional children: An introduction to special education* (8th ed.). Pearson.
- Hung, H. T. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning*, 28(1), 81-96. <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.967701>
- Eren, Z., & Kırıl, E. (2018). *Sosyal ağ analizi ve eğitim araştırmalarında kullanımı*. EYUDER.
- Erol, A., & İvrendi, A. (2018). 4-6 yaş çocuklarına yönelik öz-düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi (anne formu). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), 178-195. <https://doi.org/10.9779/PUJE.2018.213>
- Janwan, A., Lestary, A., & Simpol, W. (2021). The development of kindergarten students' attitude applying

- flipped classroom concept in Covid-19 situation. *Journal Universitas Muhammadiyah Gresik Engineering, Social Science, And Health International Conference (Umgeshic)*, 1(2), 793-803. <https://doi.org/10.30587/Umgeshic.V1i2.3455>
- Julian-Robinson, S. (2019). *The relationship between the use of active learning in instruction and student achievement in reading and mathematics: A national study with national assessment of educational progress (NAEP) Data* [Doktora Tezi, University of Louisiana at Lafayette].
- Kıral, B., & Kıral, E. (2009). Japonya ilköğretim sistemi ve Türkiye ilköğretim sisteminin karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 53-65.
- Liaw, S. S., & Huang, H. M. (2013). Perceived satisfaction, perceived usefulness and interactive learning environments as predictors to self-regulation in elearning environments. *Computers and Education*, 60(1), 14-24. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.07.015>
- Ng, E. M. (2018). Integrating self-regulation principles with flipped classroom pedagogy for first year university students. *Computers & Education*, 126, 65-74. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.002>
- Raver, C., & Blair, C. (2016), Neuroscientific insights: Attention, working memory and inhibitory control. *The Future of Children*, 21(2),95-118.
- Sharma, S., Dick, G., Chin, W. W., & Land, L. (2007). Self-regulation and elearning. *In Proceedings of the Fifteenth European Conference on Information System*, (pp.383-394). University of St. Gallen.
- Sırakaya, M., & Seferoğlu, S. S. (2016). Öğrenme ortamlarında yeni bir araç: Bir eğitilence uygulaması olarak artırılmış gerçeklik. A. İşman, F. Odabaşı & B. Akkoyunlu (Eds.), *Eğitim Teknolojileri Okumaları TOJET 2016* içinde (ss. 417–438). TOJET
- Sletten, S. R. (2017). Investigating flipped learning: Student self-regulated learning, perceptions, and achievement in an introductory biology course. *Journal of Science Education and Technology*, 26(3), 347-358. <https://doi.org/10.1007/s10956-016-9683-8>
- Sun, J. C. Y., Wu, Y. T., & Lee, W. I. (2017). The effect of the flipped classroom approach to Open Course Ware instruction on students' self-regulation. *British Journal of Educational Technology*, 48(3), 713-729. <https://doi.org/10.1111/bjet.12444>
- Sun, Z., Xie, K., & Anderman, L. H. (2018). The role of self-regulated learning in student's success in flipped undergraduate math courses. *The Internet and Higher Education*, 36, 41-53. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.09.003>
- Özdemir, O. (2017). *Türkçe öğretmen adaylarının yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine ters yapılandırılmış öğretim yönteminin etkisi* (Tez No. 486051) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Allyn and Bacon.
- Talan, T., & Gülseçen, S. (2018). Ters-yüz sınıf ve harmanlanmış öğrenmede öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin ve öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 9(3), 563-580. <https://doi.org/10.16949/turkbilm.403618>
- Tosun, S. (2011). *A comparative study on evaluation of Turkish and English foreign language textbooks from the perspectives of students and teachers* (Tez No. 302045) [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz

Üniversitesi, Antalya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Toytok, H.E., & Ramazanoğlu, M. (2021). Ters yüz edilmiş sınıfın hikâyesi. E.H. Toytok, M. Ramazanoğlu & Ö. Bolat (Eds.), *Ters yüz edilmiş sınıf ve öğrenme içinde* (ss. 1-15). Pegem Akademi.
- Turan, Z. (2015). *Tersyüz sınıf yönteminin değerlendirilmesi ve akademik başarı, bilişsel yük ve motivasyona etkisinin incelenmesi* (Tez No. 394794) [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Uğur, A. K. (2022). *Ters yüz öğrenme modeliyle akademik başarı, problem çözme ve öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi: Bir durum çalışması* (Tez No. 768594) [Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Üredi, I., & Üredi, L. (2005). İlköğretim 8.sınıf öğrencilerin öz düzenleme stratejileri ve motivasyonel inançların matematik başarısını yordama gücü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-260. <https://doi.org/10.1080/0309877.2005.1986643>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Seçkin.
- Yurtseven Avcı, Z., Ergüleç, F., Mısırlı, Ö., & Sural, İ. (2021). Flipped learning in information technology courses: benefits and challenges. *Journal of Further and Higher Education*, 46(5), 636-650. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1986623>
- Yüzbaşıoğlu, Y., Yılmaz, E., Babayiğit, A., & İnan, H. T. (2023). Ters yüz öğrenme modeli ile tasarlanan eğitim uygulamalarının okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 128-136. <https://doi.org/10.47770/ukmead.1263429>
- Zimmerman, B. J., & Campillo, M. (2003). Motivating self regulated problem solvers, In J. E. Davidson & R. J. Sternberg (Eds.), *The Nature of Problem Solving* (pp. 87–101). Cambridge University.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2001). Reflections on theories of self-regulated learning and academic achievement. *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*, 2, 289-307.