



journal of

e-ISSN 2757-7031

Erciyes Akademi

dergisi

Cilt/Issue 39

Sayı/Number 1

Mart/March 2025



<https://dergipark.org.tr/tr/pub/erciyesakademi>
erciyesakademi@erciyes.edu.tr



ERCIYES AKADEMİ

e-ISSN: 2757-7031

yıl / year: 2025

cilt / volume: 39

sayı / issue: 1

Uluslararası hakemli bilimsel dergi
An international peer-reviewed scientific journal

İletişim Adresi / Communication Address

Erciyes Üniversitesi

Nuri-Zekiye Has Enstitüler Binası

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Melikgazi / KAYSERİ

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

erciyesakademi@erciyes.edu.tr

Dergi Sahibi / Owner

Prof. Dr. Fatih ALTUN (Erciyes Üniversitesi Rektörü)

Editör / Editor

Doç. Dr. Mehmet Halit AKIN (Erciyes Üniversitesi)

Editör Yardımcısı / Co-Editor

Arş. Gör. Mustafa YILMAZ (Erciyes Üniversitesi)

Editör Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Xavier RICHET (Sorbonne Üniversitesi)
Prof. Dr. Hüseyin BAĞCI (Orta Doğu Teknik Üniversitesi)
Prof. Dr. Mahir NAKİP (Çankaya Üniversitesi)
Prof. Dr. Asım YAPICI (Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi)
Prof. Dr. Ahmet KAVAS (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)
Prof. Dr. Hüseyin ÖZCAN (Anadolu Üniversitesi)
Prof. Dr. Josef PABLONSKY (Prag Ekonomi Üniversitesi)
Prof. Dr. Zakir AVŞAR (Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi)
Prof. Dr. Ali Şükrü ÇORUK (İstanbul Üniversitesi)
Prof. Dr. Maktagül ORAZBEK (Avrasya Milli Üniversitesi)
Prof. Dr. Zorona NIKITOVİĆ (İşletme ve Girişimcilik Üniversitesi)
Prof. Dr. Şaban NAZLIOĞLU (Pamukkale Üniversitesi)
Doç. Dr. Ergenekon SAVRUN (Ufuk Üniversitesi)

Alan Editörleri / Field Editors

Doç. Dr. İfakat Banu AKÇEŞME (Erciyes Üniversitesi)
Doç. Dr. Remzi AYDIN (Erciyes Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Nilay AKGÜN AKAN (Erciyes Üniversitesi)
Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül AKŞEHİRLİOĞLU (Erciyes Üniversitesi)
Doç. Dr. Galip ÖNER (Erciyes Üniversitesi)
Arş. Gör. Onur TOK (Erciyes Üniversitesi)
Arş. Gör. Cavidan YEMEZ (Erciyes Üniversitesi)
Arş. Gör. Deniz AY (Erciyes Üniversitesi)

Mizanpaj Editörleri / Layout Editors

Dr. Öğr. Üyesi Pembe ÜLKER (Erciyes Üniversitesi)
Arş. Gör. Erdal Kaan TOPRAKKALE (Erciyes Üniversitesi)

Yabancı Dil Editörleri / Language Editors

Franızca - Prof. Dr. İlhan GÜLLÜ (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)
Almanca - Dr. Öğr. Üyesi Heiko SCHUSS (Abdullah Gül Üniversitesi)
Rusça - Öğr. Gör. Dr. Tamara TANASHEVA (Erciyes Üniversitesi)
İngilizce - Öğr. Gör. Göktaş YÜCEL (Erciyes Üniversitesi)

Danışma Kurulu /Advisory Board

Prof. Dr. Kurtuluş KARAMUSTAFA
Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr. Meltem Seba ÖZTURAN
Boğaziçi Üniversitesi
Prof. Dr. M. Xavier RICHERT
Sorbonne Üniversitesi -Fransa
Prof. Dr. Alper ASLAN
Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr. Josef JABLONSKY
Prag Ekonomi Üniversitesi -Çekya
Prof. Dr. Feyzan GÖHER VURAL
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Prof. Dr. Recep ÖZKAN
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Doç. Dr. Arzu MEMMODOVA
Bakü Devlet Üniversitesi -Azerbaycan
Dr. Öğr. Üyesi Heiko SCHUSS
Abdullah Gül Üniversitesi
Dr. Elvira BOLAT
Bournemouth Üniversitesi -İngiltere

Prof. Dr. Şükrü AKDOĞAN
Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr. Arslan TOPAKKAYA
Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr. Eyyup YARAŞ
Akdeniz Üniversitesi
Prof. Dr. Hava SELÇUK
Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr. Serdar PİRTİNİ
Marmara Üniversitesi
Prof. Dr. Efzeleddin ESGER
Milli İlimler Akademisi -Azerbaycan
Doç. Dr. Leman SÜLEYMANOVA
Milli İlimler Akademisi -Azerbaycan
Doç. Dr. Burak GÖKBULUT
Yakındoğu Üniversitesi -KKTC
Doç. Dr. Filiz SÖNMEZ
Erciyes Üniversitesi
Dr. Muhammed Ali NASIR
Leeds Business School- İngiltere

Prof. Dr. Celaleddin ÇELİK
Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr. Hakan AYDIN
Erciyes Üniversitesi
Prof. Dr. Nurekenova GULNARA
Milli Kızlar Pedagoji Üniversitesi -Kazakistan
Prof. Dr. Timur VURAL
Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Prof. Dr. Maktagül ORAZBEK
Avrasya Milli Üniversitesi -Kazakistan
Doç. Dr. Zorona NIKITOVİĆ
İşletme ve Girişimcilik Fakültesi -Sırbistan
Doç. Dr. Vladimir RİSTANOVİĆ
İşletme ve Girişimcilik Fakültesi -Sırbistan
Doç. Dr. Cihat KÖKSAL
İstanbul Ticaret Üniversitesi
Dr. Ganna KHARLAMOVA
Kiev Üniversitesi -Ukrayna
Dr. Eduard Alexandru STOICA
Lucian Blaga Üniversitesi -Romanya
Dr. Öğr. Üyesi Tanık DOĞRU
Florida State Üniversitesi -ABD

EDİTÖR'DEN

Saygıdeğer okuyucularımız,

Erciyes Akademi Dergisi'nin 2025 yılının ilk sayısı ile sizlerle. Bu sayımızda, araştırmacılar tarafından çeşitli çalışma alanlarında farklı dillerde hazırlanarak hakem değerlendirme sürecinden geçen İslam sanatları, yakınçağ tarihi, iletişim çalışmaları, örgütsel davranış gibi konularda birbirinden değerli makaleler yer almaktadır. Erciyes Akademi Dergisi, hakemlik süreçlerini titizlikle yürüten ve değerlendirme süreçlerini mümkün olduğunca hızlı yürütmeye çalışan uluslararası hakemli bir dergi niteliğindedir. Bu yönüyle Dergimizin bu sayısında yer alan makalelerin ilgili alanlara yönelik yaygın etki oluşturmasını ve katkı sağlamasını bekliyoruz.

Yayına ve yayıncıya değer veren anlayışımız ve yayıncılık ilkelerine bağlı kalarak gönüllü olarak yürüttüğümüz çalışmalarımızda, yeni sayımızda yer alan makalelere yönelik değerlendirmeleri ile bizlere katkıda bulunan değerli hakemlerimiz başta olmak üzere bütün editör kuruluna ve siz kıymetli okuyucularımıza teşekkür ediyorum. Yeni yılınızı kutluyorum.

Destek ve katkılarınız ile yeni sayılarımızda buluşmak ümidiyle...

Doç. Dr. Mehmet Halit AKIN

Editör

Amaç ve Kapsam

Erciyes Akademi, sosyal bilimler alanında çalışma yapan bilim insanlarının bilgi, deneyim, değerlendirme, görüş ve önerilerini paylaştıkları bilimsel bir platform oluşturmayı ve bilimsel etik çerçevesinde sosyal bilimlerin her alanında literatüre özgün katkılar yapan makale, kitap kritiği, çeviri, derleme gibi bilimsel çalışmalarını yayımlayarak sosyal bilimlerde bilgi birikimine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Erciyes Akademi sosyal bilimlerin her alanında (eğitim bilimleri, ilahiyat, iletişim bilimleri, coğrafya, tarih, dilbilim, psikoloji, antropoloji, felsefe, filoloji, müzikoloji, güzel sanatlar, sosyoloji, arkeoloji, ekonomi, uluslararası ilişkiler, sosyal hizmet, siyaset bilimi, uluslararası çalışmalar, iş yönetimi, uygulamalı ekonometri, uygulamalı istatistik, hukuk, kamu yönetimi, işletme, maliye, Türk dili ve edebiyatı, Türkçe öğretimi) bilimsel çalışmalara Türkçe, İngilizce, Almanca, Rusça ve Fransızca dillerinde yer veren uluslararası hakemli bir dergidir.

Erciyes Akademi 1987 yılından beri düzenli olarak yayımlanan, uluslararası alan indekslerinde taranan, hakemli, açık erişimli, elektronik bir dergidir. Mart, Haziran, Eylül ve Aralık aylarında olmak üzere üç ayda bir yayınlanır. Dergide yayımlanan yazıların bilimsel ve hukuki sorumluluğu yazarlarına aittir.

Aim and Scope

Erciyes Akademi aims to comprise a scientific platform for academics who desire to share their knowledge, notions, findings and researches with colleagues while contributing to the accumulation of knowledge in Social Sciences by publishing scientific studies such as articles, book critics, translations and reviews that make original contributions to the literature within the framework of scientific ethics.

The journal welcomes articles from all the fields of social sciences (Economics, Sociology, Political Science, Business, History, Turkish Language and Literature, Turkish Language Teaching, Philosophy, Geography, Educational Sciences, Law, Art History, Archeology, Communication Sciences, Linguistics, Music, Fine Arts, Tourism, International Relations, Finance, International Trade and Finance, Public Administration, Labor Economics, Theology, and other related fields) in Turkish, English, German, Russian and French.

Erciyes Akademi, first published in 1987, is an open-access, biannual (June and December) published and peer-reviewed scientific journal. All responsibility of the studies published belongs to the author(s)

TARANDIĞIMIZ İNDEKSLER / INDEXED BY

Başlangıç tarihi / Since

1. <i>DOAJ (Directory of Open Access Journals)</i>	14.05.2020
2. <i>Ebsco (Humanities International Index)</i>	30.01.2018
3. <i>Sobiad</i>	01.01.2017
4. <i>DRJI (Directory of Research Journals Indexing)</i>	04.08.2016
5. <i>Index Copernicus</i>	30.05.2016
6. <i>Index Islamicus</i>	16.05.2015

DERGİNİN TARİHÇESİ

Derginin Önceki Adı	ISSN	eISSN	Yıl
Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	1300-1582	2148-8657	1987 - 2020

Yazım Kuralları

1.Dergimizde Türkçe, İngilizce, Almanca, Fransızca ve Rusça dillerinden herhangi birinde yazılmış makaleler yayımlanır. Makalelerde hem Türkçe hem İngilizce başlık bulunmalıdır. Başlıklar sonrasında en az 150, en çok 250 kelimedenden oluşan Türkçe ve İngilizce özet; en az 3 en fazla 5 adet "anahtar kavramlar" (keywords) bulunmalıdır. **Makale başlıkları 20 kelimeyi ve makalelerin tamamı ise tablo, şekil ve kaynakça dâhil olmak üzere toplam 30 sayfayı aşmamalıdır.**

2.Dergi'ye gönderilen **makalelerin içerisinde hiçbir yerde yazar(lar)ın kimlik bilgileri doğrudan veya dolaylı olarak geçmemelidir.** Çalışmanın tezden üretilmesi, proje destekli olması, kongrede sunulması gibi bilgiler -makale kabul edildiği takdirde- hakem süreci tamamlandıktan sonra editörlük tarafından eklenecektir. Makale başvurusu esnasında "Teşekkür" kısmında veya "Editöre Not" kısmında bu bilgilere yer verilebilir.

3.Değerlendirmek üzere gönderilen makaleler ön kontrol sürecinde yazım kurallarına uygunluk ve benzerlik kontrolünün ardından değerlendirilmek üzere 3 hakeme gönderilecektir. Makalelerin yayına kabul edilebilmeleri için en az 2 hakemin olumlu görüşü gereklidir.

4.İmla ve noktalama açısından, makalenin ya da konunun zorunlu olduğu durumlar dışında Türk Dil Kurumu imla kılavuzu esas alınmalıdır.

5. Kaynaklara yapılan atıflar, metnin içinde parantez içerisinde APA 7 referans sistemine göre yapılmalıdır. Metin içerisinde açıklanmak istenen kimi hususlarla ilgili açıklamalar sayfa altı dipnotu şeklinde belirtilebilir ve bu türden dipnotların sayısal olarak birbirini izlemesi gerekmektedir. Yazılarda sayfa numarası, üst bilgi ve alt bilgi gibi ayrıntılara yer verilmemelidir.

6. Makalelerdeki tablo, şekil ve denklemlere sıra numarası verilmeli, tablo ve şekillere ait kaynaklar tablonun hemen altına yazılmalıdır.

7.Yararlanılan kaynaklar sonucun devamında sola hizalanmış "**Kaynakça**" başlığı altında verilmelidir. Kaynakça biçim kurallarına ve metin içi atıf yöntemlerine dair örnekler en altta sıralanmıştır.

8.Gönderilen makaleler Microsoft WORD 2010 veya daha üst bir versiyonda yazılmalı ve aşağıdaki kurallara göre düzenlenmelidir:

Kenar Boşlukları	Üst ve Alt: 3 cm Sol ve Sağ: 2 cm
Yazıtipi	Palatino Linotype
Yazıtipi Boyutu	Özet: 10 Metin: 10,5
Satır Aralığı	1,08 cm
Paragraf Aralığı	Önce 0 sonra 8 nk
İlk satır girintisi	1 cm
Metin hizalaması	İki yana yaslı
Kaynakça	Asılı 1 cm girintili, tek satır aralığında, önce 3 sonra 3 nk

9. 2020 yılı itibariyle Dergimizde **APA (American Psychological Association) 7. Sürüm** referans sistemine geçilmiştir. Gönderilecek olan makalelerin APA 7. Sürüm temel kaynak gösterme kuralları dikkate alınarak düzenlenmiş olması gerekmektedir. APA haricinde referans sistemi kullanılan veya tam olarak APA sistemine göre düzenlenmemiş makaleler değerlendirme sürecine alınmadan yazara iade edilecektir.

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

- 1-31** | *Derleme / Compilation*
BÜYÜKADA'DA SOSYO-KÜLTÜREL YAPI VE MODERN MİMARLIK MİRASI KONUTLAR
SOCIO-CULTURAL SITUATION AND MODERN HERITAGE HOUSES IN BUYUKADA
Seda KIZILTEPE & H. Hale KOZLU
- 32-53** | *Araştırma Makalesi / Research Article*
BALIKESİR'DE YAPILARI GÜNÜMÜZE ULAŞAMAYAN KİTÂBELER
INSCRIPTIONS IN BALIKESIR WHOSE STRUCTURES HAVE NOT SURVIVED TO THE PRESENT DAY
Erdal ELMAZ
- 54-72** | *Araştırma Makalesi / Research Article*
DAVRANIŞ DÜZENLEME BECERİLERİNİN DESTEKLENMESİNE YÖNELİK HAZIRLANAN HİZMET İÇİ EĞİTİM PROGRAMININ KAZANIMLARININ KAPSAM GEÇERLİLİĞİNİN BELİRLENMESİ
DETERMINING THE CONTENT VALIDITY OF THE OUTCOMES OF THE IN-SERVICE TRAINING PROGRAM PREPARED TO SUPPORT BEHAVIOR REGULATION SKILLS
Almila Elif ALTAN & Menekşe BOZ
- 73-95** | *Araştırma Makalesi / Research Article*
KAYSERİ LİSESİNİN SAKLI KALMIŞ DEFTERİ
THE HIDDEN NOTEBOOK OF KAYSERİ HIGH SCHOOL
Hayrettin YILMAZ & Cengiz KARTIN
- 96-126** | *Araştırma Makalesi / Research Article*
İSLAM DİNİ ÖĞRETİCİLERİNİN İSLAMOFOBİK TECRÜBELERİ: ALMANYA
ISLAMOPHOBIC EXPERIENCES OF ISLAMIC RELIGIOUS INSTRUCTORS: THE CASE OF GERMANY
Mustafa TEMEL & Hakan AYDIN
- 127-151** | *Araştırma Makalesi / Research Article*
جماليات المحسنات البديعية المعنوية في سورة الرع - «دراسة بلاغية»
RA'D SURESİNDE EL-MÜHASSİNÂTU'L-BEDÎ'YYE EL-MA'NEVIYYE GÜZELLİĞİ - BELAGAT ÇALIŞMASI
Raid Durdu KARA MUSTAFA
- 152-179** | *Araştırma Makalesi / Research Article*
KRİPTO VARLIKLAR ARASINDAKİ DOĞRUSAL OLMAYAN NEDENSELLİK
NONE-LINEAR CAUSALITY RELATIONSHIPS AMONG CRYPTO ASSETS
Ersin SÜN BÜL

- 180-205 *Araştırma Makalesi / Research Article*
SİYASİ KRİZLERİN GÖLGESİNDE TÜRKİYE-İSRAİL TİCARİ İLİŞKİLERİ
ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME
AN EVALUATION OF TÜRKİYE-ISRAEL TRADE RELATIONS UNDER THE
SHADOW OF POLITICAL CRISES
Derya DEMİR & Rüştü YAYAR
- 206-227 *Araştırma Makalesi / Research Article*
AN EVALUATION OF THE TOPICS RELATING TO CONSTRUCTION &
DEMOLITION WASTE MANAGEMENT IN GREEN BUILDING
CERTIFICATION SYSTEMS
YEŞİL BİNA SERTİFİKASYON SİSTEMLERİNDE YAPISAL ATIKLARIN
YÖNETİMİ İLE İLGİLİ KONULARA YÖNELİK BİR DEĞERLENDİRME
Kübra Nur HAYIRLI & Burcu SALGIN
- 228-253 *Araştırma Makalesi / Research Article*
YÜKSEK PERFORMANSLI İNSAN KAYNAKLARI UYGULAMALARININ
YENİLİKÇİ DAVRANIŞ İLE İLİŞKİSİ
THE RELATIONSHIP BETWEEN HIGH-PERFORMANCE HUMAN
RESOURCE PRACTICES AND INNOVATIVE BEHAVIOR
Damla DOĞAN & Ebru AYKAN
- 254-274 *Araştırma Makalesi / Research Article*
ANNE BEKÇİLİĞİ DAVRANIŞI İLE ÇOCUKLARDA DUYGU DÜZENLEME
BECERİLERİ VE SOSYAL UYUM ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN MATERNAL
GATEKEEPING BEHAVIOR AND EMOTION REGULATION SKILLS AND
SOCIAL ADJUSTMENT IN CHILDREN
Sehure CEBECİ & Ayça Ferda KANSU
- 275-304 *Araştırma Makalesi / Research Article*
BÂBÜRLÜ MİNYATÜRLERİNDE ADALET İMGESİ
THE IMAGE OF JUSTICE IN MUGHAL MINIATURES
Fadime ÖZLER KAYA
- 305-324 *Araştırma Makalesi / Research Article*
GELENEKSEL TÜRK ÇOCUK OYUNLARININ
TOPLUMSAL CİNSİYET AÇISINDAN İNCELENMESİ
EXAMINATION OF GENDER IN TERMS OF TRADITIONAL TURKISH
CHILDREN'S GAMES
Ayşegül MERAL & Recep ÖZKAN

- Araştırma Makalesi / Research Article*
325-347 | INSTAGRAM PAYLAŞIMLARININ BENLİK SUNUMU VE POPÜLER
KÜLTÜRLE İLİŞKİSİ
SELF-PRESENTATION OF INSTAGRAM POSTS AND THEIR
RELATIONSHIP WITH POPULAR CULTURE
Zehra DURSUN
- Araştırma Makalesi / Research Article*
346-373 | 4-6 YAŞ KUR'AN KURSLARININ ÇOCUKLARIN SOSYALLEŞMESİNE
KATKILARI: SORUMLULUK DEĞERİ ÖRNEĞİ
THE CONTRIBUTIONS OF 4-6 AGE QUR'AN COURSES TO CHILDREN'S
SOCIALIZATION: EXAMPLE OF RESPONSIBILITY VALUE
Elif UĞUR & Mehmet KORKMAZ

HAKEM LİSTESİ / LIST OF REVIEWERS

Yıl/Year: 2024 Cilt/Volume: 38 Sayı/Issue: 4

Erciyes Akademi Dergisi Editörlüğü, Dergimizin bu sayısına katkıda bulunan ve aşağıda isimleri yer alan hakemlere teşekkürü bir borç bilir.

We gratefully acknowledge the contribution of the following reviewers who reviewed papers for this issue of our Journal.

Armağan Güleç Korumaz	Konya Teknik Üniversitesi
Ayşegül Çilingir	Erciyes Üniversitesi
Bayram Polat	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Betül Durmaz Yurt	Siirt Üniversitesi
Burçay Yasar Akçalı	İstanbul Üniversitesi
Burcu Taşcı	İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi
Canan Hanoğılu	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Celil Durdağ	İstanbul Esenyurt Üniversitesi
Cem Düzen	Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi
Emine Ekinci Dağtekin	Dicle Üniversitesi
Esra Sipahi Döngül	Aksaray Üniversitesi
Eşe Yıldırım	Yozgat Bozok Üniversitesi
Fatmanur Dikmen	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Gizem Onaral Danacı	Erciyes Üniversitesi
Gülden Kadooğlu Aydın	Harran Üniversitesi
Gülferah Ertürkmen	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Güler Yılmaz Çalışkan	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Hacer Çetinkaya Çelebi	Samsun Üniversitesi
Hasan Hafidi	Iğdır Üniversitesi
Hikmet Eldek Güner	Erciyes Üniversitesi
Kağan Günçe	Doğu Akdeniz Üniversitesi
Korkmaz Şen	Fırat Üniversitesi
Mehmet Akif Sözer	Gazi Üniversitesi
Mehmet Akif Yıldız	Sakarya Üniversitesi
Mehmet Ali Demir	Çankırı Karatekin Üniversitesi
Mehmet Emin Şahin	Bartın Üniversitesi
Melike Karabacak Yılmaz	Artvin Çoruh Üniversitesi
Menderes Ünal	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
Mert Baran Tunçel	Şırnak Üniversitesi
Meryem Alagöz Konur	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Muhammet Yılmaz	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Mustafa Büyük	Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Mustafa Çelik	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Mustafa Korumaz	Konya Teknik Üniversitesi
Mustafa Orkun Özür	Beykent Üniversitesi
Nazim Boy	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Necmi Uyanık	Selçuk Üniversitesi
Nihal İşbilen	Bartın Üniversitesi
Nilgün Türkileri Arman	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Rafet Aydın	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Rüveyda Kömürlü	Kocaeli Üniversitesi
Savaş Karagöz	Aksaray Üniversitesi
Songül Ulutaş	Mersin Üniversitesi
Şerif Arslan	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Şeyma Bilginer Erdoğan	Atatürk Üniversitesi
Tuğçe Şimşek	Gümüşhane Üniversitesi
Yunus Emre Sürmen	Bursa Teknik Üniversitesi
Yunus Namaz	Fırat Üniversitesi
Zerrin Funda Ürük	İstanbul Gedik Üniversitesi

BÜYÜKADA'DA SOSYO-KÜLTÜREL YAPI VE MODERN MİMARLIK MİRASI KONUTLAR*

 Seda KIZILTEPE^a

 H. Hale KOZLU^b

Öz

Uluslararası kuruluşlarca 20. yüzyıl yapıları olarak tanımlanan modern mimarlık dönemi konutları, koruma kuramı kapsamında özel bir öneme sahiptir. Hızlı kentleşme dinamikleri ve sosyo-ekonomik yapıdaki değişim, yapılarda özgün özelliklerinin bozulması ve hatta yıkım sürecine maruz kalma tehdidinde yol açmaktadır. Bu yapıların belgelenmesi, korunmaları yönündeki ilk aşamayı oluşturmaktadır. İstanbul'un önemli sayfiye mekanlarından biri olan Büyükkada, modern dönemin özel örneklerini içeren bir yerleşim alanı olarak dikkat çekmektedir. Bu çalışma kapsamında, Büyükkada'da yer alan modern mimarlık dönemi konutlar literatür taraması ve yerinde gözlem yöntemleriyle incelenmiş, dönemlerine göre sınıflandırılmış ve karakteristik özelliklerinin belgelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda ada genelinde bir inceleme yapılmış, temsil oranları göz önünde bulundurularak 1930'lu, 1940'lu, 1950'li, 1960'lı ve 1970'li yıllarda inşa edilen konutlar çalışma kapsamına dahil edilmiştir. Mimari tasarım anlayışı ve özgünlük açısından mümkün olduğunca farklı karakterler örneklem alana dahil edilmiş, iç mekana erişim açısından yaşanan zorluklar nedeniyle özellikle konumları, kütle kurguları, cephe biçimlenişleri ve genel bilgileri ele alınmıştır. Yapılan değerlendirme sonucunda bu yapıların kütle ve cephe tasarımı açısından önemli oranda bir çeşitliliğe sahip olduğu, bu çeşitlilikte döneminin ünlü mimarları tarafından farklı mimari tasarım anlayışları ile biçimlenmelerinin etkin olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca betonarmenin sunduğu teknolojik olanaklarının ve gerek tasarımcıların gerekse ev sahiplerinin etnik çeşitliliğinin sunduğu farklı bakış açılarının bu mimari zenginliğe katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Büyükkada, Modern mimarlık, Konut mimarisi, Kültürel miras, Koruma.



SOCIO-CULTURAL SITUATION AND MODERN HERITAGE HOUSES IN BUYUKADA

Abstract

The residences of the modern architecture period, defined as 20th century buildings by international organizations, have a special importance within the scope of conservation theory. Büyükkada, one of the most important resort areas of Istanbul, draws attention as a residential area containing special examples of the

* Bu makale, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü "Büyükkada'da Sosyo-Kültürel Yapı ve Modern Mimarlık Mirası" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

^a Öğr. Gör., Kapadokya Üniversitesi, Mimarlık, Tasarım ve Güzel Sanatlar Fakültesi, İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı, seda.kiziltepe@kapadokya.edu.tr

^b Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi, Mimarlık, halekozlu@gmail.com

Makale Geliş Tarihi: 25.10.2024, Makale Kabul Tarihi: 26.10.2024

modern period. Within the scope of this study, the houses of the modern architecture period in Büyükada have been examined through literature review and on-site observation methods, classified according to their periods and their characteristic features have been documented. In this context, a survey was conducted throughout Büyükada, and houses built in the 1930s, 1940s, 1950s, 1960s and 1970s were included in the scope of the study, taking into account their representativeness. As much as possible, different characters were included in the sample area in terms of architectural design concept and originality. Due to the difficulties experienced in terms of access to the interior, especially their locations, massing, façade formations and general information were discussed. As a result of the evaluation, it is understood that these buildings have a significant diversity in terms of massing and façade design, and that this diversity is influenced by the fact that they were shaped by the famous architects of the period with different architectural design approaches. In addition, it was determined that the technological possibilities offered by reinforced concrete and the different perspectives offered by the ethnic diversity of both designers and homeowners contributed to this architectural richness.

Keywords: Büyükada, Modern architecture, Residence architecture, Cultural heritage, Conservation.



Giriş

Marmara Denizinde yer alan ve Prens Adaları olarak isimlendirilen bölge; dört büyük ada, beş küçük ada ve iki kayalıktan oluşur. Her bir ada, kendine özgü bir özelliği temsil eden isimlerle adlandırılmıştır (Allom, 1839). Dört büyük ada, sırasıyla Kınalıada/ Proti, Burgazada/ Antigonı, Heybeliada/ Halki ve Büyükada/ Beyadaşı, Prinkipo'dur. Diğer beş ada olan Kasıkadası/Pitta, Sedefada/ Terevintos, Tavşanadası/ Miyandros, Yassıada/ Plati ve Sivriada/ Oxis'de yerleşim bulunmamaktadır. Kayalıklar ise Feneradası ve Vordonosadası olarak adlandırılmıştır (Gülen, 1982). Vordonosadası, bir zamanlar Bizans manastırının bulunduğu, Patrik Fotios tarafından dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısında kurulduğu düşünülen ve Büyük İstanbul depreminde sular altında kaldığı düşünülen bir adadır (Beyde, 2017).

Tarihi oldukça eskiye dayanan bu ada, birçok dönemin izlerini taşımaktadır. İlk yerleşimlerine dair kesin bilgilerin bulunması zor olsa da antik çağlarda kullanıldığına dair bulgular mevcuttur. Büyükada'nın tarihsel süreci, özellikle Bizans ve Osmanlı dönemlerinde önemli bir yerleşim yeri olmasıyla şekillenmiştir. Bu dönemlerde adanın stratejik konumu, çeşitli medeniyetlerin buraya ilgisini çekmiştir. Cumhuriyet sonrası da bu ilgi artarak devam etmiş, ada özellikle İstanbul'daki varlıklı aileler için önemli bir sayfiye yeri olarak varlığını sürdürmüştür. Bu sosyo-kültürel dinamikler Büyükada'da doğal mirasla birleşen katmanlı bir tarihi dokunun biçimlenmesini sağlamış, özellikle Osmanlı ve Cumhuriyet Dönemi yapıları adanın mimari karakteristiğini oluşturmuştur.

Bu çalışma kapsamında, Büyükada'nın Cumhuriyet sonrası sosyo kültürel yapısının incelenmesi yoluyla adanın mimari karakteristiğinin önemli bir parçası olan ve koruma altına alınmadıkları takdirde özgün özelliklerini kaybetme riski altında olan modern mimari miras yapılarının belgelenmesi amaçlanmaktadır. Kültürel mirasın önemli bileşenleri olan tarihi yapıların korunmasında ve bu konuda farkındalık oluşturulmasındaki ilk aşamanın belgeleme aşaması olmasının önemi göz önünde

bulundurulduğunda bu çalışmanın diğer araştırma konularına altlık olması ve koruma çalışmalarına katkıda bulunması hedeflenmektedir.

A. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Toplumun sosyo-kültürel değerleri, yaşam tarzı, ekonomik durumu ve fikirlerini yansıtan konutlar, hem tasarım hem de kullanım açısından ait olduğu coğrafya ve dönem hakkında önemli bilgiler verirler. Rapoport bir konutun yapılandırılmasını insan ve yapılı çevre arasındaki bir reaksiyon olarak tanımlamaktadır. Konut, ait olduğu toplumun sosyal organizasyonu, küresel görüşü, yaşam tarzı, sosyal ve psikolojik ihtiyaçları, gereksinimleri ile yapılı çevre, iklim, ortam, malzeme ve teknoloji arasındaki bir sentezdir (Rapoport, 1969; Rapoport, 1977; Günçe, Ertürk & Ertürk, 2008). Konutlarda yaşayanların yaşam tarzları, konutların planlanmasında ve tasarımında önemli bir rol oynar (Öymen Gür, 2000). İnsanların yaşadıkları konutların davranışlarını da etkilediği ve doğal olarak toplumun davranış modellerinin de yaşam koşullarına göre şekillendiği konusunda bir fikir birliği vardır (Altman, 1975). Aynı zamanda konutlar, toplumun hikâyeleri, değerleri ve dönüşümlerini de aktarırlar (Chiu, 2004). Modern dönemde inşa edilen konutlar da teknoloji, konfor beklentisi ve yaşam koşullarındaki değişimin birer yansıması olarak kent hikâyelerine eklemlenmişlerdir.

Modern dönem konutların tasarım kriterlerinin şekillenmesinde önemli isimlerinden olan Le Corbusier, evin tıpkı bir makine gibi işlerliğinin olduğunu, her parçanın bütünlük içerisinde bir amaç uğruna ilişkiler kurduğunu belirtmiştir (Jeanneret, 2013). Adolf Loos da modern konut mimarisinin oluşmasında etkili söylemlerde bulunmuş, gereksiz süsleme ve bezemenin bir evi kişiliksizleştirdiğini savunmuştur. 20 yüzyıl ile beraber, modern kültürü içselleştiren kullanıcıların konutlarında yalın mobilyalar seçtiklerine değinmiştir (Heynen, 2011). Bu söylemi destekleyecek şekilde Bruno Taut da yalınlık, basitlik ve renk kullanımından korkulmaması gerektiğini vurgulamıştır (Conrads, 1991). Tasarım, yapım ve üretimin birlikteliğini ele alan ve yine dönemin önemli mimarlarından olan Walter Gropius ise akademi ruhunun zanaat ile birleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Gropius'un kurucularından olduğu Bauhaus düşüncesi, bina yapımında sadece mimarların değil, ressamın ve heykeltıraşların da yer almasını desteklemiştir (Romano, 2009; Sadıkoğlu, 2016). Modern dönemin öncü mimarlarının bu yaklaşımlarla tasarladığı konutlar, sadece buldukları ülkede değil tüm dünyada modern mimarlık ürünlerine örnek teşkil etmiş, günümüzde bu yapıların korunması gerekli birer kültür varlığı olarak ele alınmasını sağlayan bir konut tipolojisi yaratmışlardır.

20. yüzyıl yapılarını içeren bu modern mimarlık yapılarının belgelenmesi ve korunması, günümüzde önemli bir koruma yaklaşımı haline gelmiştir (Henket, 1998). Dünyadaki modernleşme sürecinin Türkiye'deki yansıması ulusal ve modernist yaklaşımlar ile tanımlanmaktadır (Omay Polat, 2008). Cumhuriyet sonrası hedeflenen modernleşme devlet politikası olarak benimsenmiş ve halkın yaşam biçiminin değişmesi temel alınmıştır (Aslanoğlu, 1980; Balamir & Asatekin, 1996). Bu yeni kimlik, Batılı dünyanın 'modern' kavramı ile Anadolu'nun tarihsel ve kültürel köklerinin bir sentezi haline gelmiş, mimari ortam da o dönemde oluşturulmaya çalışılan yeni düzene göre yeniden yapılandırılmıştır (Asiliskender, 2004). Modernleşme süreci kamu yapılarının yanı sıra konut mimarisinde de farklı bir tasarım algısının oluşmasını sağlamıştır (Bozdoğan, 2001). Özellikle betonarme yapım sisteminin sağladığı avantajlarla geniş pencereler, cephe düzenlemeleri, işlevselliğe odaklanan açık plan tasarımları

izlenmeye başlamış, yeni yerleşim alanlarının planlanmasında “bahçe şehir” ve “yeni şehir” tipolojileri temel alınmıştır (Baturayoğlu Yöney & Salman, 2010).

Modern mimarlığın kültür mirası kapsamında kabulü, 1970’lerden itibaren tartışmalar yaratmıştır. Heynen (1999) tarafından “yaşam biçimleri ve günlük alışkanlıklarında büyük bir etkisi olacak biçimde sosyo-ekonomik modernizasyon süreci tarafından insanlara dayatılan bir yaşam koşuluyla ilişkili olarak geçmişin zıttı olarak “şimdi” ya da güncel/çağdaş” olarak tanımlanan modern/ modernist kavramı, koruma ile modernin ilişkilendirilmesi güçleşmiştir. Dönemin önemli kuramcılarında Mörsch, bu yaklaşımı “Korumacıların yakın geçmişi koruma altına almaları tarihçilerin bir dönemi geçmişe dâhil etmelerinden daha geç olmaktadır” sözleriyle eleştirmiştir (Mörsch, 1990). Petzet (1995) ise modern mimarlığın korunması için, yenilik değeri ve estetiğin temel alındığı bir koruma kuramının geliştirilebilir olduğunu vurgulamıştır (Omay Polat, 2008). Sharp (2000), modern mimari mirasın kapsamını belirlerken “tarihi referansların olmadığı, süsleme ve dekorasyon yerine işleve, tekniğe ya da mekânsal şartlara dayalı modern tasarım ilkelerini barındıran ürünler” tanımını kullanmıştır (Sharp, 2000; Omay Polat, 2008). 1990’lı yıllarda UNESCO, DOCOMOMO, ICOMOS, Avrupa Konseyi, mAAN gibi birçok uluslararası kuruluşun 20. yüzyıl mirası üst başlığında modern mirasın belgelenmesi ve korunması ile ilgili yürüttüğü çalışmalar, mirasın tanımlanması, ölçütlerinin belirlenmesi ve koruma sürecinin yürütülmesinde etkili olmuştur (Omay Polat & Can, 2008; Salman vd., 2013). 1990 Eindhoven Konferansı sonrası DOCOMOMO’nun yayınladığı bildirgeyle, modern mimarlık mirası yapılar bütüncül olarak ele alınmaya başlamıştır. Bu belge, 2014 yılında Seul’de güncellenmiş, aynı yıl ICOMOS Madrid Belgesini yayınlamıştır. 2017 Delhi ICOMOS genel kurulunda güncellenen bu belge, Madrid-Delhi Belgesi olarak kabul edilmiştir. UNESCO bünyesindeki Dünya Mirası Merkezi (WHC) ise Modern Miras programı kapsamında koruma ve belgelemeye ilişkin çalışmalar yürütmektedir (Vural & Sağıroğlu Demirci, 2022).

DOCOMOMO, modern mimarlık mirası değerlendirme ölçütlerini 1993 yılında “Temel Değerler” ve “Tamamlayıcı Değerler” olarak kategorize etmiştir. Temel değerler; teknolojik değer, sosyal değer, sanatsal ve estetik değer olarak alt başlıklara ayrılmış, tamamlayıcı değerler ise kanonik olma değeri ve referans olma değeri olarak kategorize edilmiştir (Omay Polat, 2014)

Günümüzde modern mimarlık yapılarının gündemde olmasında, tartışılmasında ve korunmasında lider kuruluş olan ve etkin bir şekilde faaliyetlerini sürdüren DOCOMOMO (Eldek, 2014) tarafından tanımlanan ve birçok ülke tarafından kabul gören “Modern Mimarlık Mirası” kavramı 1920-1975 yılları arasında inşa edilen yapıları kapsamaktadır (Baturayoğlu Yöney, 2016). Ancak günümüzde bazı yapılar özelinde bu zaman aralığının 1990’lı yıllara kadar uzanması tartışılmaktadır.

Çalışma alanı olarak seçilen Büyükkada’da, “Modern Mimarlık Mirası” dönemi olarak tanımlanan zaman aralığındaki konutların mimari karakteristiğinin 1930’lu yıllardan itibaren değişmeye başladığı görülmektedir. Özellikle Osmanlı Dönemi yapıları ile birlikte katmanlı bir doku etkisi yaratan bu konutlar, Büyükkada’nın doğal ve kültürel mirasının bir parçası olarak dikkat çekmektedir.

B. YÖNTEM

Araştırma sorusunun belirlenmesinde ve konunun incelenmesinde literatür taraması ve yerinde gözlem yöntemlerinden yararlanılmıştır. Bu kapsamda öncelikle Büyükkada’da mevcut tarihi doku yerinde incelenmiş, kamusal yapılar/ alanlar ve konutlar dönemlerine göre değerlendirilmiştir. Literatür taraması sonucunda özellikle 19. yüzyıl yapılarının belgelenmesi hakkında birçok yayın bulunduğu,

ancak modern mimarlık mirası ile ilgili çalışmaların sınırlı olduğu anlaşılmıştır. 1920-1980 yılları arasını kapsayan modern dönem yapılarının, özellikle de konutların tescillenerek koruma altına alınmasının ülkemizde tartışmalı ve ihmal edilen bir konu olması nedeniyle bu yapıların belgelenmesinin öncelikli olarak ele alınmasına karar verilmiştir. Bu kapsamda öncelikle örneklem alanda ele alınacak yapıların tarih aralığına karar verilmiştir.

Avrupa'da modern mimarlık anlayışı ile tasarlanan konutların üretiminin Türkiye'ye yansması Cumhuriyetin ilanından sonra başlamıştır. 1930'lu yıllarla beraber devlet görevlilerinin konut ihtiyacına yönelik çalışmalar yapılmış ancak ülkenin savaş sonrası ekonomi nedeniyle konut üretiminde durgunluk dönemi yaşanmıştır (Sey, 1998) Sanayileşmenin de gelişimiyle önce kamusal yapılarda bu anlayışla yapılar tasarlanmış, 1930'lu yıllar ile beraber konutlarda da modern örnekler yaygınlaşmıştır (Tekeli, 2012; Vanlı, 1996). Bu etkenler göz önünde bulundurulduğunda, Büyükada'daki örnekler incelenirken tarih aralığının başlangıcı 1930 olarak belirlenmiştir.

Modern dönemin önemli mimarlık tarihçileri ve kültür eleştirmenlerinden Jencks, 1972 yılında Missouri'de Pruitt Igoe konutlarının yıkılmasını, modern mimarlığın sonu olarak nitelmiştir. Yıkımın sonuçlarını "modern mimarinin öldüğü gün" olarak tanımlayan Jenks'e göre bu dönemden sonra yeni bir anlayış olarak 'postmodern' mimari izlenmeye başlamıştır (Jenks, 1987). 1980'li yıllarda dünyada olduğu gibi Türkiye'de de artık yeni konut sunum biçimleri, yeni tasarım anlayışlarıyla sunulmaya başlamıştır (Sadıkoğlu, 2016). Bu nedenle araştırmanın tarih aralığı 1980 yılı ile sınırlandırılmıştır.

Belirlenen tarih aralığı kapsamında incelenecek olan yapılara karar verebilmek amacıyla mevcut yapılarla ilgili literatür taranmış, kurum ve kuruluşlardan arşiv taramaları yapılmış, yerinde gözlem ve mevcut araştırmalardan faydalanarak yapılar belgelenmiştir. Genellikle yaz aylarında kullanılan konutların özel yaşam alanları olması ve ev sahiplerinin inceleme veya fotoğraf çekimi izin vermemeleri gibi sorunlar nedeniyle bazı yapıların fotoğraflarına, Adalar Vakfı tarafından Adalar Müzesi'nin "Adalar'ın Kültür Mirası" projesi kapsamında hazırlanan adalarmiras sitesinden ve ilgili literatürden faydalanılarak ulaşılmıştır.

Çalışma kapsamında öncelikle adadaki modern mimarlık mirası konutlar tespit edilmiş, yerinde incelemeler gerçekleştirilmiştir. Adada modern dönem konut stoğunun yoğunluğu ve tamamının makale kapsamında ele alınma güçlükleri nedeniyle günümüze ulaşan örneklerin mevcudiyeti ve temsil sayıları göz önünde bulundurularak konut tipolojilerinin temsilcisi olabilecek örnekler seçilmiştir. 1930'lu, 1940'lu, 1950'li, 1960'lı ve 1970'li yıllarda inşa edilen yapılar olarak gruplandırılan örnekler seçilirken, mümkün olduğunca adadaki farklı mimari karakteristik oluşturan örnekleri temsil edebilecek yapılar belirlenmiştir. Bu örnekler DOCOMOMO'nun belirlemiş olduğu modern mimari miras ölçütlerini karşılama durumlarına göre kategorize edilmiştir.

C. BÜYÜKADA'NIN KENTSEL GELİŞİMİ

Prens Adaları'nın en büyüğü olan Büyükada, yaklaşık olarak 5,4 kilometrekarelik bir alanı kaplar. Aynı zamanda Türkiye'nin en büyük adalarından biridir ve tarihsel, kültürel ve doğal mirasıyla dikkat çeker. Büyükada'nın kıyıları genellikle kayalık ve kısmen dik yapıdadır. Topografik olarak, kıyı şeridinden itibaren hafifçe eğimli olan bir yapıya sahiptir. İç kısımlara doğru yükselirken, birçok tepe ve

sırtla karakterizedir. Bu tepeler arasında en yüksekği Büyükada'nın merkezinde bulunan Aya Yorgi Tepesi'dir.

Geç Roma ve Bizans Döneminden itibaren yerleşim karakteri oluşmaya başlayan Büyükada'da özellikle Osmanlı Döneminde nüfus artışına bağlı olarak kentsel gelişim hızlanmış, günümüzde de gözlemlenen katmanlı dokuyu oluşturan doğal ve mimari bileşenler kendini göstermeye başlamıştır. Kentsel gelişim dinamiklerinin önemli etkenlerinden birisi olan sosyo-kültürel yapı da bu katmanlaşmanın bir parçası olarak günümüzde de halen izlenmeye devam etmektedir.

1. Kentsel Gelişimi Etkileyen Demografik Yapı ve Sosyo-Kültürel Dinamikler

Prens Adaları Geç Roma ve Bizans Döneminde sürgünlerin, mültecilerin ve keşişlerin yerleştiği bir alandır (Kritovulos, 2005). Bizans döneminde 700 yıl boyunca Büyükada, dev manastırlarında prenslerin, imparatorların, soyluların, patriklerin ve adalılardan sayısız trajik sürgün, hapisane ve işkence hikâyeleriyle anılmıştır (Schlumberger, 2006).

İstanbul Prens Adaları'ndaki demografik yapı, 15. yüzyıla kadar büyük ölçüde Rum nüfusuyla şekillenmiştir. Fetih sonrasında, Karadeniz bölgesinden getirilen Türk nüfusu adalara yerleştirilmiştir. 1453 yılında İstanbul'un fethi ve Osmanlı döneminin başlamasıyla adadaki balıkçılık ve küçük tarımsal faaliyetlerle geçinen köy yerleşimleri ve manastırlardaki münzevi düzen üzerinden aynı şekilde devam etmiştir (Pinguet, 2018). Bu dönemde, İstanbul'da ortaya çıkan salgın hastalıklardan kaçmak amacıyla adalara sığınanlar ve bazı devlet adamları ile varlıklı bireylerin burada çeşitli yapılar inşa etmeye başlaması, adalardaki nüfus ve yapılaşmanın dönüşümüne yol açmıştır. 1839 Tanzimat Döneminden sonra Batılı devletlerle olan ticari faaliyetleri gelişen azınlıklar ve Levantenlerin Adalar'da mülk edinmeye başlamasıyla Adalar'a olan rağbet artmıştır (Gezen, 2021).

18. ve 19. yüzyıllardaki değişim ve reformlar, Osmanlı toplumunun yaşam tarzını da etkilemiştir (Faroqhi, 2002). 19. yüzyılın ortalarında 1854-1855 Kırım Savaşı sırasında Osmanlı İmparatorluğu'nun müttefiki olan İngiliz ve Fransızların yüksek rütbeli subaylarından ve diplomatlarından bazıları, aileleri ile birlikte İstanbul'da bulunmuş, kendi eğlence ve tüketim alışkanlıklarıyla İstanbul'un sosyal hayatına katılmaya başlamışlardır. 19. yüzyılın ikinci yarısında özellikle balıkçılar arasında Ege adalarından göçler de gözlemlenmiştir. Bu yüzyılın sonlarında düzenli vapur seferlerinin başlaması, adaların birer eğlence ve şehre yakın dinlenme yeri olmasını sağlamıştır. Bu gelişmelerle birlikte nüfus hızla artış göstermiştir. Adalar, sadece azınlık toplulukları değil, aynı zamanda yaz aylarında burayı tercih eden Osmanlı devlet adamlarını da barındırmaya başlamış, böylece Müslüman Türk nüfusu da artmıştır (Gökçen, 1993; Kazgan, 1991). 1846'da küçük gemilerin ulaşım ihtiyacını karşılamaya başlaması, 1875'te ise düzenli seferlerle büyük gemilerin gelmesi bu süreci hızlandırmıştır (Sözeri Yıldırım, 2020). Bunun sonucunda, Büyükada'daki nüfus hızla artmış, varlıklı Türklerin yanı sıra yabancılar da Büyükada'da yaşamaya eğilim göstermişlerdir (Güvenç, 2011) Giderek artan nüfus ve yapılaşma sonucu 1861 yılında Adalar'da ilk belediye teşkilatı Yedinci Daire-i Belediye adı altında kurulmuş ve idare merkezi Büyükada olmuştur. Bu dönemde, nüfusun artması ve gününbirlik ziyaretlerin çoğalmasıyla oluşan konaklama ihtiyacını karşılamak amacıyla ilk oteller açılmıştır. Rum, Ermeni, Levanten, Musevi ve Türk nüfuslarının

birlikte yaşamaya başladığı bu yıllarda adada dini yapıların sayısı da artmıştır (Erdenen, 1962; Gezen, 2021).

Prens Adaları'nın demografik ve ekonomik yapısını etkileyen önemli olaylardan biri, 1917'de Rusya'da gerçekleşen devrimdir. Bu devrimden kaçan bir grup Beyaz Rus, geçici olarak Adalar'a yerleşmiş ve burada çeşitli işletmelerin açılmasına katkıda bulunmuşlardır (Gökçen, 1993). 1915 yılında Ermenilerin tehcir kararı ve 1924 yılında Rum mübadelesi ile birlikte göç hareketleri hızlanmış, ada nüfusunda ciddi bir azalma olmuştur. Boş kalan mülklerin bir kısmı mübadil olarak Selanik ve Girit'ten gelen Türk muhacirlere tahsis edilmiş, geri kalanlar ise satışa çıkarılmıştır (Akpınar, 2014). 1935 yılında yapılan nüfus sayımında, ada nüfusunun düşük olduğu, yaz aylarında üç katına kadar çıktığı belirtilmiştir (Tuğlacı, 1995).

1950 sonrası dönemde adaların nüfus yapısında önemli değişimler meydana gelmiştir. Bu değişimlerin en belirginleri, 6-7 Eylül 1955 olayları, 1974 Kıbrıs Barış Harekâtı ve 12 Eylül Askeri müdahalesi gibi siyasi gelişmelerdir. Bu olaylar, adalarda yaşayan çoğunluğu Rum olan azınlık nüfusun bir kısmının hem adaları hem de Türkiye'yi terk etmesine yol açmıştır. Takiben, 1960'lı yıllardan itibaren 1980'lere kadar hızlanan doğu illerinden gelen göçler, adaların nüfusunun yeniden artmasına ve toplumsal yapının önemli bir değişim göstermesine neden olmuştur (Tuğlacı, 1995).

Büyükada'nın demografik yapısını şekillendiren etnik ve dinsel kökenin ve iktisadi sınıfın temsilcileri, diğer kültürleri kendi tarihi ve değerler sistemi içinde kabul etmiş ve bu durum farklı sınıfların, sosyal çatışmalardan uzak yaşamasını sağlamıştır. Büyükada'ya göç eden kesim adanın yerlileri olarak görülebilecek olan paylaşımcı ve öğretici olan gayrimüslim halk pozitif ilişkiler içerisine girmişlerdir (Yılmaz, 2008). Ancak bütün göçlere rağmen bu yıllarda da Büyükada'da gelir düzeyinin yanı sıra eğitim düzeyi de yüksek, sosyo-kültürel açıdan bulunduğu topluma öncü olan bir grubun varlığı önemli oranda devam etmiştir (Yılmaz, 2008). Çalışma kapsamında ele alınan modern mimarlık mirası konutlar da bu grup tarafından inşa ettirilen ve kullanılan, günümüzde de benzer bir sosyo-kültürel ve ekonomik bir profile sahip ailelerce kullanımına devam eden yapılardır.

2. Büyükada'da Yerleşim Dokusunun Gelişimi

Prens Adaları'ndaki yerleşimler, Geç Roma ve Bizans Dönemine kadar uzanmaktadır. (Kritovoulos, 2005). Antik döneme ait en önemli buluntu Büyük İskender'in babası olan Makedonya Kralı Philip dönemine tarihlenen altın sikkelerdir (Akpınar, 2014; Tuğlacı, 1995). 6. yüzyılda, İmparator Justinian II tarafından Büyükada'nın işgal edilmesiyle adada Bizans hâkimiyeti başlamıştır. Adadaki ilk mimari yapılar, manastırlar, yatakhaneler, şapeller, kiliseler, sarnıçlar ve mahkûmlarla sürgünlere yönelik inşa edilen yapılardır (Deleon, 2003; Erdenen, 1962; Güvenç, 2011) (Fotoğraf 2, 3).

Millas (2014)'a göre, Bizans yerleşimi Karia köyünün 1182 yılında Cenevizliler tarafından yağmalanması ve kuzey sahiline kaymasıyla Prinkipo köyü oluşmuştur. Prinkipo, günümüzde Kumsal semti, Çınar Meydanı ve İskele civarını kapsayan bölgedir (Millas, 2014). Karia köyünden ise günümüze Aya Nikola manastırı ve yakınındaki birkaç küçük yapı dışında somut bir iz ulaşmamıştır (Gezen, 2021).

İstanbul'un fethinden sonra da adadaki küçük yerleşim birimleri ayrı düzende varlığını devam etmiştir (Pinguet, 2018). Büyükkada'daki yerleşim, 1545'teki yangından sonra Kuzey'e, Kuzeydoğu'ya ve Kuzeybatıya doğru kayarak gelişmeye başlamıştır. 19. yüzyılın ortalarında kuzey kısımlarının ulaşım için çok daha elverişli hale gelmesiyle, yerleşim merkezi olarak büyük ölçüde bu bölge tercih edilmiştir (Ergin, 1995).

Büyükkada'da Osmanlı Döneminde Karye-i Rumiyan (eski Prinkipo köyü), Karye-i Serifiyan (günümüzdeki Nizam) ve Karye-i Karye (günümüzdeki Maden) olmak üzere üç yerleşim alanı olduğu tespit edilmiştir: Karye-i Karye, günümüz Maden mahallesinde bulunmaktadır. Karye-i Rumiyan kuzeydoğudaki Kumsal alanında yer almakta olup, Karye-i Serifiyan ise adanın kuzeybatı kesiminde bulunan Nizam bölgesine verilen isimdir (Millas, 2013; Zorer, 2005).

19. yüzyılda İstanbul'daki Batılılaşma hareketleri, Boğaz kıyıları ve Adalar gibi Batı mimarisinden etkilenen yeni yazlık bölgelerin geliştirilmesini hızlandırmıştır. 19. yüzyılın sonlarına doğru Büyükkada, İstanbul'daki zengin ailelerin yazlık olarak tercih ettiği bir mekân haline gelmiştir. Bu dönemde adada, çeşitli mimari tarzlarda yazlık konutlar yapılmıştır. Özellikle Rum, Ermeni ve Levanten ailelerin yaptırdığı büyük ve gösterişli konutlar adanın mimari karakterini belirlemiş, dönemin mimari tarzlarını yansıtan yeni köşkler, malikaneler, evler, binalar, kiliseler ve camiler inşa edilmiştir (Güvenç, 2011).

Tarih boyunca, yangınlar, depremler ve tarihi olaylar Büyükkada kentsel doku dönüşümünde önemli bir rol oynamıştır. Yanan alanların yeniden inşası, Batı etkili kentsel planlama uygulamalarının uygulanma fırsatını vermiştir. Bu nedenle, yangın ve deprem tarafından tahrip edilen alanlar, dikdörtgen ızgara sokak ağları, yeni sınırlamalar ve yapı yöntemleri ile yeniden düzenlenmiştir. Ancak, Osmanlı kentsel dokusu, yangınları önlemek, yeni ulaşım gereksinimlerini karşılamak ve yeni yerleşim alanları oluşturmak için düzenlenmiştir (Tekeli, 1985). Örneğin 1894 yılında meydana gelen deprem ve 1900'lerin başlarında meydana gelen çarşı yangınları, Büyükkada yapılarında ciddi hasara neden olmuş, yapılaşmada ev yerleşim dokusunda değişimler olmuştur (Tuğlacı, 1995).

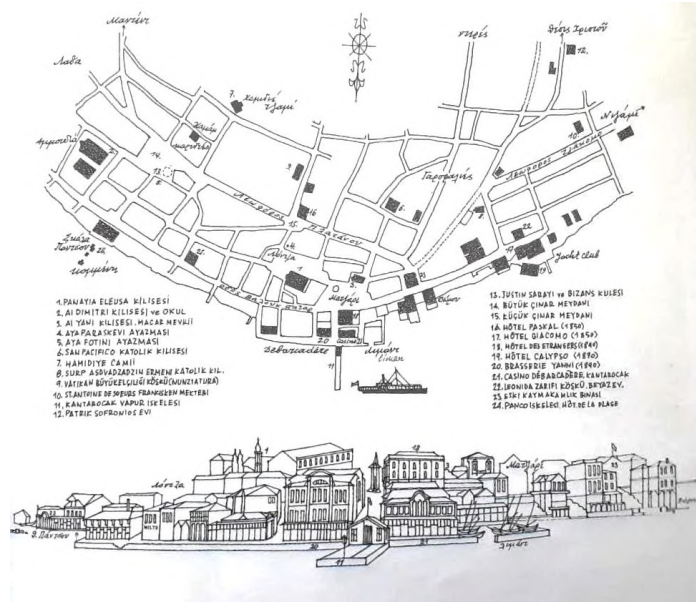
1916'da, Osmanlı devletinin İstanbul kentsel dokusu sınırlarının dışında, Kadıköy, Prens Adaları ve Rumeli ve Anadolu Demiryolları etrafında başlayan yapı yasası tarafından yetkilendirilen kentsel kalkınma sırasında adada da hızlı bir büyüme yaşanmıştır. Bu önemli binalardan biri, o zamanın ünlü mimarı Sedat Hakkı Eldem tarafından Fethi Okyar tasarlanan yazlık konuttur (Ergin, 1995).

Büyükkada'daki konut yerleşimi, adanın iki tepesinin yamaçlarındaki iki ana bölge olan Nizam ve Maden mahallelerinin biçimlenişinde önemli bir rol oynayan iki yolun etrafında oluşmuştur. (Kabaoğlu, 2012). Organik dokunun nihai formu; ana arterler, zamanla oluşan ara sokaklar ve orman bahçelerinde sona eren çıkmaz sokaklarla şekillenmiştir (Köseoğlu, 2013). Nizam Mahallesi, 19. yüzyıl ortalarında gelişmiştir. Mahalle, genellikle birbirinden bağımsız köşkların bahçeler arasında bulunduğu bir dokuya sahiptir. Özellikle Cumhuriyet Döneminde yoğun bir yerleşim düzeninde gelişen Maden Mahallesi ise köşklar ve bağlı evlerden oluşmaktadır (Harita 1).

Cumhuriyet kurulduktan sonra sosyal hayattaki değişime bağlı olarak kamusal alan kullanımlarında da değişimler olmuştur. İlk plajlar bu dönemde açılmış, spor faaliyetleri artmış, tiyatro, konser, balo gibi sosyal ve kültürel organizasyonlar yoğunlaşmıştır. O dönemdeki adıyla Prinkipo

(Büyükada) Yat Kulübü olan Anadolu Kulübü, adada bu tip organizasyonlara en sık ev sahipliği yapan kurum olmasıyla adanın sosyo-kültürel yaşamı bakımından önemli bir yere sahiptir. (Gezen, 2021; Goloğlu, 1981).

1940'lara yaklaşırken, ada zengin semtler kazanan ve yatırımcıları cezbeden bir yazlık mekân olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Adalar, özellikle savaş sonrasında plaj kullanımının yaygınlaşmasıyla yoğunlaşan bir yapı faaliyetine sahne olmuştur (Kahya, 2006). 1949'da başlayan ilk planlama çalışmaları da 1958-59'da yürürlüğe geçmiştir (Altan Ergut & Erkmen, 2011). Adanın batısındaki Yörük Ali ve Nizam plajları, Luna Park, Viranbağ Country Kahvehaneleri ve Kızılçam ormanları Büyükada'nın dikkate değer rekreasyon alanlarındandır (Ocakçı vd., 2013).



Harita 1. 20. Yüzyıl Başlarında Büyükada'nın Merkezi Yerleşim Bölgesi (Millas, 2013)

C. BÜYÜKADA'DA MODERN MİMARLIK MİRASI

1. Modern Mimarlık Mirası Sosyal Mekânlar

Büyükada, modern mimari miras döneminde dikkat çekici sosyal mekânlarıyla öne çıkmaktadır. Bu dönemde inşa edilen yapılar, 20. yüzyılın başlarından itibaren hızla gelişen modern mimarlık anlayışının etkilerini yansıtır. Oteller, gazinolar, sinemalar, deniz kenarındaki kafeler, restoranlar ve sosyal tesisler gibi alanlar dönemin işlevselliğini ve toplumsal etkileşimi ön planda tutan bir anlayışla tasarlanmıştır. Büyükada'nın doğal güzellikleri, mimarların tasarımlarında önemli bir rol oynamıştır. Yapıların konumlandırılması, manzara açısından avantaj sağlarken, doğal malzeme kullanımı da çevre ile uyumu artırmıştır. Modern mimari, geometrik formlar, sade çizgiler ve işlevselliği önceliklendiren tasarımlarla öne çıkmıştır. Büyükada'daki yapıların tasarımları, dekoratif unsurların yanı sıra, yapıların form ve işlevselliğinde denge sağlamayı amaçlar. Açık plan düzenleri ve doğal ışık kullanımı, iç mekânlarda ferah bir atmosfer yaratır. Bu anlayış, yapıların dış cephelerinde ve iç mekân düzenlemelerinde kendini gösterir.

2023 yılı itibariyle İBB tarafından kültür envanteri olarak işaretlenen 163 kayıt içerisinde; 7 sinema, 5 gazino, 3 otel, 7 plaj, 1 hastane, 1 karakol, 1 cami, 1 kafe olmak üzere toplam 26 yapı konut dışı envanter olarak belirlenmiştir (İBB Arşivi). Özellikle sinema ve gazinolar dönemin gündelik yaşantısına da ışık tuttuğu için dikkat çekmektedir. Büyükada'nın özellikle Cumhuriyet sonrası kentsel ve sosyo-ekonomik gelişiminde önemli rol oynayan sosyal mekanları analiz edilmiş olup, 20. yüzyılda kullanılan yapılar ve alanlara dair envanter bilgileri Tablo 1'de verilmektedir.

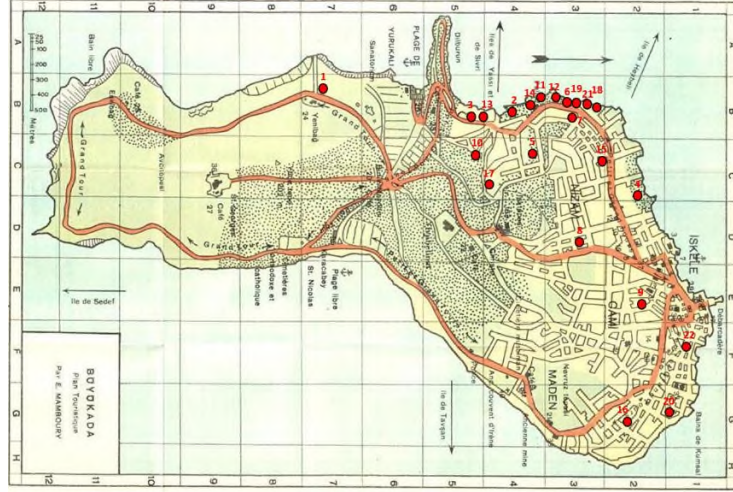
Tablo 1. 20. Yüzyılda Kullanılan Sosyal Mekanların Envanter Tablosu (Kaynak: Yazarlar tarafından oluşturulmuştur.)

Yapı/ Alan Adı	Adres	Yapım tarihi	Mimarı
Gazinolar			
Aya Nikola	Yılmaztürk Cad., 134-136 Maden	-	-
Florida Gazinosu	23 Nisan Cad. No:24	1960'lar	-
Yekta Gece Kulübü	Şemsi Molla Sk. No:5-7	-	-
Karavela Gazinosu	Kadıyoran Cad. No:53	-	-
Plajlar			
Aya Nikola Plajı	Maden	-	-
Yıldırım Spor Kulübü	Yılmaztürk Cad. No:177/Maden	1997	-
Naki Bey Plajı	Naki Bey Sokağı, No:13	1984	-
Büyükada Su Sporları Kulübü	No:1, Maden	1984	Ertun Yener
Kayıkhanesi	23 Nisan Cad., No:30	-	-
Değirmen Plajı Ve Kulübü	Yahşibey Sk. No:2-14	1953	Şahab Bey
Nizam Plajı	Kırlangıç Sk. No:1, Nizam	-	-
Hastaneler			
Büyükada Hastanesi	Çarkifelek Cad. No:12/Maden	1964-2016	-
Karakol			
Maden Karakolu	Yılmaztürk Cad.	-	-
Oteller			
Prenseler Plajı, Otel	Kamelya Sk., No:14 / Nizam	1990'lar	-
Anadolu Kulübü Yeni Otel Binası	Bahçeler Önü Sk., No:	1953-1957	Turgut Cansever, Abdurrahman Hancı
Lido Otel, Apartmanları	23 Nisan Cd., No:29 7 Nizam	-	-
Kazım Paşa/ Splendid Palas Otel	23 Nisan Cd., No:39 Nizam	1911	-
Sinemalar			
Mehtap Sineması	23 Nisan Cad., No.33-35 /Nizam	1945	-
Yeni Sinema-Büyükada Sineması	Lalahatun Sk., No:14 / Nizam	1956	-
Lunapark Sineması	Şahbal Sk., No:24	1969	-
Aksu Sineması	Çınar Cad., No:4-6 Nizam	1969	-
İskele Sineması	Büyükada Vapur İskelesi Üst Katı	-	-
Lale ve Çınar Sinemaları	Çınar Cad., No: 50	1952	-
Hakan Sineması	Çınar Cad., No:88 / Maden	1960	-

2. Cumhuriyet Dönemi ve Modern Mimarlık Mirası Konutlar

Modern mirasın hangi zaman aralığında inşa edilmiş ürünleri kapsadığı konusunda bu uluslararası kuruluşların seçti ölçütleri ve uygulamaları değişiklik göstermektedir. Örneğin Avrupa Konseyi "20. Yüzyıl Mirası", UNESCO Dünya Mirası Merkezi "Modern Miras"-19. ve 20. yüzyıllar, UNESCO ICOMOS ISC20C "20. Yüzyıl ve Endüstri Mirası" olarak daha geniş zaman dilimleri ve kavramlar ile mirası tanımlamaktadır. DOCOMOMO ise "Modern Mimarlık Mirası" 1920-1975 olarak

bu zaman aralığını ve kavramı belirlemektedir (Baturayoğlu Yöney, 2016). Çalışma kapsamında, Büyükada'da Modern Mimarlık Mirası olarak nitelendirilen konutlardan örnekler, inşa edildikleri döneme göre, adanın kültürel hafızasında yer alan özellikleri ile birlikte ele alınmıştır. Harita 2'de Mamboury'nin 1943'de hazırladığı harita üzerinde incelenen yapıların konumları yer almaktadır.



Harita 2. Cumhuriyet Döneminde Büyükada Haritası (Mamboury, 1943) üzerinden incelenen yapıların konumları (Kaynak: Yazarlar tarafından oluşturulmuştur.)

2.1. 1930'lu Yıllarda Modern Mimari Miras Konutlar

1930'lu yıllardan günümüze ulaşan yapılardan Fethi Okyar Evi, Vedat Tek Evi, Koraylar (Sarperler) Yalısı ve Dikmen Evi karakteristik özellikleri ile ön plana çıkmaktadır. Dört yapı da Nizam mahallesinde yer almaktadır.

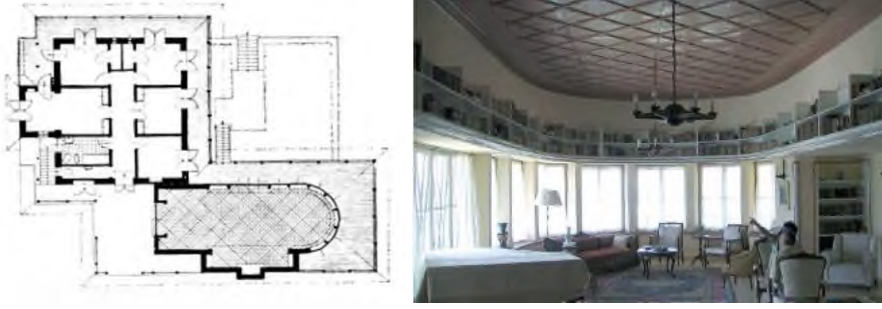
Günümüzde Fethi Okyar Evi olarak anılan evin ilk sahibi Dimitri Seferoğlu'dur. 1932 yılında yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin ikinci başbakanı, Fethi Okyar tarafından satın alınan küçük bağ evi, mimar Sedad Hakkı Eldem tarafından 1933 yılında restore edilmiş, yapılan eklemelerle bugünkü görünümünü kazanmıştır. Evin denize kadar inen yaklaşık yüz dönümlük arazisi içinde, deniz kıyısında kireç ve tuğla ocakları bulunmaktadır (Harita 3). Bu ocaklardan izlerin bulunduğu kıyı şeridinde, adını ocaklardan (Kamini) alan Kamino Yelken Kulübü, aile tarafından kurulan dernek eliyle faaliyet göstermektedir (Adalarmiras1, t.y.).

Eldem'in yenilediği geleneksel bağ evi ile bütünleşen, sofaya açılan dairesel selamlık biriminden oluşan yapı (Fotoğraf 2), Eldem'in deneysel tasarımları arasında önemli bir yer tutar (Akay, 2020; Tanju & Tanyeli, 2009). Bir köşk ve pilotiler üzerinde yükseltelen terastan ibaret olan yapının, mevcut bina ile bütünleştiği görülmektedir (Fotoğraf 1). Ahşap dikmeler ve saçakla biçimlendirilen köşk, geleneksel olanla kurduğu anlam, mekân ilişkisini dönemin modernist çizgisi ile yerel bir dil bütünlüğü içinde buluşturur. Dış sofanın uzantısı olan ve bir sofa köşkü tipolojisinin gelişkin örneği olan yapı, geleneksel köşk ile biçim dili açısından farklılıklar içerse de anlam açısından özdeştir. Deniz yönünde köşkü çevreleyen teras, aynı zamanda evin setli bahçe ile açık alan ilişkisini güçlendirir (Şahin, 2011). Yapının

alt katı mutfak, bahçivan odası ve depo gibi işlevlere ayrılmış olup, üst katta misafir odası ile birlikte beş oda mevcuttur (Çizim 1) (Tuğlacı, 1995). Okyar Köşkü, tipolojik yaklaşımın ilk ürünlerinden biri olmak dışında, betonarmeyi temel alan modernist öğreti dışına çıkan, ahşap detaylarıyla da yerelci bir arayışı da yansıtan yapılardan biridir (Şahin, 2011). Eldem'in erken dönem yerelci arayışlarından bir başkası olan Dilburnu Atatürk köşkü projesi ile eşzamanlı olması da önemlidir (Ongun, 1969).



Harita 3 . Fethi Okyar Evi Konumu (Google Earth), Fotoğraf 1. Fethi Okyar Evi Genel Görünümü (Kuruyazıcı, 2011)



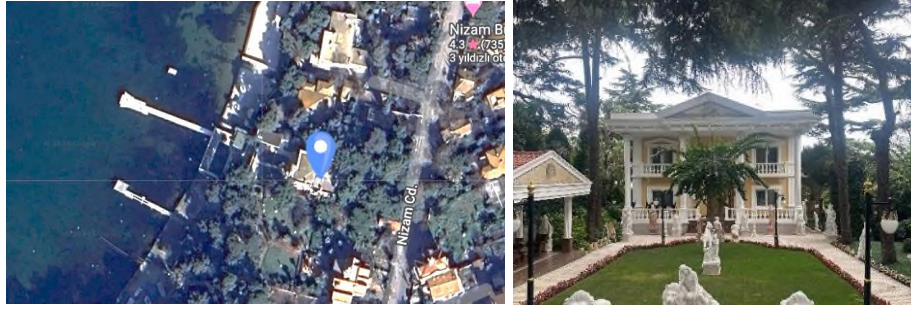
Çizim 1. Fethi Okyar Evi Planı (Arkitekt, 1938; Şahin, 2011), Fotoğraf 2. Fethi Okyar Evi İç Mekân Görünümü (Şahin, 2011)

Bu döneme ait önemli örneklerden birisi de Nizam mahallesinde mimar Vedat Tek tarafından kendi yazlık evi olarak tasarlanan Vedat Tek Evi'dir (Harita 4). Kâgir sistemle inşa edilen ve günümüzde Hacı Bekir Evi olarak bilinen yapı, 1930'lu yıllarda Ali Muhiddin Hacıbekir tarafından satın alınmıştır. İki katlı yapı halen aynı ailenin kullanımındadır (Fotoğraf 3, 4). Milli Mimarlığın büyük ustası Vedat Tek'in Büyükkada'daki bu yapısı, Akay (2020) tarafından "mimarın en radikal modernist denemesi" olarak nitelendirilmektedir.



Harita 4. Vedat Tek Evi (Hacıbekir Evi) Konumu (Google Earth), **Fotoğraf 3.** Vedat Tek Evi (Hacıbekir Evi) Genel Görünümü (Kuruyazıcı, 2011) **Fotoğraf 4.** Vedat Tek Evi (Hacıbekir Evi) Genel Görünümü (Adalarmiras2, t.y.)

Koray Yalısı, yazar Mebrure Sami Alevok ve eşi Mehmet Sami Koray tarafından 1933 yılında Büyükada'nın önemli inşaat kalfalarından Koço Kalfa'ya inşa ettirilmiştir. Nizam mahallesindeki yalının geniş bir bahçesi ve rihtımı bulunmaktadır (Harita 5). Daha sonra, eski Dışişleri Bakanı Selim Sarper tarafından satın alınarak Sarperler Yalısı olarak anılmaya başlamıştır. Ev, sonraki sahipleri tarafından cephesinde yapılan eklemeler (Dorik alınlık ve dört sütun) sonrası tümüyle farklılaşmış, bahçeye heykeller yerleştirilmiş ve bugünkü biçimini almıştır (Fotoğraf 5). (Adalarmiras3, t.y.)



Harita 5. Koray (Sarperler) Yalısı konumu (Google Earth), **Fotoğraf 5.** Koray (Sarperler) Yalısı genel görünümü (Kızıltepe, 2023)

Adada 1930'lu yıllara ait yapılardan sahip Dikmen Evi, farklı mimari biçimlenişi ile dikkat çekmektedir. Cafer Fahri Dikmen tarafından 1934 yılında yaptırılan Dikmen Evi, sanatçı olan kızları Ayşe Şükriye ve Fatma Tiraje Dikmen kardeşlere geçmiştir (Adalarmiras4, t.y.). Nizam mahallesinde mimar Mikael Nurican tarafından tasarlanan yapı Art-deco üslubunun sıra dışı bir yorumudur (Fotoğraf 6, 7). Denize uzanan büyük bahçesi (Harita 6), mansard çatısı, cephe düzenlemeleri ve iç mekan kurgusu ile günümüzde orijinal haliyle korunan yapılardandır.

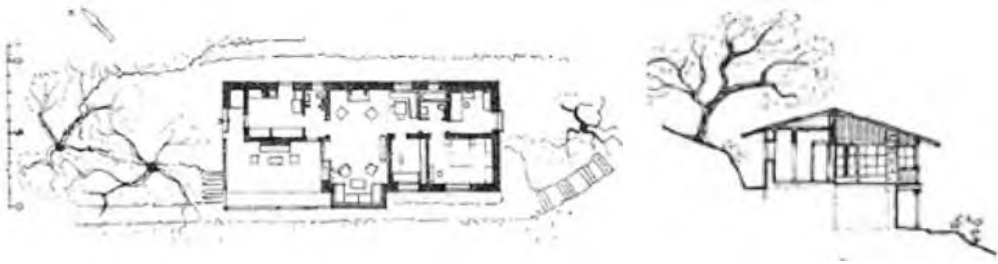


Harita 6. Dikmen Evi Konumu (Google Earth), **Fotoğraf 6, 7.** Dikmen Evi Genel Görünümü ve Balkon Detayı (Adalarmiras4, t.y.)

2.2. 1940'lı Yıllarda Modern Mimari Miras Konutlar

1940'lı yıllardan günümüze ulaşan yapılardan Dört Evler (Taş Evler), Kolay Evi, Necip Cemil Akar Evi, Kadiyoran 50 Evi ve İş Bankası Piyango Evleri, döneminin mimari üslubunu yansıtan önemli örneklerdendir. Beş yapı da Nizam mahallesinde yer almaktadır.

Mimar Asım Mutlu tarafından Nizam mahallesinde kendisi ve arkadaşları tarafından 1940'lı yıllarda tasarlanan Dört Evler (Taş evler), Büyüka'da'nın modern mimarlık örnekleri arasında yer almaktadır (Fotoğraf 8, 9). Yapı grubu, Aşıklar Yolu'na doğru yükselen patikada, çam ağaçlarının gölgesinde Dil Burnu'na bakan konumlarıyla sıralanmış dört villadan oluşmaktadır (Harita 7). Evlerin hepsi bakımlı ve kullanılabilir durumdadır (Adalarmiras5, t.y.). Ahşap ve taş malzemenin birlikte kullanıldığı bu yapılar, ada karakteristiğinde modern mimarlık döneminin farklı bir temsilcisi olarak varlıklarını sürdürmektedir (Çizim 2, 3).



Çizim 2, 3. Dört Evler Proje Etütleri (Aysel, 2020; Mutlu, 1973)



Harita 7. Dört Evler (Taş Evler) Konumu (Google Earth) Fotoğraf 8, 9. Dört Evler (Taş Evler) (Adalarmiras5, t.y.)

1944 yılında, Koç Grubu'nun kurucularından Muhterem Kolay tarafından yaptırılan Kolay Evi, mimar Emin Necip Uzman tarafından tasarlanmıştır. Hamson Kayalıkları üzerine inşa edilen bu yapı, geniş bir bahçe içerisinde, kıyıda bir yalı ve iskele ile birlikte konumlandırılmıştır (Harita 8) (Adalarmiras6, t.y.). Ahşap cumbası ve furuşlarıyla yerel mimarlığa gönderme yapsa da Kolay Evi, daha çok dönemin Orta Avrupa romantizmine yakın konut mimarlığının bir temsilcisi sayılır (Uzman, 1946).



Harita 8. Kolay Evi Konumu (Google Earth), **Fotoğraf 10, 11.** Kolay Evi Genel Görünümü (Adalarmiras6, t.y.)

Modernist çizgileriyle dikkat çeken, Necip ve Cemil Akar kardeşler tarafından 1940'lı yılların sonlarında yaptırılan Akar Evi, mimar Sedat Erkoğlu tarafından tasarlanmıştır (Fotoğraf 12). Günümüzde Bülent Karaağaç ailesine aittir (Adalarmiras7, t.y.) Bahçe içerisinde zemin + 2 kat olarak inşa edilen yapı, deniz manzarasına yönlendirilen geniş pencereleri ve balkonları ile dikkat çeker (Harita 9).



Harita 9. Necip-Cemil Akar Evi Konumu (Google Earth), **Fotoğraf 12.** Necip-Cemil Akar Evi Genel Görünümü (Adalarmiras7, t.y.)

Kadıyoran 50 Evi, 1947 yılında Mimar Rana Zapçı tarafından projelendirilip, Büyükkadalı Koço Kalfa tarafından inşa edilmiştir. 780 m² genişliğinde bir bahçe içinde yer almaktadır (Harita 10). Yapının en belirgin özelliklerinden biri de orijinal formunu ve iç mekan özelliklerini korumasıdır (Fotoğraf 13). Mozaik dökme merdivenleri, ferforje korkulukları, ahşap kirişli tavanları, gömme dolapları, ahşap döşeme rabitaları, bahçe giriş basamakları, aydınlatma elemanları, veranda korkulukları ve küpeşmeleri ilk günkü haliyle özgünlüğünü korumaya devam etmektedir (Fotoğraf 14). Basamaklarla bahçeden ulaşılan giriş katında geniş bir verandaya açılan bir salon, mutfak, banyo, yatak odaları vardır. Bu kattan mozaik dökme basamaklı merdiven ile bahçe katına ulaşılır (Adalarmiras8, t.y.).



Harita 10. Kadıyoran 50 Evi Konumu (Google Earth), **Fotoğraf 13.** Kadıyoran 50 Evi İç Mekan Görünümü **Fotoğraf 14.** Kadıyoran 50 Evi Genel Görünümü (Adalarmiras8, t.y.)

1940'lı yılların özel örneklerinden olan ve Mimar Abidin Mortaş tarafından tasarlanan İş Bankası Piyango Evleri 1949 yılında inşa edilmiştir (Mortaş, 1950). Nizam mahallesinin iç kısımlarında yer alır (Harita 11). İş Bankası, tasarruf hesabı olan müşterileri arasında bir ev piyango düzenleyerek kazananlara ev hediye etmiştir (Adalarmiras9, t.y.). İki katlı ve beşer odalı olarak tasarlanan (Çizim 4, 5) bu konutların cephe kurgusunda günümüzde ciddi değişiklikler yapılmış, yapı özgün kütle özelliklerini büyük oranda kaybetmiştir (Fotoğraf 15, 16).



Harita 11. İş Bankası Piyango Evleri Konumu (Google Earth), **Çizim 4, 5.** İş Bankası Piyango Evlerinin Zemin Kat ve 1. Kat Planları (Akın & Ercan, 2022)



Fotoğraf 15, 16. İş Bankası Piyango Evlerinin Özgün ve Günümüzdeki Hali (Adalarmiras9, t.y.)

2.3. 1950'li Yıllarda Modern Mimari Miras Konutlar

1950'li yıllarda adada çok sayıda konut inşa edilmesi dikkat çekmektedir. Bu dönemden günümüze ulaşan yapılardan Rifat Yalman Evi, Nevzat Özer Evi, Yeni Hamson Evi, Sadıkoğlu Villası,

Rıza Derviş Evi, Rene Marie Kaldam Evi ve Çankaya 51 Evi döneminin önemli örneklerindedir. Altı yapı Nizam mahallesinde, bir yapı Maden mahallesinde yer almaktadır.

Nizam Caddesi yakınlarında yer alan Rifat Yalman Evi, dönemin başarılı mimarlarından Turgut Cansever ve Abdurrahman Hancı'nun ortak projelerinden biridir. 1950'li yıllarda Paris'ten dönerek Le Corbusier etkisini İstanbul'a taşıyan mimarlar, yalın hatlara ve cephe özelliklerine sahip bu yapıyı tasarlamışlardır (Akay, 2020). Eski bir evin bodrum katı kullanılarak yeni mekânların ve üst katın eklenmesi sonucunda kısa denilebilecek bir sürede inşa edilmiştir. Evin ölçü kompozisyonu ve yol cephesindeki karakterinin belirleyicisi mevcut evin altyapısıdır. Nizam Caddesi'nden ayrılan bir yoluş üzerinde yer alan ev (Harita 12), sokağa, diğer evlerin oluşturduğu basit kitle kompozisyonlarına, eski evi hatırlatan sade bir cephe ile katılır. Sokak cephesinin ölçülü ve mütevazı sadeliğine karşın evin arka bahçeye, Nizam Deresi vadisine bakan cephesi yüksek cam yüzeylerle doğayla bütünleşir (Aysel, 2020). Dışarıdan sade bir görünüm sunan bu ev, iç mekan detaylarıyla dönemin önemli mimari örneklerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Rifat Yalman Evi günümüzde aktif olarak kullanılmaktadır (Fotoğraf 17, 18, 19).

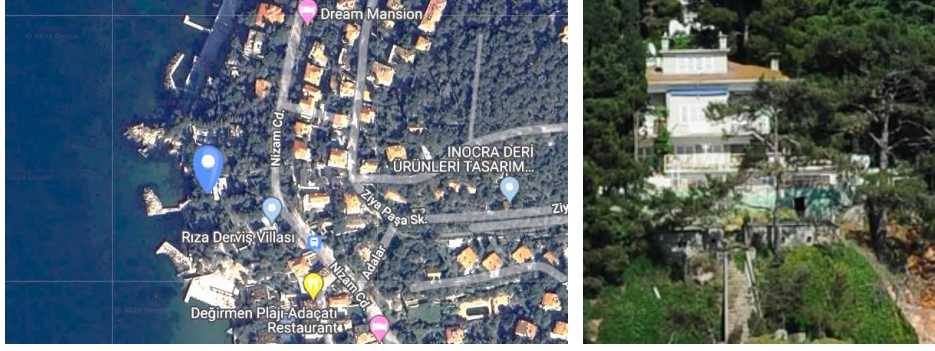


Harita 12. Rifat Yalman Evi Konumu (Google Earth)



Fotoğraf 17, Rifat Yalman Evi Eski Fotoğrafı (Adalarmiras10, t.y.) **Fotoğraf 18, 19.** Günümüzde Rifat Yalman Evi (Kızıltepe, 2023)

Döneminin nispeten yüksek katlı yapılarından olan Nevzat Özer Evi, Hamsonlar arazisinin bölünmesiyle 1950'li yıllarda inşa edilmiştir. Nizam Caddesi'nde başlayarak kayalıklara ve denize kadar uzanmaktadır (Harita 13) (Adalarmiras11, t.y.). Eğimli araziye oturan ve farklı kotları kullanan yapının mimarı bilinmemektedir (Fotoğraf 20).



Harita 13. Nevzat Özer Evi konumu (Google Earth), **Fotoğraf 20.** Nevzat Özer Evi genel görünümü (Adalarmiras11, t.y.)

1950'li yılların karakteristik yapılarından olan ve Mehmet Kaya Evi olarak da bilinen Yeni Hamson Evi, Nizam Mahallesi'nde yer almaktadır (Harita 14). Eski Hamson Evi, 19. yüzyıl sonlarında tek katlı olarak inşa edilmiş ve Rıza Derviş'e satıldıktan sonra 1952'de yıkılmıştır. Mirasçı Hamsonlar, Yeni Hamson (Mehmet Kaya) Evinin 1950'li yıllarda inşa ettirmiştir (Fotoğraf 21)(Adalarmiras12, t.y.).



Harita 14. Yeni Hamson Evi Konumu (Google Earth), **Fotoğraf 21.** Yeni Hamson Evi Genel Görünümü (Adalarmiras12, t.y.)

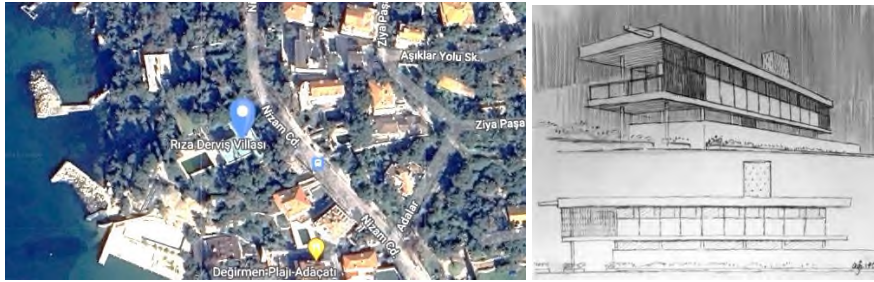
Birçok Yeşilçam filmine sahne olan ve 1953 yılında mimar Emin Necip Uzman tarafından tasarlanan Sadıkoğlu Villası, geçmişte eski Dışişleri Bakanı Tevfik Rüştü Aras ve ailesine ev sahipliği yapmıştır (Adalarmiras13, t.y.). Yapı aynı zamanda Yeşilçam'da set mekânı olarak kullanılmış günümüzde hala bu sebeple ziyaretçilere ev sahipliği yapmaktadır (Fotoğraf 22, 23). Birçok ada villası gibi denize doğru alçalan eğimli bir araziyi ustaca kademelerle kullanan yapı (Harita 15) batı yönünde güneş kontrolü sağlayan belirgin balkon çıkmaları, tek yana kırılmış metal çatısı, taş kaplamaları ve ölçülü süslemeli soğuk demir korkuluklarıyla adaya özgü bir modern dil arayışını yansıtır (Akay, 2020).



Harita 15. Sadıkoğlu Villası Konumu (Google Earth), **Fotoğraf 22, 23.** Sadıkoğlu Villası (Kızıltepe, 2023). (Kuruyazıcı, 2011)

Yine film mekânlarından olan Rıza Derviş Evi, İngiliz kökenli Ernest Hamsonlar'a ait arazideki tek katlı yapının yıkılmasının ardından mimar Sedat Hakkı Eldem tarafından 1956 yılında tasarlanmıştır. Evin geniş bahçesi, denize kadar uzanan bir iskele ve büyük bir yüzme havuzu içermektedir (Harita 16) (Adalarmiras14, t.y.). Evin şu anki sahipleri Kemal Derviş ve Neslihan Taki'dir

Eldem mimarlığında bir deneme olarak değerlendirilebilecek yapılardan biridir. R. Neutra ve F. L. Wright mimarlığının etkileri izlenen yapı, Eldem'in Türk Evi biçim dilinden sıyrıldığı bir örnektir. Rıza Derviş Evi, Eldem'in strüktürü ve tipolojiyi ön planda tutan yapılarından farklı bir anlayışla tasarlanmış, gelenek ile modern arasındaki uzlaşmayı yapının mekân çözümleri ve detaylarında sağlamıştır. (Aysel, 2020). 1950'lerde, hâlâ "sofa" adını taşıyan merdiven holü ve ilginç biçimde 1930'lardaki ilginç denemesi Okyar Köşkü'ndekine oldukça benzeyen çevresel dış sofası ile yerel mimarlığa referans vermeyi sürdürür. Çıplak beton çıkma ve çörtleriyle belirgin bir modernist dili öne çıkaran yapının, detaylarıyla Eldem'in ustalığını belgeleyen önemli bir uygulamasıdır (Fotoğraf 24, 25) (Akay, 2020; Yalçın, 2007)



Harita 16. Rıza Derviş Evi Konumu (Google Earth), **Çizim 6.** Rıza Derviş Evi Etütleri (MSGSÜ Fotoğraf Atölyesi Arşivi/ Aysel, 2020)



Fotoğraf 24. Rıza Derviş Evi (Kızıltepe, 2023), **Fotoğraf 25.** Rıza Derviş Evi (Kuruyazıcı, 2011)

Dönemin mimari karakteristiğini yansıtan ve Nizam mahallesi Çankaya Caddesi üzerinde bulunan 51 numaralı ev, mimar Orhan Şahinler tarafından tasarlanmıştır (Harita 17). Geçmişte Perili Köşk olarak bilinen tarihi köşkün arazisinin Çankaya Caddesi'ne bakan bölümünde 1957 yılında inşa edilen yapı, adanın modern mimarlık döneminin önemli eserleri arasında yer almaktadır (Fotoğraf 26) (Adalarmiras15, t.y.). Üst katta bulunan manzara ve peyzaja yönelik küçük üçgen çıkmaların

oluşturduğu yüzey hareketi binanın kimliğinin belirleyicisidir. Binanın kat döşemeleri, kolonlardan bir silme ölçüsünde taşkın tasarlanarak yapının çevresinde dolaşan güçlü bir yatay bant oluşturulmuştur. (Aysel, 2020)



Harita 17. Çankaya 51 Numaralı Ev Konumu (Google Earth), **Fotoğraf 26.** Çankaya 51 Numaralı Ev Genel Görünümü (Adalarmiras15, t.y.)

İncelenen yapılar arasında Maden mahallesinde yer alan Rene Marie Kaldam Evi, Mimar Edmond Sarfati tarafından tasarlanmıştır (Harita 18). 1950'li yıllarda inşa edilen yapı, Cumhuriyet dönemi modern mimarisi içerisinde önemli bir sayfiye konutu olarak değerlendirilmektedir (Fotoğraf 27). Geçmişte bu arazide yer alan ahşap bir yapı yıkılarak yerine bu yapı inşa edilmiştir (Adalarmiras16, t.y.)



Harita 18. Rene Marie Kaldam Evi Konumu (Google Earth) **Fotoğraf 27.** Rene Marie Kaldam Evi Genel Görünümü (Adalarmiras16, t.y.)

2.4. 1960'lı Yıllarda Modern Mimari Miras Konutlar

Büyükada'da 1960'lı yıllarda inşa edildiği bilinen çok az yapı bulunmaktadır Şeyhun Villası, Orhan Bey (Haydar Kaynak) Evi ve Zeki Sayar Evi, 1960'lı yıllardan günümüze ulaşan modern mimarlık mirası konutlardır. İki yapı, Nizam mahallesinde, bir yapı Maden mahallesinde yer almaktadır.

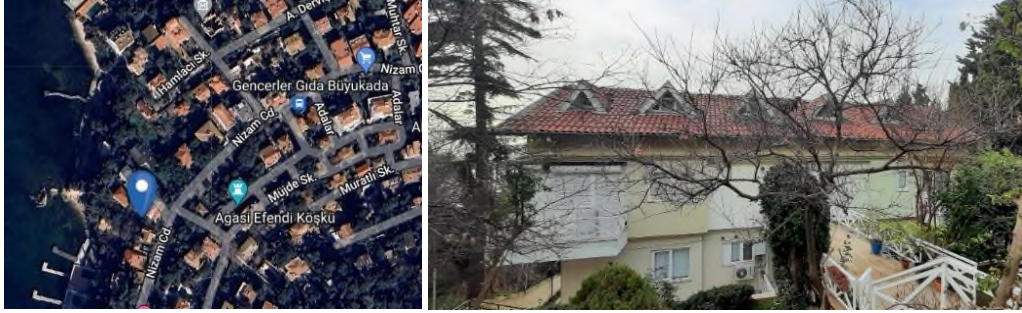
Mimar Maruf Önal tarafından 1960'lı yıllarda Nizam mahallesinde tasarlanan Şeyhun Villası, geleneksel Türk evinin orta sofalı düzenini çağdaş yaşam tarzına adapte ederek inşa edilmiştir (Fotoğraf 28). Villanın tüm iç mekânlarından geri planda bulunan kuru ve ön planda yer alan deniz manzarasının algılanması amaçlanmıştır (Harita 19). Yapı, bir bodrum katı ve bir giriş katından oluşmaktadır. Ayrıca, çevresi de korunun ağaç varlığı göz önünde bulundurularak yeniden ağaçlandırılmıştır. Önal eş zamanda inşa ettiği yüzme havuzunu yapının kuşbakışı krokisi şeklinde tasarlamıştır. Deniz

manzarasının her mekandan görülmesi çabası karmaşık bir geometri oluşturmuş, bu durum dönemin tasarım alışkanlıkları karşısında yadırganmıştır (Yapıcı, 2006) (Fotoğraf 29). Binanın şimdiki sahiplerinden Hasan Çalışlar da mutfak renovasyonu sırasında halen mevcut mutfak adasını da aynı kuşbakışı kroki üzerinden, havuz formunda tasarlamıştır (Adalarmiras17, t.y.).



Harita 19. Şeyhun Villası Konumu (Google Earth), **Fotoğraf 28.** Şeyhun Villası (Adalarmiras17, t.y.), **Fotoğraf 29.** Şeyhun Villası (Adalarmiras17, t.y.)

Döneminin yapı grubu örneklerinden olan Orhan Bey (Haydar Kaynak) Evi, Nizam mahallesinde Mazliahların arazisi üzerinde 1960'lı yıllarda inşa edilmiştir (Harita 20). Yan yana üç kâgir bina olarak geniş bir alanda inşa edilen yapı grubundan 2 numaralı ev 2010'lu yıllarda yıkılmış ve yerine betonarme bir apartman inşa edilmiştir (Adalarmiras18, t.y.). Diğer binalar kısmi değişikliklerle günümüze ulaşmıştır (Fotoğraf 30).



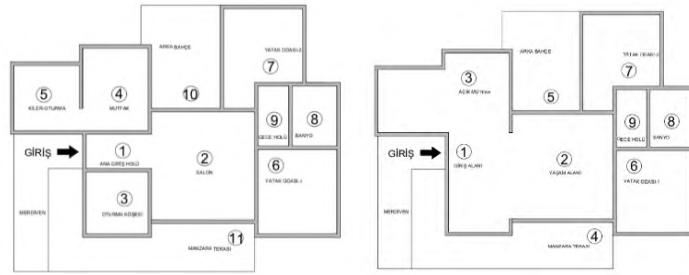
Harita 20. Orhan Bey (Haydar Kaynak) Evi Konumu (Google Earth), **Fotoğraf 30.** Orhan Bey (Haydar Kaynak) Evi Genel Görünümü (Adalarmiras18, t.y.).

Dönemin ünlü mimarlarından Zeki Sayar'ın sayfiye evi olarak kullanılmak üzere Maden mahallesinde kendisi ve ailesi için 1963 yılında inşa ettiği yapı, modern mimari miras kapsamında değerlendirilen örneklerden biridir. Modern Türk mimarisinin erken örneklerinden biri olarak dikkat çeken yapı, hem Sayar'ın mimari yaklaşımını hem de döneminin stilistik eğilimlerini yansıtmaya açısından önemlidir. İki sokağın kesişiminde yer alan 62 kapı numaralı ev, kentsel mekânla etkileşim kurarak caddeyi kucaklayacak şekilde tasarlanmıştır (Harita 21). Bu tasarım yaklaşımı, yapının manzara ile olan ilişkisini güçlendirmekte ve çevresel bağlam içinde özgün bir konumlandırma sunmaktadır.

İki katlı yapı birbirinden bağımsız çalışmaktadır. Bahçe kapısının hemen karşısında üst kata ulaşımı sağlayan karakteristik bir merdiven dikkat çekmektedir (Fotoğraf 31, 32). Ayrıca yapıda kirişler oldukça belirgin şekilde izlenmektedir (Fotoğraf 33).



Harita 21. Zeki Sayar Evi Konumu (Google Earth), **Fotoğraf 31.** Zeki Sayar Evi Genel Görünümü (Kızıltepe, 2023), **Fotoğraf 32.** Zeki Sayar Evi Giriş Merdiveni (Yazar, 2023), **Fotoğraf 33.** Zeki Sayar Evi Genel Görünümü ve Döşeme Kirişleri (Kızıltepe, 2023)

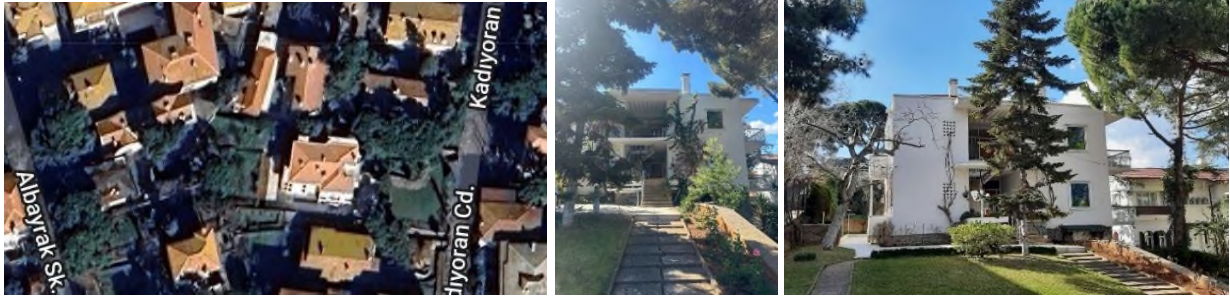


Çizim 7. Zeki Sayar Evi orijinal plan şeması (Yazar, 2023), **Çizim 8.** Zeki Sayar Evi 2023 yılı plan şeması (Kızıltepe, 2023)

2.5. 1970'li Yıllarda Modern Mimari Miras Konutlar

1970'li yıllardan günümüze ulaşan yapılardan Çolak Evi, Ediz Hun Evi, Albert Kamhi Evi ve Zavaro apartmanı birbirinden farklı tasarım yaklaşımlarıyla dikkat çekmektedir. İki yapı Nizam mahallesinde, iki yapı Maden mahallesinde yer almaktadır.

Nizam mahallesi Kadiyoran Caddesi üzerinde yer alan (Harita 22) Çolak Evi, 1970'lerin özgün örnekleri arasında kabul edilmektedir. Mimar İlya Ventura tarafından tasarlanmış ve inşa edilmiştir (Fotoğraf 34, 35)(Adalarmiras19, t.y).



Harita 22. Çolak Evi Konumu (Google Earth), **Fotoğraf 34:** Çolak Evi Girişi (Yazar, 2003), **Fotoğraf 35.** Çolak Evi Genel Görünümü (Adalarmiras19, t.y)

Maden mahallesinde (Harita 23) dönemin önde gelen mimarlarından Agop Bel tarafından tasarlanan Ediz Hun Evi, 1974 yılında inşa edilmiştir (Adalarmiras20, t.y.). Yol kotunun altında bir bahçede konumlandırılan yapının katlarına farklı kotlardan girişler bulunmaktadır (Fotoğraf 36, 37).



Harita 23 Ediz Hun Evi konumu (Google Earth), **Fotoğraf 36:** Ediz Hun Evi Genel Görünümü (Yazar, 2024), **Fotoğraf 37:** Ediz Hun Evi Girişi (Adalarmiras20, t.y.)

Nizam mahallesi Hamson kayalıkları üzerinde inşa edilen (Harita 24) Albert Kamhi evi, 1978 yılında mimar Edmond Sarfati tarafından tasarlanmıştır. 2014-2016 yılları arasında Nevzat Sayın tarafından yapılan restorasyonla günümüze kazandırılmıştır. Günümüzde İsak Antika mülkiyetindedir (Adalarmiras21, t.y.). Geniş ahşap saçakların ahşap çapraz desteklerle taşındığı, cephe tasarımıyla geleneksele gönderme yapan Albert Kamhi evi, farklı mimari özellikleriyle dikkat çekmektedir (Fotoğraf 38, 39) (Akay, 2020).



Harita 24. Albert Kamhi Evi Konumu (Google Earth), **Fotoğraf 38.** Albert Kamhi Evi Genel Görünümü (Yazar, 2023), **Fotoğraf 39.** Albert Kamhi Evi Denizden Görünüm (Adalarmiras21, t.y.).

1970'li yıllarda Maden mahallesinde (Harita 25) mimar Edmond Sarfati tarafından tasarlanan Zavaro apartmanı, açık dış merdiveni, dairesel kesitli çıplak beton saçaklarıyla döneminin özgün yapılarındandır (Fotoğraf 40, 41) (Akay, 2020).



Harita 25. Zavaro Apartmanı Konumu (Google Earth) **Fotoğraf 40, 41.** Zavaro Apartmanın Özgün ve Günümüzdeki Hali (Adalarmiras22, t.y.)

Değerlendirme ve Sonuç

Modern miras kapsamında değerlendirilen konutlar; Adalar Belediyesi'nin imar koşullarına göre inşa edilen, bir, iki veya üç katlı binalardır. Nizam mahallesinde ağırlıklı olmak üzere Maden ve Nizam mahallelerine konumlanmışlardır. Özellikle sahil kesimlerinde ve merkezi bölgelerinde doku yoğunlaşmaktadır. Sahil kenarında ve ormana yakın bölgelerde ayrı nizam villa tipi konutlar yaygınken, merkezde bitişik nizam ve apartman tipi konutlar da görülmektedir. Adanın doğal güzelliklerini ve deniz manzarasını en iyi şekilde değerlendirecek şekilde konumlandırılan bu yapılar, genellikle büyük bahçeleri ve geniş terasları ile açık yaşam alanlarını da içermektedir.

Çalışma kapsamında incelenen yapılar DOCOMOMO'nun modern mimari miras ölçütleri çerçevesinde değerlendirildiğinde (Tablo 2), yapıların tamamının, temel değerler olan teknolojik ve sosyal değer ölçütlerini karşıladığı görülmektedir. Ancak yine temel değerlerden olan sanat ve estetik değeri birçok yapıda mevcut olmakla birlikte, Koray (Sarperler) Yalısı ve İş Bankası Piyango Evlerinin cephe düzenlemelerinde sonradan yapılan ciddi değişimler nedeniyle bu değerlerin kısmen kaybedildiği anlaşılmaktadır. Tamamlayıcı değerlerden olan kanonik olma değeri, özellikle yapıların mimarlarının tanınmışlığı ve modernizme katkıları açısından birçok yapıda gözlemlenmektedir. Referans olma değeri ise yapıların özgün haliyle korunma durumlarına göre değişkenlik göstermektedir.

Yapı	Temel Değerler			Tamamlayıcı Değerler	
	Teknolojik değer (program ve strüktür üzerinden farklı çözümler, yeni malzeme ve yeni teknoloji kullanımı)	Sosyal değer (tasarımda sosyal dokuyu değiştiren, yeni yaşam koşulları sunan ifadeler)	Sanatsal ve estetik değer (kompozisyon, oran, ölçek, malzeme ve detayların ele alınışları)	Kanonik olma değ. (modernizme, eğitime katkı, yapının ya da mimarının tanınmışlığı)	Referans olma değeri (yapının çevre, bölge, farklı coğrafyalarla ilişkisi, sonraki yapıları ne kadar etkilediği)
Fethi Okyar Evi	x	x	x	x	x
Vedat Tek Evi	x	x	x	x	x
Koray (Sarperler) Y.	x	x			
Dikmen Evi	x	x	x	x	x
Dört Evler (Taş Evler)	x	x	x	x	x
Kolay Evi	x	x	x	x	x
Necip Cemil Akar Evi	x	x	x	x	x

Kadıyoran 50 Evi	x	x	x	x	x
İş Bankası Piyango E.	x	x		x	x
Rıfat Yalman Evi	x	x	x	x	x
Nevzat Özer Evi	x	x	x		
Yeni Hamson Evi	x	x	x	x	x
Sadıkoğlu Villası	x	x	x	x	x
Rıza Derviş Evi	x	x	x	x	x
Çankaya 51 Numara	x	x	x	x	x
Rene Marie Kaldam E.	x	x	x	x	x
Şeyhun Villası	x	x	x	x	x
Orhan Bey Evi	x	x	x		
Zeki Sayar Evi	x	x	x	x	x
Çolak Evi	x	x	x	x	
Ediz Hun Evi	x	x	x	x	
Albert Kamhi Evi	x	x	x	x	x
Zavaro Apartmanı	x	x	x	x	x

Taşdıkları bu değerlerle Büyükada'daki modern mimarlık mirasın önemli temsilcilerinden olarak nitelendirilebilecek bu konutların tamamının 1930'lu yıllardan sonra tasarlandığı görülmektedir. Yapılar genellikle betonarme ve çelik konstrüksiyon kullanılarak inşa edilmiştir. Özellikle erken dönem örneklerinde yağma veya betonarme+ yağma sistemin karma olarak kullanıldığı örnekler de gözlemlenmektedir. Cephe kaplamalarında ise genellikle sıva, taş, ahşap veya tuğla gibi malzemeler tercih edilmiştir. İç mekânları genellikle ferah ve aydınlıktır. Büyük pencereler, açık plan düzenlemeleri ve modern malzemelerin kullanımıyla bu konutlar, çağdaş yaşam tarzını yansıtan bir atmosfere sahiptir.

1930'lardan itibaren tekil veya yapı grubu olarak villa şeklinde inşa edilen konut örneklerine, 1960'lardaki yasal düzenlemelerden sonra apartman tasarımlarının da eklenmeye başladığı görülmektedir (Altan Ergut & Erkmén, 2011). 1930'lu ve 1940'lu yıllarda kısmen geleneksel öğeler de tasarıma dahil edilirken 1950'lerden itibaren bu yaklaşım azalmış, daha yalın kütleler kullanılmıştır. Ancak gerek plan kurgusunda gerekse cephe tasarımındaki çeşitlilik göz önünde bulundurulduğunda, tipolojik bir sınıflandırmaya rastlanılmamaktadır. Bu çeşitliliği sağlayan en önemli etken, modern mimarlık döneminin ünlü mimarlarından olan Sedat Hakkı Eldem, Zeki Sayar, Orhan Şahinler, Agop Bel, Vedat Tek, Mikael Nurican, Asım Mutlu, Edmond Sarfati, İlya Ventura, Maruf Önal, Emin Necip Uzman, Turgut Cansever, Abdurrahman Hancı, Sedat Erkoğlu, Rana Zapçı, Abidin Mortaş gibi farklı tasarımcıların mimari yaklaşımlarıdır. Ayrıca Koço Kalfa gibi yerel ustaların da bu sürece dâhil olmalarının modern mimariye adaya özgü özelliklerin eklenmesini sağladığı, betonarmenin sunduğu teknolojik olanaklarının tasarımlara esneklik kattığı, farklı etnik kökenlere sahip tasarımcı ve ev sahiplerinin bakış açılarının da bu zenginliğin oluşumuna katkıda bulunduğu düşünülmektedir.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma için etik kurul izni gerekmemektedir.

Katkı Oranı Beyanı

Yazarlar makaleye eşit oranda katkı sağlamışlardır.

Çıkar Çatışması Beyanı

Makale yazarları aralarında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Kaynakça

- Adalarmiras1, t.y.: <https://www.adalarmiras.com/detay/fethi-okyar-evi>
- Adalarmiras2, t.y.: <https://www.adalarmiras.com/detay/vedat-tek-evi-hacibekir-evi>
- Adalarmiras3, t.y.: <https://www.adalarmiras.com/detay/koray-yalisi-sarperler-yalisi>
- Adalarmiras4, t.y.: <https://www.adalarmiras.com/detay/dikmen-evi>
- Adalarmiras5, t.y.: <https://www.adalarmiras.com/detay/dort-evler-tas-evler>
- Adalarmiras6, t.y.: <https://www.adalarmiras.com/detay/kolay-evi>
- Adalarmiras7, t.y.: <https://www.adalarmiras.com/detay/necip-cemil-akar-evi>
- Adalarmiras8, t.y.: <https://www.adalarmiras.com/detay/kadiyoran-50>
- Adalarmiras9, t.y.: <https://www.adalarmiras.com/detay/is-bankasi-piyango-evleri>
- Adalarmiras10, t.y.: <https://www.adalarmiras.com/detay/rifat-yalman-evi>
- Adalarmiras11, t.y.: <https://www.adalarmiras.com/detay/nevzat-ozel>
- Adalarmiras12, t.y.: <https://www.adalarmiras.com/detay/mehmet-kaya-evi-yeni-hamson-evi>
- Adalarmiras13, t.y.: <https://www.adalarmiras.com/detay/sadikzadeler-yalisi>
- Adalarmiras14, t.y.: <https://www.adalarmiras.com/detay/riza-dervis-evi>
- Adalarmiras15, t.y.: <https://www.adalarmiras.com/detay/cankaya-51>
- Adalarmiras16, t.y.: <https://www.adalarmiras.com/detay/rene-marie-kaldam-ev>
- Adalarmiras17, t.y.: <https://www.adalarmiras.com/detay/seyhun-villasi>
- Adalarmiras18, t.y.: <https://www.adalarmiras.com/detay/orhan-bey-haydar-kaynak>
- Adalarmiras19, t.y.: <https://www.adalarmiras.com/detay/colak-evi>
- Adalarmiras20, t.y.: <https://www.adalarmiras.com/detay/ediz-hun-evi>
- Adalarmiras21, t.y.: <https://www.adalarmiras.com/detay/albert-kamhi-evi>
- Adalarmiras22, t.y.: <https://www.adalarmiras.com/detay/zavaro-apartmani>
- Akay, Z. (2020). Adalar'da işlevselci modernizmin karşı konulmaz cazibesi. *Mimar.ist*, 68, 30-35.
- Akın, E. S. & Ercan, A. K. (2022). Türkiye'de 1930-1950 yılları arasında kadının toplum ve konut içindeki yeri: Ev-İş dergisi. *Mimarlık ve Yaşam Dergisi*, 7- 2, 525-557.
- Akpınar, S. (2014). *Büyükada: Bir ada öyküsü*. Adalı Yayınları.
- Allom, T. (1839). *Constantinople: and the scenery of the seven churches of Asia Minor*. Fisher. <https://archive.org/details/constantinoplesc02allo/page/22>

- Altan Ergut, E. & Erkmen, A. (2011). Adalar'da mimarlık. İçinde H. Kuruyazıcı (Ed.). *Adalar Binalar Mimarlar* (ss.14-27). Adalı Yayınları.
- Altman, I. (1975). *Environment and social behaviour: privacy, personal space, territory and crowding*. Brooks/Cole.
- Arkitekt, (1938). Büyükada'da bir villa, *Arkitekt*, 133-137.
- Asiliskender, B. (2004). Erken Cumhuriyet'in 'modern' mirası: Sümerbank Kayseri Bez Fabrikası ve Lojmanları. *Mimarlık*, 316, 53-58.
- Aslanoğlu, İ. (1980), *Erken Cumhuriyet Dönemi mimarlığı*. ODTÜ Mimarlık Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Aysel, N. R. (2020). Adada tasarlamak: Güzel Sanatlar Akademisinin Adalar'daki mimarlık izleri. *Mimar.ist*, 68, 51-62.
- Balamir A., Asatekin G., (1991). Ulusal kimlik sorusu üzerine karşıt düşünceler ve konut mimarisi, *ODTÜ MFD*, 11:1-2, 73-87.
- Baturayoğlu Yöney, N. (2016). Modern mimarlık mirasının kabulü ve korunması: Uluslararası ölçüt ve ilkelere ilişkin bir değerlendirme. *Restorasyon ve Konservasyon Çalışmaları Dergisi*, 17, 62-76.
- Baturayoğlu Yöney, N., Salman, Y., (2010), Mass housing development by a government agency and the politics of urbanization in Turkey. *International Planning History Society (IPHS) Conference*, Istanbul, 12-15 Temmuz 2010, Bildiriler, s. 441-456.
- Beyde, S. (2017, 14 Haziran). Depremde sular altına gömülen İstanbul'un gizemli adası Vordonisi. <https://listelist.com/vordonisi-adasi/>
- Bozdoğan, S. (2001). *Modernizm ve ulusun inşası*. Metis Yayınları
- Conrads, U. (1991). *20. yüzyıl mimarisinde program ve manifestolar*. Şevki Vanlı Yayınları.
- Chiu, R. L. H. (2004). Socio cultural sustainability of housing: A conceptual exploration housing. *Theory and Society*, 21, 65-76.
- Deleon, J. (2003). *Büyükada: anıtlar rehberi: A guide to the monuments*. Remzi Kitabevi.
- Eldek, H (2014). *Kayseri'de 1935-55 yılları arasında inşa edilmiş modern yapıların korunması üzerine yöntem önerisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Erdenen, O. (1962). *İstanbul adaları*. Belediye Matbaası.
- Ergin, O. N. (1995). Mecelle-i umur-ı belediye. İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür İşleri Daire Başkanlığı Yayınları No: 21.
- Faroqhi, S. (2002). *Osmanlı kültürü ve gündelik yaşam: Ortaçağ'dan yirminci yüzyıla*. Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

- Gezen, A. F. (2021). *Tarihsel süreçte mimari katmanlaşmanın yerel bir örneği: Büyükada* (Yayımlanmamış doktora tezi). Beykent Üniversitesi.
- Goloğlu, M. (1981). *Atatürk ve Anadolu Kulübü*. Ankara: Ajans-Türk Matbaası.
- Gökçen, T. (1993). Adalar ilçesi. *Dünden bugüne İstanbul ansiklopedisi*. Türkiye ve Ekonomik Toplumsal Tarih Vakfı.
- Gülen, N. (1982). *Heybeliada*. Murat Matbaacılık Koli. Şti.
- Günçe, K., Ertürk, Z. & Ertürk, S. (2008). Questioning the “prototype dwellings” in the framework of Cyprus traditional architecture. *Building and Environment*, 43, 823–833.
- Güvenç, M. (2011). Near the City, Yet away from City Life. İçinde H. Kuruyazıcı (Ed.). *Princes' Islands buildings architects* (ss. 12–29). Adalı Yayınları.
- Henket, H. J. (1998), “Has the modern movement any meaning for tomorrow?” *Konservierung der moderne?*, ICOMOS Heft Des Deutschen National Komitees XXIV, München, 22-25.
- Heynen, H. (1999), *Architecture and modernity-A critique*. MIT Press.
- Heynen, H. (2011). *Mimarlık ve modernite, bir eleştiri*. Versus Yayınları.
- Jeanneret, C. E. (2013). *Bir mimarlığa doğru*. Yapı Kredi Yayınları.
- Jencks, C. (1987). *Modern movements in architecture*. Penguin Books.
- Kabaoğlu, P. (2012). *Kültür ve kentsel mekan bağlamında ada yerleşmelerinin incelenmesi: İstanbul* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Kahya, Y. (2006) Architecture in the Princes Islands. İçinde A. Batur (Ed.) *Architectural Guide to Istanbul, v 3: Bosphorus and The Asian Side* (ss.141-144). Mimarlar Odası İstanbul Büyükkent Şubesi.
- Kazgan, H. (1991). *Galata bankerleri*. Türk Ekonomi Bankası A.Ş. Yayınları.
- Köseoğlu, I. (2013). *Late Ottoman resort houses in Istanbul: Büyükada and Kadıköy* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- Kritovulos, M. (2005). *İstanbul'un fethi*. (Çev. Karolide Efendi) (Ed. M. Gökman). Kaknüs Yayınları.
- Kuruyazıcı, H. (2011). *Adalar binalar mimarlar*. Adalı Yayınları.
- Millas, A. (2013). *Hala hatırlıyorum= Ακόμα θυμάμαι= I still remember*. Adalı Yayınları.
- Millas, A. (2014). *Büyükada - Prinkipo, Ada-i Kebir*. Adalı yayınları.
- Mortaş, A. (1950). Büyükada'da iki piyango evi. *Arkitekt*. 50/1-2, s.12-13.
- Mörsch, G., (1990), Das neue bauen als herausforderung an die denkmalpflege, *Unsere kunst-denkmaler*, L.Dosch (ed.), Bern, 1:3-7.
- Mutlu, A. (1973). *Bina bilgisi: genel konular*, İstanbul, s.68, şekil 119. (MSGSÜ Arşivi)

- Ocakçı, M., Eyüboğlu, E., & Kürkçüoğlu, E. (2013). *Prince Islands*. İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Omay Polat, E. (2008). *Türkiye'nin modern mimarlık mirasının korunması: Kuram ve yöntem bağlamında bir değerlendirme* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Omay Polat, E. & Can, C. (2008). Modern mimarlık mirası kavramı: Tanım ve kapsam, *Megaron*, 3(2), 177-186.
- Omay Polat, E. (2014). İstanbul'un yakın geçmişinin gelecek ile sınavı. *Mimarist*, 50, 73-79.
- Ongun, B. A. (1969) *Ay ışığında, İstanbul*.
- Öymen Gür, Ş. (2000). *Konut kültürü*. YEM Yayınevi.
- Özbayoğlu, E. (2006). *Hükümdarın adası Büyükkada / Eskiçağ ve Bizans Dönemi*. Dönmez Ofset.
- Petzet, M., (1995), "In the Full Richness of Their Authenticity – The Test of Authenticity and the New Cult of Monuments", 85-99, *Nara Conference on Authenticity*, 1-6 November, Nara, Japan, 1994.
- Pinguet, C. (2018). *Adalar'a çıkmak-İstanbul açıklarındaki bir takımadanın öyküsü*, İş Bankası Kültür Yayınları.
- Rapoport, A. (1969). *House, form and culture*. Prentice-Hall.
- Rapoport, A. (1977). *Human aspects of urban form*. Pergamon.
- Romano, E. (2009). *Bauhaus*. Skira.
- Sadıkoğlu, H. (2016). *Mevcut konut stokunda yenileştirme yaklaşımları: 1930-1970 dönemi modern konut yerleşmelerine yönelik bir model önerisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Salman, Y., Baturayoğlu Yöney, N., Omay Polat, E.& Altan Ergut, E., (2013). "Modern mimarlık mirasının korunması ve DOCOMOMO_Türkiye", D. Özkut (yay. haz.), *Betonart: Beton, Mimarlık ve Tasarım*, sayı 36/2013, s. 52-57.
- Sey, Y. (1998). Cumhuriyet Döneminde konut. İçinde Y. Sey (Ed.), *75 Yılda Değişen Kent ve Mimarlık* (ss. 209-234). Tarih Vakfı Yayınları.
- Schlumberger, G. (2006). *İstanbul adaları*. Kesit Yayınları.
- Sharp, D. (2000), "Registering the diaspora of modern architecture", The modern movement in architecture, *Selections from the DOCOMOMO Registers*, Dennis Sharp, Catherine Cooke (ed.), 010 Publishers.
- Sözeri Yıldırım, Z. (2020). Bir modernleşme gösterisi olarak Adalar. *Mimar.ist*, 68, 36-41.
- Sunalp, A. (2020). İstanbul adalarında Erken Cumhuriyet Dönemi mimarlığı: Art Deco ve ötesi. *Mimar.ist*, 68, 42-50.
- Şahin, M. (2011). Bütüncül bir tasarım örneği: Okyar Köşkü. *Mimarlık*, 361, 37-42.

- Tanju, B. & Tanyeli, U. (2009). *Sedad Hakkı Eldem II: Retrospektif*. Osmanlı Bankası Arşiv ve Araştırma Merkezi.
- Tekeli, İ. (1985). Tanzimat'tan Cumhuriyet'e kentsel dönüşüm. İçinde *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi* (ss. 878-890). İletişim Yayınları.
- Tekeli, İ. (2012). *Türkiye'de yaşamda ve yazında konutun öyküsü (1923-1980)*. Türk Tarih Vakfı Yayınları.
- Tuğlacı, P. (1995). *Tarih Boyunca İstanbul adaları*. Cem Yayınevi.
- Uzman, E. N. (1946). Büyükada'da bir ev. *Arkitekt*, 46/7-8, 151-155.
- Vanlı, Ş. (1996). *Mimariden konuşmak, bilinmek istenmeyen 20. yüzyıl Türk mimarlığı, eleştirel bakış*. Şevki Vanlı Mimarlık Vakfı Yayınları.
- Vural, Z. B. & Sağıroğlu Demirci, Ö. (2016). Modern mimarlık mirası bağlamında konut mimarisi ve türkiye'deki yüksek katlı konut örnekleri üzerine bir değerlendirme. *Mimarlık ve Yaşam Dergisi*, 7(2), 751-772.
- Yalçın, B. S. (2007). Prens Adaları'nda bir 20. yüzyıl mimari mirası, 50 yaşında bir Sedad Hakkı Eldem tasarımı: Büyükada Rıza Derviş Villası. *Mimar.ist*, 26, 87-91.
- Yapıcı, M. (Ed.) (2006). *Oda tarihinden portreler: Maruf Önal*. TMMOB Mimarlar Odası İstanbul Büyükkent Şubesi.
- Yılmaz, K. (2008). *Cumhuriyet Dönemi'nde Büyükada'nın iktisadi ve sosyal tarihi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi.
- Zorer, Y. (2005). *Tarihî gelişim sürecinde Büyükada meydanları*. Büyükada Kültür Derneği Yayınları.



BALIKESİR'DE YAPILARI GÜNÜMÜZE ULAŞAMAYAN KİTÂBELER*

 Erdal ELMAS^a

Öz

Makale konumuz tarafımdan hazırlanan "Balıkesir Kitâbeleri ve Mezar Taşları" adlı tez doktora çalışmasından üretilerek yazılmıştır. Çalışmanın konusunu oluşturan kitâbeler, Balıkesir ilçe ve köylerinde yapılan saha çalışması sonucu ortaya çıkan ve yapıları günümüze ulaşamayan kitâbelerdir. Bunlar çeşitli özellikler bakımından incelenmiş ve değerlendirilmeleri yapılmıştır. Balıkesir geneline baktığımızda 13 adet farklı yapı grubuna ait kitâbe olduğu görülmektedir. Tespit edilen kitâbeler Balıkesir Merkez Kuvâ-yi Milliye Müzesi, Ali Şuuri İlk Okulu giriş katında, Balıkesir Merkez Ömer Ali Bey (Hamidiye) Kütüphanesi, Altiyülül Şehit Ömer Faruk Bol İmam Hatip Orta Okulu bahçe duvarında, Yıldırım İmâreti Camii içerisinde, Bandırma Kurtuluş Mezarlığı'nda, Edincik Ulu cadde üzerinde, Bandırma Müzesinde 1 ve Gönen Müzesinde 5 farklı kitâbe olarak tespit edilmiştir. Bunların bir kısmında ait oldukları yapılar ya da yapı türleri kesin olarak belirlenirken bir kısmında belirsizlik devam etmektedir. Belirsizliğin başlıca sebebi ise kitâbenin fiziki olarak zamanla uğradığı tahribat sonrası bir bölümünün eksik veya metnin tamamının okunamayacak kadar deforme olmasıdır. Çalışmamızda ele aldığımız bu eserlerin ait oldukları yapılar, kitâbelerin mevcut konumları ve fiziki durumları incelenerek gerekli belgeler yapılmıştır. Katalog bölümünde tanıtılan bu eserlerin incelenmesi sonrası metin içeriklerinden hareketle hakkedildikleri yapı, yapı türü, bâni, hattat isimleri, yazı özellikleri ve tipolojik özellikleri belirlenmiştir. Yapılan çalışma ile Balıkesir genelinde bulunan sahipsiz ya da nereye ait olduğu belirsiz olan kitâbelerin kimlik bilgileri çıkarılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sanat tarihi, Türk-İslam sanatı, Kitâbe, Balıkesir, Mimari.



INSCRIPTIONS IN BALIKESIR WHOSE STRUCTURES HAVE NOT SURVIVED TO THE PRESENT DAY

Abstract

The subject of our article was written with inspiration from my doctoral thesis titled "Balıkesir Inscriptions and Tombstones". These are inscriptions that emerged as a result of the research of existing inscriptions in Balıkesir districts and villages and whose structures have not survived to the present day. These were examined and evaluated in terms of various features. When we look at Balıkesir in general, we see that there are 13 different building groups with inscriptions. The identified inscriptions are in Balıkesir Central Kuva-yi Milliye Museum, Ali Şuuri Primary School ground floor, Balıkesir Central Ömer Ali Bey (Hamidiye) Library,

* Bu makale, yazarın "Balıkesir Kitâbeleri ve Mezar Taşları" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

^aDr., Bağımsız Araştırmacı, erdalelma58@hotmail.com

Makale Geliş Tarihi: 11.10.2024, Makale Kabul Tarihi: 06.12.2024

Altıyüzlü Şehit Ömer Faruk Bol İmam Hatip Secondary School garden wall, Yıldırım İmaret Mosque, Bandırma Kurtuluş Cemetery, Edincik Ulu Street, 2 in Bandırma Museum and 5 different inscriptions in Gönen Museum. While the structures or types of structures they belong to have been determined with certainty in some of them, the uncertainty in some of them continues. The main reason for the uncertainty is that a part of the inscription is missing or the entire text is deformed to the point where it cannot be read after the physical damage it has suffered over time. In our study, the structures to which these works belong, the current locations of the inscriptions and their physical conditions have been examined and the necessary documentation has been made. After examining these works introduced in the catalogue section, the structure they were inscribed on, the type of structure, the patron, the names of the calligraphers, the features of the writing and typological features were determined based on their textual content. With the study, the identity information of the ownerless or unknown inscriptions found throughout Balıkesir was determined.

Keywords: Art history, Turkish-Islamic art, Inscription, Balıkesir, Architecture.



Giriş

Balıkesir, Anadolu yarımadasının kuzeybatısında Marmara bölgesi içerisinde yer alır. Şehrin kimler tarafından ne zaman kurulduğu bilinmemekte ve isminin kökeni de belirsizdir. Bu hususta hazırlanan çalışmalarda farklı isimler telaffuz edilmektedir. Bu isimlerden bazıları, Akhyaous, Akira, Hadrianotera Paleocastro, Balıkısra (Belikisra), Balıkesrî ve Balıkhisar (Balakhisar)’dır (Ünlüyol, 1995, s. 10). Kaynaklarda bölgede kurulan ilk şehrin Akhyaous (Akireos) olduğu söylenmektedir. Ayrıca Balıkesir adının Balık Hisar olduğu ve “balık” kelimesinin Eski Türkçe’de “şehir, kale” veya “saray” anlamı taşımasından hareketle “Kale Şehri” anlamında kullanıldığı da söylenmektedir. Diğer bir rivayete göre ise Balıkesir adı, “balı kesir” yani “balı çok, bol” anlamındaki kelimedenden türemiştir (Elmas, 2022, s. 227). Şehrin tarihi MÖ 2700’lü yıllara kadar uzanmakta olup, bölgeye ismini veren “Bitinler’in” MÖ 2000’lerde Avrupa’dan geldikleri varsayılmaktadır. Hitit metinlerinde “Assuva” olarak anılan bölge, Roma döneminde “Misya”dır. Misya bölgesi ise günümüzde Balıkesir’in tamamını, İzmir’in Bergama, Manisa’nın Soma ile Kırkağaç ilçeleri ve Çanakkale ilinin Anadolu’daki kısmına tekabül etmektedir (Yurt Ansiklopedisi, 1982, s. 1119). MS 395’te Roma İmparatorluğu’nun Doğu ve Batı diye ikiye ayrılmasıyla Balıkesir, Doğu Roma İmparatorluğu’nun (Bizans) sınırları içinde kalmıştır (Sözlü, 2021, s. 13). Balıkesir ve yakın çevresi, Türklerin Anadolu’da varlığını göstermeden önce de pek çok uygarlığa ev sahipliği yapmıştır. Bu uygarlıklar Bytinler, Mysler, Frigler, Persler, Büyük İskender’in kurduğu imparatorluk, İskender’in ölümünden sonra onun generallerinden I.Seleukos’un kurduğu, Seleukoslar ve Bergama Krallığıdır. Bergama kralının ölümü sonrasında Roma Mysia bölgesini zapt ederek, bölgeyi belli bir süre ağır koşullar altında yönetmiştir. Roma İmparatorluğu ikiye bölündükten sonra Doğu Roma İmparatorluğu sınırlarında kalan bu bölge, özellikle MS 7. Yüzyıl sonlarında Arap-İslâm ordularının İstanbul’u fethedebilmek adına yaptıkları girişimlerinde uğrak noktaları olmuştur (Kıpçak, 2005, s. 8).

13. Yy’ın ilk yarısında Asya’dan Anadolu’ya gelen Moğollar, Anadolu Selçuklu Devleti’nin çökmesine sebep olmuş ve meydana gelen boşluktan faydalanan bazı uç beylikleri bağımsız hareket etmeye başlamıştır. Bunlardan biri de Sivas’ta bulunan Danişmendli ailesinden olan Karesi ailesidir. Karesi ailesi, Anadolu Selçuklu Devleti’nin Danişmendli’lere 1178 yılında son vermesiyle, Anadolu’nun

çeşitli yerlerine dağılan Danişmendli Türkmenlerindedir (Güden, 1999, s. 9). Karesi Beyliği, Karesi Bey tarafından muhtemelen 1296-1297 yıllarında kurulmuştur. Demirhan Bey döneminde yaşanan olumsuzluklar ve halkın tepkileri sonrası 1345 yılında Orhan Bey, Karesi Beyliğini Osmanlı'nın toprağı haline getirmiştir (Uzunçarşılı, 1925, 98, s. 99). Balıkesir, Osmanlı idaresi tarafından bünyesindeki sancaklardan biri haline getirilerek, Karesi Sancağı adını almıştır. Sınırlarının yaklaşık olarak günümüzdeki sınırlarıyla aynı olduğu bilinmektedir (Kıpçak, 2005, s. 9).

Osmanlı Devleti'nin gücünü kaybederek yıkılışa doğru gittiği dönemde oldukça büyük savaşlar ve bağımsızlık için mücadeleler cereyan etmiştir. Balıkesir ili İstiklal Mücadelesine önemli katkılarda bulunarak İstiklal Muharebesi'nde de önemli bir yer teşkil etmiştir. 1881-1888 yılları içerisinde Karesi Vilayet olmuştur. 1923 yılında ise Karesi Vilayeti adını Balıkesir Vilayeti adına bırakmıştır (Kıpçak, 2005, s. 9).

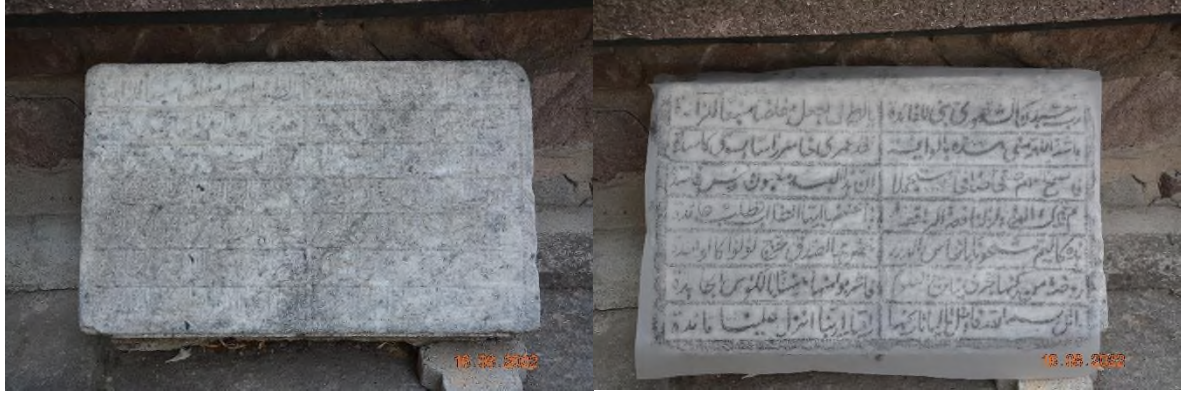
Balıkesir'de 1206 yılından itibaren Edremit Körfezinde görülmeye başlanan ve günümüze kadar kesintisiz devam eden Türk-İslam varlığı görülmektedir. Bu süreç Karesi Beyliği, Osmanlı İmparatorluğu ve Türkiye Cumhuriyeti olarak dönemlere ayrılabilir. Balıkesir'de Cumhuriyet'in kuruluşu öncesini ve Cumhuriyet'in de kısmen ilk dönemlerini kapsayan 1298-1930 yılları arasında Türk-İslam mimarisine ait pek çok eser yer almaktadır. Bu eserlerin büyük kısmı dini yapılar olmak üzere, kamu yapıları ve sivil yapılar olarak çeşitlilik gösterir. Bunlar içerisinde en yoğun yapı grubu sırasıyla *Camiler*, *Çeşmeler*, *Türbeler*, *Eğitim Yapıları ve Askeri Yapılar* olarak görülebilir. Bu mimari yapılara ilk inşa edildikleri dönemlerde, yapılan tamirlerde ya da sonradan eklenen birimlerine kim tarafından, ne zaman, hangi tarihte ve ne amaçla yapıldıklarına dair "*Kitâbe veya Yazıt*" olarak isimlendirilen eklemeler yapılır. Kitâbeler kendi içerisinde bir sanat eserleridir. Öyle ki kitâbede kullanılan edebi dil, yazı kalitesi, taş üzerine hakkedilirken kullanılan teknik ve bezeme gibi unsurlar kitâbeleri başlıca birer sanat kolu hâline getirmiştir. Bu kitâbeler maalesef her zaman ait oldukları yapı üzerinde günümüze ulaşamamıştır. Yapılarda zamanla doğal ya da insan elinden kaynaklı tahribatlar sonucu kimi zaman yapıların kendisi, kimi zaman kitâbeleri veya her ikisi yok olmuştur. Çalışmamızın da ana konusu olan yapıları günümüze ulaşamayan yapıların kitâbeler mevzusu da bu şekildedir. Yani oluşan tahribatlar sonrası yapılar yok olmuş kitâbeler de duyarlı kişiler sayesinde ya da tesadüfen günümüze ulaşabilmiştir. Bir caminin avlusunda, bir hazirenin kenarında ya da bir evin içerisinde koruma altında sağlam kalabilen kitâbelerin zamanla müzelerimize nakli en azından varlıklarını devam ettirmelerini sağlamıştır.

Balıkesir geneline bu amaçla bakıldığında 13 adet farklı yapı grubuna ait kitâbe tespit edilmiştir. Bu kitâbeler Balıkesir Merkezde Kuvâyi Milliye Müzesi, Ali Şuuri İlk Okulu, Merkez Ömer Ali Bey (Hamidiye) Kütüphanesi, Altıeylül Şehit Ömer Faruk Bol İmam Hatip Orta Okulu bahçe duvarında ve Yıldırım İmâreti Camii'nde yer alır. Bunların haricinde Bandırma Kurtuluş Mezarlığında 1 adet, Edincik Voyvoda Aziz Ağa Konağında 1 adet, Bandırma Müzesinde 2 adet ve Gönen Müzesi'nde 5 adet kitâbe bulunmaktadır. Bu kitâbelerin katalog bölümünde tipolojik tanımları, metin okumaları ve özellikleri ele alınarak tanıtılmaya çalışılmıştır.

A. KATALOG

1. Balıkesir Merkez Kuvâ-yi Milliye Müzesi Avlusunda Yer Alan (Dârû’n-Nafiâ Medresesi) Kitâbe

Kitâbe, Balıkesir Kuvâ-yi Milliye Müzesi avlusunda yer almaktadır. Müze avlusunda sergilenen kitâbe mermer levha üzerine cetvellerle ayrılmış 7 satır içerisine 14 kartuş hâlinde Arapça olarak celî tâ’lik hat ile oyma kabartma olarak hakkedilmiştir. Kitâbenin mevcut halinde yüzeyi büyük oranda aşınmış deforme hâldedir. Yapılan estampaj çalışmaları sonrası okuması yapılabilmektedir.



Fotoğraf 1-2. Kitâbenin estampaj çalışması öncesi ve sonrası hâli

Metin

- 1- ربّ عبدك الشعري بنى للفائدة || بالطيف اجعل مفاضاً منبعاً للزائدة
- 2- واشتر اللهم منى هزه باوافية || نقد عمر خسر رأسا بشوق كاسدة
- 3- فاسفح اللهم صفحاً صافحاً مستجملاً || أنّ هزالعبد معبون بنفس فاسدة
- 4- تمّ تلك الدار دار النافعة الرفاعة || فاغتنم يايّها الطلاب تطلب عاندة
- 5- هزه كاليم مشحونا بانفاس الدرر || خض به باصدق تخرج لولوا كالواحدة
- 6- روضة من ركنها تجرى ينابيع العلوم || فاشربوا منها هنياً بالكؤس الجاهدة
- 7- وتل بسم الله فادخل تالياً تاريخاً || راقيا يا ربنا انزل علينا مائدة

Okunuşu

- 1- Rabbi Abdüke eş-Şuuri benâ li'l-fâide // Yâ Lâtif ic'âl mefâdân mnebâen li'l-zâide
- 2- Ve'esteri Allahümme minni hâzihî bi'l-vâfiye // Nakd-i ömrü hasîrun re'sen bî sükin kâside
- 3- Fasfah Allahümme safhan safahân müstecmilen // İnne hâzal abde ma'bûnun bi nefsin fâside
- 4- Temme ti'l-ked dârû'n-nafiât'ü-râfi'a // Fâ'tenin yâ eyyühe't-tâlibu tadrûb aide

5- Hâzihîke'l-yemmi meşhûnen bi enfâsi ed-dürer // Husse bihî bi's-sıdkı tahrûcü lü'lü'ün ke'l-vâhide

6- Ravdâtün min rûknihâ tecri yenâbiu'l-ulûm // Feşrebû minha hânî'en bi'l-küsûl cahide

7- Vet'lü Bismillah fedhul tâliyen tarihâha // Râkıben yâ Rabbena enzil Aleyna mâide.

Kitâbe metni anlamı şöyledir; Ey Rabbim! Şuuri kulun istifade için bu binayı yaptı. Ey lütufkâr olan Allah'ım, feyz kaynaklarını artır. Ey Allah'ım bunu benden tam sevap ile satın al. Ömür sayılarım kıymetsiz, pazarda kendi başına zarardadır. Ey Allah'ım günahımdan vazgeçerek güzelce karşıla. Gerçek ki bu kul bozuk bir nefisle aldanmıştır. Bu bina yüksek ve faydalı bir binadır. Ey talebe! Menfaat elde etmek için faydalan. Bu (medrese) en kıymetli incilerle dolu bir deniz gibidir. Gerçek bununla ihtisas (uzmanlaşmak) et, taneler gibi inciler çıkar. Bir bahçe ki, temelinden ilim kaynakları akar. Hazırlanmış bardaklarla afiyetle ondan içiniz. Allah'ın adı ile tarihini okuyarak içeri gir. Yükselerek ey Rabbimiz, bize mâide (sofra) indir. Yapının inşâ tarihi ebced hesabı ile verilmiştir.

Kitâbe metninin okunması sonucu bir Medreseye ait olduğu anlaşılmıştır. Bu medrese kitâbeden hareketle H.1268 / M. 1852 senesinde Ali Şuuri Efendi tarafından yaptırılmıştır. Ancak M.1898 depreminde yıkılmıştır. Sonrasında Hâkim İsmail Halim Bey, depremde yerle bir olan bu medresenin yapılmasına büyük gayret göstermiş ve M.1904 yılında yeniden inşâ edilmiştir.¹ Bu süreçte yapının ilk inşâ kitâbesi Ali Şuuri Efendi haziresine konmuştur. Bu kitâbe metni esas alınarak yeni inşâsına ithafen de yeni bir kitâbe hazırlanarak iki ayrı kitâbe binaya yerleştirilmiştir.²

2. Ali Şuuri İlk Okulu (Medrese) Kitâbesi

Alaca Sokak Hisar içi, Ali Şuuri İlkokulu binâsı giriş katında 2 parça hâlinde kitâbe yer almaktadır. Ali Şuuri medresesine ait bu kitâbeler incelendiğinde kitâbenin birinci bölümünün ilk inşâ kitâbesi metni ile aynı olduğu tespit edilmiştir. İkinci bölümünde ise yenileme metnin olduğu görülmektedir. Medresenin ilk inşâ kitâbesi olarak incelediğimiz kitâbe³ metni medresesinin yeniden inşâsı sırasında olduğu gibi yeniden ikinci kitâbe ile aynı özelliklerde hakkedilmiştir. Medreseye ait orijinal ilk inşâ kitâbenin ise yaptığımız araştırma sonrası Balıkesir Merkez Kuvâyi Milliye Müzesi avlusunda yer alan kitâbe olduğu ortaya çıkmıştır.

Ali Şuuri ilkokulu girişinde yer alan iki adet kitâbe benzer formdadır. Birinci kitâbe dikdörtgen formda mermer malzeme üzerine cetvellerle 7 satır 14 kartuşa bölünmüş Osmanlı Türkçesinde celî tâ'lik hat ile oyma-kabartma olarak hakkedilmiştir. İkinci kitâbe ise birinci kitâbenin hemen yanında aynı teknik özelliklerde cetvellerle ayrılmış 7 satır içine 14 kartuş hâlinde hakkedilmiştir.

¹https://tr.wikipedia.org/wiki/Ali%C5%9Fuuri_%C4%B0lk%C3%B6%C4%9Fretim_Okulu

² https://tr.wikipedia.org/wiki/Ali%C5%9Fuuri_%C4%B0lk%C3%B6%C4%9Fretim_Okulu

³“Balıkesir Merkez Kuvâ-yi Milliye Müzesi Avlusunda Yer Alan (Dârû'n-Nafiâ Medresesi) Kitâbe” Ali Şuuri İlk okulu girişinde yer alan iki parça halindeki kitâbelerden birinci kitâbe ilk inşâ kitâbesinin aynı metni kullanılarak hakkedilmiş hâlidir.



Fotoğraf 3-4. Ali Şuuri İlk Okulu (Medrese) kitâbesinin 1. ve 2. bölümü

1.Bölüm

Metin

- 1- ربّ عبدك الشعري بنى للفائدة || بالطيف اجعل مفاضاً منبعاً للزائدة
- 2- واشتر اللهم منى هزه باوافية || نقد عمر خسر رأساً بشوق كاسدة
- 3- فاسفح اللهم صفحاً صافحاً مستجملاً || أنّ هزال العبد معبون بنفس فاسدة
- 4- تمّ تلك الدار دار النافعة الرفاعة || فاغتنم ياليتها الطلاب تطلب عاندة
- 5- هزه كاليم مشحونا بانفاس الدرر || خض به باصدق تخرج لؤلؤا كالواحدة
- 6- روضة من ركنها تجرى ينابيع العلوم || فاشربوا منها هنياً بالكؤس الجاهدة
- 7- وتل بسم الله فادخل تالياً تاريخاً || راقيا يا ربنا انزل علينا مائدة

Okunuşu

- 1- Rabbi Abdüke eş-Şuuri benâ li'l-fâide // Yâ Lâtif ic'âl mefâdân mnebâen li'l-zâide
- 2- Ve'esteri Allahümme minni hâzihî bi'l-vâfiye // Nakd-i ömrü hasîrun re'sen bî sükin kâside
- 3- Fasfah Allahümme safhan safahân müstecmilen // İnne hâzal abde ma'bûnun bi nefsin fâside
- 4- Temme ti'l-ked dârû'n-nafiât'ü-râfi'a // Fâ'tenin yâ eyyühe't-tâlibu tadrûb aide
- 5- Hâzihîke'l-yemmi meşhûnen bi enfâsi ed-dürer // Husse bihî bi's-sıdkı tahrûcü lü'lü'ün ke'l-vâhide
- 6- Ravdâtün min rüknihâ tecri yenâbiu'l-ulûm // Feşrebû minha hânî'en bi'l-küsül cahide
- 7- Vet'lü Bismillah fedhul tâliyen tarihâha // Râkıben yâ Rabbena enzil Aleyna mâide.

Kitâbe metni anlamı şöyledir; Ey Rabbim! Şuuri kulun istifade için bu binayı yaptı. Ey lütufkâr olan Allah'ım, feyz kaynaklarını artır. Ey Allah'ım bunu benden tam sevap ile satın al. Ömür sayılarım kıymetsiz, pazarda kendi başına zarardadır. Ey Allah'ım günahımdan vazgeçerek güzelce karşıla. Gerçek ki bu kul bozuk bir nefisle aldanmıştır. Bu bina yüksek ve faydalı bir binadır. Ey talebe! Menfaat elde etmek için faydalan. Bu (medrese) en kıymetli incilerle dolu bir deniz gibidir. Gerçek bununla ihtisas

(uzmanlaşmak) et, taneler gibi inciler çıkar. Bir bahçe ki, temelinden ilim kaynakları akar. Hazırlanmış bardaklarla afiyetle ondan içiniz. Allah'ın adı ile tarihini okuyarak içeri gir. Yükselerek ey Rabbimiz, bize mâide (sofra) indir.

2. Bölüm

Metin

- 1- ناثر انوار علم و حامی دین مبین // حضرت عبدالحمید سایة رب الانام
- 2- عصر تابشناق عمراننده بو درالعلوم // ساحه آرای تیسر اولدی بر وفق مرام
- 3- داعی افزایش ایام عمر و شوکتی // اسماعیل حلیم حاکم عالی مقام
- 4- زلزله خاکمله خاکله یکسان ایکن انشاسنه // قیلدی ابزال کمال همت و اقدام تام
- 5- شعله دار اولسون درونی فیض بی پایان ایله عالم اولدقجه تجلیزار علم و انتظم
- 6- سؤیلدم حسبی مجهر شوقله تاریخنی // لطف حقله بولدی دارالنأفاعة حدّختام
- 7- سنه 1322 // کتبه حسین حازم غفر له

Okunuşu

- 1- Nâsır-ı envâr ilim ve hâmiî dîn-i mübîn // Hazreti Abdülhamid sâye-i Rabbü'l-enâm
- 2- Asr-ı tâbişnâk-ı ümrânında bu dârü'l-ulûm // Sahâ-i arâi teyessür oldu bir vıfk-ı merâm
- 3- Dâ'i efzâyîş eyyâm-ı ömr-ü ve şevketi // Mîr İsmâil Halim Hâkim âlî makâm
- 4- Zelzeleyle hâkle yeksân iken inşâsına // Kıldı ebzâl kemâli himmet ve ikdâmı-ı tâm
- 5- Şu'ledâr olsun deruni feyzi bî payân ile // Âlim oldukça tecellizâr ilim ve intizâm
- 6- Söyledim Hasbi mücevher-i şevkle tarihini // Lutf-u Hak'la buldu Dârü'n-Nafia haddi hutâm
- 7- Sene 1322 // Ketebehû Hâzım Gafere lehû

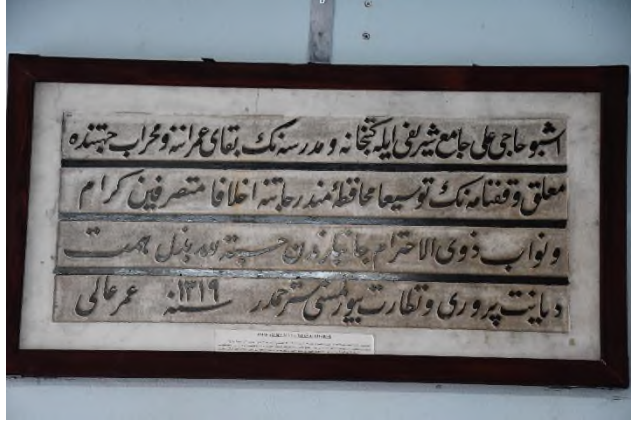
Kitâbe metni genel anlamı şöyledir; İlim ışığı yayan ve İslâm dininin koruyucusu Allahın yer yüzündeki gölgesi Abdülhamit Han'ın parlak ve mamur zamanında bu ilim yuvası istekleri yerine getirmede bir kolaylık alanı oldu. Ömür ve azamet günleri çoğalsın isteyerek. Yüksek makam sahibi İsmail Halim Bey, depremde yıkılmış olan binanın inşası için var gücüyle çalıştı, uğraştı. Nihayet bereketiyle dünya ilim ve düzen yurdu oldukça bu mekân da aydınlık olsun. Hasbî tarihini söyledi, "Allahın Lütfulü ile Dârü'n-Nâfia (fayda yurdu) tamamlandı." Sene M.1904. Allah günahlarını bağışlasın Hâzım yazdı.

Erken tarihli kitâbeye göre H.1268 / M. 1852 senesinde Ali Şuuri Efendi tarafından medrese olarak yaptırılmıştır. Bu bina M.1898 depreminde yıkılmış yerine ikinci kitâbe içeriğine göre depremde yıkılan

“Dâr n-n-Nâfia” medresesi Hâkim İsmail Halim Bey tarafından yeniden M.1904 senesinde yapılmıştır. Yeni binaya önce "Yeni Medrese" sonra "Darü'l-Hilafetü'l-Âliye" adı verilmiştir.⁴

3. Merkez Ömer Ali Bey (Hamidiye) Kütüphanesi

Kitâbe, Kasaplar Mahallesi Bigadiç Caddesi Akyar Sokok'ta yer alan Balıkesir İl Halk kütüphanesi giriş bölümünde muhafaza edilmektedir. İl Halk Kütüphanesinde muhafaza edilen kitâbe, dikdörtgen formda mermer levha üzerine cetvellerle ayrılmış dört satır halinde celî tâ'lik hat ile Osmanlı Türkçesi'nde oyma-kabartma olarak hakkedilmiştir.



Fotoğraf 5. İl halk kütüphanesinde muhafaza edilen taş vakfiye

Metin

- 1- اشبو حاجي علي جامع شريفى ايله كتيخانه و مدرسه نك بقاي عمرانه و محراب جهته
- 2- معلق وقفنامه نك توسيعا محافظه مندرجاته اخلافا متصرفين كرام
- 3- ونواب ذوي الاحترام جاتلرندن حسبته لله بزل همت
- 4- دياتت پروري و نظارت بويرلمسى مسترحمدر سنه ۱۳۱۹ عمر عالي

Okunuşu

- 1- İş bu Hacı Ali Camii şerifi ile kütüphâne ve medresenin bekâ-ı umrânına ve mihrap cihetinde
- 2- Muâllak vakıfnâmenin tevsiân muhâfaza-i mündericâtına ahlâfa mutasırrıfın-î kirâm
- 3- Ve nüvvâb zevî'l-ihtirâm câniblerinden hasbeten lillâh bezl-i himmet
- 4- Diyânet-perveri ve nezâret buyrulması müsterhamdır sene 1319 Ömer Ali

⁴https://tr.wikipedia.org/wiki/Ali%C5%9Fuuri_%C4%B0lk%C3%B6%C4%9Fretim_Okulu(Son Erişim 07.07.2022) Ayrıca Bkz: Eren, M. (1990), Balıkesir İl Müftüleri ve Tarihi Kitâbeleri, Balıkesir. Yazıcı, N. (2003), Ocak 1898 Depremi ve Sonrası, Ankara.

Kitâbe genel anlamı; Hacı Ali Camii mihrap duvarında asılı olan bu vakıfnamede yazılı, Hacı Ali Camii Şerifi, Kütüphane ve Medrese'nin korunmasına ve gelişmesine, Allah rızası için çok gayret edilmesini gözetilmesini benden sonraki mutasarrıflardan istirham ederim (Eren, 1990, s. 37). H.1319 / M.1902 – Ömer Ali.

Metin içeriğinde de açıkça ifade edildiği üzere kitâbe bir taş vakfiyedir. Balıkesir genelinde yaptığımız araştırmada taş vakfiye olarak tek örnektir. Vakfiyede Camii, Medrese ve Kütüphanenin belirtilerek bunların kendisinden sonraki mutasarrıflar tarafından da gözetilip korunması dikkatle vurgulanmıştır. Ancak bu yapılardan Hacı Ali camii ve Kütüphane günümüze ulaşabilmiştir. Camii sonradan yeniden inşâ edilmiştir. Kitâbede belirtilen medrese günümüzde mevcut değildir.

4. Balıkesir -Alteylül Şehit Ömer Faruk Bol İmam Hatip Orta Okulu Bahçe Duvarında Yer Alan Kitâbe

Kitâbe, Alteylül Şehit Ömer Faruk Bol İmam Hatip orta okulu bahçe duvarında yer alır. Kitâbe düşey dikdörtgen mermer malzeme üzerine cetvellerle ayrılmış 4 satır içerisine 6 satır hâlinde Osmanlı Türkçesinde celî sülüs hat ile hakkedilmiştir. Kitâbe, içeriğinden hareketle M.1739-40 yılında İlyas Bey tarafından yaptırılan bir çeşmeye aittir.



Fotoğraf 6. Şehit Ömer Faruk Bol İmam Hatip Orta Okulu bahçe duvarında yer alan kitâbe

Metin

1- ... بو ... راهی ... ملك ایسترسك بو حیرك ...

2- حضرت انبیاتك الیاس بك ... قلدی سبیل بو محك چشمه اقتدی ... لطفیله زیبا ...

3- اول حبیبین؟ حسن وحسین والدینی حرمتی ...كله حشرا دك حلاق رب العلمین سنه بیك یوز آلی ...

4- تاریخی عین جنتدن ... كتمش ... سنه 1152

Okunuşu

1- ... bu ... râh-ı ... mülk istersen bu hayrın ...

2- Hazreti Enbiyâ İlyas Bey ... kıldı sebil bu mahale çeşme akıttı ... lütfuyla zibâ?...

3- Ol Habibin Hasan ve Hüseyin valideyn hürmeti ... gele haşre dek ... Hallâk-ı Rabbü'l-âlemîn sene bin yüz elli ...

4- Tarihi ayn-ı cenneteden ... gitmiş ... sene 1152

Kitâbenin fiziki durumu metnin tam ve sağlıklı okunmasına engel olmuştur. Metnin okunabilen bölümlerinden kitâbenin bir çeşmeye ait olduğu ve M. 1739-40 senesinde İlyas Bey tarafından yaptırıldığı anlaşılmaktadır.

5.Balıkesir Yıldırım İmâreti Camii’nde Yer Alan Kitâbe

Yıldırım İmâreti Camii hariminde yer alan kitâbe dikdörtgen bir mermer levha üzerine 5 satır olarak vasat bir celî tâ’lik hat ile Osmanlı Türkçesinde oyma kabartma olarak hakkedilmiştir. Kitâbe içeriğinden bir çeşme yapısına ait olduğu anlaşılmaktadır. Çeşmenin H.1211 / M.1796-97 tarihinde yaptırıldığı bilinmekle birlikte bâni ismi ya da mevkii ismi yer almaz.



Fotoğraf 7. Yıldırım İmâreti Camii hariminde yer alan kitâbe

Metin

- 1- بَارِكِ اللَّهُ تَعَالَى
- 2- بَرِ اِجْمَ صَو دَكْمَزِ اِنجَقِ مَا جَرَايِ رُو زَكَارِ
- 3- نَقَشَ بَرِ اَبٍ ... جِهَانَ بَقَرَارِ
- 4- تَشْنَه كَانِ دَوَا اِيْدُوْبِ عَالِي عِبَاتِكِ عَشَقْتَه
- 5- عَيْنِ جَارِيَه چَالَشِ دَنْيَادَه قَالَسُونِ يَادَكَارِ
- 6- 1211?

Okunuşu

- 1- Barekallâhu Teâla
- 2- Bir içim su değmez ancak mâcerâ-i rûzigâr
- 3- Nakş-ı ber-âb ... cihân-ı bî karar
- 4- Teşnegân-ı deva idüb âli abânın aşkına
- 5- Ayn-ı câriye çalış dünyada kalsın yâdigâr
- 6- 1211?

Kitâbe içeriğinde genel olarak, Allâhü Teâlâ bereketli kılsın, dünyada zaman bir içim suya değmez, hayrın sahibi cihana işledi bunu?. Susamışlara deva oldu ehl-i beyt⁵ aşkına. Su gibi akan hayra çalış ki dünyada hatırlansın. M.1796-97. Kitâbe içeriğinde inşâ tarihi ve yapı türüne ilişkin bilgiler olması bakımından önemlidir.

6. Balıkesir-Bandırma Kurtuluş Mezarlığında Yer Alan Kitâbe

Bandırma Servet Çırpan caddesi üzerinde yer alan Kurtuluş Mezarlığı içinde bulunan kitâbe, dikdörtgen formda mermer malzeme üzerine cetvellerle ayrılan 3 satır içerisine celî tâ'lik hat ile Osmanlı Türkçesinde oyma kabartma olarak hakkedilmiştir. Metin içeriğinden kitâbenin çeşme olduğu ve H.1320 / M. 1902 tarihinde Tepedelenli İsmail Ağa eşi ve kızı Rukiyye Hanımlar tarafından yaptırıldığı anlaşılmaktadır. Kitâbenin ait olduğu yapı günümüze ulaşmamış yahut hangi yapıya ait olduğu bilinmemektedir. Ancak içerikten çeşme kitâbesi olduğu söylenebilir.



Fotoğraf 8. Bandırma Kurtuluş mezarlığında yer alan kitâbe

Metin

1- تپه دلتلی اسماعیل اغا زوجه سی مرحومه جوریه و کریمه سی

⁵Hız. Peygamber'i ve yakın akrabasından belli kişileri ifade eden, daha çok Fars ve Türk edebiyatında kullanılan bir tabir

2- رقیه خانم لرك خیراتیدر

3- 11 شعبان المعظم سنه 1320

Okunuşu:

- 1- Tepedelenli İsmail Ağa zevcesi merhûme Cevriyye ve kerimesi
- 2- Rukiyye Hanımlar’ın hayrâtıdır
- 3- 11 Şabânü’l-muazzâm sene 1320

Kitâbe içeriğinde yapının Tepedelenli İsmail Ağa eşi ve kızı Rukiyye Hanımlar tarafından M. 13 Kasım 1902 senesinde yaptırıldığı ifade edilir. Bâni, yapı türüne ilişkin ip ucu ve inşâ tarihi belirtmesi kitâbenin önemini artırmaktadır.

7. Bandırma-Edincik Voyvoda Aziz Ağa Konağı

Edincik Ulu Caddesi üzerinde bulunan kitâbe, mermer malzeme üzerine cetvellerle ayrılmış 5 satır içerisinde 10 kartuş hâlinde celî tâ’lik hat ile Osmanlı Türkçesinde hakkedilmiştir. Kitâbe metni üzerinde bir çelenk motifi içinde II. Mahmud’un tuğrası ve iki yanında ay-yıldız motifi yer almaktadır. Yapılan okuma sonrası kitâbenin Aziz Ağa Konağına ait olduğu anlaşılmıştır. Metinde belirtilen konak günümüze ulaşamamıştır. Kitâbe günümüzde akarı olmayan bir çeşmenin aynalık bölümünde yer alır.



Fotoğraf 9. Edincik Ulu caddesi üzerinde yer alan kitâbe

Metin

1- محمود خان بن عبدالحميد المظفر دانما - عدلی

2- عدل ثاب آوری افزون اوله خان محمودك || ایتدی تجدید قوانین ایله کونی احیا

3- نیچه یرلر که خراب اولمشیدی الحاصل || سولبو اولمده معمور و مزین حقًا

- 4- عزیز اغایه همان ایلیوب امر و فرمان ۱۱ رسم نو ویوده قناغنی قیلدی انشا
4- کل دعا ایله تیسر؟ ایتمه کلامی تطویل ۱۱ ایده دلشاد او شهنشاهی جناب مولا
5- رفقی جوهر کبی اتمامنه یازدم تاریخ ۱۱ اولدی بو ویوده قوناغی دار آویزنا 1251

Okunuşu

- 1- Mahmud Han bin Abdülhamid el-muzaffer dâima – Adlî
- 2- Adl-i sâba ûri efzûn olan Hân Mahmud'un // Etti tecdid kavânîn ile kevnî ihya
- 3- Niçe yerler ki harâb olmuşdu el-hâsıl // ... olmada ma'mûr ve müzeyyen-i hakkâ
- 4- Aziz Ağa'ya hemân eyleyüb emr-u fermân // Resm-i nev Voyvoda konağını kıldı inşâ
- 5- Gel duâ eyle teyessür etmese kelâmı tatvîl // Ede dilşâd şehin şâhı cenâb-ı mevlâ
- 6- Rıfkı cevher gibi itmâmına yazdım tarih // Oldu Voyvoda konağı dâr-ı ...

Kitâbe metni genel anlamı şöyledir; Abdülhamid Han oğlu Mahmut daima muzaffer olsun, Adlî. Adalet rüzgârı bol esen Mahmud Han kanunları yenileyerek yapıları ihya ettirdi. Pek çok yer harap olmuştu. Gerçekten yeniden ayağa kaldırıp süsledi. Aziz Ağa'ya bir fermanla emir buyurup voyvoda konağını yeni tarzda inşa ettirdi. Gel dua et kolay kılsın, kelam uzamasın. Allah şahımızı mutlu etsin. Rıfkı, yapının tamamlanmasına mücevher gibi güzel bir tarih yazdı. Voyvoda konağı ... yurdu oldu.

8. Balıkesir-Bandırma Müzesinde Yer Alan Kitâbe I

Bandırma Müzesi avlusunda yer alan Kitâbe düşey dikdörtgen mezar taşı formunda cetvellerle ayrılmış satırlar içerisine mevcut hâlinde 5 satır olarak celî tâ'lik hat ile Osmanlı Türkçesinde oyma kabartma olarak hakkedilmiştir. Metin içeriğinden hareketle kitâbeye ait olan yapı H.1324 / M.1906 senesinde Ayetullah Yıldız Hanım tarafından yaptırılmıştır.



Fotoğraf 10. Bandırma müzesinde yer alan kitâbe I

Metin

- بو جسم خوش منظر تپه دلنلی زاده ... فی
- اسماعیل رحمی پاشانک خلیله مرحومه سی

- و حسين كامل والده سي آيت الله ييلدز

- خانمك اثر خيريدر

1324 -

Okunuşu

- Bu cism-i hoş manzar Tepedelenli zâde ... fî
- İsmail Rahmi Paşa'nın halile-i merhumesi
- ve Hüseyin Kâmil'in Vâldesi Ayetullah Yıldız
- Hanım'ın eser-i hayrâtıdır
- 1324

Kitâbe genel anlamı şöyledir; Bu güzel görünen yer Tepedelenli oğlu .. İsmail Rahmi Paşa'nın eşi ve Hüseyin Kâmil'in annesi Ayetullah Yıldız Hanım'ın hayrındır, M.1906. Kitâbe içeriğinde bâni ve inşâ tarihi belirtilmekle birlikte yapı türüne ilişkin kesin bir ifade yer almaz. Metinde yer alan “اثر خيريدر - eser-i hayrâtıdır” ifadesinden hareketle çeşme olduğu düşünülmekle birlikte Kitâbenin tipolojik görünümünün mezar taşına benzemesi ve bu tarzda namazgâh taşlarının varlığının bilinmesi Kitâbenin bir namazgâha ait olma olasılığını da düşündürmektedir. Bu düşünceyi ilk satırda yer alan “بو جسم خوش - Bu cism-i hoş manzar” ifadesi ile de ilişkilendirebiliriz.

9. Balıkesir-Gönen Müzesinde Yer Alan Kitâbeler I

Gönen Kaplıcalar Caddesi Gönen Termal Yıldız Otel Bahçesinde yer alan I no'lu kitâbe, dikdörtgen formda mermer bir pehnenin üst kısmına cetvelle ayrılmış 2 satır hâlinde celî tâ'lik hat ile Osmanlı Türkçesinde oyma kabartma olarak hakkedilmiştir. Kitâbe içeriğinden hareketle bir çeşmeye aittir. Çeşme H.1100 / M.1688-89 tarihinde yaptırılmıştır.



Fotoğraf 11. Gönen termal yıldız otel bahçesinde yer alan I no'lu kitâbe

Metin

1- يور بجو؟ چشمه باق نام همایونه یاپلقده

2- زلال لطفی کونان خلقتی ابتدی بتون ریان 1100

Okunuşu

1- Bu dilcû çeşme bak nâm-ı hümâyuna yapıldık da

2- Zülâl-i lutf-u Gönen halkını etti bütün reyyân 1100

Kitâbe içeriğinde, bu çeşmenin Padişahın adı ile M.1688-89 yılında yapıldığı, bu ikramla Gönen halkının suya kandiği ifade edilmiştir. Metinde yer ismi, bâniye atıf, inşâ tarihi gibi bilgiler yer almakla birlikte tam olarak hangi yapıya ait olduğu bilinmemektedir.

10. Balıkesir-Gönen Müzesinde Yer Alan Kitâbeler II

Gönen Kaplıcalar Caddesi Gönen Termal Yıldız Otel Bahçesinde yer alan II no'lu kitâbe, dikdörtgen formda mermer malzeme üzerine 4 satır halinde celî tâ'lik hat ile hakkedilmiştir. Levha yüzeyinde kitâbenin yer aldığı pano kazıma tekniği ile oluşturulmuş dikdörtgen formda dört köşesinde içerisinde çarkifelek ve yıldız tasviri işlenmiş rozetler vardır. Kitâbe düşey dikdörtgen formda ön yüzde kaş kemer formlu kartuşla çevrilidir. düşey sivri kemer tasvirli bordürle çevrili hâldedir. Bordür içinde de dört köşede iç içe geçmiş daire motifleri yer alır. Metin içeriğinden bir çeşmeye ait olduğu düşünülen kitâbeye göre yapı Gâzi Sultan Mehmed Han'ın annesi tarafından H.1070 / M.1659-60 senesinde yaptırılmıştır.



Fotoğraf 12. Gönen termal yıldız otel bahçesinde yer alan II no'lu kitâbe

Metin

1- بسم الله الرحمن الرحيم

2- صاحب الخيرات والحسنات

3- والده غازي سلطان محمد خان

Okunuşu

- 1-Bismillahirrahmanirrahîm
- 2- Sahibü'l-hayrât ve'l-hasenât
- 3-Vâlide-i Gâzi Sultan Mehmed Han
- 4- Sene 1070

Kitâbe metni anlamı şöyledir; Rahmân ve Rahîm olan Allah’ın adıyla, bu güzel hayrın sahibi Gâzi Sultan Mehmed Han’ın annesidir, M. 1659-60. Kitâbe içeriğinde bâni ve inşâ tarihinin net ifade edilmesi kitâbe kimlik bilgisi açısından önemlidir. Buna karşın kitâbenin hangi yapıya ait olduğuna ilişkin bir ifade yer almaz.

11. Balıkesir-Gönen Müzesinde Yer Alan Kitâbeler III

Gönen Kaplıcalar Caddesi Gönen Termal Yıldız Otel Bahçesinde yer alan III no’lu kitâbe kareye yakın dikdörtgen formda mermer levha üzerine damla motifi istifinde celî sülüs hat ile Arapça oyma kabartma olarak hakkedilmiştir. Kitâbe yanlardan tek sıra kaval silme ile sınırlandırılmış, merkezde kabartma dikdörtgen pano oluşturulmuştur. Pano içerisindeki alana kitâbe metni, alt bölümüne cetveller ayrılmış satır içine tarih bölümü işlenmiştir. Panonun üst köşelerine yıldız motifi eklenmiştir. Yine Kitâbenin alt köşesinde hattat imzası olduğunu düşündüğümüz isim yer almaktadır. Kitâbe üzerinde belirtildiği üzere H.1317 / M. 1900 senesine aittir. Üzerinde ait olduğu yapı türüne ilişkin bilgi yoktur. Bununla birlikte metnin benzer örneklerinden hareketle konutlar da kullanılan konut kitâbesi olduğu söylenebilir.



Fotoğraf 13. Gönen termal yıldız otel bahçesinde yer alan III no’lu kitâbe

Metin

1- ماشاءالله حسين

2- سنه 1317

Okunuşu

1- Maşâallah - Hüseyin

2- Sene 1317

Kitâbe içeriğinde yer alan metnin anlamı “Allah, nazarlardan saklasın (Ne güzel, Allah kötü bakışlardan saklasın) anlamına gelen muhafaza ibâresidir. Devamında hattat olduğunu düşündüğümüz “Hüseyin” ismi ve inşâ tarihi olan M. 1899-1900 tarihi okunur.

12. Balıkesir-Gönen Müzesinde Yer Alan Kitâbeler IV

Gönen Kaplıcalar Caddesi Gönen Termal Yıldız Otel Bahçesinde yer alan IV no’lu kitâbe dikdörtgen formda mermer levha üzerine 2 satır celî sülüs hat ile Arapça oyma kabartma olarak hakkedilmiştir. Kitâbe yanlardan tek sıra kaval silme ile sınırlandırılmış, merkezde kabartma dikdörtgen pano oluşturulmuştur. Panonun iki yanında birbirine dönük iki hilal içerisinde yıldız motifi yer alır. Kitâbenin III No’lu kitâbe ile aynı yapıda kullanılma ihtimali yüksektir. Üzerinde belirtildiği üzere H.1317 / M.1900 senesine ait olup yapı türüne ilişkin bilgi yoktur. Kitâbe metinde kullanılan ibâreden kamu binası, konut ya da çeşme olduğu düşünülebilir.



Fotoğraf 14. Gönen termal yıldız otel bahçesinde yer alan IV no’lu kitâbe

Metin

يا حافظ سنة 1317 رمضان

OkunuşuYâ Hâfız⁶ sene 1317 Ramazan

Kitâbede yer alan ibarenin anlamı; Korumak, görüp gözetmek, ihmalkâr ve gafil davranmayıp dikkatli ve basîretli bulunmak; anlayıp bellemek, ezberlemek” anlamlarındaki hıfz kökünden sıfat olup “koruyan, hiçbir şeyin kaybolmaması ve ihmal edilmemesi için gerekli tedbirleri alan” demektir. İnşâ tarihi M.1900’dir.

⁶ Allah’ın isimlerinden (esmâ-i hüsnâ) biridir.

13. Balıkesir-Gönen Müzesinde Yer Alan Kitâbeler V

Gönen Kaplıcalar Caddesi Gönen Termal Yıldız Otel Bahçesinde yer alan V no’lu kitâbe mevcut hâli ile dikdörtgen formda mermer malzeme üzerine cetvellerle ayrılan 2 satır içerisine celî sülûs hat ile Osmanlı Türkçesinde hakkedilmiştir. Kitâbenin şu anki durumundan yarı parçasının eksik olduğu düşünülmektedir. Satır başı ve kitâbenin baş kısmının yarım olduğu fiziksel görünümünden de anlaşılmaktadır. Kitâbenin son kısmında satır düzeninden ayrı düşey sivri kemerli dikdörtgen pano içerisinde hattat ismi yer alır. Metin içeriğinden hareketle kitâbe H.1276 / M.1859-60 senesine aittir. Metinde yapı türü, bâni ismi ya da yer bilgisi bulunmaz.



Fotoğraf 15. Gönen termal yıldız otel bahçesinde yer alan V no’lu kitâbe

Metin

1- هر ان راب شكر ايدوب حقه ديدم اتمام تاريخين

2- بحمد الله ظيا لطفى بو بر نقله قيام اولدى

3- سنه 1276 \ كتبه عبدا لله وحبى

Okunuşu

1-Her an Rabb’a şükr idüb Hakka didim itmâm tarihini

2- Bihamdillâh ziyâ-ı lütfu bu bir nakle kıyâm oldu

3- Sene 1276 / Ketebehû Abdullah Vehbi

Kitâbe metni genel anlamı; her zaman Allah’a şükr edip, dedim tamamlanma tarihini. Allah’a hamd olsun, bol lütufla taşınıp ayağa kalktı. Abdullah Vehbi, bunu yazdı, M. 1859-60.

Değerlendirme ve Sonuç

Balıkesir genelinde yaptığımız doktora tezi çalışmasında tespit edilen kitâbeler içerisinde bir bölümünün âtlı vaziyette ya da müzelerde münferit olarak teşhir edildikleri görülmüştür. Kitâbelerin okumaları ve çözümlemeleri tamamlandığında kimlik bilgilerine ulaşım sağlanmıştır. Bunların bir kısmında ait oldukları yapılar ya da yapı türleri kesin olarak belirlenirken bir kısmında belirsizlik devam

etmektedir. Belirsizliğin başlıca sebebi kitâbenin fiziki olarak zamanla uğradığı tahribat sonrası bir bölümünün eksik veya metnin tamamının okunamayacak kadar deforme olmasıdır.

Çalışmada ele aldığımız yapıları günümüze ulaşamayan kitâbelerin mevcut konum ve fiziki durumları incelenerek gerekli belgelemeler yapılmıştır. Katalog bölümünde tanıtılan bu eserlerin incelenmesi sonrası metin içeriklerinden hareketle hakkedildikleri yapı, yapı türü, bâni, hattat isimleri, yazı özellikleri ve tipolojik özellikleri belirlenmiştir. Yapılan çözümlenmeler sonrası kitâbelerden 2 tanesi Medrese, 6 tanesi çeşme, 1 tanesi taş vakfiye ve 1 tanesinin de Voyvoda Aziz Ağa konağına ait olduğu belgelenmiştir. Kitâbelerden 3 tanesinin ait olduğu yapı türü ise belirsizdir. Bunlar içerisinde Balıkesir Gönen ilçesi Gönen Termal Yıldız Otel Bahçesinde sergilenen bu III ve IV no'lu kitâbelerin kitâbe metinleri ve tipolojilerinden hareketle konut kitâbesi olduğu anlaşılmaktadır. Bu tespit Remzi Aydın tarafından hazırlanan “*Ağın Evleri Üzerindeki Kitabeler*” adlı yayında bulunan Merkez mahallesi 66 – 170 ve 265 numaralı (Ağın, 2019, s. 837) örneklerle de desteklenmektedir. Ayrıca Ayşe Budak tarafından hazırlanan “*41 Kere Maşallah: Geleneksel Konut Mimarisinde Nazarlık Olarak Maşallah Kullanımı ve İstif Çeşitleri*” adlı yayında geçen İstanbul Harikzadegan Konutları “Ya Hafız” Yazılı Madalyonu ve Ürgüp Duayeri Mahallesinde (Budak, 2020, ss. 186-189) bulunan örnekler de gösterilebilir. Anadolu'nun bir çok yerinde görülen bu uygulama Harf inkılâbından sonra inşa edilen evlerde de hem Arap hem de Latin harfleriyle uygulanmaya devam etmiştir.

Ali Şuuri okulu girişinde yer alan iki parça kitâbe ve Kuvâ-yi Milliye müzesi avlusunda yer alan kitâbe aynı medreseye ait olup müzede yer alan ilk inşâ kitâbesidir. Günümüzde Ali Şuuri İlkokulu girişinde yer alan iki parça ise medresenin yıkılması sonrası yeniden inşâ edilen mektebe aittir. Bandırma merkez Kurtuluş Mezarlığında mezar taşları arasında âtil halde bulunan kitâbe ve Bandırma Müzesi avlusunda teşhir edilen mezar taşı formundaki kitâbenin ise çeşme kitâbesi olduğu görülmektedir. Gönen Kaplıcalar Caddesi Gönen Termal Yıldız Otel Bahçesinde muhafaza edilen 5 kitâbe içerisinde 2'si çeşme kitâbesi olup diğer 3 kitâbenin yapı türü belirsizdir.

Katalogda ele aldığımız kitâbeler içerisinde Hat sanatı açısından önemli eserler yer almaktadır. Bunlardan Ali Şuuri İlkokulu girişinde yer alan mektep kitâbesinde geçen hattat Hâzım, Gönen Kaplıcaları avlusunda yer alan III No'lu eserde Hattat Hüseyin ve V No'lu eserde Hattat Abdullah Vehbi isminin geçmesi bölgedeki hat sanatı varlığını desteklemektedir. Bu hattatlardan Hâzım Efendi'nin Balıkesir merkezde birçok kitâbe üzerinde imzası yer almaktadır. Yine kitâbelerde kullanılan yazı dili ve çeşitliliğine baktığımızda bunlardan 7 tanesinin Osmanlı Türkçesinde, 6 tanesinin Arapça olarak yazıldığı görülmektedir. Kullanılan yazı çeşidi olarak iki farklı yazının olduğu bunların Celî Tâ'lik ve Celî Sülüs hatlar olduğu görülmektedir. Katalogda yer alan eserlerden 4 tanesi Celî Sülüs hat ile hakkedilirken 9 tanesi ise Celî Tâ'lik'tir.

Çalışmada yer alan kitâbelerin bir başka önemli boyutu da yukarıda belirttiğimiz teknik özelliklerinin haricinde tarihi belge olmalarıdır. Balıkesir genelinde yer alan ve kaynaklarda varlığı bilinen ancak günümüze ulaşmamış yapılar hakkında bilgi ve belge niteliğinde eserler olmaları yazıtların önemini artırmaktadır. Ali Şuuri Efendi'nin kurduğu ve günümüzde Ali Şuuri İlkokulu olarak devam eden eğitim kurumunun tarihi gelişimini ve değişimini bu kitâbeler vasıtası ile görmekteyiz. Yine Balıkesir merkezde yer alan ve İl Halk Kütüphanesinde muhafaza edilen taş vakfiyede ismi geçen ancak

günümüze ulaşmayan Hacı Ali Camii Şerifi, Kütüphane ve Medresesi’nin varlığını bu taş vakfiyeden öğrenmekteyiz.

İl Halk Kütüphanesinde muhafaza edilen taş vakfiye Balıkesir genelinde tespit ettiğimiz tek örnek olması yönüyle önemlidir. Vakfiye, İslamiyet’ten önce ve sonra Türk devletlerinde inşa edilen işlevsel yapı ve yapı gruplarının, kabul gören bir hukuk anlayışınca hazırlanmış, yönetmelik düzeyindeki belgelerdir (Cantay, 1994, s. 147). Vakfiyeler, taşınır ve taşınmaz olmak üzere ikiye ayrılırlar. Taşınır vakfiyeler; kâğıt rulolar, parşömenler, deriler ve ahşap üzerine yazılanlar olarak kabul edilir. Taşınmaz olanlar ise taş üzerine alçak ve yüksek kabartma şeklinde işlenmiş örneklerdir (Cantay, 1994, ss. 147-162: Tüfekçioğlu, 2000, ss. 33-52). Taş vakfiyeler Anadolu Selçuklu, Beylikler ve Osmanlı dönemlerini kapsayan bir değerlendirmede diğer vakfiye gruplarına göre daha kalıcı, vâkıfın vakfettiğine verdiği önemi ve vakfın sürekliliğini sağlayan ve bu anlamda korunması gereken çok önemli belgedir (Tüfekçioğlu, 2000, 33-52). Taş vakfiyeler bir yönü ile kitabe olarak da değerlendirilebilirler. Ancak içerik bakımından kitabe ile taş vakfiyelerde bazı farklılıklar görülmektedir. Kitabelerde yapıların bânisi, işlevi, inşa amacı ve ustası, süreç içerisinde gördüğü inşa ve tamirat tarihi gibi bilgileri içerir. Taş vakfiyelerde ise bu bilgiler yer almakla birlikte yapıların işlevlerinin ne olduğu ve işlerin kimler tarafından nasıl yürütüleceği, vakfın gelirleri ve vakfiye şartlarına aykırı hareket edenlere dair beddua gibi ayrıntılı bilgiler yer alır (Tüfekçioğlu, 2000, s. 34). Çalışmalarda çok az tespit edilen taş vakfiyelerin bazı örnekleri şunlardır; Muş merkezde, Muş yerel beylerinden Selim Paşa’ya ait 1824 tarihli babası Murat Paşa’nın yaptırmış olduğu cami ve medresesinin bitişiğinde yer alan tekkeye ait bir vakfiye (Korkmaz, 2020, s.455), İstanbul Topkapı Sarayı’nda bulunan tümü saray çalışanlarına ve padişah ailesine ait olan taş vakfiyeleri, mimari yapılarda asılı bulunanlar ve ayrı olanlar olmak üzere, iki kısma ayırmak üzere 52 adet taş vakfiye koleksiyonu (Küçükaşçı, 2024, s. 686), Beyşehir’de Eşrefoğlu Seyfeddin Süleyman Bey tarafından inşa ettirilen han, hamam, türbe ve camiden oluşan külliye ’ye ait H. 696/ M1296 tarihli taş vakfiye (Çetinaslan, 2014, s. 219), Bursa’da Umur Bey tarafından inşa ettirilen Umur Bey Külliyesi’ne ait caminin kuzey duvarında yer alan taş vakfiyesi (Keskin, 2019, ss. 122-123) taş vakfiyelere gösterebileceğimiz örneklerden bir kaçıdır. Ayrıca Sivas Buruciye Medresesi M.1271, Erzurum Yakutiye Medresesi M.1310, Ankara Ahi Yakup Camisi M.1392, Tokat Hamza Bey Camisi M.1412, Hakkari Sitti Bühtan Hatun Mezar Taşı M.1738 tarihli taş vakfiyeler de (Tüfekçioğlu, 2000, ss. 34-42: bkz. Korkmaz, 2020, s. 458) örnek gösterilebilir.

Balıkesir genelinde çok yaygın bir yapı türü olan çeşme mimarisinin de mevcuttan çok daha fazla olduğunu ancak bir kısmının yok olduğunu elimizdeki kitâbelerden görmemiz mümkündür. Çeşme olduğu belli olan 6 kitâbenin de ait oldukları yapılar maalesef günümüze ulaşamamıştır. Tarihi belge niteliğindeki bu eserlerin sadece bir taş parçası ya da birkaç satır yazı olmadığı hakkedildikleri döneme ilişkin bilgiler verdikleri de bir muhakkaktır. Bu anlamda Ali Şuuri Efendi Mektebi’nin ikinci defa neden yaptırıldığına ilişkin kitâbede geçen " Yüksek makam sahibi İsmail Halim Bey, depremde yıkılmış olan binanın inşası için var gücüyle çalıştı, uğraştı." Anlamındaki ifadelerde 1898 depreminde yıkılan binânın yerine ikinci bir mektebin yapıldığını vurgularken 1898 tarihinde Balıkesir’de yaşanan büyük deprem hakkında da bilgi vermektedir. Bu ve benzeri hususlar göz önüne alındığında yapılan çalışmanın önemi daha iyi anlaşılacaktır. Kitâbelerin birer tarihi belge olduğu gerçeği bilinci ile bu eserlere gereken

alâkanın gösterilmesi, korunması ve belgelenmesi Anadolu tarihi içerisinde Türk-İslam varlığının daha sağlam temeller üzerinde oturmasına olanak sağlayacaktır.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma için etik kurul izni gerekmemektedir.

Katkı Oranı Beyanı

Yazarlar makaleye eşit oranda katkı sağlamışlardır.

Çıkar Çatışması Beyanı

Makale yazarları aralarında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



DAVRANIŞ DÜZENLEME BECERİLERİNİN DESTEKLENMESİNE YÖNELİK HAZIRLANAN HİZMET İÇİ EĞİTİM PROGRAMININ KAZANIMLARININ KAPSAM GEÇERLİLİĞİNİN BELİRLENMESİ*

 Almıla Elif ALTAN^a

 Menekşe BOZ^b

Öz

Davranış düzenleme becerisi insan hayatında önemli yeri olan, geliştirilebilir bir beceridir. Bu beceri, erken çocukluk döneminde, özellikle 4-7 yaş aralığında hızla gelişir ve çocuğun yaşam boyu sosyal uyumunu etkileyen temel faktörlerden biridir. Bu kritik dönemde özellikle okul öncesi öğretmenlerinin rolü büyüktür. Çocukların davranış düzenleme becerileri öğretmenlerin rehberliği ile şekillenir. Sınıflarında kullandıkları öğretim stratejileri ve uygulamalar verdikleri eğitimin niteliğini belirlemektedir. Yapılan çalışmalar, okul öncesi dönemde çocukların nitelikli eğitim almasının davranış düzenleme becerilerinin gelişimini desteklediğini ortaya koymaktadır. Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerin davranış düzenleme becerilerini destekleyen sınıf-içi uygulamalarına yönelik hazırlanan eğitim programının kazanımlarının kapsam geçerliğinin Davis tekniğine göre analiz edilerek kapsam geçerlilik indekslerinin hesaplanması amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum araştırması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu okul öncesi eğitimi, eğitim programları ve öğretim ve ölçme ve değerlendirme alanlarında uzman 14 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Alan yazın taranmış 10 aday hedef ve bu hedefler altında 49 aday kazanım belirlenmiştir. Aday kazanımlar için Davis tekniğine uygun olarak uzman görüşü alınmıştır. Analizler sonucunda kazanımların kapsam geçerlik indeksleri hesaplanmıştır. Davis tekniği .80 ölçütü temel alınarak KGİ değeri ölçütün altında kalan kazanımlar programın kazanımları arasından çıkarılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Davranış düzenleme becerisi, Hizmet içi eğitim, Kapsam geçerliliği.



DETERMINING THE CONTENT VALIDITY OF THE OUTCOMES OF THE IN-SERVICE TRAINING PROGRAM PREPARED TO SUPPORT BEHAVIOR REGULATION SKILLS

Abstract

The capacity for behavior regulation is a skill that can be cultivated and plays a significant role in human development. This skill develops rapidly during the early childhood years, particularly between the ages of four and seven. It is a significant determinant of the child's lifelong social adaptation. Preschool educators are

* Bu makale, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü " Davranış Düzenleme Becerilerini Destekleyen Öğretmen Eğitimi Programına Yönelik Öğretmenlerin Görüşlerinin ve Uygulamalarının İncelenmesi" adlı doktora tezinin bir kısmından üretilmiştir.

^a Arş. Gör. Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, aeselcuklu@erciyes.edu.tr

^b Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, mboz@hacettepe.edu.tr

Makale Geliş Tarihi: 07.19.2024, Makale Kabul Tarihi: 23.12.2024

uniquely positioned to influence this pivotal developmental stage. The guidance provided by teachers plays a pivotal role in the development of children's behavioral regulation skills. The efficacy of the education provided by a given preschool is contingent upon the teaching strategies and practices employed by its instructors. It has been demonstrated that the provision of a high-quality education during the preschool period is conducive to the development of behavior regulation skills. The objective of this study is to calculate the content validity indices by analyzing the content validity of the gains of the training program prepared for in-class practices that support preschool teachers' behavior regulation skills according to the Davis technique. In this study, the case design method, which is one of the qualitative research methods, was employed. The study group consisted of 14 instructors with expertise in the fields of preschool education, curriculum and instruction, and measurement and evaluation. A review of the literature yielded 10 candidate objectives and 49 candidate outcomes under these objectives. Expert opinion was sought for the candidate outcomes in accordance with the Davis technique. The resulting analysis led to the calculation of content validity indices for the objectives. Based on the Davis technique criterion of .80, objectives with a CGI value below the criterion were excluded from the program objectives.

Keywords: Behavior regulation skills, In-service training, Content validity.



Giriş

İnsan sosyal bir varlık olarak kabul edilmektedir. İnsan davranışı karşısındaki insanın davranışından, duygularından, yüz ifadesinden veya beden dilinden etkilenmekle birlikte, insanın kendi davranışı da karşısındaki insanın duygularını ve davranışlarını etkilemektedir. Bu durum, çevredeki uyaranları algılamamızdan ve onlara karşı içsel tepki kaynakları üretmemizden kaynaklanmaktadır (Timberlake, 1984). İnsan, davranışı ile ilgili seçim yapabilmekte ve istemsiz verilecek ilk tepki yerine sosyal normlara uygun davranışı seçebilmektedir (Güney, 2011). Davranışlarımız üzerindeki bu düzenleme kabiliyeti davranış düzenleme becerisi olarak tanımlanmaktadır.

Davranış düzenleme becerisi öz- düzenleme becerisinin bir alt basamağı olarak ele alınmaktadır (Ertürk Kara vd., 2018). Öz-düzenleme becerisi, amaçlara ulaşmak için planlı olarak oluşturulan düşünceleri, duyguları ve eylemleri yönetme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Zimmerman, 2000). Öz-düzenleme becerisi duygusal düzenleme becerisi, bilişsel düzenleme becerisi ve davranış düzenleme becerisi olmak üzere üç alt boyutu kapsamaktadır (Murray vd., 2015). Bu boyutlar, üç alt boyutun birbirinden tamamen bağımsız çalıştığı anlamına gelmemekte, aksine duygusal, bilişsel ve davranış düzenleme becerileri birbiri ile etkileşim içinde gelişmektedir (McClelland & Cameron, 2012).

Davranışın düzenlenmesinde bireyin özerk olarak motive olması önemli görülmektedir. Özerk olarak motive olan davranış, iradeye bağlı olarak kendi kendine onaylanmakta ve isteyerek yapılmaktadır (Bronson, 2019). Böylece, kendi kendine belirlenmiş sayılmaktadır. Aksine, özerklikten yoksun davranış, dış kontroller, kısıtlamalar ve baskılar tarafından motive edilmektedir (Brown & Ryan, 2004). Erken çocukluk dönemi davranış düzenleme becerisinin gelişmeye başladığı kritik bir dönemdir (Posner & Rothbart, 2000; Rothbart & Jones, 1998). Yaklaşık üç- dört yaşlarında davranışın kontrolü dış kaynaklardan iç kaynaklara geçmektedir (Kopp, 1982). İnsanın davranışlarını özerk ve içsel olarak düzenleyebilmesinin, bu becerinin erken çocukluk döneminde doğru edinilmesine bağlı olduğu anlaşılmaktadır. Davranış düzenleme becerisinin gelişmesi çocukların akademik başarılarında etkili olmaktadır (Baker, 2018; Calkins, 2010; Mischel, 2014; Montroy ve diğ., 2014; Morrison ve diğ., 2010;

Pointz ve diğ., 2009). Bununla birlikte alan yazında davranış düzenleme becerisi ile çocukların sosyal gelişimi ve okula uyumları arasında ilişki olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Aro ve diğ., 2012; Arslan ve diğ., 2011; Korucu ve diğ., 2017).

Okul öncesi öğretmenleri çocukların davranış düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde etkin bir role sahip bulunmaktadır. Elhusseini (2022), davranış düzenleme stratejilerinin etkili öğretimini kapsayan müdahalelerin çocukların öz- düzenleme becerilerinin gelişmesinde ve akademik başarılarının artması üzerinde yararlı olup olmadığını sorguladıkları çalışmalarında son 50 yılda yapılmış çalışmaları tarayarak 46 araştırmanın meta analizini yapmışlar ve okuldaki öz düzenleme müdahalelerinin akademik başarının iyileştirilmesinde, erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesinde ve matematik puanlarının artırılmasında etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Sawyer ve diğerleri (2014) de, 2-3 yaşları ile 6-7 yaşları arasındaki çocukların davranış düzenleme becerisinin alt becerilerinden biri olan 'görev dikkati' becerisi ile akademik başarıları arasındaki ilişkiye bakmışlar ve çocukların 2-3 yaşları ile 6-7 yaşlarında göreve dikkat etmelerini iyileştiren müdahalelerin, erken okuryazarlık ve matematik başarısını iyileştirme potansiyeline sahip olduğunu göstermişlerdir. Bu ve benzeri çalışmalar, okul öncesi öğretmenlerinin eğitim ortamlarındaki etkili müdahalelerinin çocukların davranış düzenleme becerisi üzerinde, dolayısı ile de akademik başarıları ve sosyal uyumları üzerinde etkili olduğu anlaşılmaktadır (Baker, 2018; Edossa ve diğ., 2018; McClelland & Cameron, 2011; Montroy ve diğ., 2014; Olson ve diğ., 2002; Papatheodorou, 2005; Schlam ve diğ., 2013; Von Suchodoletz ve diğ., 2009). Okul öncesi eğitim ortamlarında davranış düzenleme becerilerini destekleyici müdahaleler ise kuralların etkili şekilde belirlenmesi, rutinlerin belirlenmesi ve uygulanması, sınıfta olumlu bir iletişim ve etkileşim iklimi oluşturmak olarak sıralanabilmektedir (Ocak Karabay, 2017).

Okul öncesi dönemde verilecek nitelikli eğitim çocuklarda davranış düzenleme becerilerini desteklemektedir (Sylva, 2020). Son yıllarda eğitimciler, sadece bilgiyi öğreten olmanın ötesinde çocukları çağın ihtiyaçlarına cevap verebilecek becerilerle donatan liderler olarak görülmektedir. Çağımız gelecek nesilleri esnek, uyumlu, girişken, üretken, sorumluluk alan, iş birliği kuran, eleştirel düşünen, problem çözen bireyler olarak yetiştirmeyi gerektirmektedir. Bu becerilere sahip bireyler aynı zamanda davranışlarını düzenleyebilen bireyler olarak görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin çoğunlukla çocukları desteklemek konusunda hangi strateji ve yöntemlerden yararlanabilecekleri hakkında zorlandıkları bilinmektedir (Guardino & Fullerton, 2010). Öğretmenlerin bu ihtiyacını karşılamak ve nitelikli eğitim yoluyla çocukların davranış düzenleme becerilerini desteklemek amacıyla araştırmacılar tarafından "Davranış Düzenleme Becerilerini Destekleyen Öğretmen Eğitimi" programı geliştirilmiştir (Altan, 2024). Programın hedef ve kazanımları literatürden ve ihtiyaç analizinden elde edilen bilgiler ve veriler ışığında araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Öncelikle programın eğitim felsefesi çerçevesinde öğretmenlerin konu hakkında bilmesi gereken tanım ve kavramlarla ilgili bilgi düzeyinde hedef ve kazanımlar belirlenmiştir. Daha sonra, alan yazın taranarak çocukların davranış düzenleme becerisine etki eden faktörler ve sınıf içi uygulamalar sıralanmış ve eğitime katılan öğretmenlerde gözlenmesi beklenen performanslar kazanım olarak belirlenmiştir. Programın eğitim felsefesi Vygotsky'nin kültürel tarihsel kuramına dayandırılmıştır. Bu nedenle kazanımlar ele alınırken öğretmenlerin Vygotsky'nin felsefesini anlamasına ve uygulamalarına yansıtmasına önem verilmiştir. Vygotsky'e göre, çocuğun düşünme şekli ve zihni sosyal- kültürel bağlam içerisinde şekillenmekte,

çocuk sosyal çevresinden edindiği bilgi ve becerilere göre hedeflerini belirlemekte ve davranışlarını onu hedefine ulaştıracak şekilde düzenlemektedir (Bodrova & Leong, 2017; Bronson, 2019). Vygotsky “potansiyel gelişim alanı” ve “yapı iskelesi” kavramları ile çocuğun bir beceriyi veya görevi bağımsız bir şekilde yerine getirebilmesi için ihtiyaç duyduğu sosyal desteği vurgulamaktadır (Vygotsky, 1978). Buradan çocuğun sınıf ortamında bağımsız davranışlarının desteklenmesi için öğretmenin çocuğa ihtiyaç duyduğu sosyal desteği sağlaması gerektiği anlaşılmaktadır. Vygotsky “paylaşılan etkinlik” kavramıyla ise, öğretmen ve çocuk arasında veya çocukların kendi akranları ile paylaştığı sorumluluğu ifade etmekte ve çocuğun sorumluluk alma ve karar verme becerisinin desteklenmesine vurgu yapmaktadır (Vygotsky, 1978). Çocuğun bir görevi öğretmeni veya akranları ile paylaşması, çocuğun sorumluluk olarak verilen göreve motive olmasını ve verilen görevi yerine getirirken düşüncelerini ve kararlarını netleştirmesini sağlamaktadır (Bodrova & Leong, 2017). Çocukların davranış düzenleme becerilerinin desteklenmesi kültürel- tarihsel kuram açısından ele alındığında, çocukların sınıfta sosyal süreçlere katılımını sağlamak, kararlarda ve işleyişte sorumluluk almalarını sağlamak ve bağımsızlıklarını desteklemek gerektiği sonucuna varılmaktadır. Buradan hareketle programda öğretmenin çocuğu sosyal süreçlere dahil etme, karar almasını sağlama ve bağımsız davranışlarını desteklemesine yönelik kazanımlara yer verilmiştir. Vygotsky kuramında dilin kullanımına da önemli bir yer vermektedir (Vygotsky, 1978). Vygotsky (1997)’e göre dil, dışsal bir araçken içsel konuşmaya doğru dönüşmekte ve düşünceyle bütünleşmektedir. Bu nedenle programda iletişim ve dilin kullanımı temel öğelerden biri olarak ele alınmıştır.

Program okul öncesi öğretmenlerine yönelik bir hizmet içi eğitim programı olarak geliştirilmiştir. Hizmet içi eğitim, bireylerin meslek hayatları boyunca bilgi, beceri ve davranışlarını geliştirmelerini sağlayan, mesleki yeterliliği artırmayı amaçlayan planlı bir süreçtir (Altınışık, 1996). Bu eğitimler, çalışanların değişen bilgi ve teknolojilere uyum sağlamasına, iş verimliliğini artırmasına ve mesleki yenilikleri öğrenerek daha etkin bir şekilde çalışmasına yardımcı olmaktadır ve böylece işlerini daha etkili bir şekilde yapmalarını sağlamakta ve örgütsel hedeflere ulaşılmasına aracı olmaktadır (Bluestone ve diğ., 2013; Saiti & Saitis, 2006). Bu açıdan bakıldığında hizmet içi eğitimin önemi hem bireysel hem de örgütsel düzeyde görülmektedir. Çalışmalar hizmet içi eğitimin öğretmenlerin mesleki gelişiminin önemli bir bileşeni olduğunu ve eğitim kalitesini iyileştirmeye yönelik beceriler kazandırdığını belirtmektedir (Cooper, 2014). Eğitimlerin, çalışanların performansını artırdığı, meslek etiği ve değerleri kazandırdığı, üretim süreçlerini iyileştirdiği ve örgütsel bağlılığı güçlendirdiği belirtilmektedir (Samwel, 2018; Shahzadi ve diğ., 2014). Bu bağlamda, hizmet içi eğitim programlarının planlı bir şekilde tasarlanması, çalışanların ihtiyaçlarına göre içerik oluşturulması ve eğitimin etkililiğinin sürekli değerlendirilmesi önemlidir. Bu tür eğitimlerin mesleki gelişime yaptığı katkı, bireysel başarıyı artırırken örgütsel ve toplumsal düzeyde de eğitim kalitesinin yükselmesine katkıda bulunur (Tripathi, 2019; Independent Evaluation Group, 2019).

Bu çalışmayla geliştirilen programının hedef ve kazanımlarının kapsam geçerliliğinin hesaplanması ortaya konmuştur. Program geliştirme çalışmalarında, hedef ve kazanımların belirlenmesi süreci, eğitim programlarının başarısını doğrudan etkilemektedir (Demirel, 2017). Bu süreçte, hedef ve kazanımların geçerlilik ve güvenilirlik açısından değerlendirilmesi geliştirilen programların etkinliğini artırmaktadır (Davis, 1992). Bu çalışmada kullanılan yöntem ve elde edilen bulgular, eğitim

programlarının kazanımlarına yönelik kapsam geçerliliği çalışmalarında dikkat edilmesi gereken noktaları ortaya koyarak, alanda bu tür çalışmaların önemini vurgulamaktadır. Bu çalışmanın amacı, okul öncesi öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programı olarak hazırlanan “Davranış Düzenleme Becerilerini Destekleyen Öğretmen Eğitimi” programının hedef ve kazanımlarının kapsam geçerliğini analiz etmek olup aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır.

1) Programın kazanımlarının kapsam geçerlik indeksleri (KGI) nedir?

2) Kazanımların tamamının KGI puanı nedir?

A. YÖNTEM

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum araştırması kullanılmıştır. Durum araştırması belirli bir grup veya olguyu derinlemesine ve kapsamlı bir şekilde incelemek amacıyla durum özelliklerinin betimlendiği ve bu özelliklerin yorumlanarak anlamlandırıldığı, durumun özgün özelliklerine göre şekillenen bir nitel araştırma desendir (Yin 2002; Creswell, 2007). Durum çalışmaları betimleyici, yorumlayıcı ve değerlendirici olmak üzere amacı bakımından üçe ayrılmaktadır (Merriam, 1998). Bu çalışmanın deseni amacına göre betimleyici durum çalışması olarak belirlenmiştir. Çalışmaya literatür taraması yapılarak başlanmış, literatürden elde edilen aday hedef ve kazanımlar uzman görüşü almak için uzmanlara sunulmuştur. Uzmanlardan kazanımlar hakkında alınan geri dönütler analiz edilmiştir. Analizin yapılmasında Davis tekniği kullanılmıştır.

1. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından bir uzman görüşü formu hazırlanmıştır. Formda Davranış Düzenleme Becerilerini Destekleyen Öğretmen Eğitimi programı için belirlenen on (10) hedefin altında bulunan kırk dokuz (49) kazanım sıralanmıştır. Her bir kazanım için Davis tekniğine uygun olarak dörtlü derecelendirilme oluşturulmuştur (Davis, 1992). Davis tekniğinde uzman görüşü formlarında her bir kazanım için görüşler (a) “Uygun”, (b) “Madde hafifçe gözden geçirilmeli”, (c) “Madde ciddi olarak gözden geçirilmeli” ve (d) “Madde uygun değil” olarak dörtlü derecelendirilmekte ve aşağıdaki formül uygulanarak kapsam geçerlik indeksi belirlenmektedir (Davis, 1992).

$$\text{Kapsam Geçerlik İndeksi} = \frac{\text{Madde için a ve b'yi Seçen Uzman Sayısı}}{\text{Toplam Uzman Sayısı}}$$

Uzmanlardan her bir kazanımı bu dörtlü derecelendirme ölçütüne göre değerlendirmeleri ve eğer kazanımın düzenlenmesine yönelik önerileri varsa açıklama kısmına yazmaları istenmiştir.

2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırma probleminin ele alınmasında çeşitliliği sağlayan hedefe uygun örnekleme seçme yöntemi olarak ifade edilmektedir (Creswell, 2021). Ölçüt örnekleme ise, araştırma sorularının yanıtlanmasına katkı sağlayacak bilgiye ulaşmak amacıyla, araştırmacı tarafından belirlenen ölçütleri karşılayan bireylerin veya durumların seçildiği örnekleme türüdür (Patton, 2018). Bu

çalışmada, eğitim programları ve öğretim, okul öncesi eğitimi veya ölçme değerlendirme alanından olması, en az doktor unvanına sahip olması ve okul öncesi eğitim alanından uzmanların öz- düzenleme becerisi veya davranış düzenleme becerisi ile ilgili çalışmalarının olması ölçütlerine uyan uzmanlar seçilmiştir.

Bu çalışmada programın okul öncesi öğretmenlere yönelik olması bakımından okul öncesi alanından, çalışmanın bir program geliştirme çalışmasının parçası olması bakımından eğitim programları ve öğretim alanından ve çalışmanın aynı zamanda bir kapsam geçerliliği çalışması olması bakımından ölçme değerlendirme alanından uzmanlar seçilmiştir. Bu kapsamda toplamda 14 uzmandan görüş alınmıştır. Tablo 1’de uzman görüşüne başvurulmuş uzmanların bilgileri sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Dahil Edilen Uzmanların Demografik Bilgileri

Değişkenler		N	%
Unvan	Profesör	4	28,5
	Doçent	5	35,7
	Doktor Öğretim Üyesi	4	28,5
	Doktor	1	9
Uzmanlık Alanı	Okul öncesi Eğitimi	8	57,1
	Eğitim Programları ve Öğretim	5	35,7
	Ölçme ve Değerlendirme	1	9
Toplam		14	100

Tablo 1 incelendiğinde uzmanların %28,5’inin profesör, 35,7’sinin doçent ve %28,5’inin doktor öğretim üyesi ve %9’unun doktor unvanına sahip olduğu ve %57,1’inin okul öncesi eğitimi alanından, %35,7’sinin eğitim programları ve öğretim alanından ve %9’unun ise ölçme ve değerlendirme alanından uzmanlar oldukları görülmektedir.

3. Veri Analizi

Okul öncesi öğretmenlerine yönelik geliştirilen Davranış Düzenleme Becerilerini Destekleyen Öğretmen Eğitimi programının aday hedef ve kazanımlarının belirlenmesinde literatür taraması kullanılmıştır. Belirlenen aday hedef ve kazanımların kapsam geçerliliği Davis tekniği ile hesaplanmıştır. Kapsam geçerlik çalışmaları, uzman görüşlerine dayalı nitel çalışmalarda istatistiksel analiz yapılarak sonuçların nicel olarak ortaya konması amacıyla yapılmaktadır (Davis, 1992).

Çalışmada, programın aday hedef ve kazanımları okul öncesi eğitimi alanında, eğitim programları ve öğretim alanında ve ölçme ve değerlendirme alanında uzman 14 akademisyenden uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşlerine sunulan formda Davis tekniğine uygun şekilde dörtlü dereceleme anahtarı kullanılmıştır. Kazanımların her biri için (a) ve (b) seçeneğini işaretleyen uzmanların toplam sayısı belirlenmiş ve uzman görüşü alınan toplam akademisyen sayısı olan 14’e bölünmüştür. Elde edilen değer .80 ölçütüne göre değerlendirilmiştir. Davis tekniğinde maddeye ilişkin kapsam geçerlik indeksi değerinin 0,80’den yüksek olması beklenmektedir (Davis, 1992).

B. BULGULAR

Yapılan literatür taraması sonucu okul öncesi öğretmenlere yönelik hazırlanan “Davranış Düzenleme Becerilerini Destekleyen Öğretmen Eğitimi” programının aday hedef ve kazanımları belirlenmiştir. Tablo 2’de belirlenen hedefler sunulmuştur.

Tablo 2. Davranış Düzenleme Becerilerini Destekleyen Öğretmen Eğitimi Programının Aday Hedefleri

Hedef 1.	Öz- düzenleme becerilerini açıklayabilme.
Hedef 2.	Davranış Düzenleme becerisini açıklayabilme.
Hedef 3.	Vygotsky’nin Kültürel- Tarihsel Gelişim Kuramını açıklayabilme.
Hedef 4.	Davranış düzenleme becerisini etkileyen unsurları açıklayabilme.
Hedef 5.	Sınıfın fiziksel ortamını çocuğun davranış düzenleme becerilerini destekleyici şekilde düzenleyebilme.
Hedef 6.	Çocuklara uygun rol model olabilme.
Hedef 7.	Sınıf içinde çocukların davranış düzenleme becerilerini destekleyici etkinlikler yapabilme.
Hedef 8.	Çocukların düşünme/ karar verme ve plan yapma becerilerini destekleyici öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme.
Hedef 9.	Çocukların etkili iletişim becerilerini geliştirecek uygun yöntem ve teknikleri kullanabilme.
Hedef 10.	Aileleri çocuklarının davranış düzenleme becerisini desteklemeye yönelik bilgilendirebilme.

Tablo 2’de görüldüğü gibi, “Öz- düzenleme becerilerini açıklayabilme.”, “Davranış Düzenleme becerisini açıklayabilme.”, “Vygotsky’nin Kültürel- Tarihsel Gelişim Kuramını açıklayabilme.”, “Davranış düzenleme becerisini etkileyen unsurları açıklayabilme.”, “Sınıfın fiziksel ortamını çocuğun davranış düzenleme becerilerini destekleyici şekilde düzenleyebilme.”, “Çocuklara uygun rol model olabilme.”, “Sınıf içinde çocukların davranış düzenleme becerilerini destekleyici etkinlikler yapabilme.”, “Çocukların düşünme/ karar verme ve plan yapma becerilerini destekleyici öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme.”, “Çocukların etkili iletişim becerilerini geliştirecek uygun yöntem ve teknikleri kullanabilme.” ve “Aileleri çocuklarının davranış düzenleme becerisini desteklemeye yönelik bilgilendirebilme.” olmak üzere toplam on (10) hedef belirlenmiştir. Bu hedefler altında toplamda kırkdokuz (49) kazanım sıralanmaktadır. Aşağıda her bir hedef altında bulunan kazanımlar için hesaplanan kapsam geçerlik indeksi (KGİ) sunulmuştur.

Tablo 3. Öz- Düzenleme Becerilerini Açıklayabilme Hedefine Yönelik Kazanımlar

Kazanımlar	KGİ
1. Öz- Düzenleme becerisinin tanımını yapar.	1.00
2. Öz- düzenleme becerisinin alt basamaklarını açıklar.	1.00
3. Öz- düzenleme becerisinin altındaki mikro becerileri sıralar.	1.00
4. Öz düzenleme gösteren çocukların davranışlarına örnekler verir.	0.85
Toplam KGİ	0.96

Tablo 3’de öz- düzenleme becerilerini açıklayabilme ile ilgili kazanımlar ve bu kazanımlar için uzmanlardan alınan görüşler analiz edilerek hesaplanan KGİ puanları yer almaktadır. Tablo 3 incelendiğinde, kazanımların KGİ puanlarının .80 değerinin üzerinde olması kapsam geçerliğini sağladığını göstermektedir. Öz- düzenleme becerilerini açıklayabilme hedefi altında yer alan dört kazanımın toplam kapsam geçerlik indeksi (KGİ) ise .96 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4. Davranış Düzenleme Becerisini Açıklayabilme Hedefine Yönelik Kazanımlar

Kazanımlar	KGİ
1. Davranış düzenleme becerisinin tanımını yapar.	0.85
2. Davranış düzenleme becerisinin alt boyutlarını sıralar.	0.85
3. Çaba gösterme becerisini tanımlar.	0.71
4. Engelleyici kontrol becerisini tanımlar.	0.71
5. Dürtü kontrolü becerisini tanımlar.	0.71
6. Hazzı erteleme becerisini tanımlar.	0.71
7. Davranış düzenleme becerisinin yaşamdaki yerini ve önemini açıklar.	0.78
8. Davranış düzenleme becerisine sahip çocukların gösterdiği davranışları söyler.	0.92
9. Çocukların davranış düzenleme becerisinin gelişmesinde öğretmenin rolünü açıklar.	0.71
Toplam KGİ	0,85

Tablo 4’de davranış düzenleme becerilerini açıklayabilme ile ilgili kazanımlar ve bu kazanımlar için uzmanlardan alınan görüşler analiz edilerek hesaplanan KGİ puanları yer almaktadır. Tablo 4 incelendiğinde, kazanımlardan “*Davranış düzenleme becerisinin tanımını yapar.*”, “*Davranış düzenleme becerisinin alt boyutlarını sıralar.*” ve “*Davranış düzenleme becerisine sahip çocukların gösterdiği davranışları söyler.*” kazanımlarının KGİ puanlarının .80 değerinin üzerinde olması kapsam geçerliğini sağladığını göstermektedir. Bununla birlikte “*Çaba gösterme becerisini tanımlar.*”, “*Engelleyici kontrol becerisini tanımlar.*”, “*Dürtü kontrolü becerisini tanımlar.*”, “*Hazzı erteleme becerisini tanımlar.*”, “*Davranış düzenleme becerisinin yaşamdaki yerini ve önemini açıklar.*”, ve “*Çocukların davranış düzenleme becerisinin gelişmesinde öğretmenin rolünü açıklar.*” kazanımlarının KGİ puanlarının .80 değerinin altında olması kapsam geçerliğini sağlamadığını göstermektedir. Öz- düzenleme becerilerini açıklayabilme hedefi altında yer alan dört toplam kapsam geçerlik indeksi (KGİ) ise .85 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 5. Vygotsky’nin Kültürel- Tarihsel Gelişim Kuramını Açıklayabilme Hedefine Yönelik Kazanımlar

Kazanımlar	KGİ
1. Kültürel- tarihsel gelişim kuramının temel İlkelerini sayar.	1.00
2. Kültürel- tarihsel gelişim kuramının temel kavramlarını söyler.	1.00
3. Kültürel- tarihsel gelişim kuramına göre davranış düzenleme becerisini açıklar.	0.92
4. Kültürel- tarihsel gelişim kuramına göre sosyal çevrenin çocuk üzerindeki etkisini açıklar.	0.85
Toplam KGİ	0.92

Tablo 5’de davranış düzenleme becerilerini açıklayabilme ile ilgili kazanımlar ve bu kazanımlar için uzmanlardan alınan görüşler analiz edilerek hesaplanan KGİ puanları yer almaktadır. Tablo 5 incelendiğinde, kazanımların KGİ puanlarının .80 değerinin üzerinde olması kapsam geçerliğini sağladığını göstermektedir. Vygotsky’nin Kültürel- Tarihsel Gelişim Kuramını Açıklayabilme hedefi altında yer alan dört toplam kapsam geçerlik indeksi (KGİ) ise .92 olarak hesaplanmıştır. Uzman görüşlerinde bazı kazanımlar ile ilgili dil düzeltmeleri istenmiştir. “*Kültürel- tarihsel gelişim kuramının temel İlkelerini sayar.*” kazanımındaki “*sayar*” ifadesi ve “*Kültürel- tarihsel gelişim kuramının temel kavramlarını söyler.*” kazanımındaki “*söyler*” ifadesi uzmanların önerisiyle değiştirilerek “*sıralar*” olarak ifade edilmiştir.

Tablo 6. Davranış Düzenleme Becerisini Etkileyen Unsurları Açıklayabilme Hedefine Yönelik Kazanımlar

Kazanımlar	KGİ
1. Sınıfın fiziksel öğelerini sıralar.	1.00
2. Rol model olarak öğretmenin önemini açıklar.	0.71
3. Rutinlerin önemini açıklar.	0.85
4. Kurallı oyunların önemini açıklar.	0.78
5. Rol oynama oyunlarının önemini açıklar.	0.78
6. Etkili Öğretmenlik Eğitimi yaklaşımında istenen öğretmen profilini açıklar.	0.92
7. Öğretmen- çocuk arasındaki ilişkinin nasıl olması gerektiğini açıklar.	0.92
8. İletişim engellerini sıralar.	0.85
9. Etkin dinlemenin yararlarını açıklar.	1.00
10. Ailelerin çocuklarının davranış düzenleme becerilerini desteklemek için yapabilecekleri etkinlikleri sıralar.	0.85
Toplam KGİ	0.86

Tablo 6’da davranış düzenleme becerisini etkileyen unsurları açıklayabilme ile ilgili kazanımlar ve bu kazanımlar için uzmanlardan alınan görüşler analiz edilerek hesaplanan KGİ puanları yer almaktadır. Tablo 6 incelendiğinde, kazanımlardan “*Sınıfın fiziksel öğelerini sıralar.*”, “*Rutinlerin önemini açıklar.*”, “*Etkili Öğretmenlik Eğitimi yaklaşımında istenen öğretmen profilini açıklar.*”, “*Öğretmen- çocuk arasındaki ilişkinin nasıl olması gerektiğini açıklar.*”, “*Öğretmen- çocuk arasındaki ilişkinin nasıl olması gerektiğini açıklar*”, “*İletişim engellerini bilir.*”, “*Etkin dinlemenin yararlarını açıklar.*” ve “*Ailelerin çocuklarının davranış düzenleme becerilerini desteklemek için yapabilecekleri etkinlikleri sıralar.*” kazanımlarının KGİ puanlarının .80 değerinin üzerinde olması kapsam geçerliğini sağladığını göstermektedir. Bununla birlikte “*Rol model olarak öğretmenin önemini açıklar.*”, “*Kurallı oyunların önemini açıklar.*” ve “*Rol oynama oyunlarının önemini açıklar.*” kazanımlarının KGİ puanlarının .80 değerinin altında olduğu dolayısı ile kapsam geçerliğini sağlamadığı görülmektedir. “*Rol model olarak öğretmenin önemini açıklar.*” Bu kazanımlar uzmanlar tarafından muğlak ifadeler olarak yorumlanmıştır. Uzman görüşlerinde “*İletişim engellerini bilir.*” kazanımı ile ilgili düzeltme önerilmiştir. Kazanımdaki “*bilir*” ifadesi değiştirilerek “*sıralar*” olarak ifade edilmiştir. Öz-düzenleme becerilerini açıklayabilme hedefi altında yer alan on toplam kapsam geçerlik indeksi (KGİ) ise .86 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 7. Sınıfın Fiziksel Ortamını Çocuğun Davranış Düzenleme Becerilerini Destekleyici Şekilde Düzenleyebilme Hedefine Yönelik Kazanımlar

Kazanımlar	KGİ
1. Öğrenme merkezlerinin sınırlarını netleştirir.	1.00
2. Materyalleri çocukların bağımsızlığını destekleyici şekilde yerleştirir.	1.00
3. Sembollerden faydalanır.	0.92
4. Sakinleşme merkezi tasarlar.	1.00
5. Sakinleşme merkezinin uygun şekilde kullanılmasını sağlar.	1.00
Toplam KGİ	0.98

Tablo 7’de sınıfın fiziksel ortamını çocuğun davranış düzenleme becerilerini destekleyici şekilde düzenleyebilme ile ilgili kazanımlar ve bu kazanımlar için uzmanlardan alınan görüşler analiz edilerek hesaplanan KGİ puanları yer almaktadır. Tablo 7 incelendiğinde, kazanımların KGİ puanlarının .80 değerinin üzerinde olması kapsam geçerliğini sağladığını göstermektedir. Sınıfın fiziksel ortamını

çocuğun davranış düzenleme becerilerini destekleyici şekilde düzenleyebilme hedefi altında yer alan beş kazanımın toplam kapsam geçerlik indeksi (KGİ) ise .98 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 8. Çocuklara Uygun Rol Model Olabilme Hedefine Yönelik Kazanımlar

Kazanımlar	KGİ
1. Kendi davranış düzenleme becerisini etkin kullanır.	0.64
2. Çocuklardan beklediği davranışlara uygun davranır.	0.42
Toplam KGİ	0.53

Tablo 8’de çocuklara uygun rol model olabilme ile ilgili kazanımlar ve bu kazanımlar için uzmanlardan alınan görüşler analiz edilerek hesaplanan KGİ puanları yer almaktadır. Tablo 8 incelendiğinde, kazanımların KGİ puanlarının .80 değerinin altında olduğu dolayısı ile kapsam geçerliğini sağlamadığı görülmektedir. Çocuklara uygun rol model olabilme hedefi altında yer alan iki kazanımın toplam kapsam geçerlik indeksi (KGİ) ise .53 olarak hesaplanmıştır. Uzman görüşlerinde “*Kendi davranış düzenleme becerisini etkin kullanır.*” maddesi için “etkin” sayılması için belirlenen kriterin belirsiz olduğu görüşü belirtilmiştir. “*Çocuklardan beklediği davranışlara uygun davranır.*” Maddesi için ise uzman görüşlerinde öğretmenin çocuklardan beklediği davranışların neler olduğu hakkında belirsizlik olduğu belirtilmiştir.

Tablo 9. Sınıf İçinde Çocukların Davranış Düzenleme Becerilerini Destekleyici Etkinlikler Yapabilme Hedefine Yönelik Kazanımlar

Kazanımlar	KGİ
1. Kuralları çocuklarla beraber belirler.	1.00
2. Çocukların yaşına uygun sayıda kural belirler.	1.00
3. Kuralları görselleştirir.	0.78
4. Kuralları görselleri ile birlikte sınıfta görünür şekilde asar.	0.85
5. Sınıf rutinleri oluşturur.	1.00
6. Rutinleri görselleri ile birlikte sınıfta görünür şekilde asar.	0.92
7. Günlük akışlarında kurallı oyunlara yer verir.	0.92
8. Günlük akışlarında rol oynama oyunlarına yer verir.	0.92
9. Davranış düzenleme becerilerini destekleyen resimli hikaye kitaplarını seçer.	0.85
10. Davranış düzenleme becerilerini destekleyen resimli hikaye kitaplarını kullanır.	1.00
11. Çocukların davranış düzenleme becerilerini geliştirecek araç/ gereç /materyalleri hazırlar.	0.85
12. Çocukların davranış düzenleme becerilerini geliştirecek araç/ gereç /materyalleri kullanır.	0.85
Toplam KGİ	0.91

Tablo 9’da sınıf içinde çocukların davranış düzenleme becerilerini destekleyici etkinlikler yapabilme ile ilgili kazanımlar ve bu kazanımlar için uzmanlardan alınan görüşler analiz edilerek hesaplanan KGİ puanları yer almaktadır. Tablo 9 incelendiğinde, “*Kuralları görselleştirir.*” kazanımının KGİ puanının .80 değerinin altında olması kapsam geçerliğini sağlamadığını göstermektedir. Hedefin altında bulunan diğer kazanımların ise .80 üzerinde olduğu ve kapsam geçerliğini sağladığı görülmektedir. Uzman görüşlerinde “*Kuralları görselleştirir.*” kazanımı ile ilgili “*Kuralları görselleri ile birlikte sınıfta görünür şekilde asar.*” kazanımı ile benzer bir ifade kullanıldığı, programın içeriğine “*Kuralları görselleri ile birlikte sınıfta görünür şekilde asar.*” kazanımının daha uygun olması nedeniyle bu iki kazanım yerine sadece “*Kuralları görselleri ile birlikte sınıfta görünür şekilde asar.*” kazanımının yeterli

olacağı belirtilmiştir. Sınıf içinde çocukların davranış düzenleme becerilerini destekleyici etkinlikler yapabilme hedefi altında yer alan on iki kazanımın toplam kapsam geçerlik indeksi (KGİ) ise .91 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 10. Çocukların Düşünme/ Karar Verme ve Plan Yapma Becerilerini Destekleyici Öğretim Yöntem ve Teknikleri Kullanabilme Hedefine Yönelik Kazanımlar

Kazanımlar	KGİ
1. Güne başlama zamanını planlar.	0.85
2. Güne başlama zamanını rutin olarak uygular.	0.85
3. Oyun Planlama Modelini uygular.	0.92
Toplam KGİ	0.87

Tablo 10'da çocukların düşünme/ karar verme ve plan yapma becerilerini destekleyici öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme ile ilgili kazanımlar ve bu kazanımlar için uzmanlardan alınan görüşler analiz edilerek hesaplanan KGİ puanları yer almaktadır. Tablo 10 incelendiğinde, kazanımların KGİ puanlarının .80 değerinin üzerinde olması kapsam geçerliğini sağladığını göstermektedir. Çocukların düşünme/ karar verme ve plan yapma becerilerini destekleyici öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme hedefi altında yer alan üç kazanımın toplam kapsam geçerlik indeksi (KGİ) ise .87 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 11. Çocukların Etkili İletişim Becerilerini Geliştirecek Uygun Yöntem ve Teknikleri Kullanabilme Hedefine Yönelik Kazanımlar

Kazanımlar	KGİ
1. Çocukla iletişim kurarken iletişim engellerini kullanmaktan kaçınır.	1.00
2. Etkin dinleme ile grup toplantıları düzenler ve yönetir.	1.00
Toplam KGİ	1.00

Tablo 11'de çocukların etkili iletişim becerilerini geliştirecek uygun yöntem ve teknikleri kullanabilme ile ilgili kazanımlar ve bu kazanımlar için uzmanlardan alınan görüşler analiz edilerek hesaplanan KGİ puanları yer almaktadır. Tablo 11 incelendiğinde, kazanımların KGİ puanlarının .80 değerinin üzerinde olması kapsam geçerliğini sağladığını göstermektedir. Çocukların etkili iletişim becerilerini geliştirecek uygun yöntem ve teknikleri kullanabilme hedefi altında yer alan iki kazanımın toplam kapsam geçerlik indeksi (KGİ) ise 1.00 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 12. Aileleri Çocuklarının Davranış Düzenleme Becerisini Desteklemeye Yönelik Bilgilendirebilme Hedefine Yönelik Kazanımlar

Kazanımlar	KGİ
1. Davranış düzenleme becerilerine yönelik aile katılımı planlar.	1.00
2. Davranış düzenleme becerilerine yönelik aile katılımı etkinliği yapar.	1.00
Toplam KGİ	1.00

Tablo 12'de aileleri çocuklarının davranış düzenleme becerisini desteklemeye yönelik bilgilendirebilme ile ilgili kazanımlar ve bu kazanımlar için uzmanlardan alınan görüşler analiz edilerek hesaplanan KGİ puanları yer almaktadır. Tablo 12 incelendiğinde, kazanımların KGİ puanlarının .80

değerinin üzerinde olması kapsam geçerliğini sağladığını göstermektedir. Aileleri çocuklarının davranış düzenleme becerisini desteklemeye yönelik bilgilendirebilme hedefi altında yer alan iki kazanımın toplam kapsam geçerlik indeksi (KGİ) ise 1.00 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 13. Hedeflerin Altında Yer Alan Kazanımların Toplam Kapsam Geçerlik İndeksleri

Hedefler	KGİ
1. Öz- düzenleme becerilerini açıklayabilme.	0.96
2. Davranış Düzenleme becerisini açıklayabilme.	0.85
3. Vygotsky'nin Kültürel- Tarihsel Gelişim Kuramını açıklayabilme.	0.92
4. Davranış düzenleme becerisini etkileyen unsurları açıklayabilme.	0.86
5. Sınıfın fiziksel ortamını çocuğun davranış düzenleme becerilerini destekleyici şekilde düzenleyebilme.	0.98
6. Çocuklara uygun rol model olabilme.	0.53
7. Sınıf içinde çocukların davranış düzenleme becerilerini destekleyici etkinlikler yapabilme.	0.91
8. Çocukların düşünme/ karar verme ve plan yapma becerilerini destekleyici öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilme.	0.87
9. Çocukların etkili iletişim becerilerini geliştirecek uygun yöntem ve teknikleri kullanabilme.	1.00
10. Aileleri çocuklarının davranış düzenleme becerisini desteklemeye yönelik bilgilendirebilme.	1.00
Toplam KGİ	0.88

Tablo 13 incelendiğinde programın “Çocuklara uygun rol model olma” hedefinin altında bulunan kazanımların toplam KGİ puanının (0.53) KGİ=.80 ölçütünün altında kaldığı programın diğer hedeflerinin altında bulunan kazanımların toplam KGİ puanlarının (KGİ=.80) üzerinde olduğu ve kazanımların kapsam geçerliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Programın 10 hedefi altında bulunan 49 kazanımın toplam kapsam geçerlik indeksi (KGİ) ise .88 olarak hesaplanmıştır.

Sonuç

Öğretmenlerin sınıf içinde çocukların davranış düzenleme becerilerini destekleyici bilgi, beceri ve yeterlilikle donatılmasıyla çocukların ileriki yaşamlarında daha yüksek akademik başarı ve sosyal uyuma sahip olacağı varsayılmaktadır. Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin bu yöndeki yeterlik ve niteliklerini artırmak amacıyla hazırlanan “Davranış Düzenleme Becerilerin Destekleyen Öğretmen Eğitimi programının kazanımlarının kapsam geçerlilik analizi yapılmıştır. Bir program tasarısında hedef ve kazanımların belirlenmesi önemli basamaklardan biridir. Çalışma kapsamında alanında uzman 14 akademisyenden Davis tekniğine uygun olarak programın 10 hedefi altında sıralanan 49 kazanım için uzman görüşü alınmıştır. Programın “Davranış Düzenleme Becerisini Açıklayabilme” hedefine yönelik aday kazanımlardan “Çaba gösterme becerisini tanımlar.”, “Engelleyici kontrol becerisini tanımlar.”, “Dürtü kontrolü becerisini tanımlar.”, “Hazzı erteleme becerisini tanımlar.”, “Davranış düzenleme becerisinin yaşamdaki yerini ve önemini açıklar.” ve “Çocukların davranış düzenleme becerisinin gelişmesinde öğretmenin rolünü açıklar.” maddelerinin kapsam geçerlilik indeksi 0.80 ölçütünün altında kalmıştır. Uzmanların bu kazanımları uygun görmemesinin nedeni alan yazında davranış düzenleme becerisinin alt boyutları ile ilgili fikir birliği sağlanamamasından kaynaklanıyor olabilir. Davranış düzenleme ve bilişsel düzenleme becerilerinin alt boyutlarını birbirinden ayırmak, temel becerilerin her iki alanda da işlevsel olması nedeniyle oldukça zordur. Düzenleme mekanizmaları geliştikçe ve entegre bir şekilde çalışmaya başladıkça, bu süreçleri birbirinden bağımsız değerlendirmek güçleşmektedir

(Calkins, 2010). Araştırmalar, öz düzenleme becerisinin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ve belirli bileşenler içerdiğini ortaya koysa da, bu boyutların tanımlanması ve bileşenlerin hangi kategoriler altında sınıflandırılacağı konusunda tam bir fikir birliği bulunmamaktadır (McClelland ve Cameron, 2012). Bronson (2019), davranış düzenlemenin engelleyici kontrol, çaba gerektiren kontrol ve dikkati sürdürme becerilerinin bileşeni olduğunu vurgularken, Posner ve Rothbart (2000), davranış düzenleme becerisinin altında uygunsuz davranışı engelleme, hazı erteleme ve çaba gösterme becerilerinin olduğunu belirtmektedir. Ülkemizde yapılan çalışmalarda da davranış düzenleme becerisinin alt boyutlarında farklılıklar görülmektedir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen "Davranış Düzenleme Becerilerini Destekleyen Öğretmen Eğitimi" programında, Posner ve Rothbart (2000) ve Von Suchodoletz ve diğerlerinin (2009) görüşleri benimsenerek hazı erteleme, çaba gerektiren kontrol, engelleyici kontrol ve dürtü kontrolü becerileri davranış düzenleme becerisinin alt boyutları olarak belirlenmiştir (Altan, 2024). Ezmeçi (2019) ise, çocukların öz- düzenleme becerisinin geliştirilmesine yönelik hazırladığı programda davranış düzenleme becerisinin altında Barkley (1997), Bodrova ve Leong, (2005) ve Rothbart ve Bates, (1998)'in görüşlerine dayanarak uygun bilgiyi seçme ve uygulama, bir göreve odaklanma, yanlış tepki ve davranışlardan kaçınma, uygun olmayan davranışını durdurarak uygun davranışı yapma ve hazı erteleme becerilerini belirlemiştir. Sezgin (2016) ise çalışmasında alt boyutları dikkat, çalışan bellek ve önleyici kontrol olarak ele almıştır. Bu nedenle kazanımları değerlendiren uzmanların davranış düzenleme becerilerinin alt boyutları ile ilgili görüşleri programda belirlenen alt boyutlar ile uyuşmamış olabilir.

Belirlenen kazanımlar arasından "Kurallı oyunların önemini açıklar." ve "Rol oynama oyunlarının önemini açıklar." kazanımlarının da KGİ puanları .80 değerinin altında kaldığı görülmektedir. Bu durum Vygotsky'nin kurallı oyunlara ve rol oynama oyunlarına dair görüşlerinin alanda çok bilinmemesinden kaynaklanıyor olabilir. Vygotsky'ye göre, kurallı oyunlar, içsel bir motivasyon sağlayarak kurallara uymaya teşvik etmekte ve bu süreçte çocuklar, uygun olmayan davranışlarını engelleyerek kurala uygun şekilde davranışlarını düzenlemeye çalışmaktadırlar. Benzer şekilde, rol oynama oyunları da çocukların başka bir role girerek davranışlarını bu role uygun şekilde düzenlemelerini gerektirmektedir (Bronson, 2019; Bodrova ve Leong, 2017). Böylece her iki oyun türü de çocukların davranış düzenleme becerisini desteklemektedir. Ancak uzmanlar kazanımları değerlendirirken, bu oyun türleri ile davranış düzenleme becerisi arasındaki ilişkiyi kuramamış olabilirler. Bu iki kazanımın KGİ puanlarının düşük olmasını uzmanların pedagojik öncelikleri etkilemiş olabilir. Uzmanlar, eğitim programında yer alan diğer kazanımları daha öncelikli görmüş ve kurallı oyunlar ve rol oynama oyunlarının çocuk gelişimine katkısını farklı bir bağlamda değerlendirmiş olabilirler. Yapılacak benzer çalışmalar için uzmanların değerlendirme yapması için hem programın içeriğiyle hem de kazanımların eğitim programına olan katkısıyla ilgili yeterli bilgi verilmesi gerektiği söylenebilir.

Kapsam geçerlilik indekslerinin düşük çıktığı diğer kazanımlar ise öğretmenin rolü ve rol model olma davranışlarıyla ilgilidir. "Çocukların davranış düzenleme becerisinin gelişmesinde öğretmenin rolünü açıklar", "Rol model olarak öğretmenin önemini açıklar", "Kendi davranış düzenleme becerisini etkin kullanır" ve "Çocuklardan beklediği davranışlara uygun davranır" kazanımlarının uzman değerlendirmeleri sonucu düşük indeks almalarının nedenlerinden biri, öğretmenin rolünün ve öğretmenin rol model olarak sergilemesi gereken davranışların açık ve net bir şekilde tanımlanmamış

olması olabilir. Uzmanlardan üçü, "Rol model olarak öğretmenin önemini açıklar" kazanımını muğlak bulduklarını ifade etmiştir. Bu durum, kazanımın içerdiği ifadenin genel bir tanımdan öteye geçmemesi ve yeterince somut bir bağlam sunmamasından kaynaklanıyor olabilir. Öğretmen rolünün kapsamının net çizilmemesi, uzmanların bu kazanımın gözlemlenmesinde zorluk yaşanacağını düşündürmüş olabilir. Ayrıca, öğretmenlerin rol model olarak sergilemesi gereken davranışların davranış düzenleme becerileriyle bağlantısının doğrudan vurgulanmamış olması da kapsam geçerlilik indeksini düşürmüş olabilir. Bu durum, kazanımların yazım sürecinde daha spesifik ifadeler kullanılmasının önemini göstermektedir. Gelecekteki çalışmalar için, eğitim programlarında kazanımların yazımında açık, somut ve bağlamsal bir dil kullanılması, kapsam geçerlilik indekslerinin daha tutarlı sonuçlar vermesine yardımcı olabilir. Kazanımların ifade ediliş şeklinin ve çalışmanın amacı ile olan ilişkisini açık bir şekilde vurgulamasının uzmanların değerlendirmelerini etkilediği söylenebilir. Bu çalışmayla kazanımların açık bir biçimde ifade edilerek netleştirilmesi gerektiğinin önemi görülmektedir.

Alan yazında, okul öncesi eğitim alanına yönelik alana katkı sağlayan eğitim programlarının geliştirildiği çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalar oldukça kıymetlidir ancak genellikle kazanımlara ilişkin detaylı bilgilere yer verilmediği ve kazanımların geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinin yeterince yapılmadığı görülmektedir. Bu durum, alanda program geliştirme süreçlerinin önemli bir parçası olan hedef ve kazanımların belirlenmesinde ve değerlendirilmesinde eksikliği ortaya koymaktadır. Hedef ve kazanımlar, program geliştirme sürecinin temel taşlarıdır. Bu basamaklar, programın amacını ve bu amaç doğrultusunda beklenen çıktıları somutlaştırarak programın etkili bir şekilde uygulanmasına ve değerlendirilmesine olanak sağlamaktadır (Demirel, 2017). Bu nedenle, program geliştirme süreçlerinde hedef ve kazanımların hem teorik çerçeveye dayalı olarak oluşturulması hem de geçerlilik ve güvenilirlik açısından titizlikle değerlendirilmesi gerekmektedir.

Bu çalışmanın sonuçları hedef ve kazanımların yazılması aşamasının dikkatli ve titiz bir şekilde ele alınması gerektiğine dair bir farkındalık yaratmaktadır. Kazanımların kapsam geçerlilik analizlerini ele alarak alandaki eksikliğin giderilmesine katkı sağlamakta ve gelecekte yapılacak çalışmalara yol gösterici olmaktadır. Bu tür analizlerin yapılması, eğitim programlarının daha etkili bir şekilde geliştirilmesine, uygulanmasına ve değerlendirilmesine olanak sağlayacaktır.

Program geliştirme sürecinin teorik temelleri ve uygulama aşamalarına ilişkin süreçte izlenen basamakların ayrıntılı şekilde açıklanması ve bu basamakların etkili bir şekilde uygulanabilmesi için rehberlik sağlayan metodolojik çalışmaların artırılması gerekmektedir. Gelecekte yapılacak araştırmalar, program geliştirme sürecinin yalnızca teorik boyutunu değil, aynı zamanda uygulama aşamasındaki zorlukları ve çözüm önerilerini de kapsayarak bu alandaki bilgi birikimi zenginleştirilebilir. Program geliştirme sürecinin hedef ve kazanımların belirlenmesi basamağı için Davis Tekniği'nin yanı sıra, kapsam geçerliliğinde Lawshe metodu gibi alternatif yöntemler de kullanılabilir. Bu yöntemlerin sonuçları karşılaştırılabilir.

Sonraki çalışmalarda hizmet içi eğitimlerin yaygınlaştırılması için çalışmalar yürütülebilir. Üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öz- düzenleme becerisi ve davranış düzenleme becerisi ve bu becerilerin sınıf içinde desteklenmesi hakkında daha çok bilgi edinmelerini sağlayacak dersler eklenebilir.

Etik Kurul İzni

Araştırmanın etik kurul izni Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonu tarafından 08.02.2023 tarihinde verilmiştir. İlgili evrak numarası E-35853172-399-00002681184 sayılıdır.

Katkı Oranı Beyanı (Zorunlu)

Yazarlar makaleye eşit oranda katkı sağlamış olduklarını beyan eder.

Çıkar Çatışması Beyanı (Zorunlu)

Makale yazarları aralarında herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan eder.



Kaynakça

- Altan, A. E. (2024). *Davranış düzenleme becerilerini destekleyen öğretmen eğitimi programına yönelik öğretmenlerin görüşlerinin ve uygulamalarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Altınışık, S. (1996). Hizmetiçi eğitim ve Türkiye'deki uygulama. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(7), 329-348. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10388/127089>
- Aro, T., Eklund, K., Nurmi, J. E., & Poikkeus, A. M. (2012). Early language and behavioral regulation skills as predictors of social outcomes. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 55, 395-408. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2011/10-0245\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2011/10-0245))
- Arslan, E., Durmuşoğlu-Saltalı, N., & Yılmaz, H. (2011). Social skills and emotional and behavioral traits of preschool children. *Social Behavior and Personality: an International Journal*, 39(9), 1281-1287. <https://doi.org/10.2224/sbp.2011.39.9.1281>
- Baker, S. (2018). The effects of parenting on emotion and self-regulation. In *Handbook of parenting and child development across the lifespan* (2nd ed., pp. 217- 240). Springer Press.
- Bluestone, J., Johnson, P., Fullerton, J., Carr, C., Alderman, J., & BonTempo, J. (2013). Effective in-service training design and delivery: evidence from an integrative literature review. *Human resources for health*, 11, 1-26. <https://doi.org/10.1186/1478-4491-11-51>
- Bodrova, E. & Leong, D. J. (2017). *Zihin araçları erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı* (3. Baskı). (T. Güler Yıldız, F. Şahin, A. Yılmaz ve E. Kalkan Çev.). Anı Yayıncılık.
- Bronson, M. B. (2000). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*. Guilford Press.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2004). Fostering healthy self-regulation from within and without: A self-determination theory perspective. *Positive Psychology in Practice*, 105-124. <https://doi.org/10.1002/9780470939338.ch7>
- Calkins, S. D. (2010). The Emergence of Self-Regulation Biological and Behavioral Control Mechanisms Supporting Toddler Competencies, In C. A. Brownell & C. B. Kopp (Ed.), *Socioemotional development in the toddler years transitions and transformations* (pp. 100- 142). Guilford Press.
- Cooper Jr, C. H. (2014). *The relationship between teachers' perceptions about job-embedded professional development and teacher efficacy in implementing technology* [Doctoral dissertation]. Walden University.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. SAGE Publications.
- Creswell, J. W. (2021). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE Publications.
- Davis, L. L. (1992). Instrument review: Getting the most from a panel of experts. *Applied Nursing Research*, 5, 194-197. [https://doi.org/10.1016/S0897-1897\(05\)80008-4](https://doi.org/10.1016/S0897-1897(05)80008-4)


- De La Riva, S., & Ryan, T. G. (2015). Effect of self-regulating behaviour on young children's academic success. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(1), 69-96. <https://doi.org/10.20489/intjecse.92329>
- Edossa, A. K., Schroeders, U., Weinert, S., & Artelt, C. (2018). The development of emotional and behavioral self-regulation and their effects on academic achievement in childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 42(2), 192-202. <https://doi.org/10.1177/0165025416687412>
- Elhousseini, S. A., Tischner, C. M., Aspiranti, K. B., & Fedewa, A. L. (2022). A quantitative review of the effects of self-regulation interventions on primary and secondary student academic achievement. *Metacognition and Learning*, 17(3), 1117-1139. <https://doi.org/10.1007/s11409-022-09311-0>
- Ertürk Kara, H. G., Güler Yıldız, T., & Fındık, E. (2018). *Erken çocukluk döneminde öz düzenleme, izleme, değerlendirme ve destekleme yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Guardino, C. A., & Fullerton, E. (2010). Changing behaviors by changing the classroom environment. *Teaching exceptional children*, 42(6), 8-13. <https://doi.org/10.1177/004005991004200601>
- Güney, S. (2011). *Davranış bilimleri*. Nobel Yayınları.
- Independent Evaluation Group. (2019). *Selected Drivers of Education Quality: Pre-and In-Service Teacher Training*. World Bank.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: a developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18, 199-214. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.2.199>
- Korucu, I., Selcuk, B., & Harma, M. (2017). Self-regulation: Relations with theory of mind and social behaviour. *Infant and Child Development*, 26(3), e1988. <https://doi.org/10.1002/icd.1988>
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*, 6(2), 136-142. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x>
- McKown, C., Gumbiner, L. M., Russo, N. M., & Lipton, M. (2009). Social-emotional learning skill, self-regulation, and social competence in typically developing and clinic-referred children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 38(6), 858-871. <https://doi.org/10.1080/15374410903258934>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass Publishers.
- Mischel, W. (2014). *Marshmallow testi: Otokontrolde ustalaşmak*. (2. Baskı). (B. Satılmış, Çev.). Pegasus Yayınları (Orijinal eserin basım tarihi 2000, 3. Baskı).
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2014). Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 298-309. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.03.002>
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2016). The development of self-regulation across early childhood. *Developmental Psychology*, 52(11), 1744-1756. <https://doi.org/10.1037/dev0000159>


- Morrison, F. J., Ponitz, C. C., & McClelland, M. M. (2010). Self-regulation and academic achievement in the transition to school. In *Child development at the intersection of emotion and cognition* (Ed. S. D. Calkins & M.A. Bell). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12059-011>
- Murray, D. W., Rosanbalm, K., Christopoulos, C., & Hamoudi, A. (2015). Self-regulation and toxic stress: Foundations for understanding self-regulation from an applied developmental perspective (OPRE Report 2015-21). Office of Planning, Research and Evaluation, Administration. <https://hdl.handle.net/10161/10283>.
- Ocak Karabay Ş. (2017). Sınıf Yönetimi Modelleri ve Yaklaşımları S. Yoleri (Ed.), *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi* (s. 31- 66) içinde. Eğiten Kitap.
- Olson, S. L., Bates, J. E., Sandy, J. M., & Schilling, E. M. (2002). Early developmental precursors of impulsive and inattentive behavior: From infancy to middle childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(4), 435-447. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00035>
- Papatheodorou, T. (2005). *Behaviour problems in the early years: A guide for understanding and support*. Psychology Press.
- Patton, M. Q. (2018). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (3. Baskı). (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Pegem Akademi (Orijinal eserin basım tarihi 2001, 4. Baskı).
- Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews, J. S., & Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology*, 45(3), 605-620. <https://doi.org/10.1037/a0015365>
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2000). Developing mechanisms of self-regulation. *Development and Psychopathology*, 12(3), 427-441. <https://doi.org/10.1017/S0954579400003096>
- Rothbart, M. K., & Jones, L. B. (1998). Temperament, self-regulation, and education. *School Psychology Review*, 27(4), 479-491. <https://doi.org/10.1080/02796015.1998.12085932>
- Saiti, A., & Saitis, C. (2006). In-service training for teachers who work in full-day schools. Evidence from Greece. *European Journal of Teacher Education*, 29(4), 455-470. <https://doi.org/10.1080/02619760600944779>
- Samwel, J. O. (2018). Impact of employee training on organizational performance—case study of drilling companies in Geita, Shinyanga and Mara regions in Tanzania. *International Journal of Managerial Studies and Research*, 6(1), 36-41.
- Shahzadi, I., Javed, A., Pirzada, S. S., Nasreen, S., & Khanam, F. (2014). Impact of employee motivation on employee performance. *European Journal of Business and Management*, 6(23), 159-166. <https://core.ac.uk/reader/234625730>
- Sawyer, A. C. P., Chittleborough, C. R., Mittinty, M. N., Miller-Lewis, L. R., Sawyer, M. G., Sullivan, T., & Lynch, J. W. (2015). Are trajectories of self-regulation abilities from ages 2–3 to 6–7 associated with academic achievement in the early school years?. *Child: care, health and development*, 41(5), 744-754. <https://doi.org/10.1111/cch.12208>

- Schlam, T.R., Wilson, N.L., Shoda, Y., Mischel, W. ve Ayduk, O. (2013). Preschoolers' delay of gratification predicts their body mass 30 years later. *The Journal of Pediatrics*, 162(1), 90–93. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2012.06.049>
- Sylva, K., Sammons, P., Melhuish, E., Siraj, I., & Taggart, B. (2020). Developing 21st century skills in early childhood: The contribution of process quality to self-regulation and pro-social behaviour. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23(3), 465-484. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00945-x>
- Timberlake, W. (1984). Behavior regulation and learned performance: Some misapprehensions and disagreements. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 41(3), 355-375. <https://doi.org/10.1901/jeab.1984.41-355>
- Tripathi, M. (2019). Analyzing the Effectiveness of In-Service Training (Inset) and Its Impact on the Professional Developments of Teachers. *Research Review International Journal of Multidisciplinary*. 4 (1), 261- 267. https://old.rjournals.com/wp-content/uploads/2019/01/261-267_RRIJM190401054-1.pdf
- Von Suchodoletz, A., Trommsdorff, G., Heikamp, T., Wieber, F., & Gollwitzer, P. M. (2009). Transition to school: The role of kindergarten children's behavior regulation. *Learning And Individual Differences*, 19(4), 561-566. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.07.006>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1997). The history of development of higher mental functions. In R. W. Rieber (Ed.), *The collected works of L. S. Vygotsky* (pp. 25- 48). Plenum Press
- Willoughby, M., Kupersmidt, J., Voegler-Lee, M., & Bryant, D. (2011). Contributions of hot and cool self-regulation to preschool disruptive behavior and academic achievement. *Developmental neuropsychology*, 36(2), 162-180. <https://doi.org/10.1080/87565641.2010.549980>
- Woodward, L. J., Lu, Z., Morris, A. R., & Healey, D. M. (2017). Preschool self regulation predicts later mental health and educational achievement in very preterm and typically developing children. *The clinical neuropsychologist*, 31(2), 404-422. <https://doi.org/10.1080/13854046.2016.1251614>
- Yin, R. K. (2002). *Case study research: Design and methods*. California: Sage.
- Zeidner, M., Boekaerts, M., & Pintrich, P. R. (2000). Self-regulation: Directions and challenges for future research. In M. Boekaerts, M. Zeidner, P. R. Pintrich (Ed.), *Handbook of self-regulation* (pp. 749-768). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic press.



KAYSERİ LİSESİNİN SAKLI KALMIŞ DEFTERİ*

 Hayrettin YILMAZ^a

 Cengiz KARTIN^b

Öz

Osmanlı Devleti'nde II. Mahmud ile kurulmaya başlanan sivil eğitim kurumları, 1869 yılında yayımlanan Maârif-i Umûmiye Nizâmname'si ile yeniden yapılandırılmıştır. Bu nizamnameye göre ilköğretim mekteplerini sıbyan mektepleri ve rüşdiyeler, ortaöğretim mekteplerini idadiler ve sultaniler, yükseköğretimi ise âli mektepler oluşturmaktaydı. II. Abdülhamid dönemine kadar bu okullar maddi imkânsızlıklar sebebiyle yaygınlaşmamış, sadece birkaç örnek okul açılabilmiştir. II. Abdülhamid döneminde alınan tedbirler sayesinde idadilerin açılması yaygınlaştırılmıştır. Bu dönemde açılan okullardan biri de Kayseri İdadisidir. Bu çalışmada Kayseri İdadisinin açılışı, idarecileri, öğretmen kadrosu, diğer personeli, öğrenci istatistikleri, tarihi gelişim süreci ve H. 1393-R. 1341 (1893-1925) tarihli Kayseri Lisesi Not ve Diploma Defteri'nin fiziki ve içerik yapısı irdelenmeye çalışılmıştır. 1910 yılında alınan kararla Osmanlı Devleti'nde bulunan idadiler sultaniye çevrilmeye başlanmıştır. 1923 yılında liseye çevrilen bu okullar, Türkiye Cumhuriyeti'nin eğitim altyapısını oluşturmuştur.

Anahtar Kelimeler: Maârif-i Umûmiye Nizâmname'si, İdadi, Sultani, Kayseri Lisesi.



THE HIDDEN NOTEBOOK OF KAYSERİ HIGH SCHOOL

Abstract

Civilian educational institutions that started to be established in the Ottoman Empire with Mahmud II were restructured with the Maârif-i Umûmiye Nizâmname'si published in 1869. According to this statute, it was planned that primary schools would be primary schools and secondary schools, secondary schools would be idadi and Sultani schools, and higher education would be the Ali schools. Until the reign of Abdulhamid II, these schools did not become widespread due to financial difficulties and only a few sample schools could be opened. Thanks to the measures taken during the reign of Abdulhamid II, the opening of idadis was made widespread. One of the schools opened during this period was Kayseri İdadi. In this study, the opening of Kayseri İdadi, its administrators, teaching staff, other personnel, student statistics, historical development process and the physical and content structure of the Kayseri High School Grade and Diploma Book dated H. 1393- R. 1341 (1893-1925) were examined. With the decision taken in 1910, the Ottoman Empire's high schools were converted into Sultaniye. These schools, which were converted into high schools in 1923, formed the educational infrastructure of the Republic of Türkiye.

Keywords: General Education Regulation, High School, Sultani, Kayseri High School.



* Bu makale, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü "H. 1393- R. 1341 (1893-1925) tarihli Kayseri Lisesi Not ve Diploma Defteri'nin Transkripsiyon ve Değerlendirilmesi" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

^aDoktora Öğr., Erciyes Üniversitesi, hayyretinyilmaz@gmail.com

^bProf. Dr., Erciyes Üniversitesi, cengizkartin@gmail.com

Makale Geliş Tarihi: 30.10.2024, Makale Kabul Tarihi: 27.12.2024

Giriş

Osmanlı Devleti'nde ilk defa sivil eğitim kurumları II. Mahmut döneminde kurulmaya başlanmıştır. Bu alanda yapılan en önemli yenilik 1869 yılında Şura-yı Devlet Maarif Dairesi tarafından hazırlanan Maârif-i Umûmiye Nizâmnamesi'dir.¹

MUN genel olarak çeşitli derecelerdeki okulların nerelerde açılacağını, öğretim sürelerini, okullara kabul edileceklerin yaş sınırlarını, bir okuldan alınan diploma ile hangi okula girilebileceğini, okullarda sınavların nasıl yapılacağını, nasıl sınıf geçileceğini ve nasıl mezun olunacağını kapsamaktaydı. Nizamname, eğitim sistemini daha önceki uygulamalara uygun olarak üç temel kademe olan ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim olarak inşa etmiştir. Bu derecelendirmede ilköğretimi sıbyan ve rüşdiye mektepleri; ortaöğretimi idadi ve sultani mektepleri, yükseköğretimi ise âlî mektepler oluşturmaktaydı (Demirel, 2012, s. 340-341).

İdadi, Arapça kökenli bir kelimedir ve ilkokul (ibtidaiye) ve ortaokul (rüşdiye) seviyelerinden sonra gelen bir eğitim kurumunu ifade eder. Hazırlık ve yetiştirme anlamına gelen idadi, aynı zamanda idadiye olarak da bilinirdi (Sami, 1996, s. 130).

MUN'de sivil yüksekokullara öğrenci yetiştirmek üzere rüşdiyelerin üstünde, sultanilerin altında idadi adıyla mekteplerin açılması öngörülmekteydi. İdadilerde hem Müslüman hem de gayrimüslim çocuklar eğitim görebileceklerdi. Böylece Tanzimat Dönemi'nde gerçekleştirilmesi hedeflenen Osmanlılık ilkesi hayata geçirilerek; farklı ırk ve dinlerden gelen gençler kaynaşacak, aynı duyguları paylaşan vatandaşlar olarak Osmanlı Milleti'nin temeli oluşturulacaktı (Akyüz, 2015, s. 153; Unat, 1964, s. 45).

MUN'e göre nüfusu 1000 haneyi geçen yerlerde idadi okulları kurulması planlanarak, öğretim süresi üç yıl olarak belirlenmiştir. Bu okulların masrafları vilayet maarif idaresi sandığından karşılanacaktı. Tanzimat Dönemi'nde MUN'de açılması öngörülen idadiler hem İstanbul'da hem de taşrada birer örnek dışında; maddi imkânsızlıklar ve öğretmen yokluğu sebebiyle bir türlü açılmamıştır. II. Abdülhamid döneminde taşrada bu okulların gelişimi için vilayet gelirlerinin bir kısmı "hisseyi maârif" olarak tahsis edilmiştir (Öztürk, 2000, s. 465). Bu gelişmeyle birlikte, nizamnamede belirtilen eğitim kurumlarının hem merkezi bölgelerde (İstanbul) hem de diğer yerleşim yerlerinde (taşra) yaygınlaştırılması ve kurumsal yapılarının güçlendirilmesi açısından hedeflenen sonuçlara ulaşmıştır.

II. Abdülhamid Dönemi'nde idadilerde önemli gelişmeler yaşanmıştır. 1888'de idadilerin öğretim süresinin dört yıla çıkarılması ve vilayet merkezlerinde gündüzlü olarak açılan idadilerin köy ve kasaba çocuklarının eğitim görebilmesini sağlamak üzere yatılıya çevrilmesi kararlaştırılmıştır. Diğer yandan idadi bulunan yerlerdeki rüşdiyelerle idadiler birleştirilmiştir. Bu düzenlemeyle birlikte, idadi eğitim süreleri yeniden yapılandırılmış ve taşra bölgelerindeki idadi okulları beş veya yedi yıllık eğitim veren iki farklı türde okula dönüştürülmüştür. Bu ayrıma bazı sancakların yedi yıllık idadi açacak mali imkâna sahip olmaması sebep olmuştur (Yücel, 1938, s. 10-11).

¹ Maârif-i Umûmiye Nizâmnamesi, bundan sonraki kullanımlarında MUN olarak kısaltılarak kullanılacaktır.

1895-1896 öğretim yılına kadar açılmış olan yedi yıllık leyli (yatılı) ve beş yıllık nehari (gündüzlü) vilayet idadileri ve açılış tarihleri şöyledir (Kodaman, 1991, s. 198).

Tablo 1. Yedi Yıllık Vilayet Leyli İdadileri

Kurulduğu Yer	Kuruluş Tarihi	Kurulduğu Yer	Kuruluş Tarihi
Bursa	1301/1884	Konya	1305/1388
Adana	1301/1884	Yanya	1306/1889
Manastır	1301/1884	Midilli	1306/1889
İzmir	1302/1885	Üsküp	1306/1889
Kastamonu	1302-1885	Ankara	1307/1889
Erzurum	1302/1885	Diyarbakır	1307/1889
Trabzon	1303/1886	Sivas	1308/1890
Selanik	1303/1886	Halep	1308/1890
Şam	1304-1887	Edirne	1308/1890
Beyrut	1304/1887		

Tablo 2. 5 Yıllık Vilayet Nehari İdadileri

Kurulduğu Yer	Kuruluş Tarihi	Kurulduğu Yer	Kuruluş Tarihi	Kurulduğu Yer	Kuruluş Tarihi
Manisa	1302/1885	Kütahya	1306/1889	Denizli	1309/1891
Siroz	1303/1886	Kudüs	1306/1889	Göriçe	1309/1891
Drama	1303/1886	Bağdat	1306/1889	Kırşehir	1310/1892
Balıkesir	1301/1884	Kırklareli	1308/1890	Çatalca	1310/1892
İzmit	1301/1884	Tekirdağ	1308/1890	Amasya	1310/1892
Mamüratülaziz	1303/1886	Muğla	1308/1890	Kayseri	1311/1893
Gümölcine	1304/1887	Çankırı	1308/1890	Yozgat	1311/1893
Gelibolu	1304/1887	Sinop	1308/1890	Nablus	1311/1893
Bolu	1304/1887	Samsun	1308/1890	Musul	1311/1893
Dedeğacı	1306/1889	Trabluşşam	1308/1890	Akka	1312-1894
Aydın	1306/1889	Lazkiye	1308/1890		
Biga	1306/1889	Hama	1308/1891		

Tablo 3'te yedi yıllık vilayet leyli (yatılı) idadilerin, tablo dörtte ise de beş yıllık sancak nehari (gündüzlü) idadilerin haftalık ders programı ve derslerin sınıflara göre dağılımı verilmiştir (Salman, 2005, s. 47).

Tablo 3. Yedi Yıllık Vilayet Leyli İdadilerde Derslerin Yıllara Göre Dağılımı ve Haftalık Ders Programı

Dersler	1.yıl Haftada	2.yıl Haftada	3.yıl Haftada	4.yıl Haftada	5.yıl Haftada	6.yıl Haftada	7.yıl Haftada
Ulumu Diniye	3	2	2	2	2	2	2
Arabî	3	3	3	3	2	-	-
Farisî	-	2	2	2	-	-	-
Türkçe	6	5	3	2	2	-	-
Fransızca	-	-	4	5	5	5	3
Hesap	2	2	2	3	-	2	2
Hendese	-	-	2	2	3	-	-
Cebir	-	-	-	-	-	2	1
Müsellat	-	-	-	-	-	-	1
Kozmografya	-	-	-	-	-	-	2
Makine	-	-	-	-	-	-	2
Coğrafya	2	2	2	2	2	2	-
Tarih	-	2	3	2	2	2	2
Usul Defteri	-	-	-	-	2	2	-
Malumatı Fenniye	-	-	-	-	3	-	-
Hikmet-i Tabiiye ve Kimya	-	-	-	-	-	3	2
Mevalit ve Hıfzısıhha	-	-	-	-	-	-	3
Kavanin	-	-	-	-	-	2	2
Edebiyat ve Ahlak	-	-	-	-	-	2	2
Hüsni hat	1	1	1	1	1	-	-
Resim	1	1	1	1	1	1	1
Toplam	18	20	25	25	25	25	25

Tablo 4. Beş Yıllık Sancak Nehari İdadilerde Derslerin Yıllara Göre Dağılımı ve Haftalık Ders Programı (1310-1894)

Dersler	1.yıl Haftada	2.yıl Haftada	3.yıl Haftada	4.yıl Haftada	5.yıl Haftada
Ulum-ı Diniye	3	2	2	2	2
Arapça	3	3	3	2	2
Farsça	-	2	2	2	-
Türkçe	6	5	3	2	2
Fransızca	-	-	4	5	5
Hesap	2	2	2	3	-
Hendese	-	-	2	2	3
Coğrafya	2	2	2	2	2
Tarih	-	-	3	2	2
Usul defteri	-	-	-	-	2
Malumatı fenniye	-	-	-	-	3
Hüsni hat	1	1	1	1	1
Resim	1	1	1	1	1
Toplam	18	20	25	24	25

II. Abdülhamid Devri sonlarında İmparatorluk dâhilinde 93'ü resmi, 11'i özel, 5'i de askeri olmak üzere toplam 109 idadi bulunmaktaydı (Kartın, 2024, s. 553). Bu okullardaki toplam öğrenci sayısı 20.000'e yaklaşmıştır. II. Meşrutiyet Dönemi'nde mevcut yatılı idadilerdeki eğitim kalitesi yeterli bulunmadığından veya bu idadiler, Avrupa'daki liselere nazaran yetersiz bulunduğundan 1910 yılından itibaren idadilerin sultaniye dönüştürülmesi kararı alınmıştır. Sultanilerin eğitim kalitesi Avrupa liselerinin seviyesinde olmak üzere, rüşdiye sınıflarından başka, her devresi üçer yıllık iki devreden ibaret olması ve mükemmel bir eğitim vermesi planlanmıştı (Demirel, 2012, s. 342). Alınan bu karar doğrultusunda Osmanlı Devleti'nde bulunan idadiler sultaniye çevrilmiştir.

MUN'nin öngördüğü üç kademeli eğitim sistemi tam olarak Sultan II. Abdülhamid Dönemi'nde (1876-1909) gerçekleştirilebilmiştir. Bu yapı II. Meşrutiyet Devri'nde (1908-1918) bazı düzenlemelerle daha da geliştirilmiş ve nihayetinde önemli bir eğitim mirası olarak Türkiye Cumhuriyeti eğitim sisteminin altyapısını meydana getirmiştir (Şişman vd., 2019, s. 174).

Kayseri Lisesi, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan önceki eğitim anlayışının ve Cumhuriyet sonrası eğitim sisteminin gelişim sürecinde önemli bir role sahip, köklü bir eğitim kurumudur. Kayseri Lisesi hakkında yapılan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Ancak Kayseri Lisesi Defteri hakkında yaptığımız araştırmalar neticesinde henüz herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu araştırmanın temel amacı, Kayseri Lisesinin eğitim sistemi, öğrenci profili, öğretmen kadrosu gibi konulara dair daha detaylı bilgilere ulaşmak ve Kayseri Lisesi'nin Türkiye eğitim tarihindeki yeri ve öneminin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlamaktır.

Fotoğraf 1. Yapının Kuzey Cephesindeki Ana Giriş Kapısı (Sağiroğlu Arslan, 2014, s. 28)



A. KAYSERİ LİSESİ (İDADİSİ) KURULUŞU VE TARİHÇESİ

MUN'a göre nüfusu 1000 haneyi geçen yerlerde idadi kurulması kararı alınmıştır. Bu karar doğrultusunda kurulan okullardan biri de Kayseri İdadisidir.

Kayseri İdadisinin inşası için ilk olarak arsa bağışlamak isteyen Akçakayalızade Ömer Ağa'nın teklifi, arsanın vakıf mülkü olmasından dolayı kabul edilmemiştir. Kayseri İdadisinin inşasına, Ankara Valisi Sırrı Paşa tarafından verilen talimat üzere, Ankara Vilayeti Meclis İdaresinin kararıyla vilayetçe kurulan komisyon heyetinin kararına dayanılarak 1884 yılında başlanmasına karar verilmiştir (BOA, MF. MKT.89/39, 29 Ocak 1884, BOA. MF. MKT 89/96/37, 4 Aralık 1887). Ancak Kayseri İdadisi binasının inşaatı bitirilememesinden dolayı kiralık olarak tutulan Seyfullah Efendi Konağı'nda; Kayseri İdadisi Melikgazi ilçesinin Kışıkapı Mahallesi'nde, bugünkü Kurşunlu Camii civarında, Derece-i Ula Mekteb-i Mülkiye İdadisi adıyla 13 Eylül 1893 tarihinde eğitim-öğretime başlanmıştır (Özmerdivenli, 1997, s. 85). Kayseri Vilayet Salnamesi'nde ise Kayseri İdadisinin açılışı şu şekilde geçmektedir: "Eski Bahriye Nazırı Kayserili Ahmet Paşa merhumun inşa ettirmiş olduğu mektebi rüşdi, H. 1311 tarihine kadar rüşdiye olmak üzere devam etmiş ve tarihi mezkurda idadii mülkiyeye tahavvül edip elyevm 85 talebe tederrüs etmektedir" (Kocabaşoğlu & Uluğtekin, 1998, s. 167).

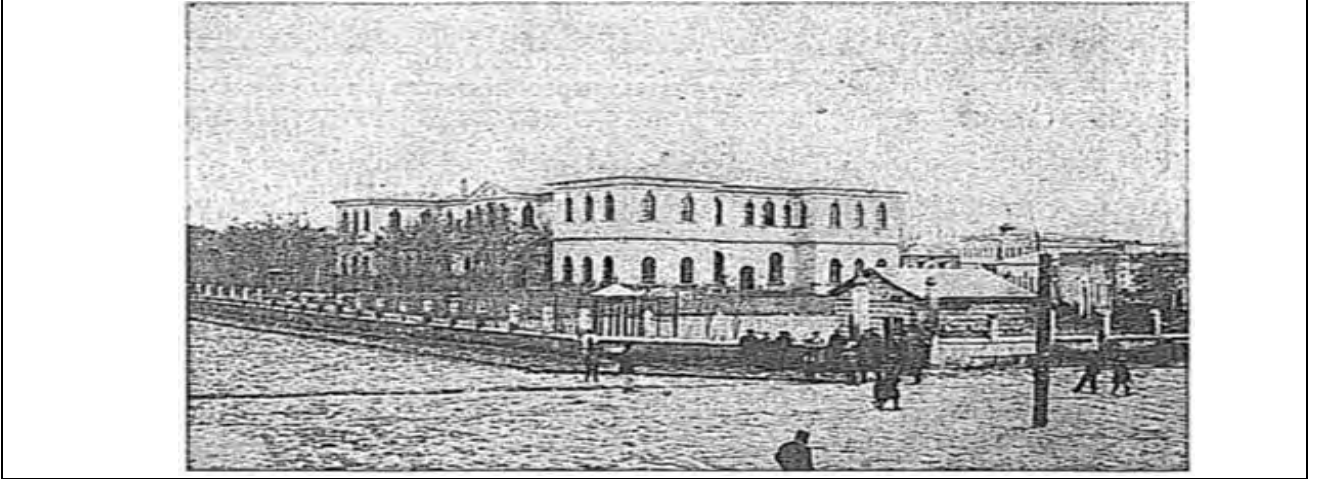
Bugünkü okulun zemin katı 1903-1904 yılında inşa edilmiştir. Yapının orijinal inşa kitabesi yoktur. Ancak giriş revakı ana kemeri üzerinde bulunan ve "LİSE" yazılı yazıtın yerinde var olduğu düşünülen ve Ahmed Remzi (Akyürek) Dede'nin yazdığı manzum kitabe ile yukarıdaki tarih öğrenilmektedir. Kitabe şöyledir:

Kayseri şehri gibi kenz-i ulûm
Buldu bak şanına layık mektep
Etdi eftali talebkar-ı funûn
Kesb-i ulviyete saik mekteb
Tam tarihi yazıldı Remzi
Oldu emsaline fâik mekteb 1322 (Çayırdağ, 2000, s. 300).

1904 yılında yapılan okul binasının zemin katı, artan öğrenci sayısı nedeniyle yetersiz kalınca, 1916 yılında bir üst kat daha inşa edilerek okulun kapasitesi genişletilmiştir. 1927 yılında okulun iki katı da öğretime yeterli gelmeyince, okul yakınında Cizvit papazlarına ait olan iki parça bina satın alınıp eklenerek yemekhane, kütüphane ve müsamere salonu şeklinde düzenlenip öğretime devam edilmiştir (Özbek, 2010, s. 301; Özmerdivenli, 2000, s. 243-244).

Kayseri İdadisi'nde okutulan dersler ise Fransızca, tarih, coğrafya, hesap, malumatı ziraiye ve sıhhye, hendese, cebir, ilmi eşya, usul defteri, Arabi, Farsi, kitabet, ulum-ı diniye ve ahlakiye, hüsnü hat, resim, mübeşşir ve Türkçe dersleri verilmektedir. Aşağıda beş, altı ve yedinci tablolarında kronolojik olarak Kayseri İdadisinde görev yapan öğretmenler, okuttuğu dersler, öğrenci sayısı ve hademe sayıları verilmiştir.

Fotoğraf 2. Kayseri Lisesinin 1926 Yılındaki Görünüşü (Özbek, 2010, s. 305)



Tablo 5. H. 1313-1314/ M 1895-1896 Öğretim Yılında Kayseri İdadisinde Görev Yapan Öğretmenler, Okuttuğu Dersler, Öğrenci Sayısı ve Hademe Sayısı (SNMÜ H. 1316/M. 1898-1899, s. 851)

Memuriyet	İsmi
Müdür	Memduh Bey
Fransızca tarih malumatı fenniye Muallimi	Memduh Bey
Hüsnü hat muallimi	Nazif Bey
Ulumu diniye ve Türkçe muallimi	Ömer Lütfi Efendi
Garbi Farisi Türkçe ve usul defteri muallimi	Ömer Fevzi Efendi
Coğrafya ve hesap ve cebir muallimi	İnaniyadi Efendi
Resim muallimi	Ali Rıza Efendi
Mübeşşir	Sıdkı Efendi
Hademe sayısı	1
Öğrenci sayıları	Müslim:75
	Gayri Müslim:3
	Yekün:78

Tablo 6. H. 1314-1315/ M 1896-1897 Öğretim Yılında Kayseri İdadisinde Görev Yapan Öğretmenler, Okuttuğu Dersler, Öğrenci Sayısı ve Hademe Sayısı (SNMÜ H. 1317/M. 1899-1900, s. 948)

Memuriyet	İsmi
Müdür ve tarih ve malumatı fenniye ve Fransızca muallimi	Rasih Efendi
Garbi ve ulumu diniye ve hendese Türkçe muallimi	Ömer Lütfi Efendi
Garbi Farisi Türkçe ve usul defteri muallimi	Ömer Fevzi Efendi
Coğrafya ve hesap ve cebir muallimi	İnaniyadi Efendi
Resim ve hüsnü hat muallimi	Ziya Efendi
Mübeşşir	Hafız Mehmet
Hademe sayısı	3
Öğrenci sayıları	Müslim:76
	Gayri Müslim: 1
	Yekün:77

Tablo 7. H. 1315-1316/ M 1897-1898 Öğretim Yılında Kayseri İdadisinde Görev Yapan Öğretmenler, Okuttuğu Dersler, Öğrenci Sayısı ve Hademe Sayısı (SNMÜ H. 1318/M. 1900-1901, s. 1056-1057)

Memuriyet	İsmi
Müdür ve tarih ve malumatı fenniye ve Fransızca muallimi	Rasih Efendi
Arabi ve ulumu diniye ve hendese Türkçe muallimi	Ömer Lütfi Efendi
Garbi Farisi Türkçe ve usul defteri muallimi	Ömer Fevzi Efendi
Coğrafya ve hesap ve cebir muallimi	İnaniyadi Efendi
Hüsnü hat muallimi	Nazif Efendi
Resim Muallimi	Rıza Efendi
Mübeşşir	Hafız Mehmet Efendi
Hademe sayısı	3
Öğrenci sayıları	Müslim:85
	Gayri Müslim: 2
	Yekün:87

Fotoğraf 3. 1927 Yılında Kayseri Lisesine İlhak Edilen Cizvit Mektebinin Görünüşü(Özbek, 2010, s. 304)

Beşinci, altıncı ve yedinci tablolarında verilen bilgilere göre, 1895 yılında okulun müdürü Memduh Bey'dir. Memduh Bey, idari görevinin yanında Fransızca, tarih ve malumatı fenniye derslerine de girmektedir. 1896 yılında Rasih Efendi okul müdürü olarak göreve başlamıştır. Rasih Efendi, idari görevinin yanında Fransızca, tarih ve malumatı fenniye derslerine de girmektedir. Okulun bu yıllarda değişmeden görev yapan öğretmenleri Ömer Lütfi Efendi, Ömer Fevzi Efendi ve İnaniyadi Efendi'dir. Ömer Lütfi Efendi, Arabi, Garbi, ulumu diniye, hendese ve Türkçe derslerine girmiştir; Ömer Fevzi Efendi ise Garbi, Farisi, usul defteri ve Türkçe derslerine girmiştir. İnaniyadi Efendi ise coğrafya, hesap ve cebir derslerine girmiştir. Resim ve hüsnü hat hocalarının neredeyse her yıl değişikliğe uğradığını görüyoruz. 1895-1896 yıllarında resim dersine Ali Rıza Efendi girmiştir, hüsnü hat öğretmeni bu sene yoktur. 1896-1897 yıllarında resim ve hüsnü hat dersine Ziya Efendi girmiştir. 1897-1898 yıllarında ise resim dersine Rıza Efendi girmiştir, hüsnü hat dersine ise Nazif Efendi girmiştir. Öğrenci sayılarında ise çok büyük değişiklikler olmamıştır. 1895-1896 yıllarında Müslim: 75, gayrimüslim: 3, toplam 78'dir. 1896-1897 yıllarında ise Müslim: 76, gayrimüslim: 1, toplam 77'dir. 1897-1898 yıllarında ise öğrenci sayısının az da olsa arttığını görüyoruz: Müslim: 85, gayrimüslim: 2, toplam: 87 öğrenci olmuştur. Okulun hademe sayısı 1895-1896 yıllarında 1 iken, daha sonraki yıllarda 3'e çıkmıştır.

Fotoğraf 4. Yapının Batı Cephesinden Görünüşü (Sağiroğlu Arslan, 2014, s.24)



II. Meşrutiyet döneminde, mevcut idadi okullarının eğitim seviyesinin yeterli bulunmaması ve Avrupa standartlarındaki liselere kıyasla eksiklikleri olması nedeniyle, 1910 yılından itibaren bu okulların daha üst düzey bir eğitim veren sultanilere dönüştürülme kararı alınmıştır. Alınan bu karar doğrultusunda Kayseri İdadisi, 1915 yılında “Sultani Mektebi” olmuş ve sınıf sayısı beşten on ikiye çıkmıştır (Özmerdivenli, 2024, s. 398). 1923 yılında Birinci Heyeti İlmîyye’nin kararıyla Sultani adının Lise’ ye dönüştürülmesi (Öntuğ & Uygun, 2012, s. 144) üzerine Kayseri Lisesi adını alarak 2023 yılına kadar bu isimle eğitim-öğretim faaliyetlerine devam etmiştir. 2023 yılında ise okulun ismi Kayseri Fen Lisesi olarak değiştirilerek eğitim-öğretim faaliyetlerine devam etmektedir.

Fotoğraf 5. Yapının Güney Cephesinden Genel Görünüşü (Sağiroğlu Arslan, 2014, s.26)



Fotoğraf 6. Yapının Doğu Cephesinden Genel Görünüşü(Sağiroğlu Arslan, 2014, s.27)



B. HİCRÎ 1393 - RUMÎ 1341 (1893-1925) TARİHLİ KAYSERİ LİSESİ NOT VE DİPLOMA DEFTERİNİN TANITIMI

İncelenen bu defter Kayseri Fen Lisesi arşivinde yer alan 1311-1312(1893-1896)-1341-342(1925-1926) Tarihli Kayseri Lisesi Not ve Diploma Defteri'dir.² Defterin boyu 57cm eni ise 42 cm'dir. Defter yaklaşık olarak 300 sayfadır. Bu sayfaların yüzde 75'i doldurulmuştur. Dolu sayfalar kurşun kalemle sonradan numaralandırılmıştır. (1-235) Defter, hicri takvime göre 1311-1344(1893-1926), Rumi Takvime göre ise 1309-1310 ve 1341-1342 (1893-1926) yılları arasını kapsamaktadır. Defter geneli ve sayfa kenarları yıpranmış şekildedir, bazı sayfalar yırtık ve az da olsa silik çıkan yerleri vardır. Bunun yanında deftere sonradan eklenen bazı bölümler vardır. Ayrıca, defter ciltlenirken az da olsa bazı kısımlar gözükmecek şekilde ciltlenmiştir.

² Yusuf Özmerdivenli: Kayseri Lisesi Müdür Yardımcısı ve Fizik Öğretmeni. Y. Özmerdivenli, bu defterin bulunma hikâyesini şöyle anlatmıştır: Bir gün kalorifercimiz, rulo haline gelmiş gazete kâğıdı büyüklüğünde bir defteri odama getirdi. "Kaloriferi yakmak, odun ve kömürü tutuşturmak için kâğıt arıyordum, boruların arasında bunu buldum. Yusuf hocam, siz meraklısınız, işinize yarar mı?" dedi. Aldım, rutubetten lime lime olmuş sayfaları açmaya çalıştıkça yırtıklar ilerliyordu. "Aman Mehmet Efendi, yakılır mı? Bu defter okulun tarihi tapusudur. Bir daha böyle şeylere rastlarsan, benim bilgim olsun," dedim. Defteri evime götürdüm, geceleri saat ikilere üçlere kadar, defterin kâğıdına yakın kâğıtlar keserek yapıştırıp tamir ettim. Defteri cillitleterek okulun kasasına koydum. Böylece tarihi hazinelerden birini daha yanmaktan kurtarmış oldum. (Özmerdivenli, 2024)

Defterin yazımında farklı şablonlar kullanılmıştır. Bu şablonlar genelde şu bölümlerden oluşmuştur: Öğrencinin künyesiyle ismi, öğrencinin aldığı dersler, yekûn, hüsn-ü hâl ve harekât, cins-i mükâfât, sınıf derecâtı, mülâhazat ve son sınıf öğrencilerinde ise şehâdetnâme derecâtı başlıklarından oluşmaktadır.

Şakirdanın künyesiyle ismi: Bu bölümde öğrencinin adı, babasının adı bazen de sülale isimleri verilmiştir.

Öğrencinin aldığı dersler: Ulumu diniye, Arabi, Türkçe, Fransızca, tarihi umumi, cebiri adi, hendese, coğrafya, usul defteri, malumatı nafia, hüsnü hat, resimdir.

Yekûn: Öğrencilerin derslerden aldığı notların toplamının yazıldığı bölümdür.

Hüsn-ü hal ve hareket: Öğrencilerin davranış notunun yazıldığı bölümdür.

Cins-i mükâfât: Öğrencilerin aldığı ödüllerin yazıldığı bölümdür.

Sınıf derecâtı: Öğrencilerin aldığı notlara göre alıyyülâlâ, âlâ, karîbi âlâ ve vasat gibi derecelendirildiği bölümdür.

Mülâhazat: Öğrencinin terfi ettiği, öğrencinin ikmale kaldığı, ikmal imtihanına katılmadan sınıfta kaldığı, hangi derslerden sınıfta kaldığı, öğrenim hakkını tamamladığı gibi bilgilere yer verilen bölümdür.

Şehadetname deracâtı: Öğrencilerin mezuniyet derecelerinin yazıldığı bölümdür örneğin: alıyyülâlâ, âlâ, karîbi âlâ ve vasat vb.

Bunların yanında, bazı bölümlerde defterin yapraklarının ortasına bilgi notları şeklinde küçük kâğıtlar eklenerek yazılan bölümler vardır. Bunlara da ikmal imtihanına giren öğrenciler ve notları yazılmıştır.

Ayrıca eğitim-öğretim yılı sene başlarında talimatların olduğu bölümler ve sadece diplomaların düzenlendiği bölümler vardır. Talimatların olduğu bölümde okul kuralları ve defterin yazımında dikkat edilecek kurallar madde madde açıklanmıştır. Sadece diplomaların bulunduğu bölümde ise öğrencilerin aldığı diplomanın derecesi, umûmî ve husûsî sayısı, mezun olduğu okul bilgisi ve öğrenci fotoğrafları kullanılmıştır.

Defteri yazan Kâtibin ismi defterde kayıtlı değildir. Maarif salnamelerini incelendiğinde (Yukarıda belirtildiği üzere Tablo 5-6-7) okulda görevli kâtip bilgisine ulaşılmamıştır. Bu sebeple defterin okul müdürü, öğretmen veya mübeşşir tarafından yazıldığı kanaatine varılabilir.

Aşağıda Kayseri Lisesi Not ve Diploma Defteri'nden örnek sayfalar ve bunların Osmanlıcadan günümüz harflerine çevirileri verilmiştir.

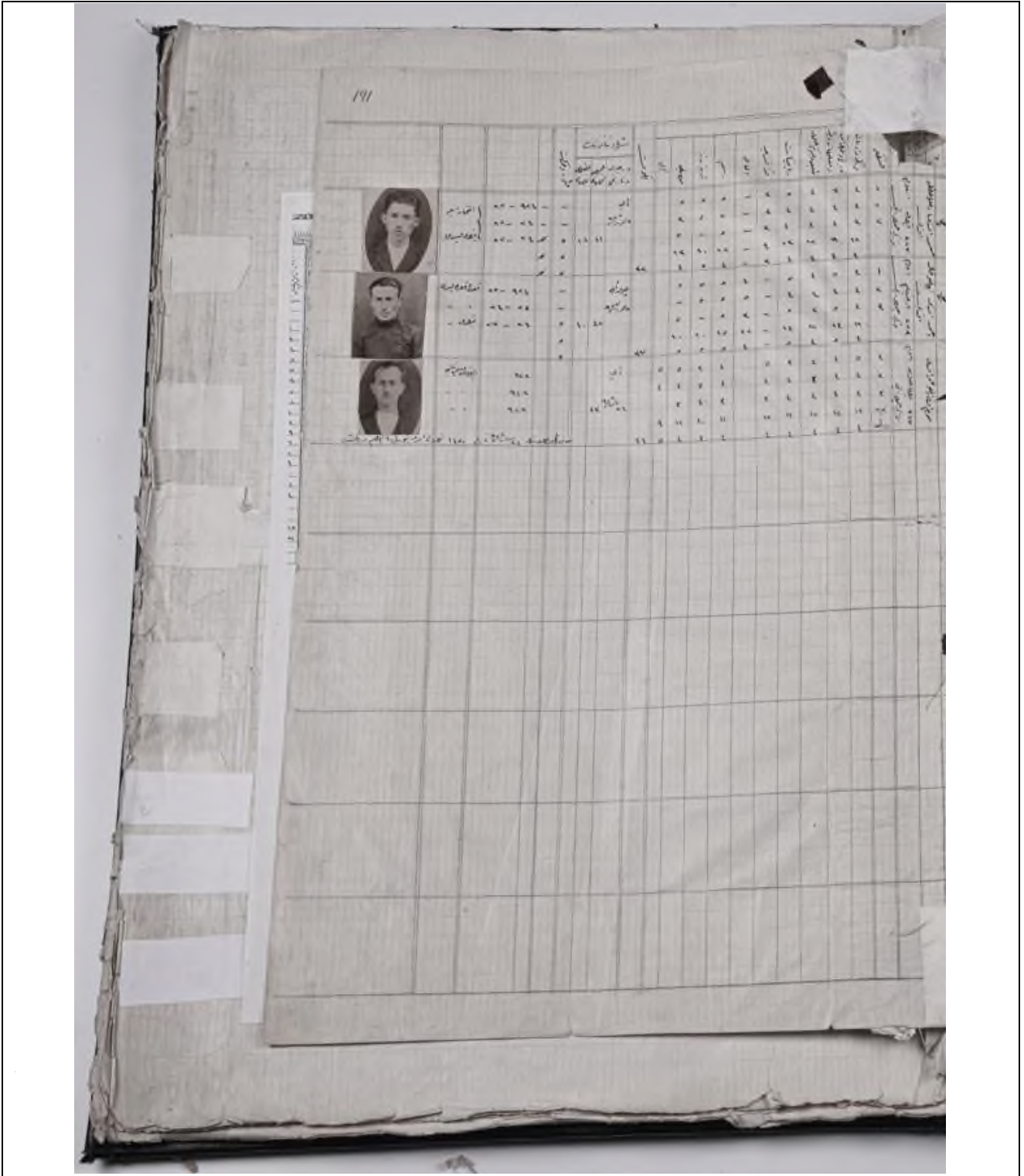
Fotoğraf 7. Kayseri Lisesi Not ve Diploma Defterinin 32. Sayfası

The image shows a page from an old notebook with a grid layout. The page is titled 'Kayseri Lisesi' at the top. The grid contains handwritten text in Turkish, including names of students and their grades in various subjects. The subjects listed include 'Türkçe', 'İngilizce', 'Tarih', 'Coğrafya', 'Felsefe', 'Fizik', 'Kimya', 'Matematik', 'Müzik', 'Sanat', 'Görsel Sanatlar', 'Beden Eğitimi', 'Yabancı Dil', 'İnkılap Tarihi', 'İnkılap İktisadiyatı', 'İnkılap Kültürü', 'İnkılap Felsefesi', 'İnkılap Edebiyatı', 'İnkılap Sanatları', 'İnkılap Tarihi ve Kültürü', 'İnkılap İktisadiyatı ve Felsefesi', 'İnkılap Edebiyatı ve Sanatları'. The grades are written in the cells of the grid. The page is numbered '32' in the top right corner. The notebook is bound on the left side, and the page shows signs of age and wear.

Tablo 8. Kayseri Lisesi Not ve Diploma Defteri 32. Sayfasının Günümüz Harflerine Çevrilmiş Hali

Dördüncü Sınıf																			
Esame-i Dersler																			
Mektep Numarası	Şakirdanın Künyesiyle İsmi	Ulum-u Diniye	Arabi	Farsi	Türkçe	Fransızca	Tarih	Coğrafya	Hesap	Hendese	Hıfzıshıha	İlmi Ahlak	Malumatı Nafia	Hüsn-ü Hat	Resim	Ahlak Numarası	Yekün	Derecat	Mülahazat
35	Raşit Efendi Zade Süleyman Efendi	3	1	5	4	2	4	1	2	.	2	3	6	8	1	7	42	8	Müteaddid derslerden İbka.
39	Rıza Bey Ahmet Efendi	10	8	6	7	4	4	5	9	3	5	6	7	6	6	5	76	4	
42	Mehmet Ağa Zade Mahmut Efendi	7	5	3	5	5	7	7	7	4	4	6	9	10	7	8	86	3	
47	Bahri Efendi Zade Ömer Efendi	10	6	4	7	5	6	4	5	3	5	6	8	10	6	6	85	5	
48	Mustafa Ağa Zade Adil Efendi	8	5	3	6	3	6	3	4	4	4	5	9	10	9	7	79	6	
49	Ali Efendi Zade Mehmet Efendi	10	10	9	10	7	7	9	10	3	4	8	10	9	6	8	11	1	
50	Şevket Efendi Zade Mehmet Efendi	9	10	10	9	5	6	9	8	3	5	8	9	8	6	6	10	2	
70	İsmail Ağa Zade Niyazi Efendi	7	3	3	5	2	3	5	4	1	3	6	7	7	8	7	64	7	İsmi Mizan Fransızca ve Hendese derslerindeki İbka

Fotoğraf 8. Kayseri Lisesi Not ve Diploma Defterinin 191. Sayfası

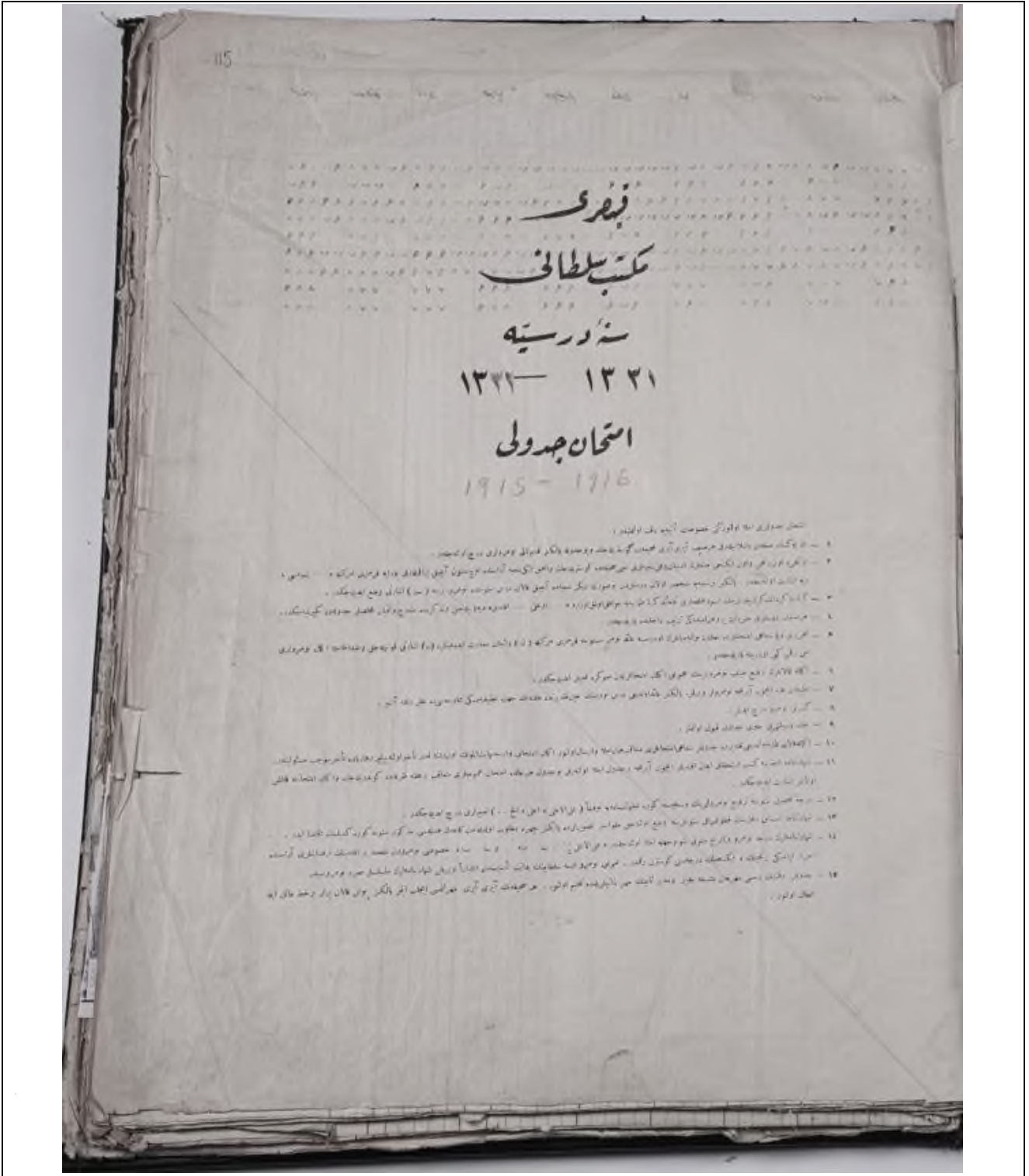


Tablo 9. Kayseri Lisesi Not ve Diploma Defteri 191. Sayfasının Günümüz Harflerine Çevrilmiş Hali

Tarihin mektep numarası	Tarihin İsmi ve Mahlası ile pederinin ismi ve mahlası	Doğumu memleketi ve tarihi mezhep ve tabiatı	191											Şehadetnamenin				Notların hangi mektep	Fotoğraf			
			Dersler																			
			Türkçe ve Edebiyat	Tarih ve Coğrafya	Malumat-ı Tıbbiye	Tabii ve Fikihî ilimler	Riyaziyat	Fransızca	Almanca	Resim	Terbiye-i Bedeniye	Musiki	Din Dersleri	Yekün	Derecesi	Umumi Numarası	Hususi Numarası	Tavri Hareket	Dersi Senesi			
272	Mehmed Efendi Oğlu Mustafa	327- Kayseri- İslam Türkiye Cumhuriyeti	1	4	3	4	5	3	-	5	5	5			İyi	41	18	-	926-27	imtihan		
			2	4	4	4	4	3	-	2	5	3			8				-	26-27	ile	
			3	4	4	4	4	3	-	5	-	5			Temmu				-	26-27	Kayseri	
			12	11	12	13	9	-	12	10	13					z Sene				5	26-27	lisesi
			4	4	4	4	3	-	4	5	4	32				927			5			
78	Ahmed Efendi Oğlu Halid Efendi	323- Erzurum- İslam Türkiye Cumhuriyeti	1	4	5	4	5	-	4	5	5	5			Çok İyi	42	10	-	924-25	Kuleli		
			2	4	4	4	4	-	5	5	5	-			8				-	25-26	Askeri	
			3	4	5	4	5		3	5	-	5			Temmu				-	25-26	lisesi	
			12	14	12	14	-	12	15	10	10				z Sene				5	26-27	“ ”	
			4	5	4	5		4	5	55	5	37			927			5			Kayseri	
	Muharem Efendi Oğlu Ömer Efendi	317- Kayseri Talas- İslam- Türkiye Cumhuriyeti	1	5	4	4	3	5		4	3	5	5		İyi				928	Kayseri		
			2	4	4	4	4	4		4	3	4	4		26						Livayı	
			3	4	4	4	4	3		3	4	3			Mayıs						muallim	
			13	12	12	11	12		11	10	12	9			Sene				928		mektebi	
			4	4	4	4	4		4	3	4	5	36			928				928	“ ”	

Maarif vekaleti celilesinde 28 Nisan 928 Tarihi 1450 numaralı emir ile işbu şehadetname ba tanzim verilmiştir.

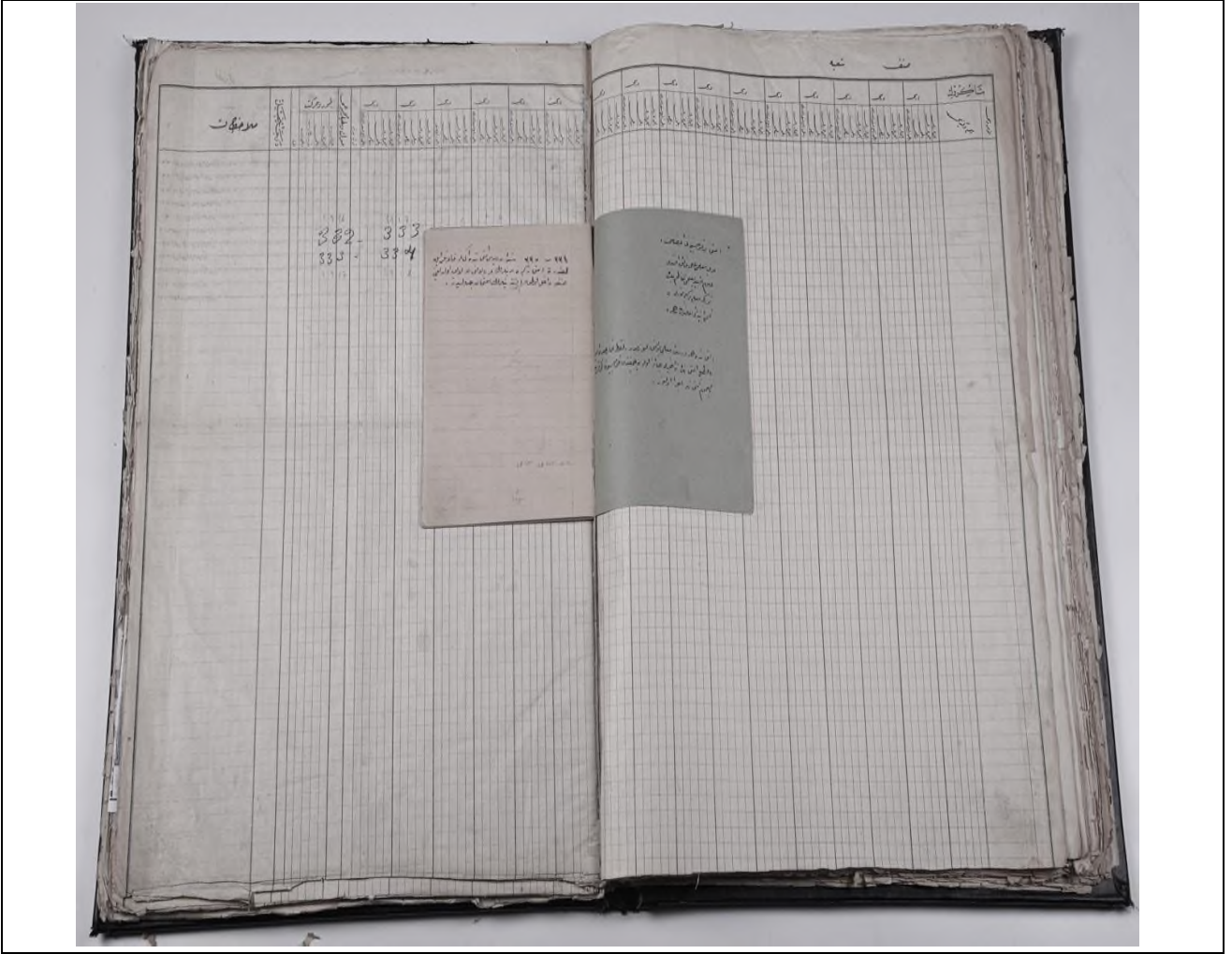
Fotoğraf 9. Kayseri Lisesi Not ve Diploma Defterinin 115. Sayfası



Tablo 9. Kayseri Lisesi Not ve Diploma Defteri 115. Sayfasının Günümüz Harflerine Çevrilmiş Hali

Kayseri Mektebi Sultani Sene-i Dersiyesi 1331-1332 imtihan cedveli	
İmtihan Cetvelleri imla olunur ki Hususat-ı Atiyeye dikkat olunmaktadır:	
En yüksek sınıftan başlanılarak her sınıf ayrı ayrı sahifede gösterilecek ve bu cetvele yalnız Kısım-ı tali numaraları derç olunacaktır.	
1-	Onuncu, On birinci ve On ikinci Edebiyat ve Fen şubeleri aynı sahifede gösterilecek ve ancak iki şube arasında üç sütün açık bırakılarak buraya kırmızı mürekkeple şubesi diye işaret olunacaktır. Yalnız bir şubeye münhasır olan derslerden bu suretle diğer şubede açık kalan ders sütunda numara yerine (-) işareti vaz edilecektir.
2-	Gerek şakirdanın gerek pederinin ismi ve mahlasları tamamen tezkere-i Osmaniyeye muvafık olmak üzere oğlu efendi diye yazılacak ve tezkerede münderiç bulunmayan mahlasları cetvelde geçirilmeyecektir.
3-	Her sınıfın dersleri müfredat programındaki tertip dahilinde yazılacaktır.
4-	Tahriri veya şifahi İmtihanlarda lamazeriti bulunamayanların o derse ait numara sütununa kırmızı mürekkeple (ك) ve ispat mazeret edemeyenlere (ن) işareti konulacak ve inde hâce ikmal numaraları es rakamı gibi üzerine yazılacaktır.
5-	İkmal kalanların terfii sınıf numaralarının mecmuu ikmal imtihanlarından sonra tayin edilecektir.
6-	Tatbikatı gaye için ayrıca numaralar verilmez. Yalnız ait olduğu ders nuvisin hin-i takdirinde talebinin ciheti-i tatbiyedeki nümaresesi Nazar-ı dikkate alınır.
7-	Kesreli numaralar derç edilmez.
8-	Hık ve silintiyi havi cedavil kabul olunmaz.
9-	İkmal kalan talebe bulunmadığı takdirde cetveller şifahi imtihanları müteakip hemen imla ve irsal olunur. İkmal imtihanı varsa nihayet eylülün on beşine kadar tehir olunabilir. Daha ziyade tehhür mucib mesuliyetindir.
10-	Şahadetname ahizine Kesb-i İstihgak eden efendiler için ayrıca bir cetvel imla olunarak bu cetvel herhalde imtihanı Umumiyele müteakip bir hafta zarfında gönderilecek ve ikmal imtihanına kalmış olanlar işaret edilecektir.
11-	Derece tahsili sütununa terfii numaralarının vasatına göre talimatnameye tevfiqa (Alel Âlâ, Âlâ,) tabirleri derece edilecektir.
12-	Şahadetname esas defterinin fotoğrafı sütunlarına vaz olunacak mukavvasız tasvirlerde yalnız çehre matlubi olduğundan kâğıdın fazlası mezkûr sütuna göre kesilmek iktiza eder.
13-	Şahadetnamelerin derece numara ve tarih sütünü şu vecihle imla olunacaktır. Alel Âlâ sene hususu numaradan maksat bir efendinin arkadaşları arasında ihraz ettiği birincilik, ikincilik, derecesini gösteren rakamdır. Umumi numara ise Sultaniyenin bidayet tesisinden itibaren verilen şahadetnamelerin müreselsili sarh numarasıdır.
14-	Cetveller mektebin resmi mühründen başka müdür ve müdür naibinin mührü zatiyeleriyle tahtim olunur. Her sahifenin ayrı ayrı mühürlenmesi icap etmez yalnız boş kalan yerler bir hata mail ile iptal olunur.
15-	Cetveller mektebin resmi mühründen başka müdür ve müdür naibinin mührü zatiyeleriyle tahtim olunur. Her sahifenin ayrı ayrı mühürlenmesi icap etmez yalnız boş kalan yerler bir hata mail ile iptal olunur.

Fotoğraf 10. Kayseri Lisesi Not ve Diploma Defterinin 138-3. Sayfası



Tablo 8. Kayseri Lisesi Not ve Diploma Defteri 138-3. Sayfasının Günümüz Harflerine Çevrilmiş Hali

<p>İmtihan komisyonu Azası Arabi muallimi Ali Faik Efendi Ulum-u Tıbbiye muallimi Kazım Bey Türkçe muallimi vekili Nuri Bey Kısm-ı İbtıada-i muallimlerinden Mahir Bey</p> <p>İmtihanda her dersin muallimi bulunmak lazımdır. Fakat hariçte ise Bittabii İmtihanının tehiri caiz olacağından komisyon tarafından bilumum imtihanları icra olunur.</p> <p>334-335 Sene-i Dersiyesi imtihanında ikmale kalanlarla mazeret imtihanına giremeyenlerin ve bala imtihana layık olduğu sınıfa dâhil olmak isteyenlerin imtihan cetvelidir.</p>
--

Sonuç

İdadiler, Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile ortaöğretim kurumlarının ikinci kademesi olarak tasarlanmış ancak, II. Abdülhamid dönemine kadar bu okullara birkaç örnek olma haricinde yaygınlaştırılmamıştır. II. Abdülhamid döneminde vilayet gelirlerinin bir kısmı "hisse-i maarif" olarak bu okullara tesis edilmesi üzerine ülke genelinde idadilerin yaygınlaşması sağlanmıştır. Kayseri İdadisi

de 1893 yılında açılan bu okullardan biridir. 1915 yılında Sultaniye çevrilen idadi, 1923 yılında Liseye dönüştürülerek eğitim-öğretim hayatına devam etmiştir. H. 1393- R. 1341 (1893-1925) Kayseri Lisesi Not ve Diploma Defterini incelendiğinde; her öğrencinin ders notları, not ortalamaları, sınıf deracâtı, aldığı ödüller, sınıfı geçip geçmediği, sınıfta kaldıysa hangi nedenden kaldığı ayrıntılı bir şekilde verilmiş olup, bunlara ek olarak diploma kısmında ise öğrenci fotoğrafları kullanılmıştır. Haftalık ders programı incelendiğinde, ortalama olarak haftada yirmi üç saat ders işlendiği ve on farklı dersin okutulduğu görülmektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin lise eğitimi boyunca dört farklı dil alanında (Türkçe, Arabi, Farsi ve Fransızca) eğitim alarak dönemin şartlarına göre ileri düzeyde bir eğitim gördükleri anlaşılmaktadır. Alanında yetişmiş uzman kişilerin yetersiz olması nedeniyle bir öğretmenin birden fazla dersi üstlenmesi ise olumsuz bir durum olarak görülmektedir. Bu derslerle, Osmanlı döneminde yetişen bireylerin hem dini hem de dünyevî bilgi sahibi olmaları amaçlanmıştır. Özellikle yönetici kadrolarında görev alacak kişilerin hem İslam dinine vakıf hem de devlet işlerinin gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip olmaları beklenmiştir. Yine deftere göre o yıllarda okutulan derslerle günümüzde okutulan dersler karşılaştırıldığında, günümüzde okutulan çoğu dersin o yıllarda okutulduğu görülmektedir. Geçmişte oluşturulan müfredat, zaman içindeki değişikliklere uyum sağlayarak günümüze kadar ulaşmıştır. Bu kurumlar ve eğitim programları, ülkemizdeki ortaöğretimin kökenini oluşturduğundan, günümüzdeki ortaöğretim sisteminin gelişiminde önemli bir referans noktasıdır. Eğitim sistemleri, sürekli değişen dünya koşullarına ayak uydurabilmek için yenilenmeye ihtiyaç duyar. Bu nedenle, yeni eğitim düzenlemeleri yapılırken geçmişteki eğitim sistemleri ve kurumları detaylı bir şekilde incelenmelidir.

Etik Kurul İzni

Bu makale, etik kurul izini gerektiren çalışma grubunda yer almamaktadır.

Katkı Oranı Beyanı

Yazarlar makaleye eşit oranda katkı sağlamış olduklarını beyan eder.

Çıkar Çatışması Beyanı

Makale yazarları aralarında herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan eder.




Kaynakça


- Akyüz, Y. (2015). *Türk eğitim tarihi*. Pegem Yayınları.
- Altunay Şam, E. (2017). Amasya idadi mektebi. *Tarih Okulu Dergisi*, 10(29), 181-203. <https://doi.org/10.14225/Joh1057>.
- BOA. MF. MKT. 89/39. 23 Rebiülahir 1303 (29 Ocak 1884).
- BOA. MF. MKT. 89/96/37. 18 Rebiülevvel 1305 (4 Aralık 1887).
- Çayırdağ, M. (2000). Kayseri'de II. Abdülhamid dönemi bina ve kitabeleri. 1. *Kayseri ve Yöresi Tarih Sempozyumu Bildirileri* (11-12 Nisan 1996).
- Demirel, F. (2012). II. Meşrutiyetten sonra Osmanlı'da orta öğretim: Sultaniler. *Tarih İncelemeleri Dergisi*, 27(2), 339-358.
- Kartın, C. (2024). Sultan II. Abdülhamid dönemi eğitim alanında yapılan çalışmalar ve Kayseri Lisesi. *Kayseri Lisesi Tarihi*. Melikgazi Belediyesi Kültür Yayınları.
- Kocabaşoğlu, U., & Uluğtekin, M. (1998). *Salnamelerle Kayseri- Osmanlı ve Cumhuriyet döneminin eski harfli yıllıklarında Kayseri*. Kayseri Ticaret Odası Yayınları. <https://www.kayserito.tr/dosya/aciliricerik/salnamelerdekayseri-1.pdf>.
- Kodaman, B. (1991). *Abdülhamid devri eğitim sistemi*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Öntuğ, M. M., & Uygun, K. (2012). İdadinin son yıllarından liseye: Karesi sultanisi (1913-1923). *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(28-1), 129-156. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/853659>.
- Özbek, Y. (2010). M. Prof. Dr. Harun Güngör Armağanı. İçinde M. Argunşah & M. Ünal (Ed.), *Seyfullah Efendi Konağı'ndan idadiye: Kayseri Lisesi* (ss. 297-306). Kesit Yayınları.
- Özmerdivenli, Y. (1997). Kayseri Lisesi 100. yıl şeref belgeseli. *Kayseri Lisesi Kültür-Edebiyat Kolu Yayını* <https://www.yusufozmerdivenli.com/?pnum=5&pt=Kayseri+Lisesi+100>.
- Özmerdivenli, Y. (2000). Kayseri Lisesinin Kayseri'nin eğitim- öğretim tarihindeki yeri ve önemi. 1. *Kayseri Yöresi Tarih Sempozyumu Bildirileri* (11-12 Nisan 1996).
- Özmerdivenli, Y. (2024). *Kayseri'nin ulu çınarı Kayseri Lisesi tarihi başlangıçtan bugüne (1893-2023)*. Melikgazi Belediyesi Kültür Yayınları.
- Öztürk, C. (2019). Yakın çağ'da Osmanlı ve diğer İslam devlet ve toplumlarında eğitim. İçinde M. Şişman (Ed.), *Eğitim Tarihi* (ss. 162-199). Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Öztürk, C. (2000). İdâdi. *TDV İslam Ansiklopedisi*.
- Sağiroğlu Arslan, A. (2014). Kayseri'nin ilk modern yapısı: Kayseri Lisesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(36), 1-33.
- Salman, H. (2005). *İdâdi mekteplerinin tarihsel gelişimi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye, H. 1316/M. 1898-1899.
- Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye, H. 1317/M. 1899-1900.
- Salname-i Nezaret-i Maarif-i Umumiye, H. 1318/M. 1900-1901.
- Sami, Ş. (1996). *Kamus-ı Türkî*. Çağrı Yayınları.
- Unat, F. R. (1964). *Türkiye eğitim sisteminin gelişmesine tarihi bir bakış*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Yücel, H. A. (1938). *Türkiye'de ortaöğretim*. Devlet Basımevi.



İSLAM DİNİ ÖĞRETİCİLERİNİN İSLAMOFOBİK TECRÜBELERİ: ALMANYA ÖRNEĞİ

 Mustafa TEMEL^a

 Hakan AYDIN^b

Öz

Özellikle Batı ülkelerinde ırkçılık, ön yargı, nefret söylemi, ayrımcılık ve dışlama gibi eylemlerle belirgin olan İslam karşıtlığının arttığı günümüzde, İslami bilgilerin doğru aktarımı ve bilinirliği ayrı bir önem taşımaktadır. Bu açıdan bakıldığında Batı ülkelerindeki İslami eğitim faaliyetleri, aynı zamanda İslam'ın tanıtılmasına, Müslümanların temel dini gereksinimlerini yerine getirmesine, dini öğretimde bulunan öğretmenlerin/imamların İslami bilgileri aktaran kişiler olarak, temsil etme ve birleştirici işlev göstermesine katkı sağlayabilecek bir niteliktedir. Bu bağlamda, çalışmada Avrupa'daki din öğreticilerinin bu işlevini merkeze alarak, İslam din öğreticilerinin din eğitimi/İslam karşıtlığı ile ilgili tecrübelerine odaklanılmaktadır. Avrupa'da yaşayan Müslüman göçmenlerin maruz kaldıkları İslamofobik tutum ve eylemlere ilişkin pek çok çalışma olsa da, dini eğitim verebilme hak ve özgürlükleri çerçevesinde, din öğreticilerinin karşılaştıkları ayrımcılık, dışlama ve nefret söylemi gibi meseleleri sorgulayan çalışmaların yokluğu dikkat çekicidir. Dolayısıyla konuyla ilgili tarihsel sürecin kendisine sunduğu perspektifle, bu çalışmada İslamofobi'ye din eğitimi meselesi üzerinden yaklaşılmaktadır. Çalışmada, İslam dini eğitimine bakış açısının belirlenmesi, İslami referanslı kişilerin dini eğitim sürecinde yaşadıkları sorunların ve maruz kaldıkları İslamofobik tutumların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Avrupa'da oldukça fazla Müslüman nüfusa ve İslami eğitim verme konusunda uzun bir deneyime sahip Almanya'da, İslami eğitimin ve din öğreticilerinin konumlandırılma biçimleri, karşılaştıkları İslamofobik tutumlar anlatı araştırması ile belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, sadece İslami eğitim alanında faaliyet gösteren 33 katılımcıyla 1 Mayıs-20 Haziran 2024 tarihleri arasında yapılan görüşme sonucunda, İslami eğitim faaliyetlerinin Almanya'da siyasal/toplumsal pek çok sorunla karşılaştığı, öğretmenlerin/imamların ise İslamofobik tutumlara ve negatif yaklaşımlara maruz kaldıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Din eğitimi, İslami eğitim, İslamofobi, İslam karşıtlığı, Almanya'da İslam.



ISLAMOPHOBIC EXPERIENCES OF ISLAMIC RELIGIOUS INSTRUCTORS: THE CASE OF GERMANY

Abstract

In today's world, where anti-Islam sentiments characterized by racism, prejudice, hate speech, discrimination, and exclusion are increasing, especially in Western countries, the accurate transmission

^a Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Gazetecilik Bölümü, mustafatemel@erciyes.edu.tr

^b Dr., ILM Academicians, haydin@ilm-academicians.org

Makale Geliş Tarihi: 13.12.2024, Makale Kabul Tarihi: 17.01.2025

and awareness of Islamic knowledge carry particular importance. From this perspective, Islamic educational activities in Western countries can contribute to the introduction of Islam, the fulfillment of the basic religious needs of Muslims, and the representative and unifying roles of teachers/imams as conveyors of Islamic knowledge. In this context, the study focuses on the experiences of Islamic religious instructors regarding religious education and anti-Islam sentiment, centering on the role of religious educators in Europe. While there are numerous studies on the Islamophobic attitudes and actions faced by Muslim immigrants living in Europe, the lack of studies examining the issues of discrimination, exclusion, and hate speech encountered by religious educators within the framework of their rights and freedoms to provide religious education is noteworthy. Therefore, this study approaches Islamophobia through the lens of religious education, informed by the historical process that offers a unique perspective on the subject. The study aims to determine the perspective on Islamic religious education and identify the problems faced by individuals with Islamic references during the religious education process, as well as the Islamophobic attitudes they are subjected to. In line with this objective, the positioning of Islamic education and religious instructors in Germany—a country with a significant Muslim population and extensive experience in providing Islamic education—was explored through narrative research to identify the Islamophobic attitudes they encounter. In this context, as a result of the interviews conducted between May 1 and June 20, 2024 with 33 participants who are active only in the field of Islamic education, it was determined that Islamic education activities face many political/social problems in Germany, and teachers/imams are exposed to Islamophobic attitudes and negative approaches.

Keywords: Religious education, Islamic education, Islamophobia, Anti-Islam, Islam in Germany.



Giriş

Avrupa’da Müslümanların din eğitimi uzun yıllar tartışılmalı bir konu olmuştur. İlk kuşak olarak gelen göçmen işçilerin kendi dini pratiklerini gerçekleştirme, çocuklarının dini eğitimini karşılama ihtiyacıyla ortaya çıkan İslam dini eğitimi sorunsalı, sonraki kuşaklarla birlikte etkisini daha da hissettirmiştir. Camilerde başlayan İslam dini öğretimi, nüfus artışı ile ihtiyaçlara karşı yetersiz olmuş ve kuşakların değişimi ve siyasal, toplumsal olayların da etkisiyle farklı kurum ve yapılarda İslam dini eğitimi verilmesi bir zorunluluk haline gelmiştir.

Bu sebeple, Avrupa’nın pek çok ülkesinde kurum ve kuruluşlar açılmıştır. Bu kurumlar aracılığıyla çocuklara ve yetişkinlere yönelik dini eğitimler, dini ibadetler için mekânların temin edilmesi, hac, kurban gibi ibadetler için olanakları oluşturma ve cenaze organizasyonları vb. gibi Müslümanların ihtiyaçlarına yönelik faaliyetlerde bulunmuşlardır. Özellikle de günümüzde İslam’ın Avrupa’da yaşanan bir din haline gelmesinde Avrupa’daki Müslümanların bu kurumsallaşma çalışmaları etkili olmuştur.

Sosyal hayatta bu kadar görünür hale gelen İslami faaliyetler beraberinde Avrupa’da var olagelen yabancı düşmanlığını, İslam karşıtlığını tetikler hale gelmiş ve Müslümanların toplumsal hayatta görünür olmaları cami saldırıları, öğrencilere yönelik nefret söylemi gibi İslam/Müslüman karşıtı tavır ve davranışları da artırmaya başlamıştır.

Bugün itibariyle, İslami yaşam ve İslami eğitim konusu Avrupa ülkelerinde yaşayan yaklaşık 50 milyon Müslümanı ilgilendirmektedir (de.statista.com). Bu rakam mevcut Avrupa nüfusunun %4,9'unu oluşturuyorken, araştırmalar yeni göç hareketleri olmasa bile 2050 yılına kadar toplam Avrupa nüfusunun içinde Müslümanların oranının %7,4'e çıkacağını, özellikle Almanya nüfusu içindeki Müslüman¹ kesimin yüzde 19,7'ye yükselebileceğini işaret etmektedir (www.statista.com; www.pewresearch.org).

Bu göstergeler, Avrupa'daki Müslümanların dindarlıklarının, din eğitiminin, dini eğitim pratiklerinin; Avrupa'daki toplumsal yaşamı, politika yapıcılarını ve uygulayıcılarını da ilgilendiren bir mesele ve başta sosyal bilimler olmak üzere pek çok çalışma sahasının alanına giren bir konu olduğunu göstermektedir. Bu sebeplerle Avrupa'da/Almanya'da İslam dini eğitimi² ile ilgili farklı disiplinlerden pek çok makale, kitap vb. gibi akademik çalışma yapılmakta ve bu konu halen akademik camianın ilgisini çekmektedir.

Bu çalışma ise İslamofobi perspektifinde, Avrupa'daki İslam dini eğitimine/öğretimine, din öğreticileri ölçeğinde yaklaşmayı amaçlamaktadır. İslamofobinin ayrımcılık, dışlama, ön yargı, nefret söylemi ve ırkçılık gibi küresel toplumsal düzen arayışlarını tehdit eden eylemleri ile mücadele çabalarına katkı sunmak için onu çeşitli formlarıyla, tüm unsurlarıyla ve detaylı bir şekilde incelemek gerekir. Çalışma bu nedenle, daha çok, konuyla ilgili tarihsel sürecin kendisine sunduğu perspektifle, Avrupa'da oldukça fazla Müslüman nüfusa sahip olması ve İslami kurumların uzun bir geçmişe ve tecrübeye sahip olması sebebiyle Almanya'daki İslam'ın/Müslümanların konumlandırılma biçimlerini, din eğitimi/din öğretimi ve din öğreticileri özelinde sorgulayacaktır.

İslami eğitim temelinde, din öğreticilerinin maruz kaldıkları psikolojik/sosyolojik tutumları irdelemeyi amaçlayan çalışma da, din eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlar, dini bilgi aktarımında karşılaştıkları problemler ve siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik hayatta maruz kaldıkları İslamofobik

¹ Alman Uyum ve Göç Bakanlığı'nın (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) verilerine göre Almanya'da 5,3 ile 5,6 milyon (Tanis, 2021) arasında Müslüman yaşamaktadır.

² Yapılan çalışmalar için bkz: Almanya'daki İslam din dersleri çerçevesinde kaleme alınan ve Müslümanların din dersi ve eğitimi hakkında önemli bilgilere yer veren çalışmalar olsa da, İslam din dersi hakkında doğrudan dersin pratiğini ilgilendiren, derse ilişkin sorunların çözümünde önemli rol oynayan ders muhataplarının görüş ve beklentilerini doğrudan ele alan çalışma yok denecek kadar azdır (Yazgan, 2022, s. 110). Fakat şu eserler Almanya'da İslam din dersi eğitimine odaklanan çalışmalar arasındadır: Nevzat Yaşar Aşıkoglu, 1990, Federal Almanya'da İslam Din Eğitimi, İslami Araştırmalar; Cemal Tosun, 1992, F. Almanya'da Yaşayan Türklerin Din Eğitimlerinde Caminin Yeri ve Din Görevlilerinin Yeterlilikleri, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; İrfan Başkurt, 1995, Federal Almanya'da Din Eğitimi, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi; Halise Kader Zengin, 2007, Almanya'da İslam Din Öğretimi Modelleri, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; Bülent Uçar, 2010, Islamische Religionspädagogik und Islamischer Religionsunterricht in Deutschland: Organisatorische Rahmenbedingungen und didaktische Perspektiven, Recht der Jugend und des Bildungswesens; Ali Özgür Özgül, 2011, Islamische Theologie und Religionspädagogik in Europa, Kohlhammer; Mehmet Bahçekapılı, 2011, Avrupa'da İslam Din Eğitimi Modelleri, Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi; Elif Öztürk, 2015, Almanya'daki Göçmen Türk Gençlerinin Din Eğitimi Problemleri, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü; Yaşar Sarıkaya ve Adem Aygün, 2016, Islamische Religionspädagogik, Waxxman; Zekirija Sejdini, 2016, Islamische Theologie und Religionspädagogik in Bewegung Neue Ansätze in Europa; Şenay Yazgan, 2022, Almanya'daki Okullarda İslam Din Dersinden Öğretmenlerin Beklentileri: Baden-Württemberg Örneği, Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi.

tutumlar incelenecektir. Bu durum, İslam karşıtlığının temel dini eğitim alma hürriyetlerinde dahi görünür olup olmadığını da ortaya çıkartacaktır.

Din öğreticilerinin, İslamofobik tavır ve davranışlara yönelik gözlem ve tecrübelerinin ele alınmasının diğer sebepleri; dinin bir entegrasyon meselesi olarak görülmesi, Müslümanların Almanya'da uyum sağlamasında kilit rol oynamaları, bilgi/referans kaynağı olarak görülmeleri, cemaat olarak bir arada tutma gibi çoğaltıcı işlevsel fonksiyonunu yerine getiren güven unsuru olmaları (Ceylan, 2011, s. 37; Halm, Sauer, Schmidt, & Stichs, 2012, s. 1-2) ve çocukların dini eğitim/öğretim ile yetişmesine rehberlik etmeleridir. Bu sebepler aynı zamanda Avrupa'daki, özelde de Almanya'daki, İslam/Müslüman karşıtlığının izlerini, derinliğini ve ne kadar içselleştirildiğini tartışmaya açacaktır.

Bu bağlamda, ayrımcılık, ötekileştirme, yabancı düşmanlığı ve İslam/Müslüman karşıtlığı ekseninde din eğitimini/din öğreticilerini inceleyen çalışmada nitel araştırma desenlerinden yorumsamacı anlatı araştırması uygulanacaktır. Almanya'da din eğitimi alanında eğitim almış, resmi kurumlarda aktif görev yapan, yetişkin/çocuk eğitiminde görevli ve belirli bir tecrübeye sahip olan 33 İslam din dersi öğreticisi öğretmen/imam/kurum yetkilileri ile görüşme gerçekleştirilmiştir.

Bu perspektifle çalışmada öncelikle Almanya'daki İslam dini eğitiminin tarihsel ve yasal süreçleri ile birlikte günümüzdeki durumuna ilişkin bir çerçeve sunulmuştur. Bununla birlikte araştırmanın tasarımı oluşturulmuş, belirlenen araştırma sahası ve araştırma grubu ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi, geçerlilik ve güvenilirlik değerlendirmeleri yapıktan sonra elde edilen bulgular, belirlenen kategoriler doğrultusunda çalışmaya aktarılmıştır.

1. ALMANYA'DAKİ İSLAM DİNİ EĞİTİMİNE GENEL BİR BAKIŞ

Almanya'da din eğitimi, Almanya Anayasası'nın 7. maddesi ve 3. paragrafında (www.bundesregierung.de/breg-de) belirtildiği üzere, yasa ile güvence altına alınan bir haktır. Eğitim ve öğretim haklarını, temel hakların içselleştirilmesi için zaruri gören devlet, din eğitimini de kanunla garanti altına almakta ve bu hakların öğrenilmesi, yerine getirilmesi için her türlü desteği sağlamaya çalışmaktadır.

Anayasadan kaynaklanan bir durum olarak, din eğitimi, devlet denetimi altında tüm okul türlerinin bir parçası olarak bütünleşmiş bir şekilde yer almaktadır. Ancak içeriksel düzenleme, dini topluluklarının sorumluluğundadır (Uçar & Sarıkaya, 2009, s. 90). Dini eğitimin verilmesinden sorumlu tutulan kilise ve dini cemaatler ile Almanya devleti arasındaki ilişkiler 1919 yılındaki Weimar Cumhuriyeti Anayasasına dayanmaktadır. Bahsi geçen anayasada devletin resmi bir dini olmadığı ve devlet-din ilişkilerinin ayrı tutulması gerektiği yer almaktadır. Bu durumda ise dini cemaat ve kurumlarla devletin iş birliği yapmasına onay verilmiş, dini eğitim taleplerinin karşılanması için bu durum gerekli görülmüştür. 1968 yılında çıkarılan yasa ile de ülkedeki okullarda din eğitimi de birinci sınıftan itibaren verilmeye başlanmıştır. Alman devletinin dini koruma ve yayma görevi olmamasına rağmen, anayasasındaki din eğitimi hususunda maddenin olması sebebiyle devlet din eğitimini kamusal görev olarak görmüş ve bu nedenle, matematik, fizik, tarih gibi dersler için nasıl bir sorumluluk var ise din eğitimi/dersi için de böyle bir sorumluluk yüklenilmiştir. Devlet, din eğitiminin tüm kademelerinde, eğitim müfredatından öğretmenlerin yetiştirilmesine kadar aktif bir rol oynamaktadır. Bununla birlikte

anayasaya göre verilecek eğitimin dini cemaatlerin ilkeleriyle ve fikirleri ile bağdaşması gerekir. Bunun nedeni ise mezhepsel farklılıkların bulunmasıdır. Devlet, din derslerindeki uygulamalarda herhangi bir sorun yaşanmasını engellemek amacıyla, cemaatler tarafından belirlenen muhatap kişileri görevlendirmekle sorumludur. Bu noktada hem devletin hem de kilisenin/cemaatlerin kendilerine göre din derslerinde yükümlülükleri vardır. Yine devlet, din derslerinin verilmesi konusunda hem öğretmeni işe almak hem de maaşını ödemekle sorumludur. Kiliselerin/cemaatlerin yükümlülüğü ise ders içeriğini devletin, anayasaya uygunluk konusunda gözetlemek ve din dersini okullarda verecek olan öğretmenlerin yeterliliğini sağlamaktır. Bundan dolayıdır ki devlet, din eğitiminde cemaatleri eğitim müfredatlarının ve ders kitaplarının hazırlanması, derslerin idaresi, hangi sınıfa hangi programın uygulanacağı vb. gibi konularda serbest bırakmaktadır. Din eğitimindeki bu serbestlikten dolayı Protestan/Katolik gibi mezheplerin din eğitiminin yanı sıra bazı bölgelerde diğer mezhep ve farklı dinler ile ilgili de eğitimler verilmektedir. Mezhebe bağlı olmayan öğrenciler ise ahlak veya felsefe derslerine katılmaktadır. Öğrenciler, hangi din dersine katılırlarsa katılırlar, öğretmenleri tarafından diğer dinler hakkında bilgilendirilmektedir. Bu sayede, öğrenciler hem kendi dinlerini hem de farklı dinlerin inanç sistemlerini ve sembollerini tanıma imkânı bulmaktadır. Ayrıca öğrenciler, Almanya'daki din eğitimine kaydolma veya kaydını sildirme konusunda özgürdürler. Bazı okullarda ise din eğitimi zorunludur. Almanya'daki bu şekilde özetlenebilecek din eğitimi süreci ve metodu, anayasal bağlılıkla birlikte, her eyalette farklılık göstermekte, okulların bağımsız sistemleri de olabilmektedir (Anger, 2010, s. 43, 46-48; Kurnaz, 2019, s. 12-17; Başkurt, 1995, s. 116-121; Mete, 2024).

Almanya'daki dini eğitimin temel biçimini bu şekilde ifade etmek mümkündür. Fakat bu süreçlerden bağımsız olarak, Almanya'da Müslümanların din eğitimini, dini görev ve sorumlulukları öğrenme ve yerine getirme ihtiyacını ilk olarak mescitler, camiler karşılamaya çalışmıştır.

Bu noktada, Almanya'daki İslam dini eğitiminin kökenleri, 1970'lerin başlarında, ülkelerine geri dönmeyen Müslüman işçi göçmenlerin örgütlenmeye ve cami dernekleri kurmaya başlamasıyla ortaya çıkmıştır. Önemli günlerde cemaat ile namaz kılma, bir araya gelme, dayanışma gibi durumlarda mekân problemi yaşayan Müslümanlar bu ihtiyaçları giderebilmek için mekânlar oluşturmuş ve zamanla dernek, vakıf gibi sivil toplum kuruluşları oluşturmaya, camiler açmaya başlamışlardır. Camilerde dini bilgilere sahip olan kişiler, ibadetleri yönetmek, Kur'an öğretmek ve dini eğitim vermekle görevlendirilmiştir (Nielsen & Otterbeck, 2016, s. 29-30; Uçar & Sarıkaya, 2009, s. 93). Camiler, Müslümanların dini sosyalizasyonu için en önemli yer olmuş, dini bilgilerin aktarılması, kültür merkezi görevinin yanı sıra, hac hazırlıklarında, cenazelerde, düğünlerde, bayramlarda, İslami kesim yapılan etlerin satışında, kriz bölgelerine yardım gönderme sürecinde, zekâtın dağıtılmasında ve birçok diğer dini ve sosyal hizmette merkezi bir rol oynamışlardır. Burada Müslümanlar, okulların sağlayamayacağı dini gereksinimleri/tecrübeleri deneyimlemiştir (Özdil, 2011, s. 52; Tosun, 1992, s. 199-202).

Bu öncü kurum ve kuruluşlar Müslümanların ibadetlerini yerine getirme ve dini eğitim alma süreçlerinde, din öğreticisi yetiştirme noktasında önemli bir rol üstlenmiştir. Aynı zamanda bu girişimler, Almanya'daki İslami yapılanmaların kurumsallaşmasına ve bu kurumların da Almanya devleti ile hukuki olarak okullarda İslam dini eğitimi verebilme talebinde bulunabilmelerine imkân sağlamıştır.

Bu noktada 1970'lerden itibaren Müslümanlar, çocukları için kamusal okullarda İslam dini içerikli bir din eğitimi talep etmeye başlamıştır. İslam Dünya Kongresi, Kuzey Ren-Vestfalya'da Müslümanların devlet okullarında İslam dersi talebini kamuya ilk kez duyurmuştur. 1978'de, birkaç Türk-İslam organizasyonunun desteğiyle, Kuzey Ren-Vestfalya Eğitim Bakanlığı'na Müslüman inancına sahip öğrenciler için dini eğitim taleplerini ortaya koyan bir ebeveyn anketinin sonuçları sunulmuştur. Bunun üzerine, bu eyalet 1978'den beri İslam din eğitiminin sistematik olarak geliştirilmesi için çaba göstermiştir. Yapılan çalışmalarla birlikte 1970'lerin sonlarında Kuzey Ren Vestfalya eyaletinde ilk kez İslam dini eğitimi verilmeye başlanmıştır (Uçar & Sarıkaya, 2009, s. 88,94). 1979 tarihinde ise Eyalet Enstitüsü tarafından 1. ve 4. sınıflar için İslam dini eğitimi müfredatı hazırlanmıştır (Kurnaz, 2019, s. 17-18). İslami cemaatler ile etkileşim olmadan bu müfredat hazırlanunca, din dersi konseptinde değişiklik yapılmış, Müslüman öğrencilerin katıldığı ana dil derslerine entegre etmek için yeni müfredat hazırlanmıştır. 1980'lerin ortalarında da çocuklara din eğitimi verilmeye başlanmış (Mete, 2024), İslam din eğitimi, ana dil derslerinin içerisine konulmuştur. Bu dönemde, İslami cemaatler ve Müslümanların talepleri doğrultusunda, İslam dini dersi konusu açıkça dile getirilmeye başlanmıştır (Nielsen & Otterbeck, 2016, s. 40-41).

Cemaatler ve dernekler Alman Anayasasının vermiş olduğu haklar ile birlikte bir çatı altında toplanıp İslam din dersinin okullarda resmi ders olması için başvuruda bulunmuşlardır. Almanya'nın hiçbir Eyaletinde Anayasa'nın belirtmiş olduğu 7. Maddenin 3. fıkrasına göre devlet tarafından desteklenen bir İslam dini dersi verilmemektedir. İslam dini dersinin verilememesinin çeşitli nedenleri vardır. Bunların en önemlisi, Almanya'da yaşayan İslam toplumunda din dersinin içeriğini belirleyecek tek bir muhatabın bulunmamasıdır. Bu sebeple İslami kurum ve cemaatler "Çatı Örgütü" kurmuşlar, bu kurumsallaşmadan sonra da Müslüman cemaatlerin İslam din dersi istekleri konusunda Berlin, Baden-Württemberg, Hessen, Kuzey Ren-Vestfalya, Rheinland-Pfalz, Saarland ve Bremen eyaletlerinde başvurular başlamıştır. 1980 yılından itibaren İslam dini dersi için mücadele veren Berlin İslam Federasyonu 13 Kasım 1998 yılında Berlin Federal İdari Mahkemesi tarafından dini cemaat olarak tanınmış ve 2000 yılından itibaren Berlin'deki okullarda İslam dini dersi verme yetkisini almış bulunmaktadır. Bu tarihten önce Müslüman öğrenciler, özellikle Türk öğrenciler, Rheinland-Pfalz, Saarland, Schleswig-Holstein, Baden-Württemberg, Hamburg, Aşağı Saksonya, Bremen, Berlin, Hessen ve Kuzey Ren-Vestfalya eyaletlerinde seçmeli "Ana Dilde Eğitim" içerisinde İslam dini dersi almaktaydılar. Türkçe ana dil eğitimi Almanya'da bulunan konsolosluklar üzerinden Türkçe olarak Türkiye'den gelen öğretmenler tarafından verilmekte, Müslüman olup da ana dili Türkçe olmayan Müslüman öğrenciler ise ya etik derslerine ya da eyaletlere göre Katolik veya Protestan din derslerine katılmaktaydılar. Geçmişte yaşanan bu zorlukların ardından, okullarda verilen İslam dini dersi Müslümanlar tarafından daha fazla önemsenmeye başlanmış ve zamanla bu derslere katılım artmıştır (Kurnaz, 2019, s. 18-20).

Okullardaki İslam dini dersi eğitimleri eyaletlere göre farklılık göstermektedir. Berlin, Baden-Württemberg, Bavyera, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Aşağı Saksonya, Kuzey Ren-Vestfalya, Rheinland-Pfalz, Saarland, Saksonya, Saksonya-Anhalt, Schleswig-Holstein, Thüringen eyaletlerinde İslam din eğitiminin başlama süreçleri ve işleyiş şekilleri, eyaletlerin sosyolojik/yönetim yapısı, dini eğitime duyulan ihtiyaç/talep, modellerin denenerek

uygulanması/sürekli güncellenmesi ve yasal durumların farklılığı gibi nedenlerden dolayı değişiklik göstermektedir. Bu sebeple İslam dini eğitimi ile ilgili Almanya'da ülke geneline yayılan tek bir model söz konusu değildir. Bu noktada Almanya'da devlet okullarında İslam dini eğitiminin başlama süreci ve dini eğitime ilişkin farklı model ve örneklerin uygulanarak günümüze gelindiğinden bahsedilebilir (Mete, 2024; Zengin, 2007, s. 19-21). Günümüze ise dini eğitim modelleri şu şekildedir (Aydın, 2017; Suiçmez, 2024):

Berlin: İslam Federasyonu tarafından anayasaya uygun olarak ders sunulmaktadır.

Aşağı Saksonya: Dini cemaatlerin ortak bir şekilde temsil edildiği bir danışma kurulu modelinin kontrolünde "inanca dayalı" din dersi verilmektedir.

Kuzey Ren Vestfalya: Dini cemaatlerin ortak bir şekilde temsil edildiği bir komisyonun gözetiminde "inanca dayalı" din dersi verilmektedir.

Hamburg ve Bremen: Bütün din mensuplarından, öğrencilerden oluşan karma sınıflarda yine bütün dinlerin anlatıldığı özel bir model uygulanmaktadır. Religionsunterricht für Alle (Rufa) isimli bu model, herkese yönelik din dersi olarak tanımlanmaktadır.

Hessen: Cemaatlerin kontrolünde, "inanca dayalı" din dersi sunulmaktadır.

Baden Württemberg: Boşnak ve İslam Kültür Merkezleri Birliğinin dâhil olduğu bir devlet vakfı tarafından kontrol edilen "inanca dair" din dersi sunulmaktadır.

Bayern: İslami cemaatleri hiç muhatap alınmadan, tamamen devlet tarafından belirlenen materyal ve öğretmenler ile "İslam Din Bilgisi" modeli uygulanmaktadır.

Rheinland Pfalz: Yerel cami dernekleri ile koordineli bir şekilde, fakat devlet tarafından belirlenen "inanca dair" din dersi verilmektedir.

Schleswig-Holstein: İslami cemaatler hiç muhatap alınmadan, tamamen devlet tarafından belirlenen materyal ve öğretmenler ile "İslam Din Bilgisi" modeli uygulanmaktadır.

Saarland: İslami cemaatleri hiç muhatap alınmadan, tamamen devlet tarafından belirlenen materyal ve öğretmenler ile "İslam Din Bilgisi" modeli uygulanmaktadır.

Okullardaki İslam dini eğitimi modelleri bazı bölgelerde deneme aşamasında iken bazı bölgelerde pilot uygulama, test edilme halindedir. Bu eyaletlerde İslam dini verilmesi sosyal, siyasal durumlara göre değişiklik gösterebilmekte, bu sebeplerle modeller güncellenebilmekte ve her eyalet, farklı İslam dini eğitim modelini oluşturabilmektedir (Koç & Küçük, 2021, s. 25-26). Bazı özel uygulamalar hariç modellerin, eğitim dilinin Almanca olması, organizasyon ve denetimin (camilerde ve okullarda) devletin kontrolünde olması, talimatların ve müfredatların devlet tarafından oluşturulması/kontrol edilmesi, öğretmenlerin devlet tarafından atanması gibi hususlar ise ortak özelliktir (Uçar & Sarıkaya, 2009, s. 98). Ayrıca, Müslüman eğitime yönelik bu çabaların/girişimlerin yanı sıra, farklı İslami kuruluşlar da kendi ana dillerinde müstakil din eğitimi modellerini uygulamaktadır (Daun & Arjmand, 2005, s. 415).

İlk olarak camilerde başlayan, sonraki süreçte ise İslami yapıların girişimleri ile okullarda kurumsallaşan İslam dini eğitimi talepleri/öğrenci sayıları artmaya başlamış (Koç & Küçük, 2021, s. 28-29) ve bunun için duyulan öğretmen ihtiyacı sebebiyle Almanya'daki bazı üniversitelerde İslam dini ile ilgili bölüm ve programlar açılmıştır. İslam din dersi öğretmenlerinin Alman üniversitelerinde eğitilmesi gerektiği konusundaki politik gelişmeler sebebiyle ilk olarak 2001 yılında Münster Üniversitesi'nde Dini Çalışmalar Merkezi kurulmuştur (Uçar & Sarıkaya, 2009, s. 99). Münster, böyle bir kursu geliştiren ve öğretmenlerin İslam din eğitimi için yeterli kazanmalarına izin veren ilk Alman üniversitesidir (www.euro-islam.info). Sonraki yıllarda da, Erlangen-Nürnberg, Frankfurt/Gießen, Münster, Osnabrück, Tübingen ve daha sonra Berlin ve Paderborn gibi üniversitelerde de merkezler kurulmuştur (Özdil, 2011, s. 196-227; Funke & Halle, 2020, s. I).

Din eğitimi veren kişilerin profili de zamanla değişmiştir. 1960'lı yıllarda özellikle Batı Avrupa'ya gelen Müslüman göçmenlerin, göç ettikleri ülkelerde dini inançlarının öğretimi konusunda yeterli bir alt yapı bulunmazken, göç eden Müslümanların da çok azı, İslam dini hakkında akademik bilgi birikimine sahipti ve çoğu "cami eğitimi" almış ve kendi kendilerini dini konularda yetiştirmiş kişilerdi (Bahçekapılı, 2011, s. 22). Fakat günümüzde pedagojik alt yapısı da olan eğitimciler camilerde ve okullarda çocuklara, yetişkinlere din eğitiminin yanı sıra sosyal faaliyetlerle İslami yaşam ve Müslüman kimliğinin inşası noktasında da çaba göstermektedirler.

Camilerde ve uzun uğraşlarla okullarda başlayan din eğitiminin gelişim göstermesine ve din öğreticilerinin uzmanlaşmasına rağmen, halen Almanya'da İslam dini eğitiminin okullarda istenmemesi gibi durumlar, öğretmen yetersizliği (Uçar, 2023), dersin varlığının tartışılması, hangi İslam'ın verilmesi gerektiği (Yazgan, 2022, s. 108), ders öğretmenlerine kimin karar vereceği, kriterlerin ne olacağı, ders kaynaklarının yetersiz/eksik/sorunlu olabilmesi, ders içeriklerinin yapısı ve değişkenliği, İslam din dersinin hangi dilde verileceği, öğretmenlerin yetiştirilmesi veya geldikleri ülkelere temin edilmesi, camilerin rolü gibi tartışmalar/problemler devam etmektedir. Dini eğitim yaygınlaştıkça da sorunlara yönelik farkındalıklar, çözümler getirilmeye çalışılmaktadır.

Bu bağlamda, özetle, Müslümanların Almanya'da kalıcı olarak yerleşmeye başlaması ve çocuklarının geleceği ile İslami kimlik kaygılarının giderek artması, onları, özellikle de, ikinci nesil Müslüman göçmenleri dini eğitim konusunda harekete geçirmiştir. Üçüncü neslin doğumuyla birlikte, birçokları için çocuklarının eğitimi ve öğretimi meselesi önemli bir ilgi görmüştür. Bu nedenle, 1970'lerden bu yana camiler açılmış, burada çocuklar ve yetişkinler Kuran dersleri almış; bazı eyalet okullarında İslam dini eğitimi başlamış, enstitüler, akademiler ve Berlin ve Münih'te iki devlet tarafından tanınan veya onaylanan özel okullar kurulmuştur (Özdil, 2011, s. 46).

2. ARAŞTIRMA: İSLAM DİNİ ÖĞRETİCİLERİNİN İSLAMOFOBİK TECRÜBELERİ: ALMANYA ÖRNEĞİ

2.1. Araştırmanın Konusu, Amacı ve Önemi

Çalışmada Avrupa'daki din öğreticilerinin bu işlevini merkeze alarak, İslam din öğreticilerinin din eğitimi/İslam karşıtlığı ile ilgili tecrübelerine odaklanılmaktadır. Avrupa'da yaşayan Müslüman göçmenlerin maruz kaldıkları İslamofobik tutum ve eylemlere ilişkin pek çok çalışma olsa da, dini eğitim

verebilme hak ve özgürlükleri çerçevesinde, din öğreticilerinin karşılaştıkları ayrımcılık, dışlama ve nefret söylemi gibi meseleleri sorgulayan çalışmaların yokluğu dikkat çekicidir. Dolayısıyla konuyla ilgili tarihsel sürecin kendisine sunduğu perspektifle, bu çalışmada İslamofobi'ye din eğitimi meselesi üzerinden yaklaşılmaktadır.

Çalışmada din eğitimine bakış açısının belirlenmesi, İslami referanslı kişilerin din eğitim sürecinde yaşadıkları sorunların, dini bilgi aktarımında karşılaşılan problemlerin ve din eğitim/öğretim sürecinde maruz kaldıkları İslamofobik tutumların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Avrupa'da oldukça fazla Müslüman nüfusa ve İslami eğitim verme konusunda uzun bir deneyime sahip Almanya'da, İslami eğitimin ve din öğreticilerinin konumlandırılma biçimleri, karşılaştıkları İslamofobik tutumlar tespit edilip, tartışılacaktır.

Dolayısıyla, Almanya'da dini eğitim almanın temel hak ve özgürlük olmasına rağmen, İslami eğitimin varlığının/gerekliliğinin/durumunun bir sorun olarak tartışılan bir mesele olmaya devam etmesi; İslami eğitim alma, talep etme süreçlerinde yaşanan problemlerin artması; İslami eğitim alan kişilerin toplumsal düzene/Alman yasasına tehdit oluşturan bir unsur olduklarına ilişkin veya din eğitiminin kontrolü ile ilgili Almanya basınında³ içeriklerin yaygınlaşmaya başlaması; İslam dini öğretim metotlarının, öğretmenlerin, öğrencilerin sürekli kontrol edilmesi, incelenmesi, ön yargı ile eleştirilmesi; İslami öğretimin bir tehdit unsuru/demokrasiye ve entegrasyona engel olarak görülmesi gibi hususlar göz önüne alındığında, Avrupa'da/Almanya'da din eğitimi ve din öğreticilerinin İslamofobik tecrübeleri gibi konuların bu araştırma ile tartışmaya açılması ayrı bir önem taşımaktadır. Ayrıca dini eğitim ile ilgili bahsi geçen tüm bu sorunların çok yönlü hale gelmesi (özellikle 7 Ekim 2023 olayları gibi her türlü siyasal vb. durumlarda), yaygınlaşarak devam eden tehditkâr uygulamaların/politikaların din öğreticilerinin kendi gözlemleri/tecrübeleri ışığında yansıtılması da çalışmanın bir diğer özgünlüğüne işaret etmektedir.

İslam karşıtlığı ile ilgili mücadelede öncelikli olarak İslam'ın anlatılabilmesi, İslam karşıtlığına ilişkin farkındalık oluşturabilme gibi hususlarda İslami eğitime ve uzman kişilere önemli bir görev düşmektedir. Bu perspektifle, din öğreticilerinin yaşamış oldukları tecrübeler, problemler ve gözlemler aynı zamanda İslamofobi ile mücadeleye de önemli bir ışık tutacaktır.

2.2. Araştırmanın Yöntemi: Anlatı Araştırması

Çalışma temelde Almanya'daki İslam dini öğreticilerinin İslamofobik tecrübelerini konu edinmektedir. Bu kapsamda İslam din öğreticilerinin nasıl tanımlandıklarını, konumlandırıldıklarını, maruz kaldıkları İslamofobik tutum ve eylemleri, yaşanan bu durumu nasıl anlamlandırdıklarını ve yorumladıklarını tespit etmek amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda, çalışmada bireylerin deneyimlerini

³ İslami eğitimi tartışmaya açan, bu eğitimi alan kişiler ile ilgili ayrımcı/ötekileştirici bir dil kullanan medya içerikleri ile ilgili bazı güncel örnekler için bkz: "37,3 Prozent aller angehenden islamischen Religionslehrer sehen Juden als ihre Feinde", www.ruhrbarone.de; "Eltern und Lehrer fordern sofortigen Stopp der umstrittenen IRU-Studie in NRW" www.islamiq.de; "Der aufgegebenen Kampf um junge Muslime", www.welt.de; "Lehrerverband will Islamunterricht unter staatlicher Aufsicht einführen", www.welt.de; "Almanya'da Bitmeyen Bir Tartışma: İslam Din Dersi", <https://gocvakfi.org/>.

nasıl yorumladıklarına, gelişmelere nasıl yaklaşım sergilediklerine ve onlara/olaylara yükledikleri anlamı keşfetmeye odaklanan nitel araştırma metodolojisi tercih edilecektir. Nitel araştırma ile bireylerin kullandıkları kavramlar/anlamlar değerlendirilir ve bu anlatımların onlar için hangi anlamı ifade ettiği belirlenmeye çalışılır. Bu sebeple nitel araştırma daha çok bir olguya ve bu olgunun anlamına odaklanır.

Çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından ise doğrudan örneklem grubunun görüşlerine, deneyimlerine ve algılarına odaklanabilmek amacıyla anlatı araştırması kullanılacaktır. Anlatı, hikâye gibi unsurlar olayları, olguları nasıl anladığımız, algıladığımız ve yorumladığımız ile ilgili bir meseledir. Bununla birlikte anlama ve anlamlandırma sürecidir. Bir nitel araştırma için çok önemli olan hikâyeler/anlatılar birinci ağızdan anlatılan deneyimlere dayanır. Birinci şahıs tarafından elde edilen deneyimler bu yaklaşımın temelini oluşturur. “Anlatılar” olarak da adlandırılan hikâyeler, nitel araştırmada popüler bir veri kaynağıdır. Bu tür araştırmalar da biyografi, yaşam tarihi, sözlü tarih ve otobiyografi; görüşme, günlük, mektuplar gibi materyaller ile elde edilip, araştırmacının amaçladığı anlama göre ardışık olarak düzenlenerek analiz edilebilir (Büyüköztürk vd., 2020, s. 24, 283-284; Merriam, 2009, s. 32). Bu anlatılar aynı zamanda, araştırmacının ve katılımcının olaylarla ilgili zengin bir bakış açısı kazanmasına katkı sağlar. Anlatı araştırma tasarımlarında araştırmacılar, bireylerin yaşamlarını tanımlar, insanların yaşamları hakkında hikâyeler toplar, anlatır ve bireysel deneyimlerin anlatılarını yazarlar (Creswell, 2012, s. 501-502). Elliott’a göre de (2005) anlatı araştırmasında, araştırmacı tüm insanların anlatacak hikâyeleri olduğunu kabul ederek, ortaya çıkacak hikâyelere odaklanır. Anlatı araştırmasında bireyi dikkate alırken öğretici olan bir diğer husus, birinci derece ya da ikinci derece anlatıların araştırmanın odağı olup olmadığını dikkate almaktır. Birinci derece anlatılar, bireylerin kendi deneyimlerini ve hikâyelerini doğrudan kendi perspektiflerinden anlattıkları anlatılardır. Bu tür anlatılarda, hikâye anlatıcısı doğrudan kendi yaşadıklarını, düşüncelerini ve duygularını ifade eder. Örneğin, bir kişinin kendi hayat hikâyesini veya kişisel deneyimlerini anlatması birinci derece anlatı olarak kabul edilir. İkinci Derece Anlatılar (Second-Order Narratives) ise bir araştırmacının veya başka bir kişinin birinci derece anlatıları analiz edip yorumladığı ve yeniden yapılandırdığı anlatılardır. Bu anlatılarda, araştırmacı birinci derece anlatılardan elde ettiği bilgileri kullanarak daha geniş bir bağlamda analiz yapar ve yorumlar. Örneğin, bir araştırmacının katılımcılardan topladığı yaşam hikâyelerini inceleyip bu hikâyelerden elde ettiği temaları, kalıpları ve toplumsal bağlamları açıklayan bir makale yazması ikinci derece anlatı olarak kabul edilir. Bu özelliğiyle anlatı araştırmaları, yazar ile katılımcılar/görüşmeciler arasındaki bir işbirliği sonucu yeni bir anlatı/hikâye ortaya çıkarır.

Bu çalışmada anlatı araştırma da Creswell’in “Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches” isimli eserindeki aşamalara ve örneklere göre hazırlanmıştır. Bu bağlamda, çalışmanın konusu gereği, araştırma metodolojisine uygun veri toplama teknikleri ile din öğreticilerinin, Almanya’da İslami eğitime bakış açısına ilişkin gözlemlerini; karşılaştıkları İslamofobik tutum ve eylemlere ilişkin tecrübelerini, yine bireylerin kendi anlatıları üzerinden ele almak için nitel araştırma yöntemlerinden anlatı araştırması tercih edilmiştir.

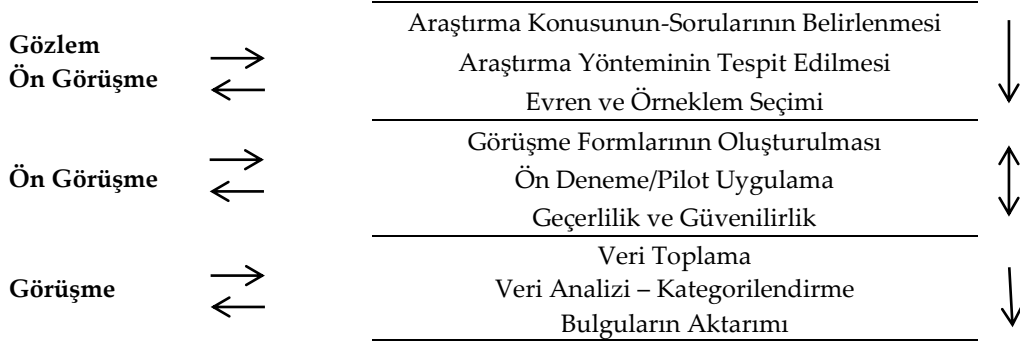
2.3. Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

Araştırma, Müslüman nüfusunun oldukça fazla olması ve Müslümanların uzun yıllar geçmişi olması gibi nedenlerden dolayı Almanya örneğinde yapılmıştır. Söz konusu çalışmada, İslam

karşıtlığına din eğitimi temelinde, okullarda/camilerde/kurumlarda İslami eğitim veren din öğretmenleri perspektifinde yaklaşılması yeterli görülmüştür. Bu bağlamda, İslam karşıtlığı ile ilgili derin tarihsel arka plana ve İslamofobinin görünür olmasına yol açan medyatik/siyasal meselelere bu çalışma da yer verilmemiştir.

2.4. Araştırmanın Tasarımı

Araştırma aşağıdaki aşamalar/iş paketleri doğrultusunda hazırlanmıştır:



Çalışmanın konusunun belirlenmesi ile birlikte araştırmanın odak noktalarını ortaya çıkarabilecek araştırma problemleri tespit edilmiştir. Araştırma sorularına cevap bulabilecek yöntemin belirlenmesinin ardından evren ve örneklem seçimi tamamlanmıştır. Oluşturulan taslak görüşme formu ile ilgili pilot uygulama yapılmış ve görüşme formunun son hali hazırlanmıştır. Geçerlilik-güvenilirlik denemesinden sonra, veri toplama işlemi gerçekleştirilmiş ve analiz edilen veriler temalandırılarak/kategorilendirilerek aktarılmıştır.

Araştırmanın tasarlanma sürecinin konunun teorik çerçevesini oluşturma, yöntemi belirleme, örneklem grubunu tespit etme, görüşme sorularını hazırlama, verileri toplama ve analiz etme, bulguları kategorilendirme aşamalarında, Almanya'daki din eğitimi ile ilgili literatür taraması ile elde edilen veriler ve uzman akademisyenlerle yapılan ön görüşmeler, din eğitimi veren kurumlarda (okul-cami) yapılan gözlemler, din eğitimi veren öğretmenlerle ve eğitimin verildiği kurumların yöneticileri ile sürekli yapılan odak görüşmeler destekleyici ve belirleyici bir etki oluşturmuştur.

2.4.1. Araştırma Soruları

Din eğitimi ve İslam karşıtlığı ilişkisini irdeleyebilmek amacıyla, din öğretmenlerinin İslamofobik tecrübeleri Almanya örneğinde incelenecektir. Bu bağlamda, araştırmanın temel ve alt araştırma soruları şu şekildedir:

A.S.1:Siyasal, sosyal ve ekonomik hayatta İslam karşıtlığının artış gösterdiği Almanya'da İslam dini eğitimine bakış açısı nasıl?

A.S.2:Almanya'daki İslam din öğretmenleri İslamofobik tutum ve davranışlarla karşılaşılıyor mu?

Araştırma sorularına yanıt bulabilmek amacıyla oluşturulan detay alt sorular ise şu şekildedir:

- Almanya’da İslam’a ve Müslümanlara yaklaşım nasıl?
- Farklı ülkelerde İslam/Müslümanlar ile ilgili ilişkilendirilen olayların gerçekleşmesi Almanya’daki Müslümanlara bakış açısını nasıl ve ne düzeyde etkiliyor?
- Almanya’da İslami eğitim siyasal/sosyal ve teolojik olarak nasıl karşılanıyor?
- Din öğreticileri sosyal, siyasal, ekonomik ve dini açıdan herhangi bir ayrımcı, ötekileştirici, dışlayıcı tutum ve davranışlarla karşılaşılıyor mu?

2.4.2. Veri Toplama Tekniği

Çalışmada bireylerin konu ile ilgili düşüncelerini ve anlamlandırmalarını ölçebilmek amacıyla görüşme tekniği kullanılmıştır. Yüz yüze, çevrim içi görüşme teknikleri birlikte kullanılarak din öğreticilerinin konuya ilişkin hikâyeleri/yaklaşımları tespit edilmiştir. Bu çalışmada araştırma amaçlı, bireysel mülakat uygulaması gerçekleştirilmiştir. Mülakat ise din öğretimi konusunda öncü/tecrübeli uzman kişilerle yarı-yapılandırılmış mülakat tekniği ile yapılmıştır⁴. Yarı-yapılandırılmış görüşme de, araştırmacıya rehber olabilecek soruların yer aldığı görüşme formları hazırlanır. Bu görüşme formu ile birlikte, bilgi toplama amacıyla ek sorular da sorularak görüşme başlıkları genişletilebilir. Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırma sorularının derinlemesine incelenmesine, katılımcıların da sürece dâhil olmasına imkân vermesi bakımından tercih edilmiştir (Merriam, 2009, s. 89-90; Büyüköztürk vd., 2020, s. 159).

Görüşme formu hazırlanırken, görüşmecilerin kişisel gözlem ve tecrübelerini deneyimlemek için temel sorulara, sonrasında ise alt araştırma sorularına yer verilmiştir. Görüşme formu, uzman kişilerin fikirleri doğrultusunda revize edilmiş, pilot uygulamalar yapılmıştır. Ön uygulamalar neticesinde, soruların araştırma konusuna uygun ve anlaşılır olmasına, tekrar içermemesine dikkat edilmiştir. Görüşmecilerin Almanya’da yaşaması sebebiyle ve soruların ortak/bilinir kavramlardan oluşmasına katkı sağlamak adına, görüşme formları Türkçe, İngilizce ve Almanca hazırlanmış, görüşmecinin istediği dilde sorular yönlendirilmiştir. Yabancı dildeki cevaplar Türkçe’ye çevrilerek çalışmaya aktarılmıştır. Ayrıca araştırma sorularının tarafsız olmasına, konuyu aydınlatıcı özelliklerinin bulunmasına dikkat edilmiştir. Açık uçlu soruların yanı sıra, görüşme sırasında sorulan ek, konuyu açıklayıcı detay/sondaj sorular ile konuya ilişkin görüşmecilerin deneyimlerine/hikâyelerine ilişkin detay bilgiler temin edilmiştir.

2.4.3. Araştırma Sahası ve Araştırma Grubu

Bir araştırma için evren, soruları cevaplamak için ihtiyaç duyulan verilerin elde edildiği, araştırma kapsamındaki olguların, nesnelere ve bireylerin tamamının oluşturduğu alanı, genelleştirildiği yapıyı, büyük gruba ifade eder. Ayrıca araştırmada toplanacak verilerin analizi ile elde edilecek sonuçların yorumlanacağı grup olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk vd., 2020, s. 82, 263-264). Dolayısıyla bu çalışmanın araştırma sahasını Almanya’daki okullarda öğretmen, camilerde imam olarak ve din öğretimi

⁴ İslam Dini Öğreticilerinin İslamofobik Tecrübeleri: Almanya Örneği isimli çalışma için Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu’nun 25.07.2023 tarihli toplantı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.

ile ilgili faaliyetlerde bulunan kurumlarda uzman kişi olarak görev yapan İslam dini öğreticileri oluşturmaktadır.

Araştırmanın, sonuçları istatistiksel olarak genelleme amacı taşımaması, temsil gücünden çok araştırma konusunun önemli olması ve araştırmacının çalışmanın amaçları çerçevesinde örnekleme belirlemesine imkân tanınması gibi sebeplerden dolayı, çalışmada olasılıksız örnekleme yöntemi ve bu yöntem içerisinde de amaca yönelik/amaçlı örnekleme tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırmacının çalışmanın hedefleri doğrultusunda belirli kriterlere dayanarak bireyleri ve mekânları seçmesi anlamına gelir. Ayrıca amaçlı örnekleme, araştırmacının derinlemesine inceleme için örnek olay türleri belirlemek istediğinde kullanılır. Bu sebeple genelleme yapılamayacağı aşikârdır (Neuman, 2006, s. 320-324). Amaçlı örnekleme seçimi de, belirli stratejilere dayalı bir süreçtir. Bu çalışmada, örnekleme belirlemede tipik durum ve kartopu örnekleme türleri tercih edilmiştir. Tipik durum örnekleme, araştırma problemleri ile ilgili olarak evrende yer alan çok sayıda durumdan tipik olan temsil edici bir durumun belirlenerek bu örnek üzerinden bilgi toplamayı ifade eder. Kartopu yöntemi ise seçilen bu tipik durumdaki kişilerin önerilerini/bağlantılarını/bilgilerini alıp uygun kişi/kişilere ulaştırarak örneklemin genişletildiği bir sistemdir (Büyüköztürk vd., 2020, s. 94; Neuman, 2006, s. 324-325).

Araştırmada da Almanya'daki İslam din öğreticilerinin din eğitimi ile ilgili tecrübelerine odaklanıldığı için; din eğitimi alanında eğitim almış olması, resmi kurumlarda aktif görev yapıyor olması, yetişkin/çocuk eğitiminde yer alması ve belirli bir tecrübeye (en az iki yıl ve üzeri) sahip olması gibi temel kıstaslar belirleyici olmuştur. Bu temel kriterleri sağlayabilecek çok sayıda öğretmen/imam olmasına rağmen, Almanya'da İslam din eğitiminin yakın zamanda medyatik ve siyasal alanda tartışılan bir mesele olmasından dolayı, özellikle eğitim/aktif görev yapma/deneyim gibi temel kriterlerin yanı sıra görüşmeye gönüllü katılım sağlanması talep edilmiştir.

Bununla birlikte araştırma grubunda temel kıstasların yanı sıra; Almanya'da doğup büyüyen ve Almanya'da İslami eğitim alanında lisans ve/veya lisansüstü eğitim alan, Almanya'da yaşayan ama farklı ülkede İslami eğitim alıp Almanya'ya tekrar gelip çalışan, Türkiye'den Almanya'ya görevlendirme ile gelen veya dışarıdan gözlem yapma imkânı olan öğretmenlerin ve imamların olmasına dikkat edilmiştir. Yine, din öğretimi alanında faaliyet gösteren (imam/öğretmen yetiştirme ve eğitimcilerin eğitimi gibi programlar yapan) kurumlardan ve İslam din eğitimi için ders materyali hazırlayan, müfredat oluşturan veya İslami eğitim ile ilgili eyaletlerin resmi kurumlarında temsilci/üye olarak görev yapan kişiler de görüşmeye dâhil edilmiştir. Bu kişiler arasında, Almanya'daki İslam dini eğitiminin tarihçesini, yasal süreçlerini, bu süreçlerde karşılaşılan zorlukları bilen ve resmi makamlar ile sürekli iletişim halinde olan yetkililerin olmasına da dikkat edilmiştir. Ayrıca, sonradan İslamiyet'i kabul ederek Almanya'da din görevlisi olarak faaliyet gösteren kişilerin Almanya'daki İslami eğitime bakış açısının belirlenmesinin de araştırmaya zenginlik katacağı düşünülmüştür.

Bu bağlamda araştırmada 33 katılımcıyla⁵ 1 Mayıs-20 Haziran 2024 tarihleri arasında görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulguları aktarılırken görüşmecilerin gerçek ad ve soyadlarına yer

⁵ Creswell, çeşitli kaynaklara atıf yaparak; anlatı araştırmasında bir veya iki bireyle yapılan birçok çalışma bulunduğunu, fenomenolojik çalışmalarda katılımcı sayısının 1'den 325'e kadar değişebileceğini, yine bazı kaynakların 3 ila 10 kişiyi ile

verilmemiş, müstear isimler kullanılmıştır. Din öğreticilerinin genel özellikleri başlıklı kısımda belirtildiği üzere, örneklem grubunun din öğretiminin birçok alanında faaliyet gösteren, farklı eğitim düzeylerine ve tecrübe geçmişine sahip kişilerden oluşmasına dikkat edilmiştir.

2.4.4. Araştırmanın Veri Analizi

Creswell'e göre (2007, s. 256) anlatı araştırmalarında veriler analiz edilirken öncelikle elde edilen veriler bir dosya düzeni ile arşivlenir. Sonrasında metinler kontrol edilir ve ilk kodlar oluşturulur. Kodlamanın ardından hikâyelerin kronolojisi hazırlandıktan sonra görüşme neticesinde belirlenen anlam ve duygular tanımlanır/betimlenir. Bağlamsal anlatım ve metinlerle desteklenen görüşme verileriyle birlikte hikâyelerdeki genel anlam ortaya çıkartılır.

Çalışmada da görüşme formu aracılığı ile elde edilen veriler bilgisayara işlenmiştir. Bilgisayara yüklenen veriler, araştırma sorularına göre yerleştirilmiş, kodlama oluşturulmuştur. Metinlerde yer alan üst ve alt konuları ön plana çıkarmak için metinler anlamlı bölümlere ayrılmış ve kodlanan bu metinler araştırma soruları da göz önüne alınarak belirli başlıklar altında sınıflandırılmıştır. Katılımcılara ait bilgilerin gizliliğinin sağlanması adına, katılımcıların, kurumların/temsilcilerin isimlerine yer verilmeden, müstear isimlerle düşünceleri belirli kronolojik düzene göre bağlamsal bilgi ve anlamlarla ilişkilendirilerek elde edilen verilerdeki genel anlam keşfedilmeye çalışılmıştır. Cevaplanmayan veya çalışmanın amacından ve konusundan uzak bağlamlara vurgu yapan katılımcı görüşlerine ise yer verilmemiştir.

2.4.5. Geçerlilik ve Güvenilirlik

Geçerlilik ve güvenilirlik, bilimsel araştırmaların kalitesini ve doğruluğunu ifade eden, araştırma sonuçlarının güvenilir olup olmadığını ve bulguların gerçeği yansıtmayı yansıtmadığını değerlendirmek için kullanılan kavramlardır. Nitel araştırmaların geçerlilik ve güvenilirlik standartları nicel araştırmalardan farklıdır. Nitel araştırmalarda, araştırmacıların gözlemlerini tutarlı bir biçimde kaydetmeye ve yaptıkları gözlemleri de yine tutarlı ve kararlı bir şekilde aktarmaya çalışması güvenilirliği karşılar. Yine araştırmacının toplumsal yaşam içerisinde odaklanılan meseleyi onu sürekli yaşayan birinin bakış açısından adil, dürüst ve dengeli anlatımı sunmaya çalışması da geçerliği ifade eder (Neuman, 2006, s. 286). Araştırmacının, nitel araştırma sürecinde görüşme sorularını revize etmesi, eklemeler yapabilmesi, katılımcıların görüşlerini doğrudan alıntılarla aktarması ve sonuçlara yer vermesi gibi diğer hususlar da araştırmanın geçerliğini artıran bir özelliktir.

Bu çalışmada da, geçerliği ve güvenilirliği sağlayabilmek adına bazı yöntemsel ve etik tutumlar gözetilmiştir. Bu sebeple, araştırma sorularına iyi yanıt alabilmek için örneklem grubunun ayrı bir özenle seçilmesine dikkat edilmiştir. Araştırma sorularının, anlaşılabilir, net, genel algılamaya ve ölçmeye imkân tanıyacak olması, araştırma konu ve amacına uygunluğunu göz önüne alarak gerekli uzman

çalışmasını önerdiğini ancak daha geniş bir katılımcı havuzunun kolektif bir yaklaşım geliştirmek için kullanılabileceğini belirtmiştir (Creswell, 2007, s. 126-128). Anlatı araştırmalarının bir veya daha fazla kişiyle de yapılarak ortak bir anlamın inşa edildiği çalışmalar da bulunmaktadır (Creswell, 2007, s. 55, 119-122). Bu doğrultuda Almanya'daki din öğreticilerinin İslamofobik tecrübelerini belirleyebilmek adına ortak bir anlatının sorgulanabilmesini sağlamak için 33 katılımcı ile yeterli görülmüştür.

katkıları ile ön deneme görüşmeleri ile desteklenerek oluşturulmasına dikkat edilerek geçerlilik ve güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırma konusunun ve sorularının belirlenmesi ile birlikte oluşturulan temalar, veri toplama sürecinde görüşmecilerin anlatımlarına göre alt temalarla zenginleştirilmiş ve şu kategorilendirmelere göre çalışmaya aktarılmıştır:

Ana Tema	Alt Tema
1.İslam'a/İslami Kelime/Kavramlara ve Müslümanlara Bakış	<ul style="list-style-type: none"> • Entegrasyon ve Uyum Kısacasında İslam ve Müslümanlar • İslami Kelime ve Kavramlara İlişkin Bilgi Düzeyi • Radikalize Edilen/Çerçevelenen Anlamlar
2.İslami Eğitime Siyasal/Sosyal ve Teolojik Bakış Açısı	<ul style="list-style-type: none"> • Bir Hürriyet Tartışması: İslami Eğitim • Yargılanan/Ötekileştirilen İslami Eğitim • Kontrol ve Müdahale Edilen İslami Eğitim
3.İslami Bilgi Aktarımında Karşılaşılan Problemler	<ul style="list-style-type: none"> • Ön Yargı ile Mücadele • Oryantalist ve Medyatik Kümülatif Anlamlar/Temsiller • Bilinmezlikten Kaynaklanan Korku ve Baskı • Dil ve Kültürel Farklılık
4.Din Öğreticilerinin Maruz Kaldıkları İslamofobik Tutumlar	<ul style="list-style-type: none"> • Baskı, Kontrol ve Takip Edilme • İslami Eğitim Mekânlarına Saldırı
5.İslam Karşıtlığı/İslamofobi ile Mücadele	

Bu araştırmada elde edilen veriler neticesinde oluşturulan kategorilerin geniş kapsamlı olması ve bu çalışmanın konusunu ve sınırlılığını aşacak boyutta olması sebebiyle, sadece belirlenen iki kategoriye yer verilmesi uygun görülmüştür. Bu doğrultuda, din öğreticilerinin genel özellikleri ile birlikte din eğitimi ve İslamofobi ilişkiseliliğine odaklanabilmek amacıyla Almanya'da İslami eğitime siyasal/sosyal ve teolojik bakış açısı; din öğreticilerinin maruz kaldıkları İslamofobik tutumlar gibi kategoriler altında bulgulara yer verilecektir.

3.1. Din Öğreticilerinin Genel Özellikleri

Araştırmaya katılan din öğretmenlerine ait bilgiler aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Din Öğreticilerinin Genel Özellikleri

Katılımcı:								
Nu.	İsim (Müstear)	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Almanya'da Yaşama Süresi	Mesleği	İslami Eğitim ile ilgili İş Tecrübesi	Çalıştığı Yer/ler
1	Zeynep	Kadın	49	Yüksek Lisans	42 Yıl	Öğretmen Öğr. Görevlisi	21 Yıl	Okul
2	Hasan	Erkek	51	Lisans	51 Yıl	Öğretmen/İdareci	22 Yıl	Okul-STK
3	Ayşe	Kadın	37	Lise	35 Yıl	Din Görevlisi	10 Yıl	Cami
4	Zehra	Kadın	29	Yüksek Lisans	29 Yıl	Din Görevlisi	4 Yıl	Cami
5	Kemal	Erkek	51	Yüksek Lisans	27 Yıl	Öğretmen	27 Yıl	Okul-Cami
6	Fatma	Kadın	29	Yüksek Lisans	29 Yıl	Öğretmen	10 Yıl	Okul
7	Mehmet	Erkek	48	Doktora	48 Yıl	Öğr. Görevlisi Uzman	2 Yıl	Dini Kurum
8	Ahmet	Erkek	53	Yüksek Lisans	53 Yıl	Öğretmen	21 Yıl	Okul-Cami
9	Bünyamin	Erkek	31	Yüksek Lisans	31 Yıl	İmam	5 Yıl	Cami
10	Mustafa	Erkek	33	Yüksek Lisans	33 Yıl	İmam	7 Yıl	Cami
11	Süleyman	Erkek	58	Doktora	12 Yıl	İmam	30 Yıl	Cami
12	Yusuf	Erkek	50	Yüksek Lisans	26 Yıl	Öğretmen	21 Yıl	Okul-Cami
13	Serhat	Erkek	55	Lisans	20 Yıl	Öğretmen	15 Yıl	Okul-Cami
14	Sinan	Erkek	47	Lisans	5 Yıl	İmam	5 Yıl	Cami
15	Metin	Erkek	55	Lisans	48 Yıl	Öğretmen	18 Yıl	Okul
16	Hüseyin	Erkek	56	Lisans	7 Yıl	İmam	26 Yıl	Cami
17	Tarık	Erkek	47	Lisans	11 Yıl	Öğretmen/İdareci	23 Yıl	Okul-Cami Yurt
18	Seher	Kadın	52	Lisans	40 Yıl	Öğretmen/İdareci	27 Yıl	Okul-Yurt
19	Burcu	Kadın	38	Lisans	38 Yıl	Öğretmen/İdareci	3 Yıl	Okul
20	Faruk	Erkek	61	Lisans	52 Yıl	Öğretmen/İdareci	35 Yıl	Okul-Cami Dini Kurum
21	Hülya	Kadın	56	Yüksek Lisans	36 Yıl	Öğretmen/İdareci	29 Yıl	Cami Dini Kurum
22	Kerem	Erkek	35	Lisans	8 Yıl	İdareci	7 Yıl	Dini Kurum
23	Matthias	Erkek	34	Lisans	34 Yıl	Uzman	2 Yıl	Dini Kurum
24	Ömer	Erkek	62	Lisans	35 Yıl	Öğretmen	34 Yıl	Okul-Dini Kurum
25	Onur	Erkek	25	Lisans	25 Yıl	Öğretmen	10 Yıl	Okul-Cami
26	Kerim	Erkek	24	Yüksek Lisans	24 Yıl	Öğretmen	1 Yıl	Okul
27	Merve	Kadın	28	Yüksek Lisans	28 Yıl	Öğretmen	4 Yıl	Okul-Cami
28	Kübra	Kadın	25	Yüksek Lisans	25 Yıl	Din Görevlisi	2 Yıl	Cami
29	Yasemin	Kadın	26	Lisans	26 Yıl	Öğretmen	1 Yıl	Okul
30	Şeyda	Kadın	30	Yüksek Lisans	30 Yıl	Öğretmen	7 Yıl	Okul
31	Amine	Kadın	32	Yüksek Lisans	30 Yıl	Uzman	2 Yıl	Dini Kurum
32	Hamza	Erkek	50	Lise	40 Yıl	Öğretmen	8 Yıl	Okul
33	Nilüfer	Kadın	29	Lise	29 Yıl	Öğretmen/İdareci	6 Yıl	Okul-Yurt

Araştırmaya toplam 33 kişi katılım göstermiştir. Bu kişilerin 13'ü kadın, 20'si ise erkek katılımcıdır. Görüşmeye katılım gösteren kişilerin yaş ortalaması ise 42'dir. Katılımcılardan 3 kişi lise mezunu, 14 kişi lisans mezunu, 14 kişi yüksek lisans mezunu, 2 kişi ise doktora mezunudur.

Katılımcıların ortalama 30 yıl civarında Almanya'da yaşama süresine sahip olduğu görülmektedir. Almanya'daki siyasal, sosyal ve medyatik alanlarda İslam'ın temsil ediliş ve Müslümanların konumlandırılış biçimlerine ilişkin genel bir gözlem/tecrübe sahibi olabilecekleri düşünülebilir.

Bununla birlikte katılımcılardan 13 kişi okullarda öğretmen, 7 kişi okullarda/din öğretimi yapan kurumlarda öğretmen/idareci, 5 kişi camilerde imam, 2 kişi okulda/üniversitede öğretmen/öğretim görevlisi, 3 kişi camilerde din görevlisi, 2 kişi dini kurumlarda uzman, 1 kişi ise yine dini kurumlarda idareci olarak çalışmaktadır. Dolayısıyla görüşmecilerimizin okul, cami, yurt ve dini kurumlar gibi dini öğretim yapan pek çok sahada faaliyet gösteren birimlerde görev yapan kişiler olduğu ve araştırma konusuna farklı kurum, kuruluş ve mekânlardaki faaliyetleri ve deneyimleri ile zenginlik katacak bir çeşitliliğe sahip oldukları ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan görüşmecilerimizin İslami eğitim ile ilgili uzun yıllar (ortalama 4-5 yıl) tecrübeye sahip olduğu görülmektedir. Bu noktada, İslami eğitim sürecinde karşılaştıkları sorun ve problemlere ilişkin gözlem, farkındalık ve deneyimlerinin oldukça yeterli olduğu düşünülebilir.

Bu durum, Almanya'da çalışan din görevlilerinin tahsil ve eğitim düzeyinin oldukça yüksek olduğunu; bu kişilerin üniversite eğitiminin yanı sıra özel dini eğitimlerle de kendilerini geliştirdiklerini ve uzun yıllar dini eğitim konusunda tecrübe sahibi olduklarını (Halm, Sauer, Schmidt, & Stichs, 2012, s. 3-5) ortaya koymakla birlikte, araştırma kapsamında görüşülen kişilerin de eğitim düzeyinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

3.2. İslami Eğitime Siyasal/Sosyal ve Teolojik Bakış Açısı

İslami eğitim, Almanya genelinde halen tartışılmakta olup, siyasal ve medyatik kanallarla İslami eğitimin varlığı, verilme şekli, derslerin içeriği, ders kaynakları, öğretmenlerin seçilmesi gibi durumlar sürekli tartışmaya açılmaktadır. Konu ile ilgili araştırmaya katılan ve İslami eğitim ile ilgili faaliyet gösteren öğretmenlerin/uzmanların, tartışmalı/sorunlu hale getirilen (!) Almanya'daki İslami eğitim ile ilgili düşünceleri de bu karışıklığı/problemi ifade etmektedir.

3.2.1. Bir Hürriyet Tartışması: İslami Eğitim

Almanya'da din eğitimi anayasa ile güvence altına alınan bir haktır. Bu sebeple İslami eğitim talep eden kişiler de bu haktan yararlanabilmektedir. Fakat anayasal bir güvence olmasına rağmen, İslami eğitimin mevcudiyeti halen tartışma konusu olabilmektedir:

Almanya'da dini eğitim, anayasal bir güvence olduğu için bir özgürlük alanı gibidir. Okullardaki durumu bilemiyorum ama camide görev yapan birisi olarak bir kısıtlama/engel ile karşılaşmadım. (Ayşe, 37, Din Görevlisi)

İslami eğitime karşı olanlar da, İslami eğitime açık olanlar da var. (Kübra, 25, Din Görevlisi)

Müslüman olmayanlara camileri gezdirdiğimizde memnuniyetle karşılayanlar var. (Bünyamin, 31, İmam)

Almanya'da camilerde 'radikalize' etmeden İslami eğitim verilmesini veya radikalleşen eğilimlere karşı 'kontrollü' İslami eğitim verilmesini savunanlar var. Bununla birlikte genellikle bir Alman, İslami eğitimin ne gereği var, diye düşünabiliyor. Müslüman olmayan veliler da yine okullarda İslami eğitimi gereksiz bulabiliyor. (Yusuf, 50, Öğretmen)

Geçmiş yıllarda cami ile ilgili başkan yardımcılığı görevinde bulundum. Öğrenci sayımız arttıkça kurumsallaşmaya devam ettik. Camilerdeki eğitimin yanı sıra okullarda da İslami eğitim verilmesi için kanuni gereklilikleri sağlamaya katkı sağladık. Karşımıza çıkan pek çok sorunu aşmak için çaba gösterdik. (Metin, 55, Öğretmen)

İslam dini derslerinin Alman eğitim sistemindeki diğer dini derslerle eşit şekilde muamele görmediği ve eğitmen sorununun artarak devam ettiği ifade edilebilir. İslami eğitim konusu Almanya'da halen tartışma konusu olmaya devam etmektedir ve çeşitli paydaşlar arasında farklı görüşler bulunmaktadır. (Zehra, 29, Din Görevlisi)

Son yıllarda bazı okullarda İslami eğitim verilebiliyor. Karşı çıkanlar oldu, halen karşı çıkanlar da var. İslam din dersinin gerekliliği tartışılmaya devam ediyor. İslam dersinin verilmesini 'Almanya İslamlaşıyor' şeklinde yorumlayanlar da var. Bu sebeple İslam din dersinin verilmesini entegrasyona aykırı görenler ve bundan dolayı din dersi verilmesini kontrol etmek isteyenler bulunmaktadır. (Fatma, 29, Öğretmen)

İslami eğitime pek toleransın olduğunu ifade edemem. İslami eğitimin okullarda verilme süreci çok uzun ve zor oldu. Buna rağmen halen siyasi ve toplumsal problemlerle uğraşmaya devam ediyoruz. (Serhat, 55, Öğretmen)

Eğitim müfredatımızı kabul ediyorlar ama meslek tanımı koyamıyorlar ve öğrencilerimizin diplomalarını kabul etmiyorlar. İslami eğitim ile ilgili bunun gibi sorunlarla politik olarak mücadele ediyoruz. (Seher, 52, Öğretmen/İdareci)

Alman devleti din dersini vermek zorunda olduğu için İslami eğitim talebine müdahale edemiyor fakat İslami eğitim verme sürecini/şeklini kontrol etmeye, şekillendirmeye çalışıyor. Normalde dini cemaatler işbirliği ile dini eğitim talebini hazırlar ve yeterlilikler sağlandıktan sonra eğitim verilir. Fakat İslami eğitim talebinde bulunan dini cemaatler sürekli sorunlarla uğraştırılıyor. Bu noktada, diğer dini kurum (Hristiyanlık, Yahudi vb.) yetkilileriyle kâğıt üstünde eşitiz fakat pratikte İslami eğitime izin verip, müdahale etme gibi durum söz konusu. (Faruk, 61, Öğretmen/İdareci)

Almanya'da İslam'ı eğitim ile ilgili materyal eksikliği yaşıyoruz. Talep ediyoruz ama bu süreç çok ağır işliyor ve talebimizin karşılanmadığı durumlar da oluyor. (Kerem, 35, İdareci)

İslami eğitimin durumu okullara göre bile değişiklik gösterebiliyor. Bazı okullarda onay verilirken, bazı okullarda okul müdürünün, idarenin engellediğini biliyorum. İdare, öğrencilerin o dersi seçmesini istemiyor, eğer ders seçildiyse sınıf verilmiyor veya ders saatleri çok geç yapılabilir. (Merve, 28, Öğretmen)

Görüşmecilerimizin de belirttiği gibi, Almanya'da İslami eğitimin verilme süreci oldukça zorludur. Buna rağmen, İslami eğitimin varlığına dair tartışmalar ve sorunlar devam etmektedir (Uçar, 2023). Ayrıca, İslami eğitimin radikal akımlara karşı bir bağımsızlık kazandırma beklentisiyle verilmesi gerektiği düşüncesi (Stein ve Zimmer, 2022, s. 36) söylem alanı bulmaktadır. Bu durum, İslami eğitim hürriyetinin tam anlamıyla içselleştirilmediğini ve kontrol edilmesi gerektiği düşüncesinin var olduğunu göstermektedir.

Bununla birlikte, genel olarak okullarda İslami eğitime toleransın zayıf olduğu, İslami eğitimin gereksiz görülebildiği, İslami eğitim ile ilgili öğrenci/eğitmen sorunlarının artarak devam ettiği ve Almanya'nın toplumsal/siyasal kontrolü doğrultusunda yönlendirilmeye çalışıldığı önemli bir noktadır. Dolayısıyla bu hususlar, İslami eğitime yönelik gittikçe artan negatif yaklaşımların ve aynı zamanda

ayrımcılık, dışlama gibi İslamofobik tutumların ne kadar içselleştirildiğine, İslami eğitimin bir hürriyet alanı olarak görülmediğine (İlgaz, 2023, s.152,156) de ışık tutmaktadır.

Bu bağlamda, Almanya'da İslami eğitimle ilgili düzenlemeler, Müslümanların diğer dini topluluklar gibi dinleri ve yaşam gerçeklikleri hakkında rasyonel bir şekilde düşünmeleri ve bunları kendi teolojileri ile din eğitimlerine eleştirel bir bakış açısıyla ele almaları isteği ve ihtiyacı göz önünde bulundurularak yapılmaya çalışılmalıdır (Takım, 2016, s. 14).

3.2.2. Yargılanan/Ötekileştirilen İslami Eğitim

İslami eğitim ile ilgili bir diğer husus, İslami eğitime karşı gittikçe artan ön yargıdır. Bu ön yargı aynı zamanda İslami eğitime bakış açısının siyasallaşmasını ve İslamofobik yaklaşımların artmasını beraberinde getirmektedir.

İslam Dini dersi Almanya'da ihtiyaç ve hoşgörülü ile karşılanıyor. Mesela üniversite dönemimde staj yaparken bir Hristiyan din dersi öğretmeni bana İslam dersinin okullarda verilmesinin önemli olduğunu söylemişti. Tabi bazı kesimlerin İslam dersine karşı ön yargılı bir duruşu var. (Onur, 25, Öğretmen)

Okullardaki İslami eğitime karşı ön yargının olduğunu söyleyebilirim. Az bir kesim olumlu karşılarken, çoğunluk ön yargı ile yaklaşıyor. Bu da eğitimin içeriğini bilmediklerinden kaynaklanıyor. Kapalı kapılar ardında kontrol edemeyecekleri şeylerin olmasından korkuyorlar. Şu an görev yaptığım okuldaki anlatımlar da bu yönde. Dört sene önce İslam din dersi okula getirildiğinde öğretmenlerin birçoğu tepki göstermişler. Ön yargıları kırılmış durumda. Bu noktaya gelene kadar İslam din dersi öğretmenlerine çok görev düşüyor. Kendilerini kanıtlayıp olumlu bir profil çizmeleri gerekiyor. (Yasemin, 26, Öğretmen)

Görüşmeye katılan din öğreticilerinden Onur (25, Öğretmen) ve Yasemin (26, Öğretmen) İslami eğitim ile ilgili okullarda sorunla karşılaşmadığını ifade etseler de, genel anlamda ön yargının hâkim olduğunu vurgulamaktadırlar. Bununla birlikte, sadece ön yargı olmayıp aynı zamanda ötekileştirici bir görünüm taşıyan yaklaşımların da olduğunu görüşmeye katılan kişiler şu şekilde ifade etmektedir:

İslami eğitim radikal karşılanıyor. Özellikle de İslami eğitim alanlar radikal gruplar için yetiştirilen öğrenciler olarak görülüyor. Bu gibi sebeplerden dolayı İslami eğitim üzerinde büyük bir kontrol var. (Zeynep, 49, Öğretmen/Öğretim Görevlisi)

Özellikle küçük şehirlerde de ön yargı ve karşıtlık mevcut. Bunun sebeplerinden birisi algı ve medyanın genel tutumu. (Burcu, 38, Öğretmen/İdareci)

İslam eğitim alanlar terörist, İslami eğitim veren yerler ise terörist eğitim merkezi gibi görülüyor. Bu ön yargı neticesinde İslami eğitimi kontrol etmeye, engellemeye yönelik girişimler var. (Sinan, 47, İmam)

İslami eğitime hiç iyi bakmıyorlar. İslami eğitim alanların toplumsal hayatta görünür olması rahatsız ediyor. (Süleyman, 58, İmam)

Almanya'da özellikle İslam din derslerine karşı büyük bir ön yargı var. İslami eğitim alanlar tehlike arz eden kişiler olarak görülüyor. Bu sebeple İslami eğitim alanlar ve bu eğitim veren yerler kontrol edilmesi gereken yerler olarak görülüyor. (Tarık, 47, Öğretmen/İdareci)

Dini eğitim anayasal bir hak fakat İslami eğitimi gerici ve çağa uygun olmayan bir anlayış olarak görüyorlar. Okullardaki çocukların dini hassasiyetlerinin olması, dini pratikleri gerçekleştirmeleri problem olarak görülüyor. İslami eğitimi tam olarak idrak edemedikleri için Batı toplumsal yaşamı için tehdit olarak görüyorlar. (Hülya, 56, Öğretmen/İdareci)

İslami eğitime bakış açısı Almanya'da eyaletlere/bölgelere göre değişiklik göstermektedir. Ama genellikle radikal eğitim veriliyor gibi algılanıyor ve bu durumdan korkuyorlar. (Kerim, 24, Öğretmen)

Camideki din derslerine negatif bakılıyor. Hangi derslerin kimler tarafından verildiği merak konusu her zaman. Camilerdeki eğitim ortamları donanımlı ve eğitimciler nitelikli olmasına rağmen, buradaki kişilerin gerici olduğu izlenimi hâkim. Okuldaki İslam din dersine bakış açısı da tam olarak pozitif değil. Halen şüpheli bir yaklaşım söz konusu. (Şeyda, 30, Öğretmen)

Şeriat gibi bazı kavramlarda yanlış anlaşılma olabiliyor. Şeriat ve İslamist terör gibi kelimelerle anılıyor. (Matthias, 34, Uzman)

İslami kavramlara yönelik negatif bir yaklaşımı var. (Amine, 32, Uzman)

Aşırılıkçı, tehlikeli algılanıyor. İslami eğitimin gerekliliği sorgulanıyor. İslami eğitim veren cami/okul dersleri gibi olanakların/kurumların sayısının artmasına tehlikeli gözüyle bakılıyor. Siyasi bir hareket olarak yorumlanıyor. (Hamza, 50, Öğretmen)

İslami eğitimin tam olarak neyi ifade ettiği, bu eğitimin verilmesinin amaçlarının neler olduğu gibi hususların Almanya'da genel anlamda bilinmediğini ifade edebiliriz. Bu bilinmezlik beraberinde korkuyu, ön yargıyı ve negatif nitelendirmeleri beraberinde getirmektedir. Radikal yorumlanan, hatta sadece İslami eğitim aldığı için terörist görülen kişilerin nasıl bir İslamofobik yaklaşımla karşılaştıkları aşıkardır.

Bu anlatımlar aynı zamanda, Batı'da Müslümanlara yönelik sürekli kullanılan ve literatürde sıkça ifade edilen medyatik ve popülist bir dil taşıyan terörist, tehlikeli, radikal gerici, şeriatçı, İslamist gibi nefret dili içeren (Temel ve Koçak, 2020, s. 182; SETA, 2018 ve 2019) yargılayıcı/ötekileştirici İslam karşıtı dilin, İslami eğitim alan kişiler ile ilgili de kullanılageldiğini, İslami eğitim alan kişilerin potansiyel hedef olarak gösterildiğini yansıtmaktadır.

Aynı zamanda, İslami eğitim veren cami ve okul derslikleri gibi yerlerin terör yuvası, şiddet yuvası olarak görülmesi de beraberinde toplumdaki nefret dilini artırmaktadır. Kullanılan bu şiddet dili ve bu yaklaşım sonucunda da camilere yapılan saldırı olayları artış göstermektedir.

3.2.3. Kontrol ve Müdahale Edilen İslami Eğitim

İslami eğitimin verilebilme mücadelesi beraberinde kontrolü ve baskıyı getirmiştir. Anayasal güvenceye rağmen İslami eğitim alma ve verme talepleri sürekli politik engellerle karşılaşmıştır. Bu engeller, dersin verilebilmesi, dersin içeriği, dersi verecek eğitimcinin seçilmesi gibi tüm alanlarda kendisini hissettirmiştir. Bu duruma ilişkin görüşmelerimizin ifadeleri şu şekildedir:

İslami eğitime karşı bir korku hissediyorlar. Genel anlamda dini hürriyete izin veriyorlar. Fakat İslami eğitim söz konusu olduğunda kontrol, baskı ve müdahaleleri hissediyoruz. (Hasan, 51, Öğretmen/İdareci)

Almanya'da hiçbir şekilde cemaatlerin dini eğitim meselelerine karışamaz. Ama İslam ile ilgili konularda içeriğe bile müdahale söz konusu. Dini cemaatlerin kabul görmesi zorlaştırılıyor. Diğer resmi dini cemaatlerin tanınması kolay iken, İslam ile ilgili dini cemaatlerin kabul alması eğitim vermesi zorlaştırılıyor. Dersleri şekillendirme, dersi veren kişileri belirlemeye çalışma ve koordine etme gibi yaklaşımları söz konusu. İslami eğitime, İslam inancının Almanya'nın onayladığı içerik ve özelliklere sahip olması koşuluyla olumlu yaklaşıldığını ifade edebilirim. (Mehmet, 48, Öğretim Görevlisi/Uzman)

İslami eğitim Almanya'da üvey evlat gibi. Anayasaya göre mecbur izin verilmesi gerektiği için göstermelik de olsa bazı yerlerde İslami eğitim veriliyor. Ama müdahale söz konusu. Din dersi ve öğretmenler müfredat komisyonunda görev yaptım. Fakat burada İslami cemaatlerin tanınmaması, kabul görmemesi ve sürekli problem yaşatılması gibi durumlar söz konusu. Dini. (Ahmet, 53, Öğretmen)

Almanya'da anayasal olarak İslami eğitim alma hakkı olmasına rağmen uygulamaya gelince politik ve toplumsal engeller karşımıza çıkıyor. Dini cemaatleri kabul etmeme gibi bir engelle karşılaşıyoruz. Bu durum da İslami eğitim verme ve alma süreçlerinin özellikle zorlaştırılmaya çalışıldığını gösteriyor. (Mustafa, 33, İmam)

Almanya'da Türkiye'den gelen hocaların, camilerde Türkçe ders yapmaları, Anadolu kültürünü yaymaları asimilasyona engel teşkil ettiğinden, Almanların rahatsız olduklarını fark ettim. Camilerde fiziki müdahale yok ama üst düzey devlet makamları bunu sıkça dile getirmektedir. (Hüseyin, 56, İmam)

Kanunlar çerçevesinde serbestlik veriyorlar. Ama bu hakkı isteyerek vermiyorlar. Dini eğitim verme hakkı elde eden yerleri kontrol ve takip ediyorlar. Kontrol dışında giden bir husus olduğu zamanda müdahale ediyorlar. Sürekli bir baskı hissediyoruz. (Ömer, 62, Öğretmen)

Kontrol ediliyor. Özgür olsa da cami vb. kurumlar diğer dini kurumlara nazaran baskı ve kontrol altında. (Nilüfer, 29, Öğretmen/İdareci)

İslami eğitim alanlar ve eğitimi verenler tehlike görüldüğü için kontrol ve takip söz konusu. (Tarık, 47, Öğretmen/İdareci)

İslami eğitim alma gibi bir hürriyet Almanya anayasasında mevcut fakat görüşmecilerimizin de aktardığı üzere bu özgürlüğü zor şartlarda alan Müslümanlar aynı zamanda kontrol ve baskı gibi sorunlarla karşı karşıya kalıyor. Diğer dinlere ait eğitim merkezlerinde, derslerde bir sorun yaşanmazken İslami eğitim veren yerlere, ders içeriklerine, eğitimcilere doğrudan bir karışma, müdahale söz konusu. Konu ile ilgili 2012 yılında dönemin eğitim bakanı Annette Schavan, bu ilahiyat fakültelerinin "Kur'an'a tarihsel-eleştirel bir metotla yaklaşma şansının" bulunduğunu ve "dinin aydınlanmaya ihtiyacı olduğunu" açıkça ifade etmekten çekinmemiştir. "İslam aydınlanma sürecinden geçmeli", "İslam zamana uyarlanmalı", "İslam reforma tabi tutulmalı", "İslam entegre olmalı", "İslam Avrupa kanunlarını ve değerlerini kabul etmeli", "İslam demokrasiye aykırı olmamalı" gibi ifadeleri, Avrupa'daki ve Almanya'daki tartışmalarda sık sık kullanılmaktadır (İnam, 2023, s. 24-26). Dolayısıyla, devletin doğrudan bir müdahalesinden hatta Alman İslam'ı, Avrupa İslam'ı vb. gibi isimlendirilen bir şekillendirme sürecinden/projeden bahsedecek kadar ön yargılı, diğer dinlere sağlanan haklarla eşit ilerlemeyen bir kontrolden söz edilebilir.

Bununla birlikte sadece kontrol ve baskı değil aynı zamanda takip, fişleme gibi diğer şekillerde de bir engel mevcut. Aynı zamanda İslami eğitim veren ve alan kişilerin Türkiye ve/veya İslam kültürünü ait kelime, kavram ve yaşam biçimlerini de İslami eğitim derslerinde aktarmaları entegrasyona karşı bir tehdit olarak algılanıyor ve İslami eğitimin tüm aşamaları şekillendirilmek isteniyor.

3.3. Din Öğreticilerinin Maruz Kaldıkları İslamofobik Tutumlar

Almanya'da İslami eğitime yönelik bakış açısının farklı boyutlarıyla halen tartışılmaya devam ettiği görülebilir. Bununla birlikte İslami bilgi aktarımında da sorunlar yaşayabilen, resmi görevli olmalarına rağmen mesleki yaşamlarında problemlerle karşılaşabilen İslam din dersi öğreticileri aynı zamanda İslamofobik tavır ve davranışlara da maruz kalabilmektedir.

Bu İslamofobik tavır ve davranışlar; öğretmenlere, öğrencilere yönelik baskı, kontrol ve takip etme, fişleme şeklinde olabilmektedir. Ayrıca İslam din dersinin verildiği camilere, yurt vb. kurumlara yönelik şiddet, saldırı gibi eylemleri de her geçen gün artmaya devam etmektedir.

3.3.1. Baskı, Kontrol ve Takip Edilme

İslam din dersi eğitmeni olmanız sebebiyle herhangi bir İslamofobik yaklaşım, tavır ve davranışlarla karşılaştınız mı, şeklindeki sorduğumuz soruya görüşmecilerimizin verdikleri yanıtlar, İslam karşıtlığının/İslamofobinin ne kadar içselleştirildiğini ve artarak devam ettiğini göstermektedir.

Okullarda İslam din dersi verdiğimiz için müdahaleleri, kontrolleri sürekli hissettik. Yakın zamanda da 7 Ekim 2023 olaylarında da aynı süreci bize yaşattılar. (Seher, 52, Öğretmen/İdareci)

En yakın örnek olan 7 Ekim 2023 olaylarında bunu yaşadık. Sizi doğrudan suçlama içerisinde bırakıyorlar. Tehdit mesajları alabiliyoruz. (Burcu, 38, Öğretmen/İdareci)

Müslüman kadınların gerici vs. olduğuna ilişkin bir genel yargı var. Bu sebeple kendimizi ifade etmemizi şaşkınlıkla karşılayabiliyorlar. Bazı Almanların polis gibi muhbir gibi Müslümanları gözlemediğini söyleyebilirim. Farklı ülkelerde İslam ve Müslümanlarla ilişkili olaylar olduğunda bu durumlarla daha çok karşılaşabiliyoruz. (Hülya, 56, Öğretmen/İdareci)

Ben şimdiye kadar dışlayıcı tutum ve davranışlarla karşılaşmadım. Ama biliyorum ki İslami eğitim verme süreçleriyle ilgili pek çok sıkıntı yaşayan kardeşim var. (Kerim, 24, Öğretmen)

Evet. Maalesef. Okulda öğretmen olmama rağmen, okul ile ilgili suçlamalara maruz bırakıldım, diğer bazı öğretmen arkadaşlar tarafından hoşgörüsüz davranışlara şahit oldum. (Merve, 28, Öğretmen)

Çalıştığım okulda, İslam'a yönelik negatif şeyler söylendiğinde açıklama ihtiyacı hissediyorum. Böyle olduğunda da beni müdahaleci, özgürlük karşıtı olarak görüyorlar. Ayrıca, İslam din dersi ve öğretmenleri ne yazık ki, diğer dinlerdeki eğitimcilerin konumuna (saygı ve değer gibi) ulaşmış değil. İslam din dersi öğretmenleri hala ötekileştirilip, sorun olarak görülüyor. (Şeyda, 30, Öğretmen)

Okulda dini eğitim veren bir eğitmenim. İdare tarafından bazı durumlarda problemlerle karşılaşıyorum. Örneğin İslami eğitim verilmesini gereksiz bulan ve bu sebeple okul ve ders işleyiş sürecime sorunlar çıkartan idarecilerim oldu. (Zeynep, 49, Öğretmen/Öğretim Görevlisi)

Saldırı ve müdahaleler oldu, oluyor da. Okullarda istihdamlı İslam din dersi öğretmeni açığı olmasına rağmen, kadroya dâhil etmiyorlar. (Mustafa, 33, imam)

Çocuklarım ile ilgili yaşadım. İmam olduğumu biliyorlar ve bundan dolayı sanırım çocuklarıma okul ile ilgili sürekli sorun çıkartıyorlar. (Sinan, 47, İmam)

Somut olarak bir şey söyleyemem ama izlendiğimizi, takip edildiğimizi kesin biliyorum. Kontrol ediliyoruz. Net biliyorum. Resmi kurumlarda, mülakatlarda uzun bekletilmeler, ayrımcı davranışlar oluyor. Yüzlerce örneği var. Din öğretiminden sorumlu kişi olduğum için ayrıca sorgu ve açıklamalara maruz bırakılabiliyorum. (Tarkan, 47, Öğretmen/İdareci)

Bir aile çocuğunu dini eğitim için gönderdiği zaman, ailenin radikal eğilimi olduğu ve kontrol edilmesi gerektiği gibi yasal olay ve süreçlerle karşılaştık. (Serhat, 55, Öğretmen)

Takip edilme, kamera ile izlenme, fişleme vs. gibi sıkça tecrübe ediyoruz. (Faruk, 61, Öğretmen/İdareci)

Kendimizi rahat bir şekilde ifade edemiyoruz. Açıklama ve sorma gibi durumlarda muhatap kabul etmiyorlar. (Hasan, 51, Öğretmen/İdareci)

Okulda idareci tarafından sürekli derslerime müdahale edildiği oluyor. Bunu belirli dönemlerde yaşıyorum. (Kemal, 51, Öğretmen)

Üniversitede de İslami dersler verdim. Dini değerlere hakaret eden kişilere din dersi alanında kürsüler veriyorlar. Ama sizin düşünceleriniz Batı değerlerini eleştiriyorsa ifade özgürlüğünüz kısıtlanıyor. (Mehmet, 48, Öğretim Görevlisi/Uzman)

Okullarda müdürler son derece güçlü. Ders saatlerimizi azaltmaya çalışıyorlar. Ramazan ayında oruç vb. gibi durumlarda sorun çıkartıyorlar. Mayınlı tarlada yürür gibiyiz. Dini günlerimizde de izin vs. alma durumlarında problem olabiliyor. (Ahmet, 53, Öğretmen)

Görüşmeye katılan eğitimcilerin ifadelerine göre, öğretmenlere ve öğrencilere, İslam din dersi ile ilgili kimlikleri/faaliyetleri sebebiyle, psikolojik şiddet, baskı, kuşatma, rahatsız etme, sıkıntı oluşturma, taciz gibi İslamofobik davranışlarda bulunduğu ve bu mobbing davranışlarının normalleştirilecek kadar yaygınlaştığı görülmektedir.

Uluslararası alanyazında, Müslüman toplumların günlük yaşantılarında karşılaştıkları ön yargı ve ayrımcılığı, İslam'a karşı temelsiz düşmanlığı, aynı zamanda, Müslüman bireylere ve topluluklara karşı haksız ayrımcılığa karşı düşmanlığın pratik sonuçlarına ve Müslümanların ana akım siyasi ve sosyal meselelerden dışlanmasına işaret eden İslamofobi'nin ayrımcılık, dışlama, şiddet ve ön yargı (The Runnymede Trust, 1997, s. 1-2,4) ile çerçevelenen görünürülüklerinin İslami eğitim veren kişiler tarafından tecrübe edildiği belirlenmiştir.

İslam karşıtlığının önündeki en büyük engelin İslam'ı ve Müslümanları tanımama faktörünün de olduğu göz önüne alındığında, kendilerine büyük görev düşen İslam din dersi öğretmenlerinin/imamlarının, açıklama, anlatma, öğretme hak ve hürriyetlerine müdahale edilmesi de Almanya'daki İslam karşıtlığının geldiği durumu göstermektedir.

3.3.2. İslami Eğitim Mekânlarına Saldırı

Kişilere yönelik gerçekleştirilen İslamofobik davranışların yanı sıra; mescit, cami vb. İslami eğitimlerin verildiği mekânlara da şiddet eylemleri gerçekleştirilmektedir:

Cami ve diğer İslami eğitim mekânlarının toplumsal hayatın merkezinde olmayan yerlerde açılmasına izin verildiğini gözlemledim. Yine camilerin kapılarının önüne domuz başı, domuz eti atıldığı, cami kundaklama olaylarının yaşandığı bilinen bir husus. İslam eğitime, terörist yetiştirme olarak bakıyorlar. (Sinan, 47, İmam)

İmamlığa başladıktan 2 ay sonra görev yaptığım camiye taşlı saldırı oldu. Dört kişi saldırdı. (Bünyamin, 31, İmam)

Farklı bölgelerde 900 küsur saldırı oldu. Özellikle imamlar veya camiler saldırıya maruz kalıyor. Tramvayda ve toplu taşıma araçlarında başörtülü kişilere saldırı, yüzlerine tükürme gibi olaylar yaşanıyor. (Faruk, 61, Öğretmen/İdareci)

Cami saldırıları Almanya'da artarak devam eden önemli bir sorun⁶ alanıdır. Özellikle cami saldırıları ile ilgili görüşmecilerimizin vurgulamış oldukları ifadeler de, camilere yönelik saldırılar, tehdit

⁶ Cami saldırılarına ilişkin örnek bilgiler için bkz:

<https://perspektif.eu/category/islamofobi-gozlemevi/cami-saldirilari/>

<https://www.aa.com.tr/tr/dunya/almanyaada-2022de-35-camiye-tehdit-ya-da-saldiri-yapildi/2904868>

mesajları vb. vakalar ile ilgili hazırlanan raporlardaki (Ceylan, 2021, s.2-5) ifadelerle ve istatistiki verilerle örtüşmektedir.

Uluslararası hukukta nefret suçu olarak görülen, din özgürlüğüne aykırı olarak yorumlanan bu eylemler Müslümanların yaşadığı bölgelerde sürekli karşılaşılan bir mesele haline gelmiştir. Özellikle söz konusu suç eylemlerine yönelik Almanya medyasının, Almanya hükümet raporlarının uyarıcı/hatırlatıcı/gündemde tutucu içeriklerinin olmaması da ayrı bir problem alanıdır.

Dini hürriyetin kullanımına zarar verilmesi, farklı dinlere yönelik hoşgörüsüz davranışlar olarak tanımlanabilecek bu eylemler aynı zamanda Müslümanların can ve mal güvenliğini de tehdit eden, sürekli kendilerini tehlike altında hissederek psikolojik problemler yaşamalarına sebep olan bir nefret suçudur.

Sonuç ve Öneriler

Almanya'da okullarda ve camilerde İslami eğitim 1970'li yıllarından itibaren verilmeye başlasa da, halen günümüzde İslami eğitim ile ilgili müfredat, metod vb. gibi konulara yönelik pek çok sorun farklı disiplinler perspektifinde tartışılmaya devam etmektedir. Bu tartışma, Avrupa'da artış gösteren İslam karşıtlığını, İslamofobik eylemleri de içermiş ve bu nedenle bu çalışma da din eğitimi ve İslamofobi ilişkiseliliğine odaklanılmıştır. Bu perspektifle, Almanya'da din öğreticilerinin karşılaştıkları ayrımcılık, dışlama ve nefret söylemi gibi meseleleri ele alan çalışmada Almanya'da görev yapan İslam din öğreticilerinin görüş ve düşünceleri doğrultusunda din eğitimi/İslam karşıtlığı meselesi tartışılmıştır.

Çalışmada, İslami eğitime Almanya örneğinde bakış açısının belirlenmesi, İslami referanslı kişilerin dini eğitim/öğretim sürecinde yaşadıkları sorunların ve bu süreçte maruz kaldıkları İslamofobik tutumların tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Bu tutumları ölçebilmek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden ise anlatı araştırması tercih edilmiştir. Almanya'da okul, cami ve kurumlarda İslami eğitim ile ilgili faaliyet gösteren kişilerin görüş, düşünce ve hikâyelerini derleyebilmek için anlatı araştırmasının kullanılması uygun görülmüştür. Bu doğrultuda, veri toplama tekniklerinden görüşme/yarı yapılandırılmış mülakat tekniği kullanılarak görüşme gerçekleştirilmiş ve Almanya'da İslam dini eğitime bakış açısı ve Almanya'daki İslam din öğreticilerinin maruz kaldıkları İslamofobik tutum ve davranışlar ölçülmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, yapılan görüşmeler sonucu elde edilen verileri kategorilere göre şu şekilde özetlemek mümkündür:

a-İslam karşıtlığının siyasal, sosyal ve ekonomik hayatta artış gösterdiği Almanya'da, İslam dini eğitime bakış açısını incelemek amacıyla oluşturulan araştırma sorusu, İslami eğitimin Almanya'da gelişim sürecini, nasıl konumlandırıldığını ve yorumlandığını ölçmeye yönelikti. Bu soruya verilen yanıtlar sonucunda şu veriler elde edilmiştir:

-İslami eğitimin Almanya'da ilk olarak camiler aracılığıyla verilmeye başlandığı, sonraki yıllarda ise bazı eyalet ve bölgelerde Müslüman cemaat ve kurumlardan gelen talepler üzerine okullarda çeşitli dersler altında verilmeye başlandığı ve zamanla da müstakil olarak İslam dersi altında eğitimlerin verildiği,

-İslami eğitim veren cami, dernek vb. gibi kurumların zamanla profesyonelleştiği ve ders materyallerinin üretildiği, öğretmen ihtiyacının karşılandığı ve nitelikli öğretmenlerin yetişmesi için hizmet içi eğitim uygulamalarının yapıldığı; bununla birlikte, çoğulcu yaşamı destekleyen ve Almanya'nın hayat şartlarını göz önünde bulunduran eğitim materyallerinin üretilmesinde geç kalındığı, eğitimciler nezdinde de yanlış bilgi aktarım süreçlerinin olduğu,

-Almanya'da İslami eğitim verilmesi ile ilgili toplumsal, siyasal ve ekonomik sorunların müstakil girişimlerle aşılmaya çalışıldığı, buna karşın diğer dinlere ait kurum ve temsilcilerinin karşılaştığı kolaylık ve özgürlük alanlarından Müslümanların faydalanmasının zorlaştırıldığı,

-Yasal süreçlerin tamamlanmasına ve taleplerin olmasına karşın Almanya'nın bazı eyaletlerinde özellikle okullarda İslami eğitim derslerinin verilemediği veya İslami eğitim verilme süreçlerinin zorlaştırıldığı,

-Almanya genelinde okullarda İslami eğitime toleransın zayıf olduğu, İslami eğitimin gereksiz görülebildiği, İslami eğitim ile ilgili öğrenci/öğretmen sorunlarının artarak devam ettiği,

-İslami kelime ve kavramlara, Müslümanlara ilişkin ön yargı ve korku sebebiyle, İslami eğitime de İslamofobik bakış açısının olduğu,

-İslami eğitimin radikal bir faaliyet olarak yorumlandığı,

-İslami eğitimin terörist yetiştirme olarak görüldüğü ve İslami eğitim alanların şiddet ve terör eğilimi olduğunun düşünüldüğü,

-İslami eğitim alanların Almanya'ya uyum sağlayamayacağını düşünüldüğü,

-Almanya'nın anayasal sisteminde dini eğitim özgürlüğü olmasına karşın, diğer dini eğitim süreçlerine müdahale edilmemesine rağmen, İslami eğitim veren yerlere, ders içeriklerine, eğitimcilere doğrudan bir karışmanın/müdahalenin olduğu,

-Okullarda verilen İslam din derslerine, radikalleşmeyi önleyici ve "İslamist" diye ifade edilen akımlara karşı öğrencileri korumayı amaçlayan bir ders olarak bakıldığı (Stein and Zimmer, 2022, s.36);

-İslami eğitimin Almanya'nın toplumsal/siyasal kontrolü doğrultusunda yönlendirilmeye çalışıldığı, bununla birlikte İslam din dersinin okulda bir not değerinin olmasının da, içinde yaşanan Almanya toplumunda kabul edilmişliğin bir göstergesi olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca görüşmecilerden elde edilen veriler, İslam din dersinin Almanya'da; yasal durum (anayasal hak ve güvencenin kullanımı), artan İslami genç nüfus doğrultusunda velilerin/öğrencilerin talebi (demografik talep), informal İslam din eğitiminin yetersiz bulunması (formal eğitim talebi) ve entegrasyon/uyum beklentisi (sistemle bütünleşme) gibi sebepler ve süreçler (İnal, 2023, s. 28) sonucu ortaya çıktığını da doğrulamaktadır. Fakat bu hususlarla birlikte, İslami din eğitiminin Almanya'da halen eğitim ve akademik sistemde kendini kabul ettirme zorluğuyla karşı karşıya kaldığını (Körs vd., 2023, s.368) ve İslam'ın Almanya'daki konumunun tartışılmaya devam ettiği ve bu tartışmaların medyatik dil ile aktarıldığı da ifade edilebilir (Altıntaş, 2024, s.72-73).

b-Almanya'daki İslam din öğreticilerinin İslamofobik tutum ve davranışlarla ilgili deneyimlerini sorgulayan araştırma sorusu, onların özellikle dini eğitim hak ve hürriyetlerini temin etme ve dini eğitim verme süreçlerinde İslamofobik tavır ve davranışlara maruz kaldıklarını ortaya koymuştur. Bu noktada;

-Öğretmenlere yönelik baskı, kontrol ve takip etme, fişleme uygulamalarına,

-Öğretmenlere ve öğrencilere, İslam din dersi ile ilgili kimlikleri/faaliyetleri sebebiyle, psikolojik şiddet, kuşatma, rahatsız etme, sıkıntı oluşturma, taciz gibi eylemlere,

-Öğrencilerin dini inanç ve davranışları sebebiyle sınıf içerisinde maruz kaldıkları ayrımcı, ötekileştirici davranışlara,

-İslami eğitim veren ve eğitim alan kişilere yönelik sosyal, siyasal ve ekonomik hayat içerisinde ötekileştirici, dışlayıcı tavırlara,

-Müslümanların can ve mal güvenliğini de tehdit eden eylemlere,

-İslam din dersinin verildiği camilere, yurt vb. kurumlara yönelik yakma, saldırı gibi İslamofobik olaylara maruz kalınmaktadır. Bununla birlikte okullardaki öğretmenlerin, dini cemaatler ile olan bağları sorgulanmakta ve kendilerini gizlemeye zorlanmaktadır.

İslam dini eğitiminin verilme sürecinde yaşanan problemlerle birlikte, dini eğitimdeki kurumsal (medyatik ve politik) ayrımcılık, İslami kelime ve kavramlara yönelik artan nefret söylemi, Müslümanların siyasal/sosyal ve ekonomik hayattaki görünürlüklerine karşı ötekileştirici/ayrımcı yaklaşımlar ve din öğreticilerinin maruz kaldıkları İslamofobik tutumlar Almanya'daki İslam'a ve Müslümanlara karşı bakış açısını yansıtmaktadır. Araştırma sonuçları, Almanya'daki Müslümanların dini eğitim talep etme sürecinde yaşanan zorlukları, yeterli eğitim alamamaları ve İslami kimlikleri nedeniyle karşılaştıkları sorunları vurgulayan çalışmalarla (Öztürk, 2015, s. 114-116) örtüşmektedir.

Özellikle, İslamofobinin siyasal, ekonomik, toplumsal ve medya alanlarında ayrımcılık, dışlama, ön yargı, fiziksel/psikolojik şiddet gibi unsurlarda görünür olduğu (Runnymede Trust, 1997, s. 11) düşünüldüğünde, yapılan görüşmeler sonucu Almanya'da:

a)İslami eğitime yönelik dışlayıcı, ayrımcı, negatif ve ön yargıya dayalı siyasal/toplumsal ve medyatik bakış açısının varlığının belirlenmesi,

b)İslami eğitim veren kurumların/yetkililerin ve öğretmenlerin ayrımcı, dışlayıcı davranışlara ve çeşitli şiddet türlerine maruz kaldığı gerçeğinin ortaya çıkması,

c)İslami eğitim alan kişilerin terörist, gerici, yobaz ve radikal gibi olumsuz kelime ve kavramlarla nitelendirildiğinin tespit edilmesi,

İslami eğitim ile ilgili İslamofobik yaklaşım ve tutumların varlığını ortaya koymaktadır. Ayrıca İslamofobinin bu görünürlükleri, birey veya belirli bir grup üzerinde izolasyon, toplumsal baskı, kimlik baskısı, kurumsal kısıtlamalar ve kapsamlı ayrımcılık/eşitsizlik gibi sosyal ve sistematik şiddete varan sorunları da gözler önüne sermektedir. Bu husus aynı zamanda, Avrupa'da/Almanya'da İslami eğitim ve İslamofobi ilişkiseliliğine de ışık tutmaktadır.

İslami din eğitiminin toplum üzerinde birleştirici ve bütünleştirici bir etkiye sahip olmasına; İslam din derslerinin, Almanya'da yaşayan Müslümanların geleceği için önemli bir unsur olarak, dini toplulukların nesillerine dinlerini öğretmelerinin eğitim sisteminin bir parçası olmasına rağmen (Altıntaş, 2024, s. 89), İslami eğitime yönelik İslamofobik yaklaşımlar, İslam karşıtlığı ile mücadele çalışmalarına da engel oluşturan bir sorun alanıdır.

Bu noktada İslam karşıtlığının artmaya başladığı günümüzde, özellikle Avrupa ülkelerinde yaşayan bireylerin İslam'ı tanıma ve anlama süreçlerinde din öğreticilerinin önemli bir misyonu olduğu düşünüldüğünde; dini eğitim süreçlerinin siyasal baskı ve kontrol, medyatik engeller olmadan özgür bir şekilde gerçekleştirilebilmesi entegrasyon ve bir arada yaşama kültürüne katkı sağlayacaktır. Aynı zamanda bu katkı İslamofobik tavır ve davranışların azalmasına hizmet edecektir. Bu süreçte, İslami eğitimle ilgili kamuoyu oluşturma, siyasal taleplerin gerçekleştirilmesi ve din öğreticilerinin çağın gereksinimlerine uygun şekilde yetiştirilmesi gibi konularda dini eğitim veren kurumlara önemli görevler düşmektedir.

Ayrıca, bu konuların disiplinlerarası yaklaşımlarla ele alınması, önemli bir farkındalık oluşturacaktır. Bununla birlikte, bu araştırma konusuna paralel olarak; Avrupa ülkelerinde İslami eğitim alan öğrencilerin yaşamış oldukları tecrübelerle özellikle odaklanan, din öğreticilerinin mesleki yaşamda karşılaştıkları problemlere değinen, Avrupa ülkelerindeki İslami eğitim ile ilgili müfredat, ders materyali vb. gibi diğer sorunları tartışmaya açabilecek çalışmaların önemi artmaktadır. Bu önem, bilimsel gerekliliklerin yanı sıra, aşırı sağın yükselmeye başladığı günümüzde, özellikle İslam'a/Müslümanlara yönelik artan yabancı düşmanlığı, nefret söylemi, ayrımcılık, ötekileştirme vb. gibi problemlere ve kısıtlanan/kontrol edilen dini eğitim alma ile ilgili temel insan haklarına aykırı uygulamalara yönelik farkındalık oluşturmaya da katkı sağlayacaktır.

Etik Kurul İzni

İslam Dini Öğreticilerinin İslamofobik Tecrübeleri: Almanya Örneği isimli çalışma için Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 25.07.2023 tarihli toplantı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.

Katkı Oranı Beyanı

Yazarlar makaleye eşit oranda katkı sağlamış olduklarını beyan eder.

Çıkar Çatışması Beyanı

Makale yazarları aralarında herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu çalışma, TÜBİTAK 2219-Yurt Dışı Doktora Sonrası Araştırma Burs Programının desteğiyle gerçekleştirilen projeden üretilmiştir.



Kaynakça

- Anadolu Ajansı. (2024, 8 Ağustos). *Almanya'da 2022'de 35 camiye tehdit ya da saldırı yapıldı.* <https://www.aa.com.tr/tr/dunya/almanyada-2022de-35-camiye-tehdit-ya-da-saldiri-yapildi/2904868>.
- Anger, T. (2010). *Zur rechtlichen legitimation des Islamischen religionsunterrichts*. B. Ucar and D. Bergmann. *Islamischer Religionsunterricht in Deutschland* (ss. 43-51). V&R unipress Universitätsverlag Osnabrück.
- Altıntaş, Ö. F. (2024). Almanya'nın İslam politikası: Alman İslam konferansına dair bir inceleme. *Turkish Journal of Diaspora Studies*, 4(1), 68 - 99.
- Aşkoğlu, N. Y. (1990). *Federal Almanya'da İslam din eğitimi*. İslami Araştırmalar.
- Aydın, H. (2017, 17 Temmuz). *Avrupa okullarında İslam din dersleri*. <https://perspektif.eu/2017/12/01/avrupa-okullarinda-islam-din-dersleri/>
- Bahçekapılı, M. (2011). Avrupa'da İslam din eğitimi modelleri. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, (21), 21-64.
- Başkurt, İ. (1995). Federal Almanya'da din eğitimi. *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi*, 109-138.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi
- Ceylan, R. (2011). *Landeskundliche schulungen Türkischer Imame durch die Konrad-Adenauer-Stiftung: ein positives resüme*. M. Borchard, & R. C. (Hg.), *Imame und Frauen in Moscheen im Integrationsprozess* (ss. 31-38). V&R unipress Universitätsverlag Osnabrück.
- Ceylan, H. H. (2021). *Almanya'da ırkçılığın dışı vurumu: Camilere yönelik saldırılar*. <https://gocvakfi.org/wp-content/uploads/2021/06/Sayi-16-Almanyada-Irk%CC%A7ilig%CC%86in-Dis%CC%A7a-Vurumu-Camilere-Yo%CC%88nelik-Saldirilar.pdf>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research*. Pearson.
- Daun, H., & Arjmand, R. (2005). Education in Europe and Muslim demands for competitive and moral education. *Review of Education*, (51), 403-426.
- Elliott, J. (2005). *Using narrative in social research*. SAGE Publications.
- Funke, C., & Halle, N. (2020). *Bestandserhebung zur ausbildung religiösen personals islamischer gemeinden*. Geschäftsstelle der Deutschen Islam Konferenz Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Halm, D., Sauer, M., Schmidt, J., & Sticks, A. (2012). Almanya'da İslami camiada yaşam. *Bundesamt für Migration und Flüchtlinge*. Stiftung Zentrum für Türkeistudien und Integrationsforschung sowie Deutsche Islam Konferenz.
- İlgaz, S. (2023). Avrupa'da göçmen karşıtı tutum ve İslamofobi. *Uluslararası Kriz ve Siyaset Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 140 - 166.

- İnal, K. (2023). Bir göç toplumu olarak Almanya'da İslam din eğitimi Habermas'ın postsekülerist entegrasyon çözümü. *International Journal of Human Mobility*, 3(1), 14 - 49.
- İnam, A. (2023). Almanya'da dinler arası diyalog: Görünüş ve gerçek. *Cihannüma Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 2(1), 9-32.
- Koç, A. & Küçük, B. (2021). Almanya'da din öğretiminin hukuki temelleri ve İslam din dersleri. *Journal of Religious Culture*. 1-38.
- Körs, A., Haddai, L., Wagner, C., & Akbaba, Y. (2023). Islamischer religionsunterricht (iru) in Deutschland im spannungsfeld von religion, bildung, politik und gesellschaft. *Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik*. 7: 367–393
- Kurnaz, A. (2019). *Almanya'da İslam din eğitiminde dil sorunu*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research*. Jossey-Bass.
- Mete, A. (2024). Kişisel görüşme. Köln.
- Neuman, W. L. (2006). *Toplumsal araştırma yöntemleri I*. Yayın Odası.
- Nielsen, J. S., & Otterbeck, J. (2016). *Muslims in Western Europe*. Edinburg University Press.
- Özdil, A. Ö. (2011). *Islamische theologie und religionspädagogik in Europa*. W. Kohlhammer GmbH.
- Öztürk, E. (2015). *Almanya'daki göçmen Türk gençlerinin din eğitimi problemleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sarıkaya, Y. & Aygün, A. (2016). *Islamische religionspädagogik*. Waxxman.
- Sejdini, Z. (2016). *Islamische theologie und religionspädagogik in bewegung neue ansätze in Europa*. Transcript Verlag.
- Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA). (2018). *Medyada İslamofobi*. <https://www.setav.org/avrupa-arastirmalari/medyada-islamofobi-eir2018>. Erişim Tarihi: 18 Ekim 2024.
- Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA). (2019). *Medyada İslamofobi*. <https://www.setav.org/avrupa-islamofobi-raporu/medyada-islamofobi-eir2019>. Erişim Tarihi: 18 Ekim 2024.
- Stein, M. & Zimmer, V. (2022). *Die Rolle des islamischen religionsunterrichts in der prävention İslamistischer radikalisation – ergebnisse einer dokumentenanalyse der modulbeschreibungen der studiengänge der Islamischen theologie*. ZepRa – Zeitschrift für praxisorientierte (De-) Radikalisierungsforschung. 1/1. 36-73.
- Suiçmez, M. (2024). *Zwischen modellprojekt und schulfach: Islamunterricht in Deutschland*. 27.8.2024. <https://www.islamiq.de/2024/08/03/zwischen-modellprojekt-und-schulfach-islamunterricht-in-deutschland/>
- Takım, A. (2016). *Die verortung der Islamischen theologie und religionspädagogik in der europäischen Islamforschung*. Y. Sarıkaya, & A. Aygün, *Islamische religionspädagogik* (ss. 13-38). Waxmann Verlag GmbH.

- Tanis, K. (2021). *Muslimisches leben in Deutschland (2020)*. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl. Nürnberg.
- Temel, M. & Koçak, Ö. (2020). İslam karşıtı söylemlerin Avrupa medyasındaki izleri. *Medya ve Din Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 181-196.
- The Runnymede Trust Report. (1997). *Islamophobia: A challenge for us all*.
- Tosun, C. (1992). *F. Almanya'da yaşayan Türklerin din eğitimlerinde caminin yeri ve din görevlilerinin yeterlilikleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uçar, B., & Sarıkaya, Y. (2009). *Der Islamische religionsunterricht in Deutschland: aktuelle debatten projekte und reaktionen*. H. E. Aslan. Islamische Erziehung in Europa (ss. 87-108). Böhlau Verlag Ges.m.b.H. und Co.KG.
- Uçar, B. (2010). Islamische religionspädagogik und Islamischer religionsunterricht in Deutschland: organisatorische rahmenbedingungen und didaktische perspektiven. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*. 58. 1, S. 17-29
- Uçar, B. (2023, 23 Mart). *Entwicklung Islamischen religionsunterrichts "skandalös"*. <https://www.migazin.de/2023/08/08/theologe-ucar-entwicklung-islamischen-religionsunterrichts-skandaloes>.
- www.bundesregierung.de. (2024, 27 Temmuz). *Artikel 7*. [https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/75-jahre-grundgesetz/artikel-7-gg-2267600#:~:text=\(1\)%20Das%20gesamte%20Schulwesen%20steht,der%20bekenntnisfreien%20Schulen%20ordentliches%20Lehrfach](https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/75-jahre-grundgesetz/artikel-7-gg-2267600#:~:text=(1)%20Das%20gesamte%20Schulwesen%20steht,der%20bekenntnisfreien%20Schulen%20ordentliches%20Lehrfach).
- www.euro-islam.info. (2024, 2 Nisan). *Islamic education in Europe*. <https://www.euro-islam.info/key-issues/education/>.
- www.gocvakfi.org. (2024, 8 Haziran). *Almanya'da bitmeyen bir tartışma: İslam din dersi*, <https://gocvakfi.org/almanya-da-bitmeyen-bir-tartisma-islam-din-dersi/>.
- www.islamiq.de. (2024, 17 Temmuz). *Eltern und lehrer fordern sofortigen stopp der umstrittenen IRU-Studie in NRW*, <https://www.islamiq.de/2024/04/30/eltern-und-lehrer-fordern-sofortigen-stopp-der-umstrittenen-iru-studie-in-nrw/>.
- www.ruhrbarone.de. (2024, 10 Temmuz). *37,3 Prozent aller angehenden İslamischen religionslehrer sehen Juden als ihre feinde*, <https://www.ruhrbarone.de/373-prozent-aller-angehende-islamischen-religionslehrer-sehen-juden-als-ihre-feinde/232584/>.
- www.perspektif.eu. (2024, 18 Haziran). *Cami saldırıları*. <https://perspektif.eu/category/islamofobi-gozlemevi/cami-saldirilari/>.
- www.pewresearch.org. (2024, 20 Haziran). *The global religious landscape*. <https://www.pewresearch.org/https://www.pewresearch.org/religion/2012/12/18/global-religious-landscape-muslim/>.
- www.de.statista.com. (2024, 11 Ağustos). *Anzahl der Muslime in Europa und weltweit im Jahr 2010 und prognose bis 2050*, <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1116360/umfrage/anzahl-der-muslime-in-europa-und-weltweit/>

- www.statista.com. (2024, 9 Ağustos). *Projected proportion of Muslims in selected European countries from 2016 to 2050, by scenario.* <https://www.statista.com/https://www.statista.com/statistics/871324/projected-proportion-of-muslims-in-select-european-countries/>.
- www.welt.de. (2024, 10 Ağustos). *Der aufgegebene kampf um junge Muslime,* <https://www.welt.de/regionales/nrw/article251221080/Islam-in-der-Schule-Der-aufgegebene-Kampf-um-junge-Muslime.html>.
- www.welt.de. (2024, 1 Ağustos). *Lehrerverband will Islamunterricht unter staatlicher aufsicht einführen,* <https://www.welt.de/politik/deutschland/article251599350/Deutscher-Lehrerverband-will-Islamunterricht-unter-staatlicher-Aufsicht-einfuehren.html>.
- Yazgan, Ş. (2022). Almanya'daki okullarda İslam din dersinden öğretmenlerin beklentileri: Baden-Württemberg örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (52). 107-132.
- Zengin, H. K. (2007). *Almanya'da İslam din öğretim modelleri.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.



جماليات المحسنات البديعية المعنوية في سورة الرعد «دراسة بلاغية»

 Raid Durdu KARA MUSTAFA^a

المخلص

تهدف الدراسة إلى تقديم إطلالة عامة عن نشوء وتطور علم البديع ومحسناته المعنوية، ويتجلى هدفها أيضاً من خلال تسليطها الضوء على ما تحويه سورة الرعد من كنوز أدبية فيها. وأما أهمية الدراسة فهي إبراز موضوعات وجماليات المحسنات المعنوية في سورة الرعد، وما تضيفه من سحر وجمال وذوق رفيع على المعنى. وفي الحديث عن إشكالية الدراسة فلقد حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال التالي: هل يعتبر التحسين المعنوي تحسناً عرضياً (أي: قاصراً على الزينة والزخرف للألفاظ) أم أنه تحسين ذاتي (أي: يتعلق بجمال المعنى وتوضيحه بأسلوب بليغ ومؤثر). وقد قامت هذه الدراسة على منهجية الاستقراء والتحليل. بدأت هذه الدراسة أولاً بالتعريف بسورة الرعد، ومن ثم التعريف بعلم البديع وتوضيح مفهومه لغوياً واصطلاحياً، ومن بعد ذلك تم عرض لمحة تاريخية عن نشوئه وتطوره، ومن ثم تقديم معلومات عن بعض فنونه وهي «الطباق» و«المقابلة» و«الالتفات» و«تجاهل العارف» و«المبالغة» و«مراعاة النظير» و«نفي الشيء بإيجابه» و«التقسيم» و«الاستخدام» وذلك من خلال تقديم الأمثلة عليها من سورة الرعد وتحليلها. وفي نهاية الدراسة تم عرض النتائج التي توصلت إليها.

الكلمات المفتاحية: البديع، الفنون، الرعد، المحسنات، المعنوية.



RA'D SURESINDE EL-MÜHASSINÂTU'L-BEDÎ'YYE EL-MA'NEVIYYE GÜZELLİĞİ – BELAGAT ÇALIŞMASI

Öz

Çalışmanın amacı, bedî' ilminin ortaya çıkışı, gelişimi ve mananın güzelleştiricileri (el-Mühassinât) hakkında genel bir bakış sunmaktır. Aynı zamanda Ra'd Suresi'nin içerdiği muhteşem edebi hazinelere ışık tutmaktır. Çalışmanın önemi Ra'd Suresi'ndeki mana güzelleştiricilerinin anlama kattığı güzelliği ve edebi zevki öne çıkarmaktır. Çalışmanın problemine gelince, çalışmada şu soruya cevap aranmıştır: Ma'nevi güzelleştirici ara sıra gerçekleşen bir güzelleştirici midir? Yani sadece kelimelerin süslenmesi ve güzelleştirilmiş sözle mi ilgili, yoksa kendini güzelleştiriciyle mi ilgili? Mananın güzelliği, belagatli ve etkili bir şekilde açıklanmasıyla mı alakalı? Bu çalışma tümevarım ve analiz metodolojisine dayanmaktadır. Öncelikle Ra'd Suresi'nin tanıtılmasıyla başlanmış, ardından bedî' ilmi tanıtılarak kavram dilsel ve terminolojik olarak açıklanmış, daha sonra kavramın ortaya çıkışı ve gelişimine tarihsel bir bakış sunulmuş ve ardından bazı sanatlar hakkında bilgi verilmiştir. Bunlar; “tıbak”, “mukâbele”, “iltifât”, “tecâhül-i ârif”, “mübalâğa”, “müra'atü'n-nazir”, “nefyü'ş-şey' bi-îcâbih”, “taksim” ve “istihdam”dır. Ra'd Suresi'nden örnekler sunarak ve bunları analiz ederek yapılmaktadır. Daha sonra araştırmanın ulaştığı sonuçların altını çizdiğim bir sonuç bölümüyle çalışma sonlandırıldı. Elde edilen sonuçlar çalışmanın sonunda sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sanatlar, Bedî', Ra'd, Mühassinât, Ma'neviyye.



THE BEAUTY OF THE AL-MUHASSINAT-I AL-BADIYYE AL-MA'NAWIYYAH IN SURAT AL-RA'D – RHETORICAL STUDY

Abstract

^aDr., Bağımsız Araştırmacı, raidmus88@gmail.com

Makale Geliş Tarihi: 01.10.2024, Makale Kabul Tarihi: 20.01.2025

The study aims to provide an overview of the emergence and development of the science of badi and its ma'nawiy improvements. Its goal is also evident by shedding light on the literary treasures contained in Surat al-Ra'd. The importance of the study is to highlight the topics and aesthetics of the ma'nawiy improvements in Surat al-Ra'd, and the magic, beauty and refined taste they add to the meaning. Speaking about the problem of the study, the study attempted to answer the following question: Is ma'nawiy improvement considered an incidental improvement, which means limited to the decoration and embellishment of words, or is it an intrinsic improvement, Which means related to the beauty of the meaning and its clarification in an eloquent and influential style? This study was based on the induction and analysis methodology. This study began by defining Surat al-Ra'd, then defining the science of badi and clarifying its concept linguistically and technically, then presenting a historical overview of its emergence and development, and then providing information about some of its arts, namely "tibak", "mukabala", "iltifat", "tejahul-i arif", "mubalagha", "mura'atu'n-nazir", "nafyu'shay' bi-ijabih", "taksim" ve "istihdam" by providing examples of them from Surat al-Ra'd and analyzing them. The results obtained are presented at the end of the study.

Keywords: Arts, Badi, Ra'd, al-Muhassinat, al-Ma'nawiyah.



المدخل

الحمد لله وأفضل الصلاة على رسولنا الكريم صلى الله عليه وسلم. أما بعد يُعَدُّ القرآن الكريم منذ أن أنزل وإلى وقتنا الحاضر، الكتاب الوحيد الذي كلما أمعنت النظر فيه وجدته لا تنضب معارفه، ولا تنقضي عجائبه، ولا تبلى على مر العصور معانيه؛ لذا أُقبلَ عليه مختلف الدارسين والباحثين يبحثون في إعجازه ويحللون آياته، ويستخرجون مختلف أحكامه وكنوزه حتى وقتنا الحاضر. فالحمد لله على ما منَّ علينا به من كشف كنوز كتابه العظيم، ومكنون فصل خطابه الكريم، حتى شهد أهل هذا البيان والفصاحة على بديع كلامه بل وأقروا بالعجز أمامه. وبما أن وظيفة علم المعاني هي استيفاء الكلام غايته في الصحة لتأدية المعنى المراد، ووظيفة علم البيان هي أن يكون هذا المعنى على ما ينبغي من الوضوح والبيان، فإن وظيفة علم البديع هي تحسين وتميق المعنى، ومن هنا وضعت هذه الدراسة رُحُلاً على عتبات فن البديع بمحسناته المعنوية لتنهل منها ما تيسر لها، فمما لا شك فيه أن الأنواع البديعية ومنذ القدم قد استعملها العرب إظهاراً لفصاحة المتحدث ولتبيان قدرته اللغوية، وبقصد التنبيه وإثارة الاهتمام. ولقد ظلت تتطور حتى أصبحت كأنها هيكل مقلد مرصعاً بالزينة والزخارف؛ لِمَا لحقها من التكلّف والغلُو. وهذا بخلاف استعمالها القرآنية السامية، فهي لإثراء النص وللتنبيه وإثارة الاهتمام، وذلك بغية إيصال الغايات الإلهية للمخاطبين بالدعوة إلى الله بعيداً عن التكلّف والغلُو، فمزاوجة الأنواع البديعية فيها وتتابعها يسوق المعاني سوفاً لاستكشاف أبعاده وإحياءاته، فهي تحثّ على التدبر والتفكير، كأنها تدعوك لاكتشاف أسرارها وكنوزها. تتبع أهمية علم البديع من معرفة ما خصه تعالى بكتابه من حسن التأليف، وبراعة التركيب والصياغة، وما زوده به من الإيجاز البديع، والاختصار اللطيف، فألوان الفنون البديعية تجمع بين البيان والجمال، والقدرة على الإقناع العقلي، وإمتاع العاطفة وإثارتها؛ بهدف توضيح المعنى وتقويته. ومن هذا المنطلق عرضت هذه الدراسة البلاغية لأجمل المحسنات البديعية المعنوية وتطبيقاتها على سورة الرعد بغية أن تكون نفعاً لكل مهتم من الدارسين، والله من وراء القصد.

وتهدف الدراسة إلى تسليط الضوء على تلك الأسس التي استند إليها البلاغيون فيما يخص تطور مفهوم البديع عبر عصورها المتلاحقة وحتى تفعيد قواعدها، فالمنتبج لتاريخ تطور البديع سيميز جهود العلماء في تتبع آثار السلف عبر عصورهم المتلاحقة، فعلم البديع هو ثمرة جهود علمائه وعلى مر العصور، وذلك منذ أن بدأت تتوضح أولى معالمه حتى اكتمالها ونضجها على يد عدد من البلاغيين أمثال ابن المعتز (ت: 296/908) والسكاكي (ت: 626/1229). كما أنها تهدف إلى تحليل ما تحويه سورة الرعد من محسنات بديعية معنوية مختلفة.

فالدراسة حاولت أن تبين أن وظيفة علم البديع لا تقتصر فقط على الزينة التي تضاف إلى الكلام، بل له وظيفة دلالية وجمالية، وذلك من خلال إحلال مبحث البديع في مكانه اللائق باعتباره مكوناً أساسياً في بنية النص، عكس ما كان عليه من التهميش والإهمال عند كثير من الدارسين والنقاد القدامى الذين اعتبروه تزييناً لا أكثر.

وتتجلى أهمية الدراسة في تسليطها الضوء على ما تحويه سورة الرعد من كنوز أدبية بديعية معنوية وما تضيفه من سحر وجمال وذوق رفيع على المعنى، يستجلى من خلالها وجه من وجوه إعجاز القرآن الكريم البلاغي، وتتجلى أهميتها أيضاً في أنها إضافة جهد بسيط ومتواضع قد يفيد المكتبة العربية التي تتناول هذا الموضوع، أما من حيث الإشكالية التي يتمحور حولها البحث فتتمثل في اعتبار التحسين المعنوي تحسناً عرضياً أي: قاصراً على الزينة والزخرف للألفاظ، أم أنه تحسين ذاتي أي: يتعلق بجمال المعنى وتوضيحه بأسلوب بليغ ومؤثر.

تعتمد الدراسة على المنهجين التاليين: الأول الاستقرائي وذلك باستقراء المحسنات البديعية المعنوية في سورة الرعد، الثاني: المنهج التحليلي: بمعالجة المعلومات وتدقيقها للوصول إلى هدف الدراسة. ولقد جاء البحث أولاً بتمهيد عن «سورة الرعد وخصائصها»، ثم انتقل لتعريف «علم البديع» وتحديد مفهومه في المعنى اللغوي والاصطلاحي، ثم حاول البحث إعطاء فكرة عامة عن «تاريخ نشوئه ورصد مراحل تطوره» ثم انتقل للكلام عن فنون المحسنات البديعية المعنوية، والتي أختيرت أمثلتها لتكون من سورة الرعد، أما الفنون المختارة منها فلقد تم تحديد بعض أنواعها بالترتيب وهي: «الطباق» و«المقابلة» و«الالتفات» و«تجاهل العارف» و«المبالغة» و«مراعاة النظير» و«نفي الشيء بإيجابه» و«التقسيم» و«الاستخدام».

ولقد تناولت الدراسة تعريفها وتحديد مفهومها وعرضاً موجزاً لتطورها وآراء البلاغيين حول مفهومها مع التمثيل ما أمكن بأمثلة تفصيلية لها، ومن ثم اقتباس ما ورد من الأمثلة القرآنية من سورة الرعد وتطبيقها عليها. أما بالنسبة للدراسات السابقة فلم أقف على من تناول هذه السورة بدراسة مستقلة لمحسناتها البديعية المعنوية عدا فني الطباق والمقابلة؛ وهذا لوفرتها فيها، كالمقالة المقامة بعنوان «التثنيات الضدية في سورة الرعد» للدكتور مازن موفق صديق الخيرو، وهو بحث محكم منشور في مجلة آداب الرفادين بجامعة الموصل سنة 2010م، وكالبحث المقدم أيضاً بعنوان «أسلوب المقابلة في سورة الرعد» للدكتور أحمد بن محمد الشرفاوي، وهو بحث محكم منشور في مجلة تدبر سنة 2019م. روعي في هذه الدراسة أثناء الاقتباس الرجوع لأمهات الكتب في التفسير وخاصة ما كان منها مرتبطاً بالبلاغة- ولما ألفه العلماء الأوائل في الأدب والبلاغة، وعرض آرائهم بالتدرج عسراً بعد عصر. وروعي في هذه الدراسة أيضاً قواعد الكتابة الأكاديمية والأخلاقية؛ بإحالة ما تم اقتباسه من أفكار أو معلومات أو نتائج مستخلصة إلى أصحابها، ولقد كان توضيح ذلك يتم بعد ذكر الآراء مباشرة من أصحابها في المتن، ومن ثم تفصيل ذلك في قائمة المصادر والمراجع.

1.1 تمهيد عن سورة الرعد وخصائصها

هي السورة الثالثة عشرة في ترتيب السور، وعدد آياتها ثلاث وأربعون آية، وسبب تسميتها وترتيبها توقيفي، ولعله لورود اسم الرعد في الآية الثالثة عشرة منها (es-Süyûtî, 1986, s. 56)، واسم الرعد مذكور مرتين في القرآن الكريم، مرة في هذه السورة التي حملت اسمه، ومرة في الآية التاسعة عشرة من سورة البقرة، ومن الملاحظ اشتراك تلك الآيتين في موضوع إزهاق باطل الكفر. وهي من السور التي اختلف المفسرون في كونها مكية أو مدنية، ومما يبدو أنها مكية، والسبب؛ طبيعة أسلوب موضوعها، وجوها العام، فهي تتناول موضوعات التوحيد ومناقشة المنكرين، والحديث عن يوم البعث والجزاء، وهذا من خصائص أسلوب السور المكية (eş-Şâzilî, 2003, s. 2039).

مقصود السورة وصف كتاب الله بأنه الحق، وإظهار قوة الحق، ونصرة أهله، والباطل ضعيف زاهق، ولعل ما يؤكد ذلك ما حوته من فنون بديعية من التثنيات والمقابلات الضدية الوفيرة. من هذا المنطلق يمكننا القول: الإطار العام لهذه الآية هو كثرة المشاهد الكونية الحسية، وتقدير مصير الإنسان وعاقبته، وما تميزت به كما ذكرنا من كثرة ظاهرة التقابل والتضاد الثنائية، وتنوع جمال وسحر الفنون البديعية المعنوية الأخرى.

2.1 البديع لغة:

إن لكلمة «بَدَع» معانٍ متقاربة تستمد أساسها من الحداثة والابتكار والاختراع ابتداء لا على نحو سابق. يقال: فلانٌ بَدَع في هذا الأمر أي: أول على غير مثالٍ سابقٍ. وأبدعتُ الشيءَ: اخترعته لا على مثال. والبِدْعَةُ: كلُّ مُحَدَّثَةٍ فالبَدِيعُ: المُبَدِعُ، المُحَدَّثُ، البارِعُ، العَجِيبُ، الَّذِي خَلَقَ الْأَشْيَاءَ ابتداءً كأول مرة. ومن أسماء الله الحسنى البديع، وهو الذي لا مثيل له، ولا شبيهة في ذاته، أو صفاته، أو أفعاله. وفي التنزيل الحكيم: «يَبْدِئُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ»¹ أي: المُنْشِئُ على غير مثال سابق (el-Ferâhîdî, 1989, s. 54) ; (el-Ezherî, 2001, s. 142) ; (İbn Manzûr, 1993, s. 6) ; (ez-Zemahşerî, 1998, s. 50).

3.1 البديع في المعنى الاصطلاحي:

ظَلَّ يُنْظَرُ لَفَنَ البديع على أنه مُحْسِنٌ (عرضي) أي: أن دوره يكون بعد تمام المطابقة ووضوح الدلالة، فالسكاكي (ت: 1229/626) حصر البلاغة بعلمي المعاني والبيان فقط، بخلاف البديع الذي قصد به «تحسين الكلام وتزيينه» (es-Sekkâkî, 2000, s. 532)، أما بدر الدين (ابن الناظم) (ت: 1287/686) فوصفه «بمعرفة توابع الفصاحة» (İbnü'n-Nâzim, 2001, s. 192)، ولقد تبع القزويني (ت: 1338/739) الاتجاه السائد حينئذٍ على الرغم من تبويبه البديع كعلم قائم بذاته ومنفصل عن علمي المعاني والبيان، وعرفه: «العلم الذي يعرف به وجوه تحسين الكلام، بعد رعاية تطبيقه على مقتضى الحال ووضوح الدلالة» (el-Kazvînî, 1985, s. 477). وجعل محسنات البديع نوعين: 1- لفظية أي: التحسين فيها راجع للفظ، فلو غيرت أحد اللفظين لزال ذلك المحسن. مثاله: قال تعالى (وَيَوْمَ تَقُومُ السَّاعَةُ يُعْسِمُ... غَيْرَ سَاعَةٍ)² فبين اللفظين: [ساعة] و[الساعة] جناس تام محسن لفظي، لو غيرت كلمة [الساعة] بما يرادها كقولك «يوم الحساب» مثلاً لزال الحسن وانتفى البديع (el-Kazvînî, 1985, s. 478). 2- معنوية

انظر: [سورة البقرة: 117/2] ، [سورة الأنعام: 101/6].¹

انظر: [سورة الروم: 55/30].²

أي: أن التحسين فيها راجع للمعنى، فلو بدلت فيها اللفظين بما يرادفها لبقى ذلك المحسن. مثاله قال تعالى: (وَأَنَّهُ هُوَ أَضْحَكٌ وَأَبْكِي) فيبين [أضحك] و[أبكي] طباق معنوي فلو بدلت اللفظين بمرادف فقلت مثلاً: [أسرّ وأحزن] لبقى المحسن وبقي الجمال (el-Kazvîni, 1985, s. 535).

ولقد خالف بعض المتأخرين منهج القزويني والمتقدمين في البديع كالسُّبُكِيُّ (ت: 1356/756) صاحب «عروس الأفراح» (Sübkî, 2003, s. 224) والدكتور أحمد موسى بكتابه «الصبغ البديعي» (Musa, 1969, s. 304) وغيرهم الكثير معلنين أن التحسين في البديع تحسين ذاتي. ولعل هذا الرأي على حق؛ لأنه فنياً جمال الألفاظ يكون في تعلقها بالمعاني، وجمال المعاني يتحقق بوجودها في تركيب، وهذه حقيقة كثيراً ما أكدها الجرجاني (ت: 1078/471) وهي: أن الحسن الحقيقي للكلام يجب أن يتوافر في كل من اللفظ والمعنى، وليس في واحد منها فقط (el-Cürçânî, 1992, s. 442). ولقد أقام الفيلسوف الفرنسي دريدو (ت: 1749/1162) أيضاً القيمة الجمالية والدلالية للكلام على الشكل والمضمون، فإن لم يتوافر للعمل الأدبي فهو سيئ، فموسيقا العبارات وحسنها لا قيمة لها إلا بما تعبر عنه (Humaydi, 2015, s. 54).

ومما وردَ من تعريفات لعلم البديع أيضاً ما ذكره ابن خلدون (ت: 1406/808) في «مقدمته»: «النظر في تزيين الكلام وتحسينه بنوع من التتميق، إما بسجع يفصله، أو تجنيس يشابه بين ألفاظه، أو ترصيع يقطع، أو تورية عن المعنى المقصود بإيهام معنى أخفى منه، لاشتراك اللفظ بينهما» (İbn Haldûn, 2001, s. 761). إذن فن البديع وفق التعريف السائد: العلم الذي يبحث في الطرق التي تكسب الكلام الرونق الجمالي وتزيينه بعيداً عن التعقيد المعنوي.

4.1 تاريخ علم البديع وتطوره

نستطيع أن نقول إن الجاحظ (ت: 869/255): قد استعمل في كتابه «البيان والتبيين» كلمة "البديع" إلا أنها كانت بمفهوم "الجدّة والطرافة" حيث قال: «والناس موكلون بتعظيم الغريب واستطراف البديع» (el-Câhiz, 1982, s. 93). وذكر في موضع آخر: «والبديع مقصور على العرب... والزاعي كثير البديع في شعره...» (el-Câhiz, 1982, s. 281) ويقصد هنا أن كثرة ألوان البديع في عصره قد جعلت ما عداها والموجودة في اللغات الأخرى كأنها لم تعد شيئاً (Dayf, 1965, s. 56). ويقول ابن أبي الإصبع (ت: 1256/654): أن الجاحظ هو أول من استعمل كلمة البديع استعمالاً نقدياً علمياً رغم أنه لم يخرجها عن معنى "الجدّة والطرافة" (İbn Ebü'l-İsba', 1957, s. 16). ولعل ابن أبي الإصبع محق في قوله، فالجاحظ فعلاً قد عبر بإشارات متفرقة عن بعض مصطلحات البلاغة وموضوعاتها ذات الصلة، دون تحديده لمفهومها. ولقد ذكر الأصفهاني (ت: 967/356) في كتابه «الأغاني» أنه يقال: إن مسلماً بن الوليد (ت: 823/208) الشاعر العباسي كان أول من سمى هذا النوع بـ"البديع واللطيف" واستخدمه في أشعاره (el-İsfahânî, 2009, s. 25). ثم جاء المُبَرِّد (ت: 898/285) بكتابه «الكامل» وابن قتيبة الـبَيْهَقِيُّ (ت: 889/276) بكتابه «تأويل مُشَكَّلِ الْقُرْآن»، وازدادت الإشارة إلى الفنون التي دخلت لاحقاً إلى علم البديع. وبقيت هكذا حاضرة تبحث عن جمع شملها، ويضع عنوانها الأول بمؤلفها الخاص، حتى تأخذ وضعها الدقيق في الأدب، وذلك إلى أن ظهر عبد الله بن المعتز (ت: 908/296) صاحب كتاب "البديع"، فمن خلاله يُعدُّ أول من سبق لمصطلح البديع بمعناه الاصطلاحي، وأول من ألف فيه كفن أصيل، فقد شكّل عنوانه إشارة مهمة حول موضوعات البديع وغاياته، وتاصيلًا لظاهرة البديع المنتشرة حتى زمانه، ولقد حدد في كتابه خمسة من أنواع البديع (İbnu'l-Mu'tez, 1990, s. 75)، ثم ذكر ثلاثة عشر نوعاً من محاسن الكلام والشعر، وقد أشار إلى أنه قد ترك الباب مفتوحاً لِمَا قد يستجد من فنون لتضاف عليها لاحقاً (İbnu'l-Mu'tez, 1990, s. 152).

ثم جاء قدامة بن جعفر (ت: 948/337) بكتابه «نقد الشعر» ليوسع مدلول مصطلح "البديع" لتصبح أربعة عشر نوعاً، ويلاحظ هنا أنه لم يُسَقِّها مساق ابن المعتز لتكون تحت عنوان البديع. ثم جاء أبو هلال العسكري (ت: 1005/395) ليضيف إلى ما سبق سبعة أنواع ذكرها في كتابه «الصناعتين». ثم جاء ابن رشيق القيرواني (ت: 1071/463) في كتابه «العمدة» حيث تميز بوضع بابٍ خاص لكلِّ صنف بديعي دون أن يقول إنه من البديع، فذكر أنواعاً سبعة لم تذكر من قبل ولم يعدّها من البديع وإنما من محاسن الشعر. ثم جاء ابن سنان الخفّاجي (ت: 1074/466) بكتابه «سر الفصاحة» خلط بين الأنواع، ولم يميز بين البديع وغيره من علوم المعاني والبيان، ولقد تكلم فيه عن وضع الألفاظ في مواضعها، ومن مناسبتها للمعاني، والذي لعله كان الأساس لاحقاً لتقسيم البديع بين لفظي ومعنوي الكلام (el-Hafâci, 1982, s. 35). ومن الأهمية بمكان أن نذكر رأي عبد القاهر الجرجاني (ت: 1078/471) بكتابه «أسرار البلاغة» في خصم تطورات هذا الفن إذ أنه انتقد الإسراف فيه ولم يهتم بتصنيفاته صراحة (1991, el-Cürçânî, s. 9) وكما أن مصطلح البيان عنده نراه يسمّيه "بيانا" بموطن (el-Cürçânî, 1992, s. 5) ونراه يسمّيه "علم الفصاحة والبيان والبراعة" بموطن آخر (el-Cürçânî, 1992, s. 43) أي: (أنها ألفاظ متواردة على معنى واحد)، فإنّه أيضاً قد سمى بعض الأنواع بـ"البديع" بكتابه «أسرار البلاغة» (1991, el-Cürçânî, s. 8, 20, 399, 402)، إلا أنه قد عاد وسمّاها بـ"البيان" بكتابه «دلائل الإعجاز» (1992, el-Cürçânî, s. 60) وهذا ممّا يعني تقارب اللفظتين وعدم استقرارها اصطلاحياً عنده بعد. ثم جاء أسامة بن منقذ الشَّيْبَرِيُّ (ت: 1189/584) وكتابه «البديع في نقد الشعر»

انظر: [سورة النجم: 43/53].³

والذي فيه قد أطلق فيه كلمة بديع بمعنى "الجديد الطريف" الذي يكسب المعنى وضوحاً وقوة، واللفظ حلاوة وجمالاً، وقد بلغ كتابه (295) باباً، وكما قال في مقدمته: إنه قد جمعها من كتب المتقدمين (İbn Münkız, 1960, s. 8)، ومما يبدو أنه لم يُوطر لتأسيس علم البديع كعلم مستقل، وأنه أدرج بكتابه موضوعات كالتشبيه (والتي هي من علم البيان) والتضييق والتوسيع (والتي هي من علم المعاني).

ثم جاء أبو يعقوب السكاكي (ت: 1229/626) والذي يعد أول من وضع تقسيماً واضحاً في علوم البلاغة العربية في كتابه «مفتاح العلوم»، الكتاب المشتمل على ثلاثة أبواب وبالترتيب وهي الصرف، والنحو، والبلاغة. فأما البلاغة فقد خصّها بالقسم الثالث من كتابه وقسمها إلى ثلاثة أقسام: المعاني، والبيان، والبديع. وبالتالي قُسمت البلاغة حسب الترتيب الذي وضعه السكاكي، واستمرت هكذا حتى وقتنا الحاضر، وبهذا يمكن القول: إن مراحل الابتكار والتأليف في مسائل البلاغة قد انتهت، لتظهر بعده مراحل عصر الشروح والتعليقات والحواشي، ولقد جاء في «كشف الظنون» لحاجي خليفة (ت: 1067/1657) أن الشروح التالية: «مفتاح المفتاح» للشيرازي (ت: 1339/739)، و«شرح المفتاح» للتفتازاني (ت: 1389/791) و«المصباح» للسيد الشريف (ت: 1414/816) تعد من أجود شروح القسم الثالث من مفتاح السكاكي (Halife, 1943, s. 1763). ورغم اعتبار السكاكي أول من فصل علوم البلاغة وفق مباحثها وقسمها إلى علوم المعاني والبيان والبديع (السائدة حالياً)، وتقسيمه البديع إلى محسنات معنوية ولفظية، إلا أنه أحقهما بعلمي المعاني والبيان ولم يُسمّهما بعلم البديع صراحة (es-Sekkâkî, 2000, s. 21, 532). وفي وقت معاصر للسكاكي كان هناك عالمان قد نهجا طريقاً أدبياً مخالفاً له ولما كان سائداً من قبله، أمّا الأول: فهو ابن الأثير الجزري (ت: 1240/637) صاحب كتاب «المثل السائر» حيث كان نهجه مختلفاً عن سابقه ومعاصره، فلقد كان كتابه مشكلاً من مقدمة ومقالتين، فأما المقدمة: فقد خصّها بالكلام عن علم البيان، وأما المقالة الأولى: فخصّها بالكلام عن الأنواع البيديعية اللفظية والثانية: للكلام عن الأنواع البيديعية المعنوية، ومما يبدو أنه خلط بين علمي البيان والبديع بضم الثاني للأول، ولم يلحق المحسنات بشقيها لعلم البديع صراحة (İbnü'l-Esîr, 1956, s. 34). وأمّا العالم الثاني فهو ابن أبي الإصبع (ت: 1256/654) صاحب كتابي «تحرير التحبير» ومختصره الكتاب الثاني «بديع القرآن»، والذي أطلق فيه كلمة "البديع" على كل ما عرف بعد في علوم البلاغة [المعاني والبيان والبديع] (İbn Ebü'l-İsba', 1963, s. 83)، وزعم أنه اخترع 30 نوعاً جديداً (İbn Ebü'l-İsba', 1963, s. 94). ثم جاء بدر الدين (ابن الناظم) (ت: 1287/686) بكتابه «المصباح» وأكد وأطر تقسيم السكاكي إلا أنه جردها من تعقيدها المنطقية والفلسفية، وهو أول من أطلق اسم البديع على محسناته إلا أنه قسمها لثلاثة أقسام: الأولى اللفظية، والثانية المعنوية، والثالثة تحسين الكلام وتزيينه (İbnü'n-Nâzım, 2001, s. 192). ثم جاء الخطيب القزويني (ت: 1338/739) بكتابه «تلخيص المفتاح» و«الإيضاح» أمّا الأول: فهو تلخيص لكتاب «المفتاح» للسكاكي، وأمّا الثاني: فهو شرح لكتابه التلخيص، وتكمن أهمية كتابه «التلخيص» في أنه بواسطته قد خطا الخطوة الأخيرة في إرساء علم البلاغة على وضعها الأخير، فلقد أطلق اسم البديع صراحة على نوعي المحسنات البيديعية وقسمها إلى اللفظية والمعنوية فقط (el-Kazvîni, 1985, s. 477). وبذلك أخذت البلاغة وضعها الأخير من تحديد وتقسيم حتى وقتنا الحاضر. ومن جهة أخرى: وكما أنه -ورفقا للرأي السائد- تم قبول الشيخ عبد الجرجاني كواضع لعلمي المعاني والبيان، فإنه أيضاً تم قبول ابن المعتز كواضع لعلم البديع.

2- الطباق

1.2 الطباق لغة:

هو مصدر الفعل طابَقَ، يقال: طابقتُ بين الشيئين طباقاً. وتطابق الشيطان: تساوى. (İbn Manzûr, 1993, s. 209). والطباق أصله في اللغة: من طابق البعير في سيره إذا وضع رجله موضع يده (ez-Zemahşerî, 1998, s. 595). أمّا التّضاد لغة: فهو كل شيء ضاد شيئاً ليغلبه، فالسّواد ضد البياض، والجمع أضداد، يقال: ضادني فلان إذا خالفك (İbn Manzûr, 1993, s. 263). والمتضادان: هما الشيطان لا يجوز اجتماعهما في وقت واحد، كلفظتي الليل والنهار (İbn Fâris, 1979, s. 36).

2.2 الطباق في اصطلاح البلاغيين:

1- ابن المعتز (ت: 908/296): صنّفه ابن المعتز تحت عنوان «المطابقة» كلونٍ ثالثٍ من ألون البديع في كتابه «البديع» وعرّفه: «الجمع بين الشيء وما يقابله في الكلام» (İbnu'l-Mu'tez, 1990, s. 27).

2- قدامة بن جعفر (ت: 948/337): صنّفه ضمن "أنواع نعوت المعاني" وسمّاه "التكافؤ" وعرّفه: «وهو أن يصف الشاعر شيئاً أو يذمه، أو يتكلم فيه بمعنى ما، أي معنى كان، فيأتي بمعنيين متكافئين» (İbn Ca'fer, 1885, s. 51). ويقصد هنا قدامة بالتكافئين "المتضادين" سلباً أو إيجاباً، وبالتالي هو لا يخرج عن معنى الجمع بين المتضادين.

3- ابن الأثير: صنّفه في كتابه «المثل السائر» تحت عنوان "التناسب في المعاني". وعرفه: «وهذا النوع يسمّى البديع أيضاً، وهو في المعاني ضد التجنيس في الألفاظ» (İbnü'l-Esîr, 1960, s. 143). وهنا تشير إلى أن البلاغيين قد درجوا على استعمال مصطلح "المطابقة" على هذا الفن،

ولعل فيه نظر؛ لأنه حقيقة لا ينسجم مع المعنى المنتج، وفي هذا الشأن صرح ابن الأثير: أن هذا الفن قد سمي بـ«المطابقة» وكان يرى أنه من حيث الأليق لو يسمّى بـ«المقابلة» وذلك لغير المناسبة بينه وبين مسمّاه (İbnü'l-Esîr, 1960, s. 144) ويبدو أن مصطلح «التضاد» يمكن أن يكون أكثر دلالة على هذا الفن؛ لدلالته على الخلاف (Metlub, 2006, s. 255).

4- ابن أبي الإصبع (ت: 1256/654): ميّز بين أن يأتي بألفاظ «الحقيقة» فهو هنا يسمّى «طباق»؛ وما بين أن يأتي بألفاظ «المجاز» فيسمّى «تكافؤ». فأما الأول: فهو ثلاثة أقسام: طباق الإيجاب وطباق السلب وطباق التردد، ومما مثل له من طباق قوله تعالى: ﴿وَأَنَّهُ هُوَ أَضْحَكٌ وَأَبْكِي﴾⁴ بين [أَضْحَكٌ-وَأَبْكِي] طباق إيجابي لفظي، فاللفظان حقيقيان متضادان؛ وأما الثاني: فقد مثل له بقول أبي الشَّغْب العبسي (ت: 770/153): ﴿حَلْوُ الشَّمَائِلِ وَهُوَ مُرٌّ بِاسِبِلٍ *** يَحْمِي الدَّمَارَ صَبِيحَةَ الإِزْهَاقِ﴾. لفظا [حلوا] و[مر] ليسا من الحقيقة وإنما جريا مجرى الاستعارة فليس في الإنسان ولا في شئ ما يُذاق بحاسة التذوق (İbn Ebü'l-İsba', 1963, s. 112).

5- السكاكي ومن بعده من شراح المفتاح: لوجّظ بقاء تسمية «المطابقة» على فن الطباق موضوع البحث في كتاب السكاكي «مفتاح العلوم»، إلا أن السكاكي قد أدخله في المحسنات البديعية المعنوية وأصبح من بعد ذلك من فنون علم البديع، وعرفه: «الجمع بين متضادين» (es-Sekkâkî, 2000, s. 533). وتابعه بذلك أيضاً الفزويني (el-Kazvîni, 1985, s. 477) وشرّاح التلخيص من بعده: كالتفتازاني (ت: 1389/791) (et-Teftâzânî, 2013, s. 641) وبرد الدين (ابن الناظم) (İbnü'n-Nâzîm, 2001, s. 210) وعصام الدين عَرِشَاه (ت: 1537/943) (İbn Arabşah, 2001, s. 369)، أما المؤيد العلوي (ت: 1345/740) فقد سماه بـ«التطبيق» ولم يفرق بينه وبين المقابلة (Alevî, 2003, s. 197).

إذن فالجميع متفق أن الطباق هو الجمع بين متضادين (el-Mu'cemü'l-vasîf, 2004, s. 550). وأما من حيث أنواعه فهو نوعان: حقيقي (وهو الطباق) ومجازي (وهو التكافؤ) وكلاهما يأتي على قسمين: إما لفظي وإما معنوي. ولقد قُسم الحقيقي إلى قسمين: 1- طباق الإيجاب: هو ما لم يختلف فيه الضدين [فعلين أو اسمين أو حرفين] إيجاباً وسلباً، ومثاله: ﴿وَأَنَّهُ هُوَ أَمَاتٌ وَأَحْيَا﴾⁵ فالطباق بين فعل + فعل [أَمَاتٌ-أَحْيَا]؛ لأنهما لم يختلفا إيجاباً وسلباً (İbn Ebü'l-İsba', 1963, s. 112). 2- طباق السلب: هو ما اختلف فيه الضدين [فعلين أو اسمين أو حرفين] إيجاباً وسلباً أي: أحدهما مثبت والآخر منفي، أو أمر ونهي، مثل قوله تعالى: ﴿وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ﴾⁶ [يَعْلَمُونَ-ظَاهِرًا]؛ 6. فالطباق بين فعل + فعل [لَا يَعْلَمُونَ-يَعْلَمُونَ]؛ لأنهما اختلفا إيجاباً وسلباً (İbn Ebü'l-İsba', 1957, s. 33). أما الطباق المعنوي فهو الطباق الذي يُفهم من خلال المعنى، ولا يعتمد على التناظر اللفظي، ومثاله قوله تعالى: ﴿إِن أَنْتُمْ إِلَّا كَذِبُونَ﴾⁷ [قَالُوا رَبَّنَا يَعْلَمُ إِنَّا إِنَّا لَمُرْسَلُونَ]؛ 7. فالطباق بين فعل + اسم [تَكْذِبُونَ-مُرْسَلُونَ] طباق معنوي لأن «مُرْسَلُونَ» تعني «صادقون»، يُفهم من سياق الجملة في المعنى وليس في اللفظ (İbn Ebü'l-İsba', 1963, s. 115). أما الطباق المجازي فمثاله قال تعالى: ﴿وَأَمَّنْ كَانَ مِثْلًا فَأَحْيَيْنَاهُ﴾⁸ طباق مجازي بين اسم + فعل [الموت يعني: الضلال] و[الحياة تعني: الهداية] أي: من كان ضالاً فهديناه، وهنا لا بد من أن يتضمن الطباق المجازي معنى «الاستعارة» وإلا فلا يتحقق معناه (İbn Ebü'l-İsba', 1957, s. 32).

فمن خلال بلاغة الطباق وقيمه الفنية تبرز الأشياء وتتأكد دلالات المعاني، وتجد لها إلى الوجدان طريقاً. ومما لا شك فيه أن الضد يُظهر حسنه الضد ويقويه، وبصدها تتميز الأشياء وتُعرف، ويبدو تأثيرها (Feyyûd, 2015, s. 139). حيث تتعدد دلالات الطباق كدلالاته على المفارقة كالخبر والشر، أو على القدرة كالإحياء والإماتة، أو على العموم والشمول كالشرق والغرب، أو على الكمال كالتكامل بين الذكر والأنثى.

3.2 أمثلة الطباق من سورة الرعد

1.3.2 الأمثلة الواردة في طباق الإيجاب اللفظي [بين اسمين]:

1- قال تعالى: ﴿يُغْشِي اللَّيْلُ النَّهَارَ﴾⁸. يشكّل كل من لفظي «الليل» الذي يعني في ماهيته الظلمة و«النهار» الذي يعني في ماهيته النور ثنائياً ضديّة، هذا ولقد أسندا إلى المسند الفعلي وهو «يُغشي» أي: التغطية، يقال: غشيت الشيء غشياً إذا غطيته (İbn Manzûr, 1993, s. 126). فالطباق هنا يدل على العموم والشمول يغشي الليل النهار يلبسه مكانه، فالمغشى هنا هو النهار فيصير أسود مظلماً، وذلك بعد ما كان أبيض منيراً (ez-Zemahşerî, 1987, s. 512). ومن الملاحظ بدء سورة الرعد بإظهار قدرة الخالق وعظمته بقوله: رفع السماوات بغير عمد، وتسخير الشمس والقمر. ثم أشارت إلى إغشاء الليل للنهار، فالطباق بين [الليل] و[النهار] لم يقتصر على التزيين الشكلي والتحسين العرضي للمعنى، بل تعداه ليظهر القدرة والغلبة والقهر والهيمنة لله تعالى بأمور متضادة ينفرد بها هو فقط.

⁴ انظر: [سورة النجم 43/53].

⁵ انظر: [سورة النجم 43/53].

⁶ انظر: [سورة الروم: 5/30].

⁷ انظر: [سورة يس: 17/36].

⁸ انظر: [سورة الرعد: 3/13].

2- قال تعالى: ﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الْأَعْمَىٰ وَالْبَصِيرُ﴾⁹ فالطباقي هنا بين [الأعمى (الكافر) – البصير (المؤمن)] وهو طباق لفظي إيجابي بين اسمين. وبعدها ذكر تعالى: ﴿أَمْ هَلْ تَسْتَوِي الظُّلُمَاتُ وَالنُّورُ﴾ والطباقي هنا أيضاً بين [الظلمات (الكفر) – النور (الإيمان)] وهو أيضاً طباق لفظي إيجابي بين اسمين. فقد أضفى الطباقي الموجود في الآية الكريمة نوعاً من الثنائية الضدية المناسبة لعدم التساوي بين حال الكافر الذي يعيش في ظلمات وحال المؤمن الذي يعيش في نور القرآن، وذلك حين شبه الأول بالأعمى والثاني بالبصير، فالمؤمن بصير وسميع في نور "هو الإيمان" يمضي على صراط مستقيم حتى يصل إلى ما وعده ربه ويفوز في الجنات ذات الظلال والعيون، أما الكافر فهو أعمى وأصم في ظلمات "هي الكفر" يمضي بلا هدى (İbn Kesîr, 2000, s. 480). فالطباقي بين هذه الألفاظ المتضادة لم يقتصر على وجود التدويق الشكلي العرضي بل تعداه للتحسين الذاتي فهذه الألفاظ قد عبرت فعلاً عن المعنى بشكل ساحرٍ ملفتٍ جاذبٍ للأذهان وداعٍ للتفكير.

الآيات الأخرى في سورة الرعد والتي جاءت على نفس المنوال بنوع الطباقي:- قال تعالى: ﴿وَيَسْتَعْجِلُونَكَ بِالسَّيِّئَةِ قَبْلَ الْحَسَنَةِ﴾ [6]؛ ﴿وَإِنَّ رَبَّكَ...مَغْفِرَةٌ لِلنَّاسِ...الْعِقَابِ﴾ [6]؛ ﴿عَالِمُ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ﴾ [9]؛ ﴿وَمَنْ هُوَ مُسْتَخْفٍ بِاللَّيْلِ وَسَارِبٌ بِالنَّهَارِ﴾ [10]؛ ﴿لَهُ مُعَقِّبَاتٌ مِنْ بَيْنِ يَدَيْهِ وَمِنْ خَلْفِهِ﴾ [11]؛ ﴿وَلِلَّهِ يَسْجُدُ مَنْ فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ﴾ [15]؛ ﴿طَوَّعًا وَكَرْهًا﴾ [15]؛ ﴿وَوَضَّاعَةٌ لِلْعَذَابِ وَالْأَصَالِ﴾ [15]؛ ﴿لَا يَمْلِكُونَ لَأَنفُسِهِمْ نَفْعًا وَلَا ضَرًّا﴾ [16]؛ ﴿وَأَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً...عَلَيْهِ فِي النَّارِ﴾ [17]؛ ﴿ابْتِغَاءَ جَلْبَةٍ أَوْ مَتَاعٍ﴾ [17]؛ ﴿كَذَلِكَ يَضْرِبُ اللَّهُ الْحَقَّ وَالْبَاطِلَ﴾ [17]؛ ﴿وَأَنْفَقُوا مِمَّا رَزَقْنَاهُمْ سِرًّا وَعَلَانِيَةً﴾ [22]؛ ﴿وَيَذَرُونَهُ بِالْحَسَنَةِ السَّيِّئَةَ﴾ [22]؛

2.3.2 الأمثلة الواردة في طباق الإيجاب اللفظي [بين فعلين]:

1- قال تعالى: ﴿وَمَا تَغِيضُ الْأَرْحَامَ وَمَا تَزْدَادُ﴾¹⁰ غيض: غاض الماء أي: قلَّ ونضب (el-Cevherî, 2009, s. 866). الطباقي بين [تغيض-تزداد] وهو طباق إيجاب لفظي بين فعلين. ومعنى الآية: أنه تعالى يعلم غيض الأرحام أي: كل أحوال ما يجري على الأجنة من نقصان كولادته مُخدجاً،¹¹ وازديادها أي: أحوالها بعد مدة حملها الطبيعية كولادته بعد هذه المدة، فلا يخفى عليه شيء من ذلك أي: لا من أوقاته ولا من أحواله. وذكر الفخر الرازي (ت: 1210/606) معناها أيضاً: أن ما ينقص بظهور دم الحيض وقت الحمل يضعف الولد، فبمقدار النقصان تزداد مدة الحمل ليحصل به الجبر ويعتدل الأمر (er-Râzî, 2000, s. 15). واختياره تعالى للفظي الطباقي يضيف على المعنى سحراً لافتاً، فغيض الأرحام أي: كل ما يطرأ عليه من أحوال كسقط ناقص أو بلقاء الجنين قبل تمامه وهي مدة التسعة أشهر، أو بكل أحوال الأجنة بما يزيد على هذه المدة أيضاً، فهذا المعنى مما لا شك فيه جاوز معنى كون الطباقي عرضياً قاصراً على الزينة والزخرف.

2- قال تعالى: ﴿اللَّهُ يَبْسُطُ الرِّزْقَ لِمَنْ يَشَاءُ وَيَقْدِرُ﴾¹² يبسط: يوسع، يبسط الرزق: يوسع عليهم بجوده ورحمته (İbn Manzûr, 1993, s. 258). يقدر: يضيق، قدر عليه رزقه: ضيق عليه (İbn Manzûr, 1993, s. 77). الطباقي بين [يبسط - يقدر] وهو طباق لفظي إيجابي بين فعلين. ومعنى الآية: يوسع الله تعالى أو يضيق على من يشاء من عباده دون غيره حسب الحكمة والمصلحة (ez-Zemahşerî, 1987, s. 526). جمالية الطباقي أنه قد أثرى المعنى الدلالي للآية، فالموسع والمضيق للرزق هو الله تعالى فقط. فإيا له من معنى لطيف، ومغزى دقيق، وسحر رفيع من جمع ضدين في إطار واحد، وفي إشارة لمتصرف واحد هو الله تعالى.

الآيات الأخرى الشبيهة في سورة الرعد بنوع الطباقي:- قال تعالى: ﴿...أَمْزَتْ أَنْ أَعْبُدَ اللَّهَ وَلَا أَشْرِكَ بِهِ﴾ [36]؛ ﴿يَخُوعُ اللَّهُ مَا يَشَاءُ وَيُثَبِّتُ﴾ [39]؛ ﴿أَفَلَمْ يَبْأَسِ الَّذِينَ آمَنُوا...الَّذِينَ كَفَرُوا﴾ [31]؛ ﴿سَوَاءٌ مِنْكُمْ مَنْ أَسْرَ الْقَوْلِ وَمَنْ جَهَرَ بِهِ﴾ [10]؛ ﴿فَأَمَّا الرِّبْدُ فَيَذْهَبُ...النَّاسِ فَيَمُكُّهُ﴾ [17]؛ ﴿قُلْ إِنَّ اللَّهَ يُضِلُّ مَنْ يَشَاءُ وَيَهْدِي﴾ [27]؛ ﴿الَّذِينَ يُؤْفُونَ بِعَهْدِ اللَّهِ وَلَا يَتَّقُونَ الْمِيثَاقَ﴾ [20].

3.3.2 ما ورد في الطباقي السلبي اللفظي بين اسمين أحدهما سبق بأداة تفيد النفي:

1- قال تعالى: ﴿وَنَخِيلٌ صِنَوَانٌ وَغَيْرُ صِنَوَانٍ﴾¹³ الصنوان: الصنو هو "الغصن الخارج عن أصل الشجرة"، ويقال: "هما صنوا نخلة، وفلان صنو أبيه، والثنية صنوان، وجمعه صنوان" (Râgib el-İsfahânî, 1992, s. 494)؛ (İbn Manzûr, 1993, s. 470) إذن فلفظة [صنوان] تدل على وجود تقارب بين شيتين (قاربة أو مسافة)، أي: له دلالة لوجود عدة أشياء من جنس وأصل واحد، وهذا سياقها الإيجابي، أما السلبي فهو دلالتها على التفرق والتنوع. والطباقي بين [صنوان - غير صنوان] هو طباق لفظي سلبي بين اسمين. والمعنى في سياق الآية: أن في أرض الدنيا هذه توجد البقاع المختلفة والقريبة من بعضها البعض، تنبت فيها البساتين ذات الأشجار والنخيل والزروع المختلفة، فمن هذه الزروع شجرة النخيل والتي تنبت من أصل واحد أو أكثر، ورغم أن الكل يسقى من ماء واحد، وذات تربة واحدة، إلا أنها ذات طعم مختلف، فالخالق واحد، وكل ذلك من إشارات باهرة

⁹ انظر: [سورة الرعد: 16/13].

¹⁰ انظر: [سورة الرعد: 8/13].

¹¹ İbn Manzûr, 1993, s. 248. الخداج النقصان، وأصل ذلك من خداج الناقة إذا ولدت ولداً ناقص الخلق، أو لغير تمام (11).

¹² انظر: [سورة الرعد: 26/13].

¹³ انظر: [سورة الرعد: 4/13].

ظاهرة لمن عقل وتدبر في قدرة الله ووحديته (İbn 'Âşûr, 1984, s. 69). فسر الطبايق بين هذين اللفظين جاء ليدل على قوة الحق في دلالاته على الإيمان، وليؤكد قدرة الله تعالى الباهرة في خالق الجنان على الأرض والتي لم يخلقها على نسق واحد، بل خلقها متنوعة واسعة العطاء كالنخيل الصنوان وغير الصنوان.

4.3.2 ما ورد في الطبايق السلبي اللفظي بين فعلين أحدهما سبق بأداة تفيد النفي:

1- قال تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ﴾¹⁴. والطبايق بين [لَا يُغَيِّرُ - يُغَيِّرُوا] هو طبايق لفظي سلبي بين فعلين متضادين أحدهما منفي. والمعنى: أن الله لا يغير ما عند الإنسان من النعم إلا بأن يأتي من المعاصي والفساد، حتى لا يقع تغير في نعم الله يجب أن لا يقع تغير بإتيانه المعاصي (Ebû Hayyân, 1993, s. 365). وكما يقال الضد يظهر حسنه الضد فالطبايق بين اللفظين قد اكتسى جمالاً وزاد بهاءً ورونقاً عندما أشار بلفظة واحدة إيجابية وأخرى مثلها منفية إلى معنى أن إرادة التغيير في النفس البشرية هي السبب في سعادة الإنسان وشفائه.

الآيات الأخرى في سورة الرعد المماثلة بنوع الطبايق أيضاً: قال تعالى: ﴿وَإِذَا أَرَادَ اللَّهُ بِقَوْمٍ سُوءًا فَلَا مَرَدَّ لَهُ﴾ [11]؛ ﴿لِيُبْلِغَهُنَّ فَاهُ وَمَا هُوَ بِبَالِغُهُنَّ﴾ [14]؛ ﴿لِلَّذِينَ اسْتَجَابُوا... وَالَّذِينَ لَمْ يَسْتَجِيبُوا﴾ [18].

يلاحظ من خلال العرض السابق أن سورة الرعد تعتبر من السور التي ورد فيها فن الطبايق فعلاً بشكل كبير، وأن الثنائية الضدية التي يضيفها الطبايق قد قدمت ألفاً ورونقاً على المعاني، وجمالاً لافتاً وسحراً رفيعاً على أسلوب النص أو السياق الذي يحويه، ويؤثر في نفس المخاطب أيما تأثير.

3- المقابلة

المقابلة مُحَسِّنٌ بدعي من محسنات البديع المعنوية للكلام، تناول دراستها البلاغيون مبكراً، فهي ذات أغراض بلاغية هامة في الكشف عن أداء المعنى بدلالاتها وأثارها، وذلك بما فيها من ثنائية وتضاد، فضلاً عن دورها الأهم ببيان إعجاز القرآن الكريم.

1.3 المقابلة لغة:

قابل الشيء بالشيء مقابلة وقبالاً: عارضه، وهي أيضاً المواجهة والتقابل مثله (İbn Manzûr, 1993, s. 540)، فالتقابل التواجه وهو نقيض التدارب (Âlûsî, 1995, s. 303).

2.3 المقابلة في اصطلاح البلاغيين

1- قدامة بن جعفر (ت: 948/337): يعد قدامة من أوائل الذين تناولوا فن المقابلة بالبحث، فلقد ذكرها في "أنواع المعاني" قال: «أن يصنع الشاعر معاني يريد التوفيق بين بعضها وبعض، أو المخالفة، فيأتي بالموافق بما يوافق وفي المخالف بما يخالف». ومثّل لها بقول أحدهم: فَوَا عَجَبًا كَيْفَ اتَّفَقْنَا فَنَاصِحٌ *** وَفِيٌّ وَمَطْوِيُّ عَلَى الْعَلِّ غَادِرٌ. فالشاعر أتى كل ما وصفه بما يصاده أي: [ناصحٌ] يقابلها (مطوي على العَلِّ) أما [وفيٌّ] فيقابلها (غادر) (İbn Ca'fer, 1885, s. 47). ولقد بقي هذا المفهوم أصلاً في تصنيف المقابلة وتأصيلها لكثير من الدارسين بعد قدامة ومنهم أبو هلال العسكري: فالعسكري قدامة يشترط في المقابلة الموافقة والمخالفة. مع أنه ميز بين المقابلة بالألفاظ ومقابلة الفعل بالفعل (Askerî, 1999, s. 337).

2- عرفها ابن رشيق القيرواني (ت: 1071/463): «ترتيب الكلام على ما يجب؛ فيعطي أول الكلام ما يليق به أولاً، وآخره ما يليق به آخراً، ويأتي في الموافق بما يوافقه، وفي المخالف بما يخالفه». وبعد ابن رشيق من أول من فرق بين المقابلة والطبايق، فعنده الطبايق يكون بين ضدين فحسب، أمّا المقابلة فهي بين أكثر من متضادين. ودرسها بشكل مستفيض ومثّل لها بأمثلة متنوعة. وصرّح أنها تأتي في الموافق وفي المخالف ولكن أكثر ما تجى في الأضداد، ومثّل للمقابلة بمثال قدامة السابق ذكره (el-Kayravânî, 1981, s. 15).

3- أبو يعقوب السكاكي: فصلّ السكاكي المقابلة عن المطابقة، وأدخلها في المحسنات البديعية المعنوية، وبالتالي أصبحت فناً مستقلاً من فنون البديع. ومثّل السكاكي لها بقوله تعالى من سورة الليل: [92/92-11]،¹⁵ فوفقاً للسكاكي فإن المقابلة الأولى: بين [أعطى واتقى] و[بخل واستغنى]؛ والثانية: بين [صدق بالحسنى] و[كذب بالحسنى]؛ والثالثة: بين [فستبسرّه لليسرى] و[فستبسرّه للعسرى]. وزاد السكاكي أنه إذا كان يوجد ما يفيد الشرط

انظر: [سورة الرعد: 11/13].¹⁴

انظر: [سورة الليل: 92/92-11] ﴿فَأَمَّا مَنْ أَعْطَى وَاتَّقَى ﴿١١﴾ وَصَدَّقَ بِالْحُسْنَى ﴿١٢﴾ فَسَنِّيْبِرُهُ لِلْيُسْرَى ﴿١٣﴾ وَأَمَّا مَنْ بَخِلَ وَاسْتَغْنَى ﴿١٤﴾ وَكَذَّبَ بِالْحُسْنَى ﴿١٥﴾ فَسَنِّيْبِرُهُ لِلْعُسْرَى ﴿١٦﴾﴾.

في المقابلة الأولى فإنه يجب وجوده في المقابلة الثانية، وبالتالي وفق المثال السابق فإن التفسير شرطه الاشتراك بين الإعطاء والاتقاء والتصديق، وضده التعسير وشرطه الاشتراك بالمنع والاستغناء والتكذيب (es-Sekkâkî, 2000, s. 533).

4- الخطيب القزويني: بخلاف السكاكي أدخلها في "المطابقة" وعرفها بـ: «أن يؤتى بمعنيين متوافقين أو معان متوافقة، ثم يقابلها أو يقابلها على الترتيب» (el-Kazvîni, 1985, s. 485) ويبدو أن القزويني قد تأثر بابن الأثير في ذلك (İbnü'l-Esîr, 1956, s. 212). وعلى غرار القزويني لم تفرق جماعة من البلغاء بين المقابلة والمطابقة (الطباقي)، ومنهم المؤيد العلوي (Alevî, 2003, s. 198) والسيوطي (ت: 1506/911) (es-Süyûtî, 1986, s. 327).

ولقد فرق البلاغيون بين الطباقي والمقابلة من حيث: أن الطباقي يكون بين لفظين متضادين فقط، أما المقابلة فتكون غالباً بين ألفاظ متضادة. وأن الطباقي يكون فقط بالأضداد بخلاف المقابلة فإنها بالأضداد وغيرها، إلا أنها لو جاءت بالأضداد لكانت أعلى مرتبة وأعظم موقفاً (İbn Ebü'l-) (İsba', 1957, s. 31).

نخلص مما سبق إلى أن معظم آراء البلاغيين متشابهة متقاربة، رغم الخلط عند بعضهم بين مفهوم الطباقي والمقابلة وربما يعود السبب؛ لكثرة التقسيم والتفرع في الأنواع البلاغية. ففي حين فرق بعضهم بين مصطلحي الطباقي والمقابلة، ذهب فريق كابين الأثير والعلوي والسيوطي بخلاف ذلك واقتروا أن يسمّى الطباقي بـ"المقابلة"، ويبدو أن هذا الرأي أكثر ترجيحاً نظراً؛ لما تحمله دلالة لفظ المقابلة على فكرة التقابل والتضاد.

3.3 الأمثلة من سورة الرعد

1- قال تعالى: ﴿وَإِنَّ رَبَّكَ لَذُو مَغْفِرَةٍ لِلنَّاسِ... وَإِنَّ رَبَّكَ لَشَدِيدُ الْعِقَابِ﴾¹⁶ في الآية الكريمة مقابلة متعلقة بمسألة التوحيد، فالله تعالى غفار للذنوب إذا تاب الكفار، ومعنى «المغفرة» هنا إنما هو ستره في الدنيا، وأنه يمهّل مع ظلم الكفر، و«شديد العقاب» إذا كفروا. فالمقابلة هنا أنه بقدر مغفرة الله تعالى فهو أيضاً شديد العقاب، فلنتفكر إذن بين عظم مغفرة الله عزّ وجل، وشديد عقابه (İbn 'Atiyye, 2001, s. 296).

2- قال تعالى: ﴿لَهُ دَعْوَةُ الْحَقِّ وَالَّذِينَ يَدْعُونَ مِنْ دُونِهِ﴾¹⁷ في النص القرآني مقابلة متعلقة بمسألة التوحيد، فالله تعالى هو الذي من يستحقّ أن يعبد ويلتجئ إليه ويُدعى إلى عبادته فقط دون غيره، لذلك قال البيضاوي: "له الدعوة المجابة أي: من دعاه أجابه، أما الأصنام الذين يدعوهم المشركون فليس لهم بشيءٍ من إجابة الطلبات". فالمقابلة هنا بين دعوة الحق ودعوة الباطل (el-Beyzâvî, 1998, s. 184).

3- قال تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ يُضِلُّ مَنْ يَشَاءُ وَيَهْدِي إِلَيْهِ مَنْ أُنَابَ﴾¹⁸ في الآية الكريمة مقابلة متعلقة بمسألة الرسالة، حيث يُخَيَّرُ سبحانه وتعالى على لسان المشركين: لو يَنْزِلُ على محمد صلى الله عليه وسلم معجزة شبيهة لمن سبقه من الأنبياء كما في فلق البحر لموسى، لذلك يقول الله تعالى لرسوله إن المصلّ والهادي هو الله فقط، أي: إن الأمر إلا بيد الله، وليس إليك منه بشيء. وبالتالي سواء أوافق بعث الرسول بأية على حسب ما اقترحوه أم لا، فلا تغني عنه الآيات النُّذُرُ شيئاً، فإن الهداية والإضلال ليس منوطاً بذلك ولا بعدمه. فالمقابلة هنا جواب للرد على طلب الكفار للآيات وذلك بالمقارنة بين من أضله الله ومن هداه (İbn Kesîr, 2000, s. 390).

4- قال تعالى: ﴿تِلْكَ عُقْبَى الَّذِينَ اتَّقَوْا وَعُقْبَى الْكَافِرِينَ النَّارُ﴾¹⁹ في التعبير القرآني مقابلة متعلقة بمسألة البعث والجزاء، فالله تعالى بعد أن حدد بالآيات السابقة لمن ستكون لهم الجنة كالذين يوفون بعهد الله [سورة الرعد: 20-22]، وبالمضادة تكمل الآيات القرآنية أن صفات وعاقبة الكفار الفجار المكذبين والتي هي النار [سورة الرعد: آية رقم ٢٥]، فإن الله تعالى قد وعد المتقين بالجنة، تلك التي وصفها بأنها عاقبة المتقين ومآلهم، فالمقابلة هي بين عقبي المتقين (الجنة) وعقبي الكافرين (النار) (İbn 'Aşûr, 1984, s. 156).

5- قال تعالى: ﴿وَالَّذِينَ آتَيْنَاهُمُ الْكِتَابَ يَفْرَحُونَ بِمَا أَنْزَلَ إِلَيْكَ وَمِنَ الْأَحْزَابِ مَنْ يُنْكِرُ بَعْضَهُ﴾²⁰ في التعبير القرآني مقابلة متعلقة بمسألة الرسالة، فالله تعالى يقارن بين من أسلم من أهل الكتاب [النصارى واليهود] كعبد الله بن سلام حيث إنهم كانوا يفرحون بهذا القرآن لِمَا جاء بما يوافق كتبهم فيه من شواهد، وبين أهل المِلَل المتحزبين على الرسول صلى الله عليه وسلم من أمثال كعب بن الأشرف وأصحابه، فهم أهل أديان شتى، فلقد أنكروا بعض القرآن مكابرة منهم بحجة مخالفة شرايعهم. فالمقابلة هنا بين من آمن بالقرآن من أهل الكتاب وبين من لم يؤمن به من أهل المِلَل الأخرى (el-Beyzâvî, 1998, s. 189).

¹⁶ انظر: [سورة الرعد: 6/13].

¹⁷ انظر: [سورة الرعد: 14/13].

¹⁸ انظر: [سورة الرعد: 27/13].

¹⁹ انظر: [سورة الرعد: 35/13].

²⁰ انظر: [سورة الرعد: 36/13].

ومن الآيات الأخرى في سورة الرعد التي فيها مقابلة قال تعالى: ﴿فَأَمَّا الرَّبْدُ فَيَذْهَبُ جُفَاءً وَأَمَّا مَا يَنْفَعُ النَّاسَ فَيَمْكُثُ فِي الْأَرْضِ [17]﴾ مقابلة بين الحق والباطل؛ (استجابوا لربهم الحسنى والذين لم يستجيبوا... لهم سوء الحساب [18]) مقابلة متعلقة بين جزاء من استجاب وجزاء من لم يستجب؛ ﴿أَفَمَنْ يَعْلَمُ أَنَّمَا أُنزِلَ إِلَيْكَ... كَمَنْ هُوَ أَعْمَى [19]﴾ مقابلة متعلقة بين من يعلم أن القرآن حق ومن لا يعلم؛ ﴿لَهُمْ عَذَابٌ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَعَذَابٌ الْآخِرَةِ [34]﴾ مقابلة بين العذاب في كل من الحياة الدنيا ويوم الآخرة.

4- الالتفات:

1.4 الالتفات لغة:

مأخوذ من الفعل لَفَتَ، يقال: لَفَتَ وجهه عن القوم، ويقال أيضاً لَفَتَهُ عن الشيء أي: صرفه عنه، وتَلَفَتَ إلى الشيء والتَفَتَ إليه: أي: صرف وجهه إليه، وأيضاً لَفَتَ فلاناً عن رأيه أي: صرفه عنه، ومنه الالتفات (Ibn Manzûr, 1993, s. 84). إذن فالالتفات باستعماله وتراكيبه المختلفة يدلُّ على معنى الصَّرف والاتجاه بخلاف الجهة الطبيعية والمستقيمة.

2.4 الالتفات في اصطلاح البلاغيين

يمكننا القول بداية أن الالتفات كان قبل الأصمعي (ت: 830/215) كأسلوب بياني قد تم ذكره وبحثه من اللغويين من غير أن يسمي ويعرف كفنٍ أصيل، ومن بين هؤلاء: أبو عبيدة معمر بن المثنى (ت: 825/209) في كتابه «مجاز القرآن» (Ibn el-Müsennâ, 1969, s. 139)، والفراء (ت: 823/207) في كتابه «معاني القرآن» (el-Ferrâ, 1955, s. 130).

1- الأصمعي (ت: 830/215): لعل الأصمعي أول من سماه التفاتاً دون أن يذكر له تعريفاً، حيث جاء في كتاب «حلية المحاضرة» لابن مظفر الحاتمي (ت: 998/388) أن إسحاق بن إبراهيم الموصلبي (ت: 850/235) قد سأله الأصمعي: هل سمعت بالتفاتات جرير (ت: 1256/653)؟ فقلت: وما هي؟ فقال: أُنْسِي إِذْ تُودَعُنَا سَلِيمِي *** بِفَرَعٍ بِشَامَةٍ؟ سَقِي الْبِشَامُ. [البشام]: شجر طيب الريح والطعم يستاك به. ألا تراه مقبلاً على شعره، ثم التفت إلى البشام فدعا له (el-Hâtimî, 1979, s. 157).

2- ابن المعتز (ت: 908/296): صنف ابن المعتز الالتفات في كتابه «البيدع» في باب "محاسن الكلام والشعر" وعرّفه: «انصراف المتكلم عن المخاطبة إلى الإخبار، وعن الإخبار إلى المخاطبة وما يشبه ذلك، ومن الالتفات الانصراف عن معنى يكون فيه إلى معنى آخر». ومثّل عليه بقوله تعالى: ﴿إِذَا كُنْتُمْ فِي الْفُلْكِ وَجَرَيْنَ بِهِمْ﴾²¹ وهو التفات من الخطاب إلى الغيبة، فإله سبحانه كان يخاطب قوم سيدنا نوح بقوله: ﴿كُنْتُمْ﴾ ومن ثمّ تغيّر الأسلوب إلى الغيبة بالكلام عنهم أيضاً بقوله: ﴿بِهِمْ﴾ (Ibn al-Mu'tez, 1990, s. 152).

3- أبو يعقوب السكاكي ومن بعده من شراح المفتاح وغيره: عرّفه السكاكي وأدخله في علم المعاني، ولقد صرح أن العرب يستكثرون منه لأن السامع يلقى عنده القبول منه، ويترك المتلقّي متحمس ليصغي إليه (es-Sekkâkî, 2000, s. 296). ويلاحظ أن السكاكي قد عاد وصنّف الالتفات في علم البديع (es-Sekkâkî, 2000, s. 539)؛ لهذا يمكننا القول: إن الالتفات كان يشمل عنده كلا الفنين. أما القزويني فإنه قد اختار إدخاله بعلم المعاني (el-Kazvîni, 1985, s. 157)، وتبعه بذلك شراح كتابه «التلخيص»، كالسُّبُّكِيُّ (ت: 1356/756) (Sübkî, 2003, s. 276) والتفتازاني (et-Teftâzânî, 2013, s. 286) والسيوطي (es-Süyûfî, 2012, s. 42). ومنهم من لم يخرج عن الاتجاه السائد قبلهم، ولكن لم يتبعوا السكاكي فبحثوا عنه في باب مستقل كابن أبي الإصبع (Ibn Ebû'l-Ûsba', 1963, s. 123) والمؤيد العلوي (Alevî, 2003, s. 71).

وعن بلاغة الالتفات قال الزمخشري والذي عدّه من "علم البيان" (ez-Zemahşerî, 1987, s. 13) "أحسن نظرية لنشاط السامع، وأكثر إيقاظاً للإصغاء إليه من إجراءاته على أسلوب واحد" (ez-Zemahşerî, 1987, s. 14)؛ (Kazvîni, 1985, s. 160). ومن الجدير بالذكر أن نقول: إن مصطلح الالتفات قد ورد بمسميات عديدة حتى استقراره عند البلاغيين، ولا جرم أنها تخلق اضطراباً عند الدارسين في استيعابهم لمفهوم الالتفات، ومنها: "الصَّرف" عند ابن وهب الكاتب (ت: 946/335) (el-Kâtib, 1969, s. 122) و"الانصراف" عند أسامة بن منقذ (Ibn Münkîz, 1960, s. 200) و"بالاعتراض" عند الفيرواني (el-Kayravânî, 1981, s. 45) و"بالاعتراض أو الرجوع" عند قدامة بن جعفر (Ibn Ca'fer, 1885, s. 53) وأما عند العسكري فكقدامة، ولكن للنوع الثاني للالتفات وفقاً لتصنيفه (Askerî, 1999, s. 392).

إذن فالالتفات: هو التعبير عن المعنى بلحدي صيغ المتكلم أو المخاطب أو الغيبة وذلك بعد التعبير عنه بطريق آخر. ولعل أبسط تعريفاتها كما عرفها الرُّزُّكِيُّ (ت: 1345/745): «نقل الكلام من أسلوب إلى أسلوب آخر» (ez-Zerkeşî, 1957, s. 314). ولعل في معرض الحديث عن

[سورة يونس: 22/10].²¹

بلاغة الالتفات تنشيط القارئ أو المُتلقّي أو السامع وإيقاظه للإصغاء، فالنفس البشرية مجبولة على حب التغيير. ومما لا شك فيه أن التنقل بين أساليب الكلام فيه نظرية لنشاط السامع، الأمر الذي يدفع للإقبال عليه، وكما صرّح به الزمخشري صراحةً في كتابه «الكشاف» (ez-Zemahşerî, 1987, s. 41).

3.4 الأمثلة الواردة في سورة الرعد

1- قال تعالى: ﴿وَيَقُولُ الَّذِينَ كَفَرُوا لَوْلَا نُزِّلَ عَلَيْهِ آيَةٌ مِنْ رَبِّهِ﴾²² في هذه الآية الكريمة التفات من الغيبة إلى الخطاب، حيث كان الكلام من صيغة الغيبة موجّه من الكفار على لسان الله تعالى للرسول صلى الله عليه وسلم مفادها هلاً أنزل على محمد صلى الله عليه وسلم معجزة كذلك التي جرت مع موسى في فلق البحر، ونحو ذلك، ثم انتقل التفاتاً بعد ذلك إلى الخطاب ليقول ﴿إِنَّمَا أَنْتَ مُنذِرٌ وَلِكُلِّ قَوْمٍ هَادٍ﴾ فالالتفات كان لتبيان مهمة الرسول صلى الله عليه وسلم أنه منذر ومبلغ لرسالة الله فقط، وهذا الالتفات في الآية زاد المعنى قوة ووضوحاً وجزالة، وأضفى على الآيتين بهاءً وجمالاً (Ebüssüüd, 2010, s. 43).

2- قال تعالى: ﴿وَكَذَلِكَ أَنْزَلْنَاهُ حُكْمًا عَرَبِيًّا﴾²³ في هذه الآية الكريمة التفات من التكلم إلى الغيبة، حيث كانت دلالة الكلام بصيغة الماضي المتكلم (الله تعالى) ليدل على أن هذا القرآن قد أنزله لتوحيده سبحانه بلسان العرب، ثم انتقل التفاتاً بعد ذلك إلى الغيبة ليقول ﴿وَمَا كَانَ لِرَسُولٍ أَنْ يَأْتِيَ بِآيَةٍ إِلَّا بِإِذْنِ اللَّهِ﴾ فالله تعالى يبين أنه: وما كان للرسول أن يأتي بآيات برأيهم، ولا أن يأتوا بما يُقرّح عليهم، إلا بإذنه. فالله تعالى في الآية الأولى دلل على ذاته وأن الدين من عند الله فقط، ثم عاد ليلفت الانتباه إليه باستعمال لفظ الجلالة "والله"، ليؤكد ما ذكره ونص عليه. وهذا الالتفات في الآيتين بانتقال صيغة الكلام من أسلوب المتكلم إلى أسلوب الغائب ممّا لا شك فيه زاد المعنى وضوحاً وقوة، كما أنه أعطى جمالية للمعنى والأسلوب (ez-Zemahşerî, 1987, s. 533).

3- قال تعالى: ﴿كَذَلِكَ أَرْسَلْنَاكَ فِي أُمَّةٍ﴾²⁴ ففي هذا المثال التفات من التّكلم إلى الغيبة، حيث كان الخطاب من المتكلم الله تعالى باستعمال "صيغة المتكلم" موجّه للرسول صلى الله عليه وسلم أنه مرسل من عنده كباقي الأنبياء من قبله، ثم انتقل بعد ذلك إلى الغيبة ليقول ﴿هُوَ رَبِّي لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ مَتَابٍ﴾ فالله تعالى عاد واستخدم ضمير الغائب ليدل على ذاته، فلا معبود سواه، واحد بذاته، رغم الاختلاف في أسماء صفاته، فالالتفات هنا كان غرضه استحقاقاً للعبادة بالربوبية، وهذا الالتفات في التعبير القرآني أضفى على الآية بهاءً وزادها حلاوة، وأيقظ السامع عن الغفلة (el-Kurtubî, 1964, s. 318).

4- قال تعالى: ﴿أَوَلَمْ يَرَوْا أَنَّا نَأْتِي الْأَرْضَ نَنْفُصُهَا مِنْ أَطْرَافِهَا﴾²⁵ في هذه الآية الكريمة التفات من التّكلم إلى الغيبة، حيث كان الكلام من المتكلم (الله تعالى) ليدل على ذاته وعظمته ووحدانيته وتقرّيع المشركين وتهديدهم، ثم انتقل التفاتاً بعد ذلك إلى الغيبة ليقول ﴿وَإِلَّا لَخُلِيفَةٌ لِيُخْلِفَهُ وَهُوَ سَرِيعُ الْحِسَابِ﴾ فالله تعالى بعد أن استخدم ضمير المتكلم ليدل على ذاته عاد ليلفت الانتباه إليه باستعمال لفظ الجلالة "الله" والفعل المضارع للغائب "يحكم"؛ وذلك للتدليل على المهابة وإظهاراً لصفاته الجليّة. هذا الالتفات في الآيتين كما أنه زاد المعنى وضوحاً وبروزاً وقوة، أضفى جمالية ورونقاً، كما أنه أعطى جمالية للمعنى والأسلوب (İbn 'Aşûr, 1984, s. 73).

5- تجاهل العارف

1.5 الجهل في اللغة:

هو نقيض العلم، جهل، بجهل، جهالة. وتجاهل: أظهر الجهل (İbn Manzûr, 1993, s. 129).

1.5 تجاهل العارف في اصطلاح البلاغيين:

1- ابن المعتز (ت: 908/296): ذكره في "محاسن الكلام والشعر" إلا أنه لم يعرفه، ولقد مثّل له بقول زهير بن أبي سلمى (ت: 609 م):
وما أدري وسوف إخال أدري *** أقوم أن حصن أم نساء؟ (Züheyr, 1944 s. 73). [إخال]: أظن (İbn Manzûr, 1993, s. 226). [قوم]: رجال (İbn Manzûr, 1993, s. 505). ومعنى البيت: يستهزئ زهير من آل حصن فيقول: ما أدري أرجال هم (قاصداً إلى آل حصن) أم هم نساء؟ سأنظر لأرى حقيقة أمرهم في المستقبل (İbnu'l-Mu'tez, 1990, s. 157). فوفق ابن المعتز طبعاً كان الشاعر يعرف أنهم رجال ولكن إنما هو

22. انظر: [سورة الرعد: 7/13].

23. انظر: [سورة الرعد: 37/13].

24. انظر: [سورة الرعد: 30/13].

25. انظر: [سورة الرعد: 41/13].

تجاهل هذه المعرفة تجاهل العارف استهزاءً وتهكماً ووعيداً بهم، حيث إنهم بلغوا في الضعف مبلغاً يحدث معه الشك واللبس في كونهم رجالاً أم لا، والغرض المبالغة في الذم والهزاء.

2- أبو هلال العسكري (ت: 1005/395): تحدث عنه صراحةً وذلك تحت عنوان "تجاهل العارف، ومزج الشك باليقين" وكان قد عرفه: «إخراج ما يعرف صحته مخرج ما يشك فيه ليزيد بذلك تأكيداً». ومثل عليه من قول العرجي (ت: 738/120): **بِاللَّهِ يَا ظَنِّيَاتِ الْقَاعِ قُلْنَ لَنَا *** لِيَلَايَ مِنْكُمْ أَمْ لِيَلَى مِنَ الْبَشَرِ**. [القاع]: المستوى من الأرض. وفق العسكري: الشاعر يتساءل بقصد التلذذ بذكر اسم ليلي محبوبته والوله في حبها فيقول سائلاً ظنبيات القاع عن محبوبته: هل هي ظبية مثلكم أم هل هي من البشر؟ فهو لا يسأل لجهلها وإنما هو يتجاهل تجاهل العارف بتلك المعرفة؛ لأنه يعلم أنها من البشر، مبالغة في التعلق بها وحبها (Askerî, 1999, s 396). ولقد كان ممن ذكر هذا الفن باسمه فقط دون تعريفه الخطيب التبريزي (ت: 1109/502) (1109/502) (et-Tebrîzî, 1994, s. 170, 198) والفخر الرازي (er-Râzî, 2004, s. 176).

3- أبو يعقوب السكاكي (ت: 626هـ): يلاحظ أنَّ السكاكي قد ذكره تحت عنوان «المسند إليه وذكر التجاهل في البلاغة» في علم المعاني مُمْتَلِئاً له بغرض التوبيخ بشعر الخارجية²⁶: **أَيَا شَجَرَ الْخَابُورِ مَالِكٌ مُورِقاً *** كَأَنَّكَ لَمْ تَجْرَعْ عَلَى ابْنِ طَرْيَفٍ**. فالشاعرة ترثي أباها الوليد مخاطبةً شجر الخابور توبيخاً له: لِمَ أشجارك مورقة ونضرة ولم تحزن معي على أخي. فهي لا تسأل لجهلها؛ وإنما هي تتجاهل بتجاهل العارف؛ وذلك بغرض المبالغة بحزنها ورثائها على أخيها والتعريض بغيره من العقلاء وتوبيخاً لهم لعدم جزعهم (es-Sekkâkî, 2000, s. 287).

ومن الجدير ذكره: أن السكاكي قد أدخل "تجاهل العارف" بعد ذلك في «التحسين المعنوي» وسمّاه «سوق المعلوم مساق غيره» ولقد صرح السكاكي بعدم تفضيله تسمية هذا الفن بالتجاهل (es-Sekkâkî, 2000, s. 537). ويبدو كما قال أحمد مطلوب أن دافع السكاكي هو تعظيم كتاب الله واحترامه (Metlub, 2006, s. 37)، فلا يصح أن يطلق هذا النوع من الفن على أمثلة القرآن الكريم أدباً مع الآيات القرآنية، ولا مندوحة أن نقول: أن لابن الأثير الحلبي (ت: 1337/737) رأياً مماثلاً إذ سمّاه في كتابه «جوهر الكنز» بـ «الاعنات» (İbnü'l-Esîr, 2009, s. 208). ولقد تبع القزويني (el-Kazvîni, 1985, s. 530) ومن بعده من شراح «التلخيص» السكاكي في تعريفه لهذا الفن وتصنيفه ضمن علم البديع، كالتفتازاني (et-Teftâzânî, 2013, s. 678) وعصام الدين عزبشاه (İbn Arabşah, 2001, s. 447).

3.5 الأمثلة الواردة من سورة الرعد

1- قال تعالى: **(وَلَقَدْ اسْتَهْزَأُوا... أَخَذْتَهُمْ فَكَيْفَ كَانَ عِقَابِ)**²⁷ معنى الآية: أن الله تعالى يقول تسليماً لرسوله الكريم ووعيداً للمشركين لِمَا لقيه من التكذيب والاستهزاء منهم أن ذلك ليس مختصاً به، بل هو أمرٌ قد جرى سابقاً على غيره من الرسل، وكيف أنه تعالى أمهلهم وتركهم في أمنٍ ودعةٍ كما يملئ للبهيمة في المرعى، ثم أخذهم بالعذاب. ففي هذه الآية كان التعبير القرآني يخاطب الرسول صلى الله عليه وسلم ويسوق المعلوم مساق غيره كأنه لا يعرف (أي: هو يسأل عن أمر سؤال جاهل، وهو عارف به) بغرض التذكير كيف كان عقاب الكفار والمكذبين سابقاً؟ ألم يجدوه حَقّاً؟ فكما صنعت معهم، فَكَذَلِكَ يَا مُحَمَّدُ أَصْنَعُ بِمُشْرِكِي قَوْمِكَ (ez-Zemahşerî, 1987, s. 531).

2- قال تعالى: **(أَفَمَنْ هُوَ قَانِمٌ عَلَى كُلِّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ وَجَعَلُوا لِلَّهِ شُرَكَاءَ)**²⁸ معنى الآية: جاء التعبير القرآني محتجاً على المشركين لإشراكهم، هل يوجد غير الله بمثل صفاته الذي هو قائم رقيب على كل نفس سواء أكانت صالحة أم طالحة يعلم خيرها وشرها، ويعد لكل منها جزاءه، كمن هو ليس كذلك، بل هو الذي يستحق العبادة وحده دون شركاء. فالتعبير القرآني يخاطب المشركين بأسلوب الاستفهام الإنكاري بغرض التوبيخ والزراية والاستهجان ويسوق المعلوم مساق غيره (يتساءل بتجاهل العارف) هل يوجد غير الله الحي القيوم الذي يسير أمور الناس ويعلم كل أحوالها بخيرها وشرها، كمن هو ليس كذلك (ez-Zemahşerî, 1987, s. 531).

3- قال تعالى: **(وَجَعَلُوا لِلَّهِ شُرَكَاءَ... أَمْ تَتَّبِعُونَهُ بِمَا لَا يَعْلَمُ فِي الْأَرْضِ أَمْ بظَاهِرٍ مِنَ الْقَوْلِ...)**²⁹ معنى الآية: التعبير القرآني يخاطب المشركين بطريق الاستفهام توبيخاً لهم: هل تخبروني بشركاءٍ لي وكأنه يعلم باطنٍ لا أعلمه، وأنا العالم بما في السموات والأرض، وهل تسْمُونَهُم -قاصداً تسمية الآلهة المزعومين- بأسماء الخالقين، وما هي إلا أسماء سميتموها بظنٍ باطلٍ فاسدٍ لا قيمة له؛ وذلك لفرط جهلكم وسخافة عقولكم. فالباري عز وجل يخاطب المشركين عن طريق الاستفهام [والتقدير: أتنبئونه] بغرض التوبيخ ويسوق المعلوم مساق غيره (تجاهل العارف) هل تتنبئوني بما لا أعلم في الأرض وبأسماء الخالقين، فما هذا إلا زعماً وجهلاً منكم فأنا علام الغيوب (ez-Zemahşerî, 1987, s. 532).

الخارجية: الفارعة أو فاطمة، وقيل: ليلي بنت طريف (ت: 816/200)، بنت طريف التعلبي الشيباني، هي شاعرة من قبيلة الفوارس من الجزيرة الفراتية²⁶ (ez-Zirikî, 2002, s. 128). انظر: كانت تركب الخيل وتقاتل وعليها الدرع.

²⁷ انظر: [سورة الرعد 32/13].

²⁸ انظر: [سورة الرعد 33/13].

²⁹ انظر: [سورة الرعد 33/13].

4- قال تعالى: ﴿أَفَمَنْ يَعْلَمُ أَنَّمَا أُنزِلَ إِلَيْكَ مِنْ رَبِّكَ الْحَقُّ كَمَنْ هُوَ أَعْمَى﴾³⁰ الهمزة في الآية للاستفهام الإنكاري، والتي تفيد الاستفهام لأمر تنكره أي: تخرج الاستفهام عن معناه، ليصبح غرضه الإنكار أو لاستنكار الشيء المُستَنفَهَم عنه، فوق الآية الكريمة: يقول تعالى: هل من الممكن أن يستوي من آمن وصدق برسالتك يا محمد صلى الله عليه وسلم ومن بقي منكرًا لها، ويتخبط في ظلمات الكفر والضلال، فهو كمن لا عقل له كأعمى البصيرة. فالله تعالى "ساق المعلوم مساق غيره" منكرًا مسألة التساوي بين الإنسان العالم المؤمن والإنسان الجاهل؛ وذلك عن طريق الاستفهام بغرض الإنكار. فلا شبهة بين حال من علم بما أنزل إليك من ربك الحق فاستجاب، وبين حال الجاهل الذي لم يستبصر ويستجيب (ez-Zemahşeri, 1987, s. 524).

5- قال تعالى: ﴿قُلْ مَنْ رَبُّ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ﴾³¹ ومعنى الآية: اسأل يا محمد صلى الله عليه وسلم هؤلاء الكفار "تهكمًا وسخرية" بما عبدوا من دون الله من هو خالق السماوات والأرض؟ ومن هو مدير أمرهما؟ فالله تعالى يسوق المعلوم مساق غيره (بطريقة تجاهل العارف) بغرض التقرير فالسائل عالمٌ بالمُستَنفَهَم عنه، ويَحْمِلُ الْمُخَاطَبُ وَيَدْفَعُهُ لِلجواب عن هو خالق السماوات والأرض، ومتولي أمرهما مع ما فيهما على الإطلاق (Ebüssuûd, 2010, s. 5).

6- قال تعالى: ﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الْأَعْمَى وَالْبَصِيرُ أَمْ هَلْ تَسْتَوِي الظُّلُمَاتُ وَالنُّورُ﴾³² معنى الآية: تتساءل الآية هل من الممكن أن يتساوى "الأعمى" أي: المُشْتَرِكُ الجاهل الذي يتخبط في الظلام مع "البصير" أي: المؤمن العالم المستنير بالقرآن، وكذلك نفس الأمر أيضاً هل من الممكن أن يتساوى النور أي: الإيمان مع الظلام أي: الكفر. فالله تعالى "يسوق المعلوم مساق غيره" نافية مسألة التساوي بين الإنسان المؤمن والكافر وبين الإيمان والكفر (Ebüssuûd, 2010, s. 13).

7- قال تعالى: ﴿إِذَا كُنَّا تُرَابًا أِنَّا لَفِي خَلْقٍ جَدِيدٍ﴾³³ معنى الآية: يقول الكفار منكرين حقيقة البعث هل يعقل بعد أن نموت وبعد أن نصبح رفاتاً أن نبعث من جديد؟ فالله تعالى عن طريق الاستفهام على لسانهم "يسوق المعلوم مساق غيره" يبين مسألة إنكارهم البعث من جديد. والحقيقة أن إنكارهم للبعث أمر يُتَعَجَّبُ منه، حيث إن الذي قَدِرَ على خلق السماوات والأرض، والبحار والأنهار، والأشجار والثمار، له القدرة أيضاً على إعادتهم بعد موتهم (Ebüssuûd, 2010, s. 6).

6- المبالغة

1.6 المبالغة لغة: مصدر الفعل بَالَعٌ، يبالغ مبالغته، وهي: أن تُتَبَّعَ في الأمر جُهدك. ويقال: بَلَغَ فلان في الأمر أي: جَهِدَ، وإذا لم يقصر فيه. وأمرٌ بَالِغٌ: جَبِدٌ (İbn Manzûr, 1993, s. 420).

2.6 المبالغة في اصطلاح البلاغيين:

1- ابن قتيبة الدينوري: لعل ابن قتيبة من أوائل من تحدثوا عن "المبالغة" وذلك في كتابه «تأويل مُشْكِلِ الْقُرْآن» وذلك تحت اسم "المبالغة في الاستعارة"، مما استوحاه من الآية الكريمة: ﴿فَمَا بَكَتْ عَلَيْهِمُ السَّمَاءُ وَالْأَرْضُ وَمَا كَانُوا مُنْظَرِينَ﴾³⁴. إذ أن العرب كانت تقول في تعظيم مهلك رجل من أسيادها: أظلمت الشمس له، وكسف القمر لفقده. فهذا مما لا شك فيه نوع من المبالغة والإفراط في وصف المصيبة، وذلك وفق ما ذكره ابن قتيبة (İbn Kuteybe, 2014, s. 107).

2- ابن المعتز: ذكرها ابن المعتز في كتابه «البيدع في البديع» وذلك تحت اسم "الإفراط في الصفة" وهو أحد "محاسن الكلام والشعر" (İbnü'l-Mu'tez, 1990, s. 162). ولقد اعتبر عبد العزيز عتيق (ت: 1976/1396) في كتابه "علم البديع" أن ابن المعتز هو أول من تحدث عنها، ولعل في كلامه نظر؛ لسبق ابن قتيبة بتناولها والشرح فيها (Atîk, 1982, s. 91).

3- قدامة بن جعفر: أمّا قدامة فقد ذكرها صراحة وأدخلها في نوع من أنواع "نعوت المعاني". وعرفها: «أن يذكر المتكلم حالاً من الأحوال لو وقف عندها لأجرات فلا يقف حتى يزيد في معنى ما ذكره ما يكون أبلغ في معنى قصده» (İbn Ca'fer, 1885, s. 50). ولقد ذكر ابن الإصبع (İbn Ebü'l-İsba', 1963, s. 147) وابن حجة (ت: 1434/837) (el-Hamevî, 2004, s. 8) وعبد العزيز عتيق (Atîk, 1982, s. 92) أن قدامة هو الذي سماها "المبالغة" صراحة. ومنهم من سماها "التبليغ" ولكن أستقر على تسميتها "بالمبالغة" هكذا لخفتها، وسار من بعد قدامة

³⁰ انظر: [سورة الرعد 19/13].

³¹ انظر: [سورة الرعد 16/13].

³² انظر: [سورة الرعد 16/13].

³³ انظر: [سورة الرعد 5/13].

³⁴ انظر: [سورة الدخان: 29/44].

البلاغيون والنقاد على تسميته هذه، إلا أننا نرى كما يقول أحمد مطلوب أن هذا ليس دقيقاً؛ لأن ابن قتيبة قد سبق إلى مصطلحي "المبالغة والإفراط" (Metlub, 2006, s. 181). هذا وقد سماها الحلبي (ت: 1325/725) (el-Halebî, 80 s. 235) والنويري (ت: 1333/733) (en-Nüveyrî, 2002 s. 124) "المبالغة والتبليغ والإفراط في الصفة".

4- الخطيب القزويني: عرفها بـ «أن يدعي لوصف بلوغه في الشدة أو الضعف حداً مستحباً مستبعداً لئلا يظن أنه غير متناه فيه» (el-Kazvîni, 1985, s. 514) ; (el-Kazvîni, 2009, s. 94). ولقد حصر القزويني بخلاف أصحاب البيهقييات وجوه المبالغة في ثلاثة وجوه فقط، كما سنتناولها تباعاً وهي في التبليغ والإغراق والغلو، وعذاها فناً واحداً قائماً بذاته من فنون البيهقي المعنوي.

3.6 وجوه المبالغة:

1- التبليغ: المبالغة الممكنة عقلاً وعادة كقوله تعالى: (أَوْ كَظَلَمَاتٍ فِي بَحْرِ لَجِّي ... مَوْجٍ مِنْ فَوْقِهِ سَحَابٍ ... إِذَا أَخْرَجَ يَدَهُ لَمْ يَكْذِبْ رَاهَا³⁵). يلاحظ أن القرآن لو اكتفى بذكر: (كَظَلَمَاتٍ فِي بَحْرِ لَجِّي) لدل على الغرض، وهو شدة الظلام، ولكن تتابع وترادف الصفات فيما بعد قد أفاد المبالغة في وصف ضلال المشركين، فهو محيط بهم من كل جانب، ومن فوقهم طبقات بعضها فوق بعض، ومما لاشك كون الظلام واقعا من هذه الأمور فهو ممكن عقلاً وعادة (ez-Zerkeşî, 1957, s. 52) ; (Hâşimî, 1999, s. 312) ; (Atîk, 1982, s. 99). إن زيادة ترادف الصفات بما يفهم المعنى بالمعنى، أضيف على المعاني مبالغة، وزاد من محاسن الكلام فيها.

2- الإغراق: المبالغة الممكنة عقلاً لا عادة، ومثاله قوله تعالى: (إِنَّ الَّذِينَ كَذَّبُوا بِآيَاتِنَا...وَأَسْتَكْبَرُوا...وَلَا يَدْخُلُونَ الْجَنَّةَ...حَتَّى يَلِجَ الْجَمَلُ فِي سَمِّ الْخِيَاطِ)³⁶ يخبرنا الله تعالى أَنَّ الْكُفَّارَ الْمَكْذِبِينَ سوف لن تقبل دعواتهم وأعمالهم ولن يدخلوا الجنة حتى يدخل الجمل في ثقب الإبرة، وهذا عقلاً ممكن بقدرة الله، أما عادة فهو مستحيل (Atîk, 1982, s. 102)

3- الغلو: المبالغة غير الممكنة لا عادة ولا عقلاً كقوله تعالى: (وَإِنْ كَانَ مَكْرَهُمْ لِتَزُولَ مِنْهُ الْجِبَالُ)³⁷ فالمكر لا يزيل الجبال لا عادة ولا عقلاً (ez-Zerkeşî, 1957, s. 52).

4.6 من أنواع المبالغة:

1- المبالغة في الصفة المعدولة من الجارية بمعنى المبالغة:

صيغ المبالغة تأتي بدل اسم الفاعل لتدل على المبالغة في معنى الفعل. فمن ألفاظ المبالغة السماعية: [فَعْلَانٌ = رحمان ولا يوصف بها إلا الله تعالى]، أما القياسية فهي خمسة وهي: [فَعِيلٌ = (رحيم) و(عليم) و(بصير)]، [فَعَالٌ = (قَهَّار) و(تَوَّاب)]، [فَعُولٌ = (غَفُور) و(ودود) (شكور)]، [مَفْعَالٌ = (مقدم) و(معتاد)]، [فَعْلٌ = (حَذِر) و(فَرِح)] (İbn Ebü'l-İsba', 1963, s. 150).

2- ما جاءت صيغته عامة موضع الخاصة: كقوله تعالى: (إِنَّمَا يُؤْفَى الصَّابِرُونَ أَجْرُهُمْ بِغَيْرِ حِسَابٍ)³⁸ فالوعد بالجزاء غير المقدر للصابر جاء باللفظ العام تعظيماً له (İbn Ebü'l-İsba', 1963, s. 150).

3- إخراج الكلام للمبالغة مخرج الإخبار عن الأعظم الأكبر: كقوله تعالى: (وَجَاءَ رَبُّكَ وَالْمَلَكُ صَفًّا صَفًّا)³⁹ حيث جعل سبحانه مجيء آياته كأنها مجيئاً له (İbn Ebü'l-İsba', 1963, s. 151).

5.6 أمثلة المبالغة من صورة الرعد

1- قال تعالى: (سَوَاءٌ مِنْكُمْ مَنْ أَسْرَ الْقَوْلِ وَمَنْ جَهَرَ بِهِ وَمَنْ هُوَ مُسْتَخْفٍ بِاللَّيْلِ وَسَارِبٌ بِالنَّهَارِ)⁴⁰ معنى الآية: يستوي في علم الله السر والجهر وبالتالي: فمن "أَسْرَ الْقَوْلِ" أي: تكلم به في نفسه أو "من جهر به" أي أظهره لغيره، أو الذي هو "مُسْتَخْفٍ بِاللَّيْلِ" أي: اختار الليل كمخبأ لظلمته لمعصية الله، أو "سَارِبٌ بِالنَّهَارِ": أي: ظاهر بالنهار في ضوئه يبصره كل أحد. فكلٌ سواء عند الله تعالى لا يستتر عنده شيء ولا يخفى شيء

³⁵ انظر: [سورة النور 40/24].

³⁶ انظر: [سورة الأعراف 40/7].

³⁷ انظر: [سورة إبراهيم 46/14].

³⁸ انظر: [سورة الزمر 10/39].

³⁹ انظر: [سورة الفجر 22/89].

⁴⁰ انظر: [سورة الرعد 10/13].

من ذلك. فالمبالغة هنا قد بلغت وصفاً في الشدة مستحياً أو مستبعداً، فهذا الإبداع في دقة التصوير البديعي من خلال فن المبالغة والتي جاءت هنا مدمجة في المقابلة، فهي بالنسبة إلى المخاطب لا إلى المخاطب، أي: أن الظهور والاستخفاء متعذر على البشر فهم لا يدركون إلا ما يكون ناتجاً عن حواسهم وما تقع عليه أبصارهم فقط، بخلاف علم الله، إذ هو جارٍ على الحقيقة يعلم السر وأخفى من السر (et-Taberî, 1994, s. 409). ولقد قُدِّمَ الإسرار على الاستخفاء ذلك لإظهار كمال علم الله تعالى، فالله تعالى عليم بما تضرره القلوب والعقول، فكانه في التعلق بالخفيات أقدم منه بالظواهر (Ebüssüüd, 2010, s. 8) ; (ez-Zemahşerî, 1987, s. 516).

2- قال تعالى: ﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الْأَعْمَىٰ وَالْبَصِيرُ﴾⁴¹ جاءت كلمة [البصير] هنا في صيغة المبالغة وذلك على وزن [فعليل] من أبنية المبالغة في فاعل. وفي المعجم: البصر حس العين، وأيضاً العلم، وبصرت بالشيء: علمته، والبصير: العالم، والبصيرة: الفطنة، يقال: أعمى الله بصائر أي: فطنه، والبصير: من أسماء الله تعالى الحسنى، وهو أيضاً من يشاهد الأشياء كلها ظاهرها وخافيها من دون جارحة (İbn Manzûr, 1993, s. 64). ولقد ورد اسم البصير في القرآن الكريم 25 مرة في مختلف سور القرآن. والأعمى والبصير: أي الغافل والمستبصر، ففي الآية تشبيه الشخص الضال بـ[الأعمى] والشخص المهتدي بمبالغة بـ[البصير]، والاستفهام إنكاري يفيد: عدم استواء بين من لا يعلم من الحقائق وهو (الضال/الأعمى) وبين من يعلمها وهو (المهتدي/البصير)، وفيه إشعارٌ بالنتفير عن الضلال والترغيب في الاهتداء (Ebüssüüd, 2010, s. 137, 288).

3- قال تعالى: ﴿قُلْ اللَّهُ خَالِقُ كُلِّ شَيْءٍ وَهُوَ الْوَاحِدُ الْقَهَّارُ﴾⁴² [القَهَّارُ] من صيغة المبالغة على وزن [فَعَال] عُذِلَ عن قاهر للمبالغة. أما القهر في اللغة: الغلبة والأخذ من فوق. والقهار: من أسماء الله الحسنى، وهو الذي قهر خلقه بسلطانه وقدرته وصرفهم وفق ما أراد طوعاً وكرهاً (İbn Manzûr, 1993, s. 120)، ومعنى القَهَّار في الكشاف: «لا يغالب، وما عاده مربوب ومقهور» (ez-Zemahşerî, 1987, s. 533)، ومما يجدر ذكره أن اسم قاهر قد ورد في القرآن الكريم مرتين، فعدا سورة الرعد فقد ذُكِرَ في سورة الأنعام.⁴³ تخاطب الآية بتهمك لادع المشركين: هل اتخذتم الهة وخلقتم مخلوقات كالتي خلقها هو (الله تعالى) فالتبس عليكم الأمر فلا تميزون خلق الله من خلق الهتهم؟ فهم يرون أن الهتهم المزعومة لم تخلق شيئاً، بخلاف الله الخالق، ثم بعد هذا كله يعبدونها من دون الله، ولما أقام الحجة عليهم أمر عز وجل رسوله صلى الله عليه وسلم أن يقول لهم: أنه تعالى الواحد القَهَّار خالق كل شيء والمستغني عن الموجودات، المتفرد وحده بالألوهية والربوبية، وكل شيء في الكون لا يخرج عن سيطرته وغلبيته (İbn 'Atyye, 2001, s. 307).

4- قال تعالى: ﴿وَهُمْ يَكْفُرُونَ بِالرَّحْمَنِ﴾⁴⁴ جاءت صيغة المبالغة في هذه الآية الكريمة من كلمة [الرَّحْمَن] وذلك على وزن [فعلان] عُذِلَ عن راحم للمبالغة. ومعنى الرَّحْمَن في الكشاف: «البلغ الرحمة الذي وسعت رحمته كل شيء» (ez-Zemahşerî, 1987, s. 529)، أما الرَّحْمَن في لسان العرب: ذو الرحمة التي لا غاية بعدها في الرحمة، وهو من أسماء الله عز وجل الحسنى، ولا يجوز أن يقال لغير الله تعالى (İbn Manzûr, 1993, s. 231). ولقد ورد اسم الرحمن في القرآن الكريم أربع مرات، وذلك في عددٍ من مختلف سورته. ومعنى الرحمن ضمن سياق الآية: يخاطب تعالى رسوله الكريم قائلاً: قد كان إرسالنا لك رسالاً له شأن وفضل على من سبقه من الإرسالات، فأنتك هي آخر الأمم، وأنت آخر الأنبياء، ومعك معجزة القرآن الحكيم، ومع ذلك كان هؤلاء أنهم كفروا بالرحمن والذي وسعت رحمته كل شيء، وبالتالي كان كفرهم بنعمته في إرسالك، وفي إنزال هذا القرآن المعجز رحمة منه؛ لذلك قل هو ربي الواحد عليه توكلت فلينصرنى ربي على مصابرتكم ومجاهدتك (ez-Zemahşerî, 1987, s. 529).

5- قال تعالى: ﴿مَا لَكُمْ مِنَ اللَّهِ مِنْ وَلِيٍّ وَلَا وَاقٍ﴾⁴⁵ وردت كلمة [وَلِيٍّ] في هذه الآية الكريمة في صيغة المبالغة وهي على وزن [فعليل] عُذِلَ عن والي للمبالغة، وفي المعنى اللغوي: الولي هو النَّاصر، ويقال: المتولي والقائم بأمر الخلاق، وهو من أسماء الله الحسنى، أي: مالك الأشياء جميعها. والوليُّ: أي: النَّصيرُ، والولاية بالكسر تعني الاسم مثل: الإمارة، والولاية بالفتح تعني المصدر (İbn Manzûr, 1993, s. 406, 407). ولقد ورد اسم "وَلِيٍّ" في القرآن الكريم عشرين مرة، وذلك في عددٍ مختلفٍ من سورته وآياته. أما معنى الآية: يقول الله تعالى محذراً رسوله: لئن تابعت المشركين فيما يدعونك إليه من أمور ووافقهم خذلك الله، فلا ينصرك ناصرٌ، ولا يقيك منه واق (ez-Zemahşerî, 1987, s. 533).

6- قال تعالى: ﴿كَفَىٰ بِاللَّهِ شَهِيدًا بَيْنِي وَبَيْنَكُمْ﴾⁴⁶ وردت كلمة [شَهِيد] في هذه الآية الكريمة في صيغة المبالغة وهي على وزن [فعليل] عُذِلَ عن شاهد للمبالغة. والشهيد هو الحاضر الذي لا يغيب عن علمه شيء، وهو اسم من أسماء الله الحسنى (İbn Manzûr, 1993, s. 238). ومن معانيها أيضاً ما جاء في «المجمل» لابن فارس اللغوي: أن الشهيد هو القاتل في سبيل الله، لأن الملائكة تشهد له (İbn Fâris, 1986, s. 514).

⁴¹ انظر: [سورة الرعد 16/13].

⁴² انظر: [سورة الرعد 16/13].

⁴³ انظر: [الأنعام 3/18، 61].

⁴⁴ انظر: [سورة الرعد 30/13].

⁴⁵ انظر: [سورة الرعد 37/13].

⁴⁶ انظر: [سورة الرعد 43/13].

ولقد ورد اسم شهيد في القرآن الكريم ثمانى عشرة مرة. إذن فمعنى الآية يقول الرسول مخاطباً المشركين عندما قالوا له لست مرسلأ من عند الله: حسبي شهادة الله بصدقي لَمَا جئت به شهيداً بيني وبينكم بما أيدني به من المعجزات، فهو الذي يستحق العبادة والمشهود له بالوحدانية والعبودية، وهو المطلع على ما في اللوح المحفوظ، وعلى ما لا يعلمه أحد (ez-Zemahşerî, 1987, s. 536).

وممَّا يجدر ذكره جاء في «البرهان» للزركنسي أن الشيخ برهان الدين الرشدي (ت: 1275/673) قد ذكر أن صفات الله التي هي صيغة المبالغة كـ"فَهَار، ورحيم، وشهيد" كلها مجاز وهي موضوعة أصلاً للمبالغة ولا مبالغة فيها لأن المبالغة أن تثبت للشيء صفة تقبل الزيادة أو النقصان، وصفات الله متناهية في الكمال وبالتالي لا مبالغة فيها (ez-Zerkeşî, 1957, s. 507). ونحن نرى دقة هذا الرأي لقوله تعالى: (لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ)⁴⁷ فجميع الصفات مهما كانت وتعددت لله تعالى فيها منتهى الكمال وعدم المماثلة.

من خلال العرض السابق نجد أن سورة الرعد بما حوته من هذا اللون البديعي كان وسيلة مستعملة لإحداث التغيير في نفس المخاطب ترغيباً له أو ترهيباً. ورغم تنوع زوايا النظر لدى البلاغيين واللغويين حول تحديد مفهوم المبالغة فإنها فعلاً قد عبرت من خلال الصيغ والأمثلة المشروحة عن أسلوب للإيجاز اللفظي، وللإعجاز اللغوي، بما حملته ألفاظها من اختزال لفظي قد أثر بشكل أو بآخر على جمالية عرض الأعراس الإلهية وإثرائها.

7- مراعاة النظر

مراعاة النظر هو من المحسنات البديعية المعنوية، بحيث يكون في الكلام بين أمر وما يلائمه ويناسبه، أو بين أمور متناسبة ومتوافقة لا أن تكون على جهة الطباق والمقابلة. فهو الفن الذي يضيف على كلام المتكلم مظهر القوة، بتناسب المعاني وذلك من خلال العناصر الجمالية التي يحققها بالانسجام والتناسق بين المعاني.

1.7 النظر في اللغة:

الشَّبِيه والمثيل (İbn Fâris, 1979s. 238) ; (el-Cevherî, 2009 s. 831). وسبب تسميته بالنظر: أَنَّ النَّظَرَ إِذَا نَظَرَ إِلَيْهِمَا رَأَمَا سواء (İbn Manzûr, 1993, s. 219). وأما ما يرادفه فهو: الشَّبِيه، والشَّكْل، والصَّنَو، والمِثْل، والعَدِيل، والكُفء، والنَّزْبُ (et-Tâi, 1991 s. 241).

2.7 مراعاة النظر في اصطلاح البلاغيين:

1- أبو الحسن الرماني (ت: 995/384): عرف النظر في كتابه «رسالة الحدود» كما يلي: «الشبيه بما له مثل معناه وإن كان من غير جنسه» (er-Rummânî, 1984, s. 72).

2- الفخر الرازي: تحدث الفخر الرازي عن مراعاة النظر في كتابه «نهاية الأيجاز» وأدخله في أقسام النظم وعرفه قائلاً: «مراعاة النظر هو عبارة عن جمع الأمور المتناسبة» (er-Râzî, 2004, s. 175).

3- أبو يعقوب السكاكي وشراح المفتح من بعده: تحدث السكاكي عن مراعاة النظر وأدخله في البديع المعنوي وعرفه قائلاً: «الجمع بين الأمور المتناسبة» (es-Sekkâkî, 2000, s. 534) ومثله فعل القزويني وذكر أن له أسماء أخرى "كالتناسب" و"الانتلاف" و"التوفيق" وعرفه كما يلي: «أن يجمع في الكلام بين أمر وما يناسبه لا بالتضاد» ومثّل له بقوله تعالى: (الشَّمْسُ وَالْقَمَرُ بِحُسْبَانٍ)⁴⁸ فبين لفظي الشمس والقمر مناسبة في المعنى وهو دلالة على الكواكب (el-Kazvînî, 1985, s. 488). وتبع القزويني من بعده شراح «التلخيص» كالتفتازاني (et-Teftâzânî, 2013, s. 644) والسيد الشريف (ت: 1414/816) (el-Cürcânî, 2007, s. 412).

4- ابن أبي الإصبع: تحدث عنه ابن أبي الإصبع في باب "جمع المختلفة والمؤتلفة" تحت عنوان باب "المناسبة"، ومما يجدر ذكره أن أصحاب البديع يسمون مراعاة النظر (بالتناسب والانتلاف والتوفيق والمواخاة). ولقد صرح أنه على نوعين الأول: مناسبة في المعاني، والثاني: مناسبة في الألفاظ. ولقد مثل لمراعاة النظر بقوله تعالى: (لَا تُدْرِكُهُ الْأَبْصَارُ وَهُوَ يُدْرِكُ الْأَبْصَارَ وَهُوَ اللَّطِيفُ الْخَبِيرُ)⁴⁹ فجملة "لا تدركه الأبصار" هي مناسبة إلى كلمة [اللطيف]، وجملة "تدركه الأبصار" هي مناسبة إلى كلمة [الخبير]، وهنا جرى ما يسمّى بـ"تشابه الأطراف" وهو اختتام الكلام

انظر: [سورة الشورى: 11/42].⁴⁷

انظر: [سورة الرحمن 5/55].⁴⁸

انظر: [سورة الانعام 103/4].⁴⁹

فيه بما يناسب أوله في المعنى، فقد حُتِمت الآية بلفظي [اللطيف] الذي يناسب ما لا يدرك بالبصر، وبـ[الخبير] الذي يناسبه إدراكه سبحانه وتعالى للأبصار (146 s. 1957, 'Ībn Ebü'l-Īsba', 1957, s. 490); (el-Kazvîni, 1985, s. 304); (Hâşimî, 1999, s. 304).

5- أحمد الهاشمي (ت: 1321/1943): جاء في «جواهر البلاغة»: «الجمع بين أمرين أو أمور متناسبة لا على جهة التضاد، وذلك إما بين اثنين أو ثلاثة» (Hâşimî, 1999, s. 304) فأما التناسب بين اثنين كقوله تعالى: (وَهُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ)⁵⁰ أما بين أكثر فمثاله: (أُولَئِكَ... اِسْتَرَوْا الضَّلَالَةَ... فَمَا رِيحَتْ تِجَارَتُهُمْ)⁵¹.

3.7 الأمثلة الواردة في مراعاة النظر من صورة الرعد

1- قال تعالى: (أَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَسَالَتْ أَوْدِيَةٌ بِقَدَرِهَا فَاحْتَمَلَ السَّيْلُ زَبَدًا رَابِيًا)⁵² [الزَّبَدُ] هو الغناء الذي يحمله السيل.⁵³ [رابياً] العالي المنتفخ.⁵⁴ فلقد قدم التعبير القرآني مثلاً عن ثبات الحق واضمحلال الباطل، وذلك عندما شبه الحق بماء السماء الجاري في الوادي والذي ينتفع منه الناس، أما الباطل فلقد شبهه بالزبد الذي يطفو فوق مياه السيول المتدفقة في الأودية، فما أن استقر الماء في مكانه حتى تشرب التربة الصافي منه؛ لتنتب بما ينفع الناس، ليبقى الزبد الذي لا يُنتفع به، فكما أنه لا قيمة للزبد ونهايته التذب والإلقاء، فكذلك أيضاً مثله الباطل. وهنا يلاحظ أن ألفاظ: الماء والسيل والزبد والريو قد تضافرت وتناسقت وشكلت فيما بينها جمع نظير. فيا له من تناسب وتناسق بين هذه الألفاظ، بدأها النص القرآني من ماء السماء إلى ذلك الوادي الذي اجتمعت فيه مناظر الطبيعة؛ وذلك بغرض تمثيل حالة ثبات الحق واضمحلال الباطل (ez-Zemahşerî, 1987, s. 522).

2- قال تعالى: (وَمِمَّا يُوقِفُونَ عَلَيْهِ فِي النَّارِ ابْتِغَاءَ حُلِيَةٍ أَوْ مَنَاعٍ زَبَدٌ مِثْلَهُ)⁵⁵ [الحلِية] كالذهب أو الفضة (Ībn Manzûr, 1993, s. 195). [المناع] ما ينتفع به الإنسان في حوائجه كالحديد (Ībn Manzûr, 1993, s. 333). فالنص القرآني يشبه الباطل والضلال في الدنيا بالزبد الذي يظهر فوق أسطح المعادن الفلزية⁵⁶ النفيسة وذلك عندما يتم صهرها لتصفيتها وتنقيتها من الشوائب العالقة، فهو بذلك يضرب مثلاً في ثبات الحق واضمحلال الباطل، مشبهاً الباطل بخبث الفلزات التي تظهر فوق أسطح المعادن المصهورة وذلك بعد ثبات المعدن الخالص الذي ينتفع به الناس. فكما أنه لا قيمة للزبد فإيضاً لا فائدة ولا قيمة لشوائب الفلزات هذه، وكلاهما كنتيجة سيتم نبذهما وإلقاؤهما، وكذلك مثله أيضاً الباطل. ولقد جاءت ألفاظ: الإيقاد والنار والحلِية والمناع فيما بينها جمع نظير؛ فهي ذات دلالة بين أمور متناسبة ومتوافقة. ولا شك أن هذه الألفاظ وما حوته من تلاؤم وتناسب قد أثرت الغرض الإلهي وبفن بديعي رفيع وأقرب للفهم والأذهان (ez-Zemahşerî, 1987, s. 522).

3- قال تعالى: (الْكَبِيرُ الْمُتَعَالِ).⁵⁷ فبعد أن ذكر قوله: (عَالِمُ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ) فإنه تعالى- يعلم الغيب والشهادة، فإنه من المناسب أن يقول في هذا المقام (الْكَبِيرُ الْمُتَعَالِ) دلالة على عظمته عز وجل، فهو الذي كُبر عن صفات المخلوقين وكل شيء دونه، المنزه عن المشابهة والمماثلة، والمستعلي على كل شيء بقدرته. ففي كلتا اللفظتين [الكبير – المتعال] جمع نظير، فهي ذات دلالة بين أمور متناسبة ومتوافقة (el-Begavî, 1997, s. 266)، وغني عن التعريف أن كلاً من هذين اللفظتين من أسماء الله الحسنى، ولقد وردت كلمة "الكبير" في القرآن الكريم (8) مرات وذلك في عددٍ مختلفٍ من آياته وسوره، أما كلمة "المتعال" فلقد وردت مرة واحدة فقط وذلك في سورة الرعد.

4- قال تعالى: (هُوَ الَّذِي يُرِيكُمُ الْبَرْقَ... وَيُنشِئُ السَّحَابَ... وَيَسْخِرُ الرِّعْدَ بِحَمْدِهِ... وَيُرْسِلُ الصَّوَاعِقَ)⁵⁸ يبدو من سياق النص القرآني أنه قد جمع ألفاظ البرق والرعد والسحاب والصواعق، والتي لم تجمع جزافاً هكذا، وإنما يُلقَى ظلالتها على المشهد لتصوير سلطان الله المتفرد القهار، فالبرق يعقبه تجمع السحاب وهطول الأمطار والذي يترافق بالرعد هذا الصوت المدوي، والذي قد يكون مدلوله تسبيح الله وحمده، ثم يكتمل المشهد بالصواعق المترافقة، فهنا كما يبدو أن بين جميع هذه العناصر مناسبة ومراعاة للنظير في خضم هذه الظاهرة الكونية الطبيعية. ومن الملاحظ هنا أن التعبير القرآني قد اختار لفظ التسبيح للرعد بالحمد اتباعاً لمنهج التصوير القرآني وإضفاء سمات الحياة وحركاتها في جو طبيعي على مشاهد الكون الصامتة وذلك؛ لتشارك في المشهد بما دلت هذه الألفاظ من أمور متناسبة ومتوافقة (eş-Şazîlî, 2003, s. 2051).

⁵⁰ انظر: [سورة الشورى 11/42].

⁵¹ انظر: [سورة البقرة 16/2].

⁵² انظر: [سورة الرعد 17/13].

⁵³ (وفي المعجم الوسيط: فإنَّ الزَّبَدَ من الماء، والبحر، el-Cevherî, 2009, s. 484 قال الجوهرى: الزَّبَدُ: هو زبد الماء والبعير والفضة وغيرها. انظر: (el-Mu'cemül'-vasit, 2004, s. 387).

⁵⁴ (Firüzabâdi, 2008, s. 615. رَبَا رَبُّوًا، ورَبَا: زاد، وَرَبَا: ورايئة: ما ارتَفَع من الأرض. ويقال: رَبَا الفَرَسُ رَبُّوًا: انْتَفَحَ من عَدُوٍّ أو فَرَع. انظر: (

⁵⁵ انظر: [سورة الرعد 17/13].

⁵⁶ (el-Cevherî, 2009, s. 899. فِلَزٌ: ما ينفيه الكبر ممَّا يذاب من جواهر الأرض. انظر: (

⁵⁷ انظر: [سورة الرعد 9/13].

⁵⁸ انظر: [سورة الرعد 12/13، 13].

5- قال تعالى: ﴿مَا لَكَ مِنَ اللَّهِ مِنْ وَلِيٍّ وَلَا وَاقٍ﴾⁵⁹ في مدلول [وَلِيٍّ] اللُّغوي: تطلق على كل من وَلِيَ أمراً أو قام به، والولي هو النَّاصر والنَّصير، ويقال الوالي: لمتولي أمور العامة، والولاية بالفتح هي المصدر (İbn Manzûr, 1993, s. 406). أما في مدلول [وقى] اللُّغوي: من فعل يقي، ومصدره: وقاية. أي: حمى، وحفظ، وأعاد. يقال: وقيت الشيء، أقيه إذا صنته وسترته عن الأذى، والواقى: أي: المدافع (İbn Manzûr, 1993, s. 402). ولقد ورد لفظ [وَلِيٍّ] في القرآن الكريم عشرين مرة وذلك في مختلف سورته وآياته، أما لفظ [وَاقٍ] فلقد ورد في القرآن الكريم ثلاث مرات اثنتان منها في سورة الرعد⁶⁰ والثالثة في سورة غافر،⁶¹ وكلاهما من أسماء الله الحسنى فالوَلِيُّ: المتولي للأمر والقائم به، والواقى: هو المدافع. يلاحظ أنّ كلاً من اللُّغتين [وَلِيٍّ - وَاقٍ] جمع نظير، إذ أنها ذات دلالة بين أمور متناسبة ومتوافقة، تبين عظمة الله تعالى بصفاته، والتي هي هنا الناصر والمدافع عن عباده. فوفق سياق الآية يخاطب تعالى محذراً رسوله: لئن وافقت الكافرين فيما يدعونك إليه خذلك الله، فلا ينصرك، ولا يفيك منه واق (ez-Zemahşerî, 1987, s. 534).

8- التقسيم:

1.8 التقسيم لغة:

يحدد مفهوم التقسيم اللغوي بالدلالة على التجزئة والتفريق، فهو مصدر الفعل قَسَمَ، وقسم الشيء يعني: جزَّاه، وكما يقال: قَسَمْتُ الشيء بين الشركاء أي: أعطيت كل شريكٍ قِسْمَهُ. والجمع: أقسام (İbn Manzûr, 1993, s. 478).

2.8 التقسيم في اصطلاح البلاغيين:

1- أبو هلال العسكري: لعل أبا هلال العسكري من أوائل المتكلمين في هذا الفن وذلك في كتابه «الصناعتين» عندما قال: «التقسيم الصحيح أن تقسم الكلام قسمة مستوية، تحتوي على جميع أنواعه، ولا يخرج منها جنس من أجناسه»، وضرب مثلاً على ذلك من سورة الرعد، قال تعالى: ﴿هُوَ الَّذِي يُرِيكُمْ الْبَرْقَ حُوفًا وَطَمَعًا﴾⁶²، وتابع قائلاً: «وهذا أحسن تقسيم؛ لأن الناس عند رؤية البرق بين خائف وطامع، ليس فيهم ثالث» (el-'Askerî, 1959, s. 350).

2- أبو يعقوب السكاكي: أدخله السكاكي في المحسنات البديعية المعنوية وعزفه في كتابه «مفتاح العلوم» قائلاً: «أن تذكر شيئاً ذا جزأين أو أكثر، ثم تضيف إلى كل واحد من أجزائه ما هو له عندك» وضرب مثلاً كقوله: إبيبان في بلخ لا يأكلان *** إذا صحب المرء غير الكبد - فهذا طويل كظن الفتاة *** وهذا قصير كظن الوتد. [بلخ]: مدينة في خراسان، [يأكلان...الكبد]: كناية عن سوء العشرة. وفق تعريف السكاكي: فالأديبان شيء ذو جزئين، أضيف إلى أحد جزئيه الطول، وإلى الآخر القصر، وأكل الكبد، كناية عن الخبث والإيذاء (es-Sekkâkî, 2000, s. 535) ; (el-) (Kirmânî, 2004, s. 802).

3- ابن أبي الإصبع: ذكر التقسيم تحت عنوان "صحة الأقسام" في كتابه «بديع القرآن» وعرفه على الشكل التالي: «التقسيم عبارة عن استيفاء المتكلم أقسام المعنى الذي هو أخذ فيه» (İbn Ebû'l-İsba', 1957, s. 65). وضرب مثلاً من الآية القرآنية التالية: ﴿الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ﴾⁶³ فالآية الكريمة استوفت جميع الهيئات الممكنة لذكر الله تعالى وهي القيام والقعود وعلى جنب، وهذا مما لا شك فيه حث وإقامة للحجة على العباد بعدم ترك ذكر الله تعالى.

4- الخطيب القزويني: عرفه الخطيب القزويني في كتابه «تلخيص المفتاح» بقوله: «والتقسيم ذكر متعدد، ثم إضافة ما لكل إليه التعيين». وضرب مثلاً من قول المثلث (ت: 43 ق.هـ.): ولا يُقيم على ضيم يراد به *** إلا الأدلان غير الحي والوتد - هذا على الخسف مربوط برمته *** وذا يشع فلا يرثي له أحد. [الصَّيْم]: الظلم والاضطهاد، [الأدلان]: الحمار والوتد، [الغير]: الحمار [الوتد]: وهو ما رز في الحائط أو الأرض من الخشب. [الخسف]: الضيم، والرّضى بالنقيصة والإدلال، [الرّمة]: القطعة من الحبل البالي، [يشع]: يدق رأسه بالحجر (el-Mutellemis, 1970, s. 208-211). فقد ذكر الشاعر الغير والوتد (الحمار + الرز)، ثم أضاف إلى الأول: الرّبط مع الخسف، وإلى الثاني: الشخ على التعيين (el-Kazvîni, 2009, s. 92).

⁵⁹ انظر: [سورة الرعد 37/13].

⁶⁰ انظر: [سورة الرعد 37/13، 34].

⁶¹ انظر: [سورة غافر 21/40].

⁶² [13/12 انظر: [سورة البقرة].

⁶³ [3/191 انظر: [سورة آل عمران].

وكما رأينا فإن التقسيم في الاصطلاح مختلف فيه بالعبارات، ولكن كلها ترجع لمقصود واحد، ألا وهو تقسيم المعنى إلى أقسام تستغرقه وتستكملها، بلا زيادة أو نقصان. إذن من التعريفات السابقة يمكننا القول: بأن التقسيم يطلق على أمور وهي أولاً: استيفاء جميع أقسام المعنى، فقد يكون المعنى اثنين لا ثالث لهما ومثاله: «الحمد لله، واستغفر الله» فالحمد لله على النعمة، وطلب الاستغفار من الله أيضاً، وقد ينقسم المعنى إلى ثلاثة أو أكثر. ثانياً: وقد يتمثل التقسيم بذكر أحوال الشيء المضاف إلى كل حالة ما يلائمها، ومثاله قول طريح الثقي (ت: 782/165): **إِنْ يَسْمَعُوا الْخَيْرَ يَخْفَوْهُ وَإِنْ سَمِعُوا *** شَرًّا أَدَاغُوا، وَإِنْ لَمْ يَسْمَعُوا كَذُبُوا**. فالشاعر أضاف لسماع الخير حالة إخفاؤه، ولسماع الشر حالة إذاعته، وإلى عدم سماع الخير أو الشر حالة الكذب (Afík, 1982, s. 137). إذن فالتقسيم الذي يستوعب جميع أقسام المعنى أو جميع أحواله هو التقسيم المقصود والصحيح.

3.8 أمثلة فن التقسيم الواردة في سورة الرعد

1- قال تعالى: **(هُوَ الَّذِي يُرِيكُمْ الْبَرِّقَ خَوْفًا وَطَمَعًا)**⁶⁴ فالناس عند رؤية البرق لا يخلو حالهم من أن يكونوا بين الخوف من الصواعق والهدم وأنواع الضرر أو بين الطمع الذي يأتي مع هذا البرق من نفع المطر وليس لهما ثالث. فالبرق آية نذارة وبشارة معاً لأنه كان يُتوسَّم به؛ طلباً للغيث مع أنه كان يخشى؛ لصواعقه. ويلاحظ أيضاً أن هذه الآية قد قَدِّمَتِ الخوف على الطمع، فرؤية البرق تثير خوفاً من الصواعق؛ وذلك لأنَّ الخوف بالنسبة إلى البرق يكون في أول برقه، والشيء المطمع من البرق إنما يكون ولكن بعد الخوف، أيضاً وليكون الطمع ناسخاً للخوف أيضاً، كمجيء المسرة بعد الحزن، والفرج بعد الكربة، لِمَا في ذلك من حلاوة وموقع في القلوب (Ebüssuûd, 2010, s. 9) ; (Musa, 1969, s. 33) ; (İbn ; Afík, 1982, s. 134) ; (Âşûr, 1984, s. 104) وقد مثل العسكري كما مرَّ معنا سابقاً بهذا المثال، وفعل مثله أيضاً ابن أبي الإصبع تحت عنوان "باب صحة الأقسام" في كتابه «بديع القرآن» (İbn Ebû'l-İsba', 1957, s. 65).

2- قال تعالى: **(وَاللَّهُ يَسْجُدُ مَنْ فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ طَوْعًا وَكَرْهًا وَظِلَالُهُم بِالْعُدْوِ وَالْأَصَالِ)**⁶⁵ يخبرنا الله تعالى عن عظيمته وسلطانه الذي قهر به كل شيء وللهذا؛ يسجد له كل شيء إما طوعاً على هيئته الحقيقية وذلك من قِبَل الملائكة والمؤمنين من الثقلين (الإنس والجن) وذلك في حالتي الرخاء والكره، وإما كرهاً من الكفار، وهنا اختلفت الآراء، ومن ذلك فهو يكون إما من دخل في الإسلام رَهْبَةً بالسَّيفِ أو اضطراراً منه في حالة الشدة والضرورة، أو خوفاً كاهل النفاق، فهم كفار في الباطن. أما قوله: **وَظِلَالُهُمْ**، أي أنه وحتى ظلَّالهم تسجد لله، فظل المؤمن يسجد طوعاً وهو طائع، وظل الكافر يسجد كرهاً وهو كاره. بِالْعُدْوِ أي: في أول النهار، وبالأصل جمع أصيل، أي: آخر النهار، ولقد تم تخصيص هذين الوقتين لأن الظلال فيهما إنما تعظم وتكثر (el-Kurtubî, 1964, s. 203) ; (el-Beyzâvî, 1998, s. 184). أما الزمخشري ففسر السجود بانقياد الجميع لإحداث ما أراد الله فيهم وفق مشيئته، شأوا أم أبوا. وبدون معارضة منهم عليه، وحتى ظلَّالهم أيضاً، تتصرف على مشيئته تعالى في الامتداد والتخلص، والفيء والزوال (ez-Zemahşerî, 1987, s. 521). إذن جاء التقسيم هنا ليبين حال السجود والساجدين الذي هو إما طوعاً أو كرهاً فالتقسيم هو لأحوال الساجدين، طوعاً بالانسياق من النفس؛ تقرباً وزلفى لمحض التعظيم ومحبة الله، وكرهاً؛ اضطراراً عند الشدة والحاجة.

3- قال تعالى: **(الَّذِينَ يُؤْفُونَ بِعَهْدِ اللَّهِ.. [20] وَالَّذِينَ يَصِلُونَ... [21] وَالَّذِينَ صَبَرُوا... أُولَئِكَ لَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ [22])**⁶⁶ ففي هذه الآية الكريمة يظهر حسن التقسيم وفق التعبير القرآني من تعداد لصفات المؤمنين من إيفاء للعهود، وصلة للأرحام، وصبر على المصائب لوجه الله، وإقامة للصلاة، وبالإنفاق سرراً وعلانية، وبالأمر بالمعروف وبالنهي عن المنكر، وبالتالي فإن عاقبتهم الجنة، ثم أرفده بتعداد صفات المخالفين المفسدين وفق تسلسل متتابع حيث قال تعالى: **(وَالَّذِينَ يَنْقُضُونَ عَهْدَ اللَّهِ... وَيَقْطَعُونَ مَا أَمَرَ اللَّهُ بِهِ ... وَيُفْسِدُونَ فِي الْأَرْضِ... وَلَهُمْ سُوءُ الدَّارِ [25])** أي: بنقض العهود، وقطع ما أمر الله به من صلة، وبالإفساد في الأرض، وبالتالي فإن عاقبتهم النار (ez-Zemahşerî, 1987, s. 525). (إذن وهكذا من خلال فن التقسيم فقد وضَّح الصفات المتقابلة للمؤمنين ولغير المؤمنين والجزاء المترتب عليهما في نهايتهما، وذلك بشكل بديعي استوفى فيه المعنى المراد من الآية، وبالتالي فقد أضفى التقسيم حقاً جمالاً ورونقاً وتأثيراً في المخاطبين.

9- نفي الشيء بإيجابه

1.9 مفهوم نفي الشيء بإيجابه في اصطلاح البلاغيين:

1- ابن رشيق القيرواني (ت: 1064/456): اعتبره نوعاً من "المبالغة"، وعده من "محاسن الكلام"، وعرفه في كتابه «العمدة» كما يلي: «إذا تأملته وجدت باطنه نفيًا، وظاهره إيجابًا». ومثَّل عليه بقول الله تعالى: **(لَا يَسْأَلُونَ النَّاسَ إِحْافًا)**⁶⁷ الإلحاف: الإلحاح أي: شدة الإلحاح في المسألة (İbn Manzûr, 1993, s. 314)، فالسائل الفقير تعرف حاله من تواضعه وتعففه، وهو حتى في اضطراره وإشرافه على الهلاك لا يسأل، وإن سأل يسأل بتلطفٍ ولا يبلح، وقيل: هو نفي للسؤال وللإلحاف جميعاً. فالنفي في ظاهر المسألة هنا نفي الإلحاف فقط لا نفي المسألة أما في الباطن

⁶⁴ [سورة البقرة: 13/12] انظر: [سورة البقرة: 64]

⁶⁵ انظر: [سورة الرعد: 15/13].

⁶⁶ انظر: [سورة الرعد: 20، 22، 13].

⁶⁷ انظر: [سورة البقرة 2/273].

فهو نفي المسألة بتاتاً أي: هم لا يسألون البتة سواءً كان السؤال إلحافاً أو غير إلحاف (el-Kayravânî, 1981, s. 82) ; (ez-Zemahşerî,) (1987. s. 152) ; (İbn Ma'sûm, 1969, s. 364). فالقيرواني كما يبدو لا ينظر لظاهر الكلام بل لباطنه أي: المعنى المنطوي تحته اللفظ والذي يدل عليه السياق والقربة.

2- ابن الأثير: سمّاه في كتابه «المثل السائر» "عكس الظاهر" واعتبره من "مستطرفات علم البيان"، صنّفه بالنوع الثالث عشر من المقالة الثانية في "الصناعة المعنوية"، وعرفه كما يلي: «تذكر كلاماً يدل ظاهره أنه نفي لصفة الموصوف، وهو نفي للموصوف أصلاً» ومثّل عليه بقول عمرو بن الأحمر الباهلي (ت: 685/65): لا تُفَرِّغ الأرنَبَ أهوالها *** ولا تَرَى الضَبَّ بها يَنْجِرُ. معنى البيت: تلك الصحراء لا تخيف الأرنب فيها، حتى يفزع هو منها، وحتى الضب فيها لا ينجح أي: لا يدخل جحره (ez-Zemahşerî, 1987. s. 158). فالنفي ليس كما هو ظاهره بوجود الضب الذي لا يدخل جحره بل بخلافه أي: لم يكن هناك ضبٌ أصلاً (İbnü'l-Esîr, 1956, s. 203). وقد قال أحمد مطلوب: «إن هذا الفن من التعبير عسر؛ لأنه لا يظهر المعنى فيه» (Metlub, 2006, s. 89). إذن فابن الأثير جعل مدار المسألة حول نفي الموصوف، وعلى ذلك جرى كلامه.

3- ابن أبي الإصبع: عرفه في كتابه «تحرير التحرير» كما يلي: «أن يثبت المتكلم شيئاً في ظاهر كلامه، وينفي ما هو من سببه مجازاً». ومثّل عليه بقوله تعالى: (لَهُمْ أَعْيُنٌ لَا يُبْصِرُونَ... وَلَهُمْ أَدَانٌ لَا يَسْمَعُونَ...)⁶⁸ فالنفي ليس كما هو ظاهره بنفي الجوارح أي: بنفي البصر من أعينهم والسمع عن آذانهم بل بخلافه، أي: بإثباتها لهم ولكنها معطلة عن تحديد الحق (İbn Ebü'l-İsba', 1963, s. 377) ; (İbn Ebü'l-İsba', 1957, s.) (152). إذن فمخالفة الحقيقة عند ابن أبي الإصبع تعتبر من المجاز البديع؛ ذلك اللفظ الذي غُذِلَ به عن أصله اللغوي. وأيده بذلك ابن النقيب (ت: 1368/769) حيث يقول: «وهو من المجاز البديع» (İbnü'n-Nakib, 1995, s. 383). وأيده أيضاً السيوطي وعده في علم البديع المعنوي (es-) (Süyûtî, 2012, s. 107)، أما ابن عاشور (ت: 1974/1393) فقد أحقّه بـ"الكناية" حيث قال: «إنما يكون ذلك بطريق الكناية» (İbn 'Aşûr,) (1984, s. 699).

ويبدو أنه رغم تنوع العبارات فإن المراد واحد بين الجميع، غير أن لكل فريق وجهة نظره الخاصة.

2.9 ما ورد من أمثلة في سورة الرعد

1- في قوله تعالى: (رَفَعَ السَّمَاوَاتِ بِغَيْرِ عَمَدٍ تَرَوْنَهَا)،⁶⁹ السماء في اللُّغَةِ: العلو والارتفاع، فكل ما علاك فهو سماء، والسَّمَوَاتُ: الارتفاع والعلو، يقال: سموت أي: علوت، السماوات: جمع سماء (İbn Manzûr, 1993, s. 397). وبالتالي هي تشمل كل ما فوقنا ممّا نراه أو لا نراه من الكواكب والنجوم وغيره. تشير الآية الكريمة لبعض مظاهر كمال قدرته وعظيم شأنه تعالى في هذا الكون، فالله تعالى قد عمَدَ السماوات فوق الأرض من دون أعمدة لتحملها، كالتي يراها الناس واضحة للعيان، وهي إمساكها بقدرته. أي: هي قائمة بقدرته لا تستند على شيء، فهي تُشَاهِدُ بغير دعائم، وذلك إشارة إلى وجود الخلق المبدع الحكيم. فظاهر الكلام هذا يفيد إثبات الشيء أي: وجود العمَدِ إلا أن باطنه يفيد نفيه مطلقاً فلا رؤية ولا عمد. والغرض تأكيد النفي (İbn 'Atiyye, 2001, s. 492).

2- في قوله تعالى: (أَمْ تَنْتَبِهُونَ بِمَا لَا يَعْلَمُ فِي الْأَرْضِ)⁷⁰ معنى هذه الآية: أن الله تعالى يخاطب المشركين مستفهماً بغرض التوبيخ قائلاً: هل تخبروني بشركاء لا أعلمهم وأنا العالم بما في السموات والأرض، إذن فتوبيخ المشركين هو لقياسهم الفاسد في عبادة غير الله بوجود الله، فالله تعالى هو فرد واحد لا يشاركه أحد في اسمه. وفي هذه الآية نفي الشيء بنفي لازم، فنفي وجود الشركاء لله كما هو ظاهره لا يعني بوجود الشركاء له من آلهة المشركين بل بخلافه أي: بعدم وجوده أصلاً، والغرض تأكيد النفي. ولقد جاء في الكشف أن مجيء النفي على هذا الأسلوب البديعي، بلاغة لا نظير لها، بخلاف كما لو أتى على الأصل غير محلي بهذا الأسلوب البديعي (ez-Zemahşerî, 1987. s. 531).

10- فن الاستخدام:

1.10 الاستخدام لغة: الاستخدام: استفعال من الخدمة، والخدمَة، المهنة، واسم الفاعل خادم، والخدم: اسم للجمع، والجمع: خُدَام. ويقال: استخدمت فلاناً أي: سألته أن يخدمني (İbn Manzûr, 1993, s. 167).

2.10 الاستخدام في اصطلاح البلاغيين:

انظر: [سورة الأعراف: 179/7].⁶⁸

انظر: [سورة الرعد: 2/13].⁶⁹

انظر: [سورة الرعد: 2/13].⁷⁰

1- أسامة بن منقذ الشَّيْزُرِيُّ: لعل ابن منقذ هو أول من عرّفه في كتابه «البدیع في نقد الشعر» قائلاً: «أن يكون للكلمة معنيان، فتحتاح إليهما فتذكرها وحدها فتخدم المعنيين». ومثّل له بقوله تعالى: ﴿لَا تَقْرَبُوا الصَّلَاةَ وَأَنْتُمْ سُكَارَى﴾⁷¹ فكلمة الصلاة تحتمل أن تكون إما «فعل الصلاة» وإما «مكان الصلاة»، وبالتالي فإن استخدم كلمة «الصلاة» بلفظ واحد قد دلّ على معنيين، وهما الأول: وهو موضع الصلاة؛ وذلك؛ لأنه قال: ﴿لَا عَابِرِي سَبِيلٍ﴾، وأما المعنى الثاني: فهو فعل الصلاة؛ لأنه قد ذكر: ﴿حَتَّى تَعْلَمُوا مَا تَقُولُونَ﴾. (İbn Münkiz, 1960, s. 82).

2- ابن أبي الإصبع: عرّفه قائلاً: «أن يأتي المتكلم بلفظة لها معنيان ثم يأتي بلفظتين تتوسط تلك اللفظة بينهما، ويستخدم كل لفظة منهما لمعنى من معني تلك اللفظة المتقدمة» (İbn Ebü'l-İsba', 1963, s. 135). ومثّل له كما عرّف لاحقاً [بطريقة بدر الدين (ابن الناظم) في المصباح] من سورة الرعد - الآية التي هي في معرض بحثنا - وذلك بقوله تعالى: ﴿لِكُلِّ أَجَلٍ كِتَابٌ﴾⁷² يَمْحُو اللَّهُ مَا يَشَاءُ⁷² يلاحظ من لفظة «كتاب» أنها تحتمل معنيين الأول: «الأمد المحتوم» والثاني: «الكتاب المكتوب» وقد توسطت بين لفظتي «أجل» و«يمحو» وبالتالي: فإن لفظة كتاب استخدمت في معناها الأول وهو (الأمد) بقرينة ذكر الأجل، واستخدمت أيضاً مع «يمحو» في معناها الآخر وهو (الكتاب المكتوب) وذلك بقرينة يمحو (İbn Ebü'l-İsba', 1963, s. 276) ; (İsba', 1963, s. 308) (İbn Ma'sûm, 1969, s. 308) وكما هو ملاحظ فمن خلال استخدام كلمة واحدة [الكتاب] تم قصد معنيين مختلفين فيا له من أسلوب بديعي ساحر يدعو للإيجاز ولتقدير ذكاء المتلقي وفهمه.

3- الخطيب القزويني: عرّفه: «أن يراد بلفظ له معنيان أحدهما، ثم يضميره معناه الآخر، أو يراد بأحد ضميريه أحدهما وبالأخر الآخر». ومثّل عليه بقول جرير (ت: 1256/653): إِذَا نَزَلَ السَّمَاءُ بِأَرْضِ قَوْمٍ *** رَعِيْنَاهُ وَإِنْ كَانُوا غَضَابًا. أراد بـ[السَّمَاء]: المطر، كلمة ظاهرة، وقصد في كلمة رعينا [الضمير المتصل الهاء]: ليدل على ما ينبت مطر السماء وهو الزرع (el-Kazvîni, 1985, s. 502). بلاغة هذا اللون البديعي بما يحققه بالإيجاز، فوفقاً لمثالنا السابق أن نقول «رعينا» مختصرة أكثر من «رعينا النبات الناشئ عنه»، وبلاغته أيضاً بتبنيه للمخاطب وإيقاظ فكره، فعندما يسمع بلفظ «رعينا» فأول ما يتبادر للذهن من ضمير (ه) فيها هو «السماء» ولكن تحدث المفاجأة أنه المقصود منه معنى آخر هو «المطر» فيكون المعنى أوقع في النفس وأبلغ (Feyyûd, 2015, s. 188). ولقد انقسم البلاغيون وأصحاب البديعيات في تعريف هذا الفن ما بين مؤيد للقزويني وما بين مؤيد لبدر الدين بن مالك (ابن الناظم) صاحب «المصباح في شرح المفتاح» (İbn Ebü'l-İsba', 1963, s. 235) ; (İbn Ma'sûm, 1969, s. 308) ; (İbn ; Ebü'l-İsba', 1963, s. 235) ، إلا أن معظمهم قد سار على مذهب القزويني.⁷³ ولقد صرح ابن حجة (ت: 1434/837) في كتابه «خزانة الأدب وغاية الأرب» أن الطريقتين راجعتان لمقصود واحد، وأن هذا هو ما يميز فن الاستخدام عن فن التورية،⁷⁴ ففي فن الاستخدام يراد به كلا المعنيين أما في فن التورية فإنه يراد أحد المعنيين فقط (el-Hamevî, 2004, s. 119) ; (en-Nüveyrî, 2002 s. 143) ; (İbn Ma'sûm, 1969, s. 309). ومما يجدر ذكره أن كتاب «مفتاح العلوم» للإمام السكاكي لا يحوي هذا الفن -فن الاستخدام- وإنما يرجع للقزويني ولشراح كتابه «التلخيص» في التوسع بدراسته ومعرفة مذهبهم فيه.

أما ما ورد من أمثلة في سورة الرعد لفن الاستخدام فإنه المثال السابق ذكره، والذي مثّل به ابن أبي الإصبع هو المثال الوحيد الموجود في سورة الرعد ومنعاً للتكرار نحيل إليه. ومما يجدر ذكره أن صَفِيّ الدِّين الجَلِّيّ (ت: 1352/752) قد صرّح بأن هذا الفن مَعْرُضُ البَحْثِ فن عزيز الوقوع صعب الشروط ولم يرد منه في كتب المتقدمين الأمثلة الكثيرة (İbn Ma'sûm, 1969, s. 309).

الخاتمة

ولقد توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج، جاءت على النحو الآتي:

- يزخر القرآن الكريم بكنوز أدبية بديعية فريدة، تدفع الدارسين دائماً وفي كل عصر لمزيد من البحث والإطلاع؛ رغبة باقتنائها فهي بلا شك تشكل العنوان الذي من خلاله سيزداد فهم أسرار القرآن وأسلوبه، ومعرفة مقاصد وغايات الرسائل الإلهية جيداً، وما مدى تأثيرها بعقل ووجدان المخاطبين.

⁷¹ انظر: [سورة النساء: 43/4].

⁷² انظر: [سورة الرعد: 38/13].

⁷³ (el-Mağribî, 2006, s. 509) ، (et-Teftâzânî, 2013, s. 653) ، (İbn Arabşah, 2001, s. 398) ، (Sübkî, 2003, s. 245) للمزيد حول ذلك انظر: (73)

⁷⁴ el-Kazvîni, 1985, s. من المحسنات البديعية المعنوية ويقصد بها: أن يطلق لفظاً له معنيان الأول: قريب، والثاني: بعيد، ويراد به البعيد منهما (74)

(499).

- لقد كشفت الدراسة وجود خصائص ومميزات لسورة الرعد وذلك فيما يتعلق بغناها بالمحسنات البديعية المعنوية عموماً وخصوصاً الثنائيات الضدية والمقابلات. وهذا ما يؤكد على أهمية هذا الفن البديعي في تحقيق مقاصد السورة سواء في مسائل الاعتقاد وتقرير الوجدانية لله تعالى، أم في إثبات الرسالة أو في تقرير حقيقة البعث والجزاء يوم القيامة.

- رصدت الدراسة -بإيجاز- مفهوم علم البديع ومحسناته المعنوية المذكورة في معرض البحث، وذلك من خلال تعقب مراحل تطورها عند البلاغيين عسراً بعد عصر. وذلك من خلال عرضها لمختلف آراء البلاغيين، وذلك في الموضوعات ذات الصلة، والنمثلة عليها.

- حاولت الدراسة أن تكشف أن المعنى الذي أفادته الألوان البديعية جاوز كونه ذا تحسين عرضي -كما صرح بذلك المتقدمون- أي: قاصراً على الزينة والزخرف للألفاظ بل تعداه للتحسين الذاتي. أي: يتعلق بجمال المعنى وتوضيحه بأسلوب بليغ ومؤثر.

- البديع وسيلة تأثير واستمالة، ينتج إمتاعاً يصاحبه إقناعاً، فالقول الجميل الفصيح البديع البليغ أنفذ إلى الأذهان وأكثر وقعاً في القلوب وأدعى إلى الامتثال والتطبيق، وبالتالي فالمحسنات البديعية ليست للإمتاع فقط، وإنما يتوسل بها التأثير والإقناع.

- توصلت الدراسة إلى الكشف عن مظهر هام من مظاهر الإعجاز القرآني، وذلك من خلال دور المحسنات البديعية المعنوية في إيصال المطالب الإلهية وتحقيق مقاصدها.

توصيات الدراسة:

توصي الدراسة بالعناية بالدراسات البلاغية البديعية القرآنية لكشف أسرارها وما تضيفه من أثر توجيهي للمتلقى. وأيضاً لا بد من العناية بأسباب النزول، وتحقيق المعاني المعجمية للألفاظ ومعانيها الشرعية، لِمَا لها من الأثر في التوجيه البلاغي.



Etik Kurul İzni

Bu çalışma için etik kurul izni gerekmemektedir.

Katkı Oranı Beyanı

Yazarlar makaleye eşit oranda katkı sağlamışlardır.

Çıkar Çatışması Beyanı

Makale yazarları aralarında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



- Alevî, Y. b. H. (2003), *et-Tırâzû'l-mütezammin li-esrâri'l-belâga*, el-Mektebetü'l-'Asriyye.
- Âlûsî, Ş. M. (1995), *Rûhu'l-me'ânî fi tefsîri'l-Kur'ânî'l-'azîm ve's-seb'î'l-mesânî*, thk. Ali Abdulbârî 'Atiyye, Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- 'Askerî, E. H. (1999). *es-Smâ'ateyn*, thk. Ali Muhammed el-Becevi -Muhammed Ebu'l-Fadl İbrâhîm. el-Mektebetü'l-'Asriyye.
- Atîk, A. (1982). *'İlmu'l-bedî'*: Dâru'n-Nahda el-'Arabiyye.
- Dayf, Ş. (1965). *el-Belâga tetavvür ve târih*, (9. Baskı). Daru'l-Maarif.
- Ebû Hayyân, M. B. Y. E. (1993). *el-Bahrü'l-muhît*, thk. Âdil Ahmed Abdülmevcûd- Ali Muhammed Mu'avvad , (1.baskı), 1-9 Cilt. Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Ebû Sülmâ, Z. (1944), *Divanu züheyr b. ebû sülmâ*, Dârü'l-Kütübi'l-Mısriyye.
- Ebüssuûd, M. İ. (2010), *İrşâdü'l-akli's-selîm ilâ mezâya'l-kitâbi'l-kerîm*, Dâru İhyâit-Turâsi'l-'Arabî.
- el-Begavî, M. H. (1997), *Me'âlimü't-tenzîl*, thk. Muhammed Abdullah en-Nimr ve Diğerleri, Dâru Taybe.
- el-Beyzâvî, N. (1998), *Envârü't-tenzîl ve esrârü't-te'vîl*, Muhammed Abdurrahman Maraşlı. Dâru İhyâi Türâsi'l-'Arabî.
- el-Câhiz, A. B. B. (2003). *el-Beyân ve't-tebyîn*, (1. Baskı), Dâru ve Mektebetü'l-Hilâl.
- el-Cevherî, İ. B. H. (2009). *es-Sihâh*, thk. Muhammed Muhammed Tâmir -Enes Muhammed eş-Şâmî-Zekerıyyâ Câbir Ahmed. Dârü'l-Hadîs.
- el-Cürcânî, A. (1991). *Esrârü'l-belâga*, thk. Mahmûd b. Muhammed Şâkir. Dâr el-Medeni.
- el-Cürcânî, A. (1992). *Delâ'ilü'l-i'câz*, thk. Mahmûd b. Muhammed Şâkir, (3.baskı). Dâr el-Medeni.
- el-Cürcânî, S. Ş. (2007). *Hâşiye 'ale'l-mutavvel*, thk. Reşîd 'Aradî. Dârü'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- el-Ezherî, M. b. A. (2001). *Tehzîbü'l-lüğa*, thk. Muhammed Avaz Mur'ib, Dar-u İhya'it-Turas'il-Arabi.
- el-Ferâhîdî, H. A. (1989). *Kitâbü'l-'ayn*, thk. Mehdî Mahzûmî-İbrâhîm es-Sâmerrâî, Daru ve Mektebetü'l-Hilal.
- el-Ferrâ, Y. b. Z. (1955). *Me'ânî'l-Kur'ân*, Ahmed Yûsuf Necâtî, Dârü'l-Kütübi'l-Mısriyye.
- el-Hafâcî, İ. S. (1982). *Sırrü'l-fesâha*, Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- el-Halebî, Ş. M. (1980). *Hüsnü't-tevessül ilâ sma'ati't-terassül*. Thk. Ekrem Osman Yûsuf, Darü'r-Reşid.
- el-Hamevî, T. İ. H. (2004), *Hizânetü'l-edeb ve gâyetü'l-ereb*, thk. İsmâ şikeyo, Daru ve Mektebetü'l-Hilal.
- el-Hâtîmî, M. B. M. (1979), *Hilyetü'l-muhâdara fi smâ'ati's-şi'r*, thk. Ca'fer el-Kettânî, Darü'r-Reşid.
- el-İsfahânî, A. E. F. (2009), *el-Egânî*, thk. İhsan Abbas, Dar Sadır.
- el-Kâtib, İ. V. (1969). *el-Burhân fi vucühi'l-beyân*, thk. Henefi Muhammed Şeref, Mektebetü eş-Şebab.
- el-Kayravânî, İ. R. (1981). *el-'Umde fi mehâsini's-şi'r ve âdâbih*, thk. Muhammed Muhyiddin Abdülhamid, (5. Baskı), cilt: 1-2. Dâru'l-Cîl.
- el-Kazvîni, H. (1985). *el-İdâh f'ulûmi'l-belâga*, thk. Muhammed b. Abdilmün el-Hafâcî, Dâru'l-Kitabi'l-Lübnani.

- el-Kazvîni, H. (2009). *Telhîsü'l-miftâh*, thk. Abdulhamid Hindâvî, (1.Baskı). Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- el-Kirmânî, Ş. (2004). *et-Tahkik fi şerhi'l-fevâ'idî'l-gıyâsiyye*, thk. Ali el-ufi, Mektebetü'l-Ulum ve'l-Hikem.
- el-Kurtubî, M. B. A. (1964). *el-Câmi' li-ahkâmi'l-Kur'ân*, thk. Ahmed el-Berdunî ve İbrahim Atfîş, (2. Baskı), 1-20 Cilt. Dâru'l-Kutubi'l-Mısriyye.
- el-Mağribî, İ. Y. (2006). *Mevahibu'l-fattah*, thk. Abdulhamid Hindâvî, el-Mektebetü'l-'Asriyye.
- el-Mu'cemü'l-vasît, *Arap dil kurumu (Mecmau'l-lugati'l-Arabiyye)*, Mektebetu's-Şuruk.
- el-Mutellemis, C. Z. (1970). *Divanu'l-mutellemis ez-zebi'*, thk. Hasan Kamil es-Sayrafî, Mahadu'l-Mahtûtâtü'l-Arabiyye.
- er-Râzî, F. (2000). *Mefâtihu'l-gayb*, cilt: 1-32, (3. Baskı). Darü'l İhyai't Turasi'l-Arabi.
- er-Râzî, F. (2004). *Nihâyetü'l-icâz fi dirâyeti'l-i'câz*, thk. Nasrullah Hacımüftüoğlu, (1.Baskı). Dar Sadır.
- er-Rummânî, A. B. İ. (1984). *Risaletu'l-Hudud*, thk. İbrâhim es-Sâmerrâî. Darül-Fikr.
- es-Sekkâkî, Y. (2000). *Miftâhu'l-ulûm*, thk. Abdulhamid Hindâvî, (1.Baskı). Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- es-Süyûtî, C. (1986). *el-İtkân. fi ulûmi'l-Kur'ân*, thk. Muhammed ebü'l-Fazl İbrâhim, el-Hey'etü'l-Mısriyyeti'l-Amme li'l-Kitab.
- es-Süyûtî, C. (1986). *Tenâsüku'd-dürer fi tenâsübi's-süver*, thk. Abdülkadir Ahmed Atâ, Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- es-Süyûtî, C. (2012). *Uküdü'l-cümân fi'l-me'ânî ve'l-beyân*, thk. Abdülhamid Duha.
- eş-Şâzilî, S. B. K. (2003). *fi Zılâli'l-Kur'ân*, Dârü's-Şuruk.
- et-Taberî, M. B. C. (1994). *Câmi'u'l-beyân 'an te'vîli âyi'l-Kur'ân*, thk. Beşşar Avvad Ma'ruf, Müesestü'r-risâle.
- et-Tâî, İ. M. (1991). *el-Elfâzü'l-muhtelifi fi'l-me'âni'l-mü'telifi*, thk. Muhammed Hasan Avvâd, Darü'l-Cil.
- et-Teftâzânî, S. M. Ö. (2013). *el-Mutavvel şerhu telhisi miftâhi'l-ulûm*, (2. Baskı), thk. Abdulhamid Hindavî. Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- ez-Zemahşerî, M. (1987). *el-Keşşâf*, (3. Baskı). Daru'l-Kitabil-Arabi.
- ez-Zemahşerî, M. (1998). *Esesu'l-belağa*, thk. Muhammed Bâsil Uyûn es-Sûd, (1.Baskı), 1-2 Cilt. Daru'l-Maarife.
- ez-Zerkeşî, B. (1957). *el-Burhân fi 'ulûmi'l-kur'ân*, thk. Muhammed Ebu'l-Fadl İbrâhim, (1. Baskı), cilt: 1-4. Dâru'-Turâs.
- ez-Zirikî, H. (2002). *el-A'lâm*, 15.bsk, Dâru'l-İlim Lilmalayin.
- Feyyûd, B. A. (2015). *'İlmu'l-bedî*, (4. Baskı). Muessetu'l-Muhtar.
- Fîrûzâbâdî, M. B. Y. (2008). *el-Kâmûsü'l-muhît*, thk. Enes Muhammed Eş-Şami, Zekeriya Cebir Ahmet.
- Halîfe, H. (1943). *Keşfu'z-Zunûn 'an Esâmi'l-Kutub ve'l-Funûn*, cilt: 1-2. Dâru İhyâi't-Turâsi'l-'Arabî.
- Hâşimî, E. A. (1999). *Cevâhiru'l-belâğa fi'l-ma'ânî ve'l-beyân ve'l-bedî'*. el-Mektebetu'l-'Asriyye.
- Humaydi, H. K. (2015). *'İlmu'l-bedî'*, 1. Baskı, el-Verrâk.
- İbn Arabşah, Ş. (2001). *el-Etoal Şerhu telhisi miftâhi'l-ulûm*, thk. Abdulhamid Hindâvî, (1.Baskı). Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye.

- İbn 'Âşûr, M. T. (1984). *et-Tahrîr ve't-tenvîr*, 1-9 Cilt. ed-Dâu'l-Tûnisiyye.
- İbn 'Atıyye, E. A. (2001). *el-Muharrerü'l-vecîz fi tefsîri'l-kitâbi'l-'azîz*, thk. Abdüsselâm Abdüşşâfi, Muhammed, 1-6 cilt. Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- İbn Ca'fer, K. (1885). *Nakdû's-şî'r*, (1.baskı). Matba'atu'l-Cevâib.
- İbn Ebü'l-İsba', Z. A. (1957). *Bedî'u'l-Kur'ân*, thk. Hifnî Muhammed Şeref, Dâru-Nehzati-Mısr.
- İbn Ebü'l-İsba', Z. A. (1963). *Tahrîrü't-tahbîr (fi sinâ'ati's-şî'r ve'n-nesr ve beyâni i'câzi'l-Kur'ân)*, thk. Hifnî Muhammed Şeref, Dâru İhyâi't-Turâsi'l-İslâmî.
- İbn el-Müsennâ, M. E. U. (1962). *Mecâzü'l-Kur'ân*, thk. Fuat Sezgin, Mektebetü'l-Hancî.
- İbn Fâris, A. (1979). *Mu'cemü mekâyîsi'l-luga*, thk. Abdüsselâm Muhammed Hârûn, Darül-Fikr.
- İbn Fâris, A. (1986). *Mücmelü'l-luga*, thk. Zürih Abdülmuhsin Sultan, Müessesetü'r-Risale.
- İbn Haldûn, A. (2001). *Tarihu ibn haldûn*, thk. Halil Şehade -Süheyl Zekkar, 1-7 cilt. Dâru'l-Fikr.
- İbn Kesîr, İ. İ. (2000). *Tefsîrü'l-kur'âni'l-'azîm*, (1.baskı). Dâru İbn Hazm.
- İbn Kuteybe, A. D. (2014). *Te'vîlü müşkili'l-kur'ân*, thk. İbrahim Şemseddin, Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- İbn Ma'sûm, A. M. (1969). *Envârü'r-rebî' fi envâ'i'l-bedî'*, thk. Şâkir Hâdî Şükr, Mektebetü'l-irfân.
- İbn Manzûr, M. (1993). *Lisânu'l-'arab*, (3.baskı), 1-15 Cilt. Dâr Sâdir.
- İbn Münkız, Ü. (1960). *el-Bedî' fi nakdi's-şî'r*, thk. Ahmed Ahmed Bedevî-Hâmid Abdülmecîd, Vezaretü'l-sekaf.
- İbnu'l-Mu'tez, A. (1990). *el-Bedî'*, (1.baskı). Dâru'l-Cil.
- İbnü'l-Esîr, H. (2009). *Ceoheru'l-kenz*, thk. Muhammed Zağlûl Sellâm, Dâru'l-Maârif.
- İbnü'l-Esîr, Z. (1956). *el-Câmi'u'l-kebîr fi sinâ'ati'l-manzûm mine'l-keâm ve'l-mensûr*, thk. Mustafa Cevâd, Matbaatü'l-Mecmai'l-İlmi.
- İbnü'l-Esîr, Z. (1960). *el-Meselü's-sâ'ir fi edebî'l-kâtib ve's-şâ'ir*, thk. Ahmet el-Hûfi - Bedevî Tabâne, 1-4 Cilt. Dâru Nahdati Mısr.
- İbnü'n-Nakib, C. M. (1995). *Mukaddimetü tefsîri İbni'n-nakib fi'ilmî'l-beyân ve'l-me'ânî ve'l-bedî'*, thk. Zekeriya Semid Ali, Mektebetü'l-Hancî.
- İbnü'n-Nâzım, B. M. (2001). *el-Misbâh fi'htisâri'l-miftâh*, thk. Abdulhamid Hindâvî, Dâru'l-Kutubi'l-İlmiyye.
- Metlub, A. (2006). *Mu'cemü'l-mustalahati'l-belagiyye*, ed-Darü'l-Arabiyye li'l-Matbuat.
- Musa, A. İ. (1969). *es-Sıbg el-bedî'*, Dâru'l-Kitâbi'l-Arabî.
- Nüveyrî, A. B. A. (2002). *Nihayetü'l-ereb fi ma'rifeti ensabi'l-arab*, Dâru'l-Kütubi'l-Kavmiyye.
- Râgıb el-İsfahânî, H. B. M. (1992). *Müfredâtü elfâzi'l-Kur'ân (el-müfredât fi ğarîbi'l-Kur'ân)*, thk. Safvân 'Adnân Dâvûdî, Dâru'l-Kalem.
- Sübkî, B. (2003). *'Arûsü'l-efrâh fi şerhi telhîsi'l-miftâh*, thk. Abdulhamid Hindâvî, el-Mektebetül Asriyye.
- Tebrîzî, H. (1994). *el-Kâfi fi'l-'arûz ve'l-kavâfi*, thk. Hassânî Hasan Abdullah. Mektebetü'l-Hancî.



KRİPTO VARLIKLAR ARASINDAKİ DOĞRUSAL OLMAYAN NEDENSELLİK İLİŞKİSİ

 Ersin SÜNBUĞ^a

Öz

Bu çalışma, kripto para birimlerinin nedensellik ilişkilerini doğrusal olmayan yöntemlerle inceleyerek, bu varlıkların birbirleriyle olan etkileşimlerini daha kapsamlı bir şekilde anlamayı amaçlamaktadır. Çalışmada, 2020'nin ilk haftasından 2022'nin otuz birinci haftasına kadar olan sekiz önemli kripto varlığının (Bitcoin, Ethereum, USDT (Tether), USDC (USD Coin), Binance Coin, Ripple ve Cardano) haftalık dolar cinsinden verileri kullanılmıştır. Veri seti 135 gözlemi içermektedir. Çalışma, özellikle durağanlık analizi ve doğrusal olmayan nedensellik analizi olmak üzere ekonometrik zaman serisi ve yapay sinir ağı (YSA) analiz yöntemlerini kullanmaktadır. Değişkenlerin durağanlık kararları, üç birim kök testine dayanmaktadır. Bunlar; ADF Testi, PP Testi ve KPSS Testleridir. Değişkenler arasındaki ilişki, doğrusal olmayan Granger Nedensellik Analizi kullanılarak tespit edilmiştir. Tüm analizler R-Studio programında gerçekleştirilmiştir. Durağanlık analizinde, USDT (Tether) ve USDC'nin (USD Coin) düzeyde (I (0)) durağan olduğu, diğer değişkenlerin ise birinci farkta (I (1)) durağan olduğu belirlenmiştir. Çalışma sonucunda, hiçbir değişken arasında doğrusal olmayan nedensellik ilişkisine rastlanmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Kripto varlıklar, Doğrusal Olmayan Nedensellik Analizi, Zaman Serisi Analizi



NONE-LINEAR CAUSALITY RELATIONSHIPS AMONG CRYPTO ASSETS

Abstract

This study aims to comprehensively understand the interactions among cryptocurrency assets by examining their causality relationships using nonlinear methods. The study utilizes weekly USD exchange rate data for eight major cryptocurrencies (Bitcoin, Ethereum, USDT (Tether), USDC (USD Coin), Binance Coin, Ripple, and Cardano) from the first week of 2020 to the thirty-first week of 2022. The dataset contains 135 observations. The study employs econometric time series methods and artificial neural network (ANN) analysis, focusing particularly on stationarity analysis and nonlinear causality analysis. The stationarity of the variables is determined based on three unit root tests: ADF Test, PP Test, and KPSS Test. The relationship among variables is explored using Nonlinear Granger Causality Analysis. All analyses are conducted using R-Studio. The stationarity analysis indicates that USDT and USDC are stationary at level (I (0)), while other variables are stationary at first difference (I (1)). The study finds no evidence of nonlinear causality relationships among the variables.

Keywords: Crypto assets, Granger Causality Analysis, Time Series Analysis.



^a Dr., İstanbul Nişantaşı Üniversitesi, Uygulamalı Bilimler Yüksek Okulu, Uluslararası Ticaret ve İşletmecilik, ersin.sunbul@nisantasi.edu.tr

Makale Geliş Tarihi: 16.11.2024, Makale Kabul Tarihi: 21.01.2025

Giriş

Paranın temel işlevi, ekonomik işlemleri kolaylaştırmak amacıyla ortak bir değer temsil eden bir değişim aracı olarak hizmet etmektir. Bu nedenle, bir varlığın para olarak kabul edilebilmesi için ortak bir değere sahip olması ve değişimlerde tercih edilebilir olması gerekir. Literatürde kripto varlıklar para olarak tanımlansa da, şu anda geleneksel paranın değişim aracı işlevini yerine getirdiklerini söylemek zordur. Piyasada kripto varlıklar, ağırlıklı olarak yatırım aracı olarak değerlendirilmektedir (Gandal & Halaburda, 2016). Bu nedenle, bu çalışmada "kripto varlık" teriminin kullanılması daha uygun görülmüştür.

Piyasada paranın değerini belirleyen en önemli faktör arzıdır. Teorik olarak, arzın artmasının paranın değerini düşürmesi beklenir. Bu teori, sanal varlıklar için de geçerli olabilir. Geleneksel paradan farklı olarak, kripto varlıkların arzı yasal bir otorite tarafından belirlenmez. Ancak, sonsuz arzı engellemek için bir kontrol mekanizması vardır (Buchholz vd., 2012; Ciaian vd., 2016a, 2016b; Bouoiyour & Selmi, 2015). Kripto varlıkların üretimi ve güvenliği, blockchain olarak kavramsallaştırılan bir yazılım algoritması ile sağlanır. Blockchain, her sanal varlık için şifreli bloklar oluşturarak, değiştirilmesi neredeyse imkansız olan güvenli bir ağ kurar. Varlık üretimi dışında kalan işlemler de birbirine bağlı bloklar aracılığıyla güvence altına alınır. Ağdaki değerler, kullanıcıların kontrolündeki sanal cüzdanlarda saklanabilir ve her işlem ağ kullanıcıları tarafından şeffaf bir şekilde izlenebilir, bu da sisteme olan güveni artırır. Günümüzde, ilk kripto varlık olan Bitcoin'e benzer iş kanıtları ve algoritmalar kullanarak üretim ve güvenlik sağlayan binlerce altcoin bulunmaktadır (Ciaian vd., 2018).

Kripto varlıkların özellikleri, faydaları ve dezavantajları incelendiğinde, yasal bir otorite tarafından desteklenmedikleri, kriptografik bir algoritma ile kontrol edildikleri ve transferler için komisyon veya üçüncü taraf müdahalesine ihtiyaç duymadıkları görülmektedir. Varlık arzı için tek yöntem kripto madenciliğidir ve sistemde başka yollarla müdahale edilmez. Kripto varlıkların gerçek bir karşılığı yoktur ve yasal bir otoritenin olmaması müdahale ve el koyma risklerini önler (Çakraccioğlu, 2016; Conti vd., 2017). Kripto varlıkların arz kontrolü, onları enflasyon ve değer kaybına karşı korur. Birçok ülkede yasal olarak tanınmadıkları için vergiye tabi değildirler (Conti vd., 2017). Kripto varlıkların fiyat istikrarı, madencilik faaliyetlerinin devam etmesine ve arz-talep dengesine bağlı olup aşırı oynaklık riski taşımaktadır. Kripto madenciliği aşırı enerji tüketimi gerektirir (Wright & De Filippi, 2015). Anonimlik, kullanım kolaylığı sağlarken, aynı zamanda kara para aklama gibi yasadışı faaliyetlere de zemin oluşturabilir (Conti vd., 2017).

Bu çalışma, kripto para birimlerinin nedensellik ilişkilerini doğrusal olmayan yöntemlerle inceleyerek, bu varlıkların birbirleriyle olan etkileşimlerini daha kapsamlı bir şekilde anlamayı amaçlamaktadır. Bu amacı gerçekleştirmek için, 2020 yılının ilk haftasından 2022 yılının otuz birinci haftasına kadar sekiz büyük kripto varlık (Bitcoin, Ethereum, USDT (Tether), USDC (USD Coin), Binance Coin, Ripple, and Cardano) için ABD doları cinsinden haftalık kur verileri veri seti olarak kullanılmıştır. Ancak, eksik gözlemler nedeniyle, sekizinci büyük kripto varlık olan BUSD çalışmadan çıkarılmıştır. Veri seti 135 gözlemden oluşmakta olup, veriler investing.com web sitesinden elde edilmiştir. Analizler R-Studio programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada ekonometrik zaman serisi analiz yöntemleri, özellikle durağanlık testleri ve nedensellik analizleri kullanılmıştır. Durağanlık testleri, üç farklı birim kök testi ile gerçekleştirilmiştir: ADF Testi (Dickey & Fuller, 1981), PP Testi (Phillips & Perron, 1988) ve KPSS Testleri (Kwiatkowski vd., 1992). Değişkenler arasındaki ilişki, doğrusal olmayan nedensellik analizi için Baek & Brock'un (1992) ile Hiemstra & Jones'un (1994) yöntemleri kullanılarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda, doğrusal olmayan nedensellik ilişkileri literatür ve teoriyle karşılaştırılmalı olarak tartışılmıştır.

Analiz sonuçlarına göre, değişkenler arasında nedensellik bulunamamıştır. İlerleyen bölümlerde, literatür gözden geçirilmiş, çalışmanın metodolojisi ve ampirik bulguları tartışılmış ve elde edilen sonuçlar mevcut literatürle karşılaştırılarak, perspektifler sunulmuş ve önerilerde bulunulmuştur. Bu çalışma, kripto varlıklar arasındaki nedensellik ilişkilerini doğrusal olmayan analizler kullanarak incelemekte ve bu alana literatür anlamında önemli bir katkı sağlamaktadır. Özellikle, nedensellik ilişkilerinin belirlenmesi, yatırım kararlarının ve risk yönetim stratejilerinin geliştirilmesine yönelik daha hassas ve bilgilendirici sonuçlar elde edilmesine olanak tanıyacaktır.

A. LİTERATÜR TARAMASI

Kripto varlıklar kavramı, Nakamoto'nun (2008) çalışmasıyla literatüre girmiştir ve Bitcoin, bu alandaki en önemli ve değerli varlık olarak öne çıkmaktadır. Bitcoin'in ardından, benzer üretim ve güvenlik prosedürleri izleyen altcoinler, karmaşık algoritmalar kullanarak güvenlik ve kontrol mekanizmaları sağlamaktadır (Böhme, vd., 2015). Kripto varlıkların yatırım aracı olarak kullanımı küresel ölçekte artış göstermiştir (Dirican & Canöz, 2017a, 2017b), ancak bu varlıkların son derece volatil bir yapıya sahip olduğu da vurgulanmaktadır (Dyhrberg, 2016; Charles & Darné, 2018).

Son yıllarda, kripto varlıklar arasındaki ilişkileri inceleyen birçok ampirik çalışma ortaya konmuştur. Bu çalışmalar, yatırım kararları üzerinde önemli etkiler yaratmıştır. Örneğin, Polat & Gemici (2018), Bitcoin ile çeşitli altcoinler arasındaki nedensellik ve koentegrasyon ilişkilerini inceleyerek, iki yönlü nedensellik ve uzun dönemli koentegrasyon ilişkileri bulmuşlardır. Karaağaç & Altınırnak (2018), farklı kripto varlıkları arasındaki nedensellik ilişkilerini inceleyerek, çeşitli iki yönlü ve tek yönlü nedensellik ilişkilerini ortaya koymuşlardır. Akçalı & Şişmanoğlu (2019), Bitcoin ve diğer altcoinler arasındaki ilişkileri Toda-Yamamoto Nedensellik Testi ile değerlendirerek, değişkenler arasındaki çeşitli nedensellik ilişkilerini belirlemiştir.

Benzer şekilde, Salihoğlu & Han (2019), Ripple, Ethereum, Bitcoin ve Litecoin arasındaki ilişkileri incelemiştir. Hacker Hatemi Simetrik ve Asimetrik Nedensellik yöntemleriyle inceleyerek, Ethereum'dan Bitcoin'e tek yönlü bir nedensellik gözlemlemiştir. Diğer çalışmalar, Bitcoin ile Google Trends arasındaki nedenselliği (Dastgir vd., 2019), Bitcoin ve diğer kripto varlıklar arasındaki koentegrasyonu (Göttfert, 2019) ve Bitcoin'in diğer kripto varlıklar üzerindeki asimetrik etkilerini (Demir vd., 2020) araştırmıştır. Ayrıca, Agyei vd., (2022), kripto para volatilitésinin piyasa etkileşimlerini nasıl yönlendirdiğini ve yatırımcılara risk yönetimi stratejileri konusunda dikkatli olmaları gerektiğini vurgulamışlardır.

Köse & Ünal (2023) ise, dakikalık, saatlik ve günlük veriler kullanarak kripto para birimleri arasındaki nedensellik ilişkilerini analiz etmiş ve Bitcoin'in kısa vadeli etkilerinin diğer kripto paralar

üzerinde belirgin etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Sockin & Xiong (2023), kripto para birimlerinin fiyat dinamiklerini anlamak için geliştirdikleri model ile arz ve talep dengesizlikleri, spekülasyon hareketleri ve platform dinamiklerinin etkilerini kapsamlı bir şekilde analiz etmişlerdir. Detthamrong vd., (2024), stabilcoin'lerin büyük ekonomik varlıkların fiyatları üzerinde nedensel etkisi olduğunu göstermiştir.

Mensi vd., (2024), yüksek frekansta veri kullanarak kripto para birimleri arasındaki taşmalar ve çok ölçekli ilişkileri analiz etmiş ve Monero'nun riskin en büyük ileticisi olduğunu, Ethereum'un ise en büyük risk alıcısı olduğunu göstermiştir. Băroiu & Băra (2024), sosyal medya ve kripto para birimleri arasındaki etkileşimi analiz ederek, sosyal medya verilerinin kripto para piyasaları üzerindeki etkilerini değerlendirmiş ve önemli etkileri olduğunu belirlemiştir.

Seçili literatür Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Seçili Literatür

Kaynak	Amaç	Yöntem	Veri Seti	Dönem
Nakamoto, (2008)	Kripto varlık kavramının tanıtımı, Bitcoin'in temel kripto varlık olarak tanımlanması.	-	-	-
Böhme vd., (2015)	Bitcoin ve diğer altcoinlerin üretim ve güvenlik prosedürleri.	-	-	-
Dirican & Canöz, (2017a)	Kripto varlıkların küresel yatırım kullanımının artışı.	-	-	-
Dyhrberg, (2016)	Kripto varlıkların volatil doğası.	-	-	-
Charles & Darné, (2018)	Kripto varlıkların volatilité üzerindeki etkisi.	-	-	-
Şak, (2021)	Kripto varlıklar arasındaki ilişkilerin yatırım kararları üzerindeki etkisi.	-	-	-
Sifat vd., (2019)	Bitcoin ile Ethereum arasındaki gecikmeli ilişkilerin incelenmesi.	VECM, Granger Nedensellik, ARMA, ARDL, Wavelet Koherence Analizi	Bitcoin, Ethereum	08.2017 - 09.2018
Göttfert, (2019)	Seçili kripto varlıkların günlük kapanış fiyatları arasındaki koentegrasyon ilişkileri.	Engle-Granger Nedensellik, Johansen Koentegrasyon, VECM Analizleri	Bitcoin, Ethereum, Ripple, Bitcoin Cash, EOS, Litecoin	09.2019 itibariyle
Sahoo vd., (2019)	Varlık piyasasında fiyat-hacim ilişkilerinin incelenmesi.	Lineer ve Non-lineer nedensellik analizleri	Bitcoin	17.08.2010 - 16.04.2017
Akçalı & Şişmanoğlu, (2019)	İlk 15'teki altcoinler arasındaki ilişkilerin analizi.	Toda-Yamamoto Nedensellik Analizi	Sekiz farklı kripto varlık	07.08.2015 - 21.11.2018
Aksoy vd., (2020)	Farklı kripto varlıklar arasındaki fiyat ilişkilerinin keşfi.	Toda-Yamamoto Nedensellik Analizi	Beş farklı kripto varlık	18.01.2018 - 24.12.2019
Arslan & Güzel, (2021)	Bitcoin ve diğer kripto varlıkların oluşturduğu büyük	Kalitatif Araştırma	Kripto varlıklar	-

finansal sistemin gelecekteki yönelimi.				
Bouoiyour & Selmi, (2015)	Bitcoin fiyatının ana belirleyicilerinin tespiti.	ARDL Bounds Bitcoin, ARDL Bounds Analizi, VEC Granger Nedensellik Analizi	Bitcoin, Forex işlem hacmi, Para Bitcoin hızı, Altın fiyatı	-
Polat & Gemici, (2018)	Bitcoin ve altcoinler arasındaki ilişki ve koentegrasyon analizleri.	Johansen Koentegrasyon, Toda-Yamamoto Nedensellik Analizi	Bitcoin, Ethereum, Ripple, Litecoin	07.08.2015 - 25.06.2018
Karaağaç & Altınırnak, (2018)	Seçilen kripto varlıklar arasındaki ilişkilerin araştırılması.	Johansen Koentegrasyon, Granger Nedensellik Analizi	Bitcoin, Ethereum, Ripple, Bitcoin Cash, Cardano, Litecoin, NEM, NEO, Stellar, IOTA	15.12.2017 - 17.01.2018
Konuşkan vd., (2019)	Seçilen kripto varlıkları arasında kısa ve uzun dönemli ilişkilerin belirlenmesi.	Johansen Koentegrasyon, VECM	Bitcoin, Ethereum, Ripple	01.01.2018 - 31.12.2018
Salihoğlu & Han, (2019)	Farklı kripto varlıklar arasındaki ilişkilerin analizi.	Hacker Hatemi Simetrik, Hatemi J Asimetrik Nedensellik Analizleri	Bitcoin, Ethereum, Litecoin, Ripple	08.2015 - 07.2019
Agyei vd., (2022)	Kripto para volatilitesinin piyasa etkileşimleri üzerindeki etkisi.	Dalgalanma Analizi	Kripto para volatilitesi (VCRIX)	-
Köse & Ünal, (2023)	Kripto para birimleri arasındaki nedensellik ilişkileri ve örnekleme aralığının etkisi.	Granger nedensellik testleri		
Sockin & Xiong, (2023)	Kripto para birimlerinin fiyat dinamiklerini anlamak ve analiz etmek.	Arz ve Talep Dinamikleri Modeli, Ekonometrik Modeller	Kripto para birimleri fiyat verileri	-
Detthamrong vd., (2024)	Stabilcoin'lerin büyük ekonomik varlıklar üzerindeki etkisini incelemek.	Ekonometrik Modeller, Regresyon Analizleri	Stabilcoin ve büyük ekonomik varlık fiyatları	-
Mensi vd., (2024)	Kripto para birimleri arasındaki taşmalar ve çok ölçekli ilişkileri analiz etmek.	Yüksek Frekansta Veri Analizi, Çok Ölçekli Modeller	Kripto para birimleri	-
Băroiu & Bâra, (2024)	Sosyal medya ve kripto para birimleri arasındaki etkileşimi değerlendirmek.	Sosyal Medya Verileri Analizi, Ekonometrik Modeller	Sosyal medya verileri, Kripto para fiyatları	-

Tablo 1'deki çalışmalardan elde edilen bulgulara göre; kripto varlıklar ve özellikle Bitcoin'in yatırım kararları üzerindeki etkilerini vurgulamaktadır. Bitcoin'in piyasalardaki yüksek volatilitesi ve diğer kripto varlıklarla olan ilişkileri, yatırımcılar için önemli bir risk faktörü olarak öne çıkmaktadır.

Çalışmalar, Bitcoin ve diğer kripto varlıklar arasındaki koentegrasyon ve nedensellik ilişkilerini detaylandırarak, bu varlıkların nasıl bir etkileşim içinde olduğunu ortaya koymuştur.

Özellikle, Sahoo, Sethi & Acharya (2019) çalışması, Bitcoin'in fiyat ve hacim ilişkilerinin detaylı bir şekilde incelendiği önemli bir katkıdır. Ayrıca, Akçalı & Şişmanoğlu'nun (2019), Toda-Yamamoto Nedensellik Testi kullanarak yaptığı analizler, Bitcoin ve diğer altcoinler arasındaki ilişkilerin derinlemesine anlaşılmasına olanak tanımaktadır. Mensi vd., (2024) yüksek frekansta veri kullanarak kripto para birimleri arasındaki taşmalar ve çok ölçekli ilişkileri analiz etmeleri, bu alandaki literatüre önemli bir katkı sağlamaktadır.

B. EKONOMETRİK YÖNTEMLER

Bu çalışma, kripto para birimlerinin nedensellik ilişkilerini doğrusal olmayan yöntemlerle inceleyerek, bu varlıkların birbirleriyle olan etkileşimlerini daha kapsamlı bir şekilde anlamayı amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, 2020 yılının ilk haftasından 2022 yılının otuz birinci haftasına kadar olan dönemde ABD doları cinsinden değerleri dikkate alınarak bir veri seti oluşturulmuştur. Ancak, sekizinci büyük kripto para birimi olan BUSD, gözlem değerlerinin eksik olması nedeniyle analizden çıkarılmıştır. Sonuç olarak, kullanılan veri seti 135 gözlem içermektedir. Veriler, Investing.com sitesinden alınmıştır (Erişim tarihi: 22.08.2022). Tüm analizler R-Studio yazılımı kullanılarak yapılmıştır. Bu veri seti, kripto para birimlerinin değer değişimlerini ve aralarındaki olası etkileşimleri incelemek için uygun bir zemin oluşturmuştur.

1. Durağanlık Analizleri

Çalışmada, zaman serisi analiz yöntemleri kullanılarak durağanlık analizi ve nedensellik araştırmaları yapılmıştır. Durağanlık analizi, serilerin zamana göre istatistiksel özelliklerinin sabit olup olmadığını kontrol eder. Zaman serisi verilerinin doğru analiz edilmesi için durağan olması gerekmektedir; aksi takdirde yanıltıcı sonuçlar elde edilebilir. Bu bağlamda, çalışmada üç farklı birim kök testi kullanılarak serilerin durağanlığı test edilmiştir: ADF Testi (Dickey & Fuller, 1981), PP Testi (Phillips & Perron, 1988) ve KPSS Testi (Kwiatkowski vd., 1992).

ADF (Augmented Dickey-Fuller) Testi;

ADF testi, serinin birim köke sahip olup olmadığını test eder. Testin temel denklemi (1)'de sunulmuştur.

$$\Delta Y_t = \alpha + \beta t + \gamma Y_{t-1} + \sum_{i=1}^p \delta_i \Delta Y_{t-i} + \epsilon_t \quad (1)$$

Denkleminde 1'de; $\Delta Y_t = Y_t - Y_{t-1}$, serinin birinci farkını α , sabit terimi, β trend katsayısını, γ birim kök hipotezini test eden katsayı, δ_i serinin otokorelasyonunu gidermek için kullanılan gecikmeli fark terimlerinin katsayılarını ve ϵ_t hata terimini ifade etmektedir.

ADF testinde, $H_0 : \gamma = 0$ hipotezi, seri birim köke sahiptir. Eğer H_0 hipotezi reddedilirse, seri durağandır (Dickey & Fuller, 1981).

Phillips-Perron (PP) Testi;

PP testi, ADF testine benzer bir amaçla kullanılır, ancak hata terimlerinin otokorelasyonlu ve heteroskedastik olduğu durumlarda daha esnek bir yaklaşım sunar. PP testinde kullanılan denklem, ADF testindeki denkleme benzer, ancak hata terimlerinin yapısını modellemek için farklı bir yaklaşıma sahiptir. Söz konusu yaklaşıma ilişkin matematiksel eşitlik (2)'de sunulmuştur.

$$Y_t = \alpha + \beta t + \gamma Y_{t-1} + \epsilon_t \quad (2)$$

PP testi, ADF testinden farklı olarak hata terimlerinin otokorelasyon ve değişen varyans yapısını dikkate alarak birim kök varlığını test eder (Phillips & Perron, 1988).

KPSS (Kwiatkowski-Phillips-Schmidt-Shin) Testi;

KPSS testi, serinin durağan olup olmadığını test eden bir karşı testtir. KPSS testinde, H_0 hipotezi serinin durağan olduğunu belirtir, bu da ADF ve PP testlerinden farklı bir yaklaşımdır.

KPSS testinde, H_0 : hipotezi, seri birim köke sahip değildir. Eğer H_0 hipotezi reddedilirse, seri durağan dışıdır.

KPSS testinde kullanılan model eşitlik (3)'te sunulmuştur.

$$Y_t = \beta t + r_t + \epsilon_t \quad (3)$$

Denklem 3'te βt deterministik trendi, $r_t = r_{t-1} + u_t$ rastgele yürüyüş bileşeni, u_t beyaz gürültü terimini ve ϵ_t ise hata terimini ifade etmektedir.

KPSS testi, serinin durağan olup olmadığını belirlemek için et hata teriminin varyansını kullanır. Eğer varyans sıfırdan farklı ise, seri durağandır (Kwiatkowski vd., 1992).

2. Doğrusal Olmayan Nedensellik Testleri

Literatürde genellikle doğrusal nedensellik testleriyle finansal veriler arasındaki ilişkiler anlaşılmaya çalışılmaktadır. Ancak doğrusal yöntemler karmaşık ilişkilerin belirlenmesi için yetersiz kalabildiğinden son zamanlarda doğrusal olmayan nedensellik testlerinin de geliştirilmeye başladığı gözlemlenebilmektedir. Doğrusal olmayan analiz yöntemleri serilerin durağan olup olmadıklarına bakmadan oldukça isabetli ilişkileri belirleyebilmektedir. Ancak Sünbül, (2023) doğrusal veri manipülasyonu süreçlerinin doğrusal olmayan analizlerin tahmin performanslarını olumlu yönde etkilediğini kanıtlamıştır. Bu çalışmada da veri setinin durağan olması sağlanmış ve doğrusal olmayan nedensellik ilişkileri durağanlaştırılmış serilerle analiz edilmiştir. Bu bağlamda çalışmada, doğrusal olmayan nedensellik analizi için Baek & Brock (1992) ile, Hiemstra & Jones'in (1994), önerdikleri yöntemler kullanılmıştır.

Baek ve Brock (1992) Testi;

Baek ve Brock (1992) testi, zaman serileri verilerindeki doğrusal olmayan bağımlılıkları tespit etmeye yönelik bir yaklaşımdır. Zaman serileri verilerinin doğrusal olmayan yapıları, geleneksel doğrusal regresyon analizleri veya korelasyon testleriyle tespit edilemez. Çünkü bu yöntemler, yalnızca

doğrusal ilişkileri belirleyebilir. Baek ve Brock testinin amacı, iki serinin geçmiş değerleri ile gelecekteki değerleri arasındaki ilişkilerin doğrusal olmayan bir yapıda olup olmadığını kontrol etmektir.

Baek ve Brock testinin temel matematiksel yapısı, zaman serileri arasındaki koşullu olasılık eşitliğine dayanmaktadır. Bu eşitlik, zaman serisi verileri arasında doğrusal olmayan bağımlılık olup olmadığını test etmek için kullanılır. Test için kullanılan fonksiyon denklem (4)'ta sunulmuştur.

$$P(\|X_{t+m} - X_t\| < \epsilon \mid \|X_t - X_{t-r}\| < \epsilon) \neq P(\|X_{t+m} - X_t\| < \epsilon) \quad (4)$$

Denklem (4)'da X_{t+m} ve X_t , t ve $t + m$ zaman dilimlerindeki gözlemleri ifade eder. ϵ , küçük bir eşik değeridir. $P(A|B)$, koşullu olasılığı ifade eder, yani B olayının gerçekleşmesi koşuluyla A olayının gerçekleşme olasılığı.

Denkleme göre; eşitliğin sol tarafında, geçmişteki gözlemlerden (belirli bir gecikme r ile) ve gelecekteki gözlemlerden (belirli bir gecikme m ile) elde edilen bir koşullu olasılık vardır. Sağ tarafta ise, geçmişteki gözlemlerden bağımsız bir gelecekteki gözlemi ifade eden olasılık bulunur (Baek & Brock, 1992).

Hiemstra ve Jones (1994) Testi;

Hiemstra ve Jones testi, doğrusal olmayan nedenselliği test etmek için geliştirilmiş bir yöntemdir ve Granger nedensellik testi Granger, (1969; 1980) ile benzer bir mantıkla çalışır, ancak veri serileri arasındaki doğrusal olmayan ilişkileri de yakalayabilme özelliğine sahiptir (Hiemstra & Jones, 1994).

Testin çalışma prensibi, doğrusal olmayan bağımlılıkları yakalayabilmek için Granger nedensellik testinin genişletilmesine dayanır. Aşağıda, bu testin uygulama aşamaları ve çalışma prensibi tartışılmıştır.

Veri Hazırlığı: İlk adımda, iki zaman serisi X_t ve Y_t (örneğin ekonomik göstergeler, finansal fiyatlar vb.) belirlenir. Bu serilerin geçmiş ve gelecek ilişkisi incelenmek istenir.

Gecikmeli Değerler: Hiemstra ve Jones testi, her bir serinin geçmiş değerlerini (gecikmeli değerler) kullanarak gelecekteki değeri tahmin etmeye çalışır. Ancak burada fark, sadece doğrusal ilişkilerin değil, doğrusal olmayan ilişkilerin de dikkate alınmasıdır. Bu nedenle çoklu gecikme yapılarına dayanır.

Koşullu Olasılık Fonksiyonu: Hiemstra ve Jones testi, doğrusal olmayan bağımlılığın tespit edilmesi için, koşullu olasılık fonksiyonunu kullanır. Bu, bir değişkenin geçmiş değerlerinin, diğer bir değişkenin gelecekteki değeri üzerindeki etkisini incelemek için kullanılır. Temelde, bir değişkenin geçmişinin, diğer değişkenin geleceğini doğrudan ya da dolaylı olarak tahmin etme gücüne sahip olup olmadığını değerlendirir.

Testin uygulanırken kullanılan fonksiyon eşitsizlik (5)'te sunulmuştur.

$$P(X_{t+m} \mid X_t) \neq P(X_{t+m} \mid Y_t) \quad (5)$$

Eşitsizlik (5)'te X_t 'nin geçmiş değerlerinin, Y_t 'nin geçmiş değerlerinden bağımsız olarak, X_{t+m} 'yi tahmin etme gücünü ifade eder. Eğer bu iki olasılık birbirinden farklıysa, bu durumda doğrusal olmayan

nedensellik olduğuna işaret eder. Test istatistiği hesaplandıktan sonra, bu değer belirli bir kritik değerle karşılaştırılır. Eğer test istatistiği kritik değeri aşarsa, seriler arasında doğrusal olmayan bir nedensellik olduğu sonucuna ulaşılır.

Bu yöntemler, özellikle finansal piyasaların dinamik doğasını anlamak ve piyasa katılımcılarının karar alma süreçlerini etkileyen faktörleri belirlemek için önemlidir. Zaman serisi analizinde kullanılan doğrusal ve doğrusal olmayan yöntemler, piyasa davranışlarını ve olası riskleri daha iyi anlamamıza yardımcı olur ve bu da yatırımcılar ve politika yapıcılar için stratejik karar alma süreçlerinde değerli bilgiler sunabilir. Doğrusal olmayan nedensellik analizi için R-Studio’da bulunan “NlinTS” kütüphanesi ve “nlin_causality.test” fonksiyonu kullanılmıştır.

Doğrusal olmayan nedensellik ilişkisi için oluşturulan modelde bulunan parametrelerin ne anlama geldiği R-Studio’da uygulanan aşağıdaki örnek modelde ayrıntılı olarak tartışılmıştır.

- `model_1 <- nlin_causality.test (y, x, 3, c(2), c(5), 50, 0.5, "sgd", 10, TRUE, 5)`

Örnek model_1 için; y ilk zaman serisi verisi (bağımsız değişken), x ikinci zaman serisi verisi (bağımlı değişken), 3 parametresi, modelin gecikme sayısını belirler. Model_1’de gecikme sayısı 3 olarak belirlenmiştir. Bu, modelin geçmiş üç dönemi dikkate alarak nedensellik analizini yapacağı anlamına gelir. c(2) hidden_layer parametresi, modelde kullanılacak gizli katmanların sayısını belirtir. Modelde, c(2) ifadesi modelin bir gizli katman içerdiğini ve bu katmanda 2 nöron bulunduğunu belirtir. Gizli katman sayısı ve katmanlarda ki nöron sayıları için kabul edilmiş bir standart bulunmamakla birlikte deneysel olarak en iyi tahmini elde etmek için genellikle tek katmanlı bir model ve giriş katmanındaki değişken sayısı ile modelin sınamalarına başlamak en doğru yaklaşım olarak değerlendirilmektedir Bishop ve Nasrabadi (2006). c(5) output_layer parametresi, modelin çıktı katmanını belirtir. Modelde, c(5) ifadesi modelin çıktı katmanında 5 nöron bulunduğunu belirtir. 50 epochs parametresi, modelin eğitilmesi için gereken toplam dönem (epoch) sayısını belirtir. Model 50 dönem boyunca eğitilmektedir. 0.5 learning_rate parametresi, modelin öğrenme oranını belirtir. Öğrenme oranı, modelin parametre güncellemelerini ne kadar büyük adımlarla yapacağını belirler. Modelde, öğrenme oranı 0.5 olarak belirlenmiştir. Stochastic Gradient Descent (sgd) optimizasyon parametresi, modelin optimizasyon algoritmasını belirtir. "sgd" algoritmasını temsil eder. Bu algoritma, her eğitim döneminde verilerin rastgele bir alt kümesi üzerinde model parametrelerini güncelleyerek öğrenme işlemini gerçekleştirir. 10 batch_size parametresi, modelin her güncelleme için kaç örnekten oluşan bir grup kullanacağını belirtir. Örnek model her seferinde 10 örneği kullanarak parametrelerini günceller. TRUE verbose parametresi, modelin eğitim sürecindeki ilerlemeyi ekrana yazdırıp yazdırmayacağını belirtir. TRUE değeri, eğitim sürecindeki bilgilerin ekrana yazdırılacağını ifade eder. 5 seed parametresi, rastgele sayı üretici için kullanılan başlangıç değerini belirtir. Bu, modelin her çalıştırıldığında aynı sonuçları üretmesini sağlar. Modelde, seed değeri 5 olarak belirlenmiştir, bu da tekrar edilebilirliği sağlar.

Bu parametreler, modelin yapısını, eğitim sürecini ve optimizasyon yöntemini belirlemek için kullanılır. Özellikle zaman serisi verilerinde doğrusal olmayan ilişkilerin analiz edilmesi amacıyla kullanılan bu tür modeller, karmaşık ilişkileri ve gizli bağıntıları keşfetmek için önemlidir. Fonksiyon

çalıştırıldığında doğrusal olmayan nedensellik analizi için elde edilen parametrelerin yorumları Tablo 2’de ayrıntılı olarak tartışılmıştır.

Tablo 2. Anlamli Doğrusal Olmayan Nedensellik İlişkisi için İstatistikler (Örnek Tablo)

Parametre	Beklenen Değer Aralığı	Açıklama
Lag Parametresi (p)	≥ 1	Doğrusal olmayan nedensellik analizinde gecikme sayısının doğru seçilmesi önemlidir.
Granger Nedensellik İndeksi (GCI)	> 0	İndeksin sıfırdan büyük olması, bir değişkenin diğerine doğrusal olmayan etkisinin olduğunu gösterir.
F-Test Değeri	$>$ Kritik Değer	F-test değerinin %5 anlamlılık seviyesindeki kritik değerden büyük olması beklenir.
F-Test p-Değeri	< 0.05	F-testin p-değeri 0.05'ten küçük olmalıdır, bu da sonuçların %95 güvenle anlamlı olduğunu gösterir.
%5 Riskte Kritik Değer	-	İlgili literatürden veya istatistiksel testten elde edilir; F-test ile karşılaştırılır.

Tablo 2 incelendiğinde;

Lag Parameter; modelin verileri analiz ederken iki gecikmeli dönemi dikkate aldığını gösterir. Yani, her bir değişkenin seçilen gecikmeye kadar olan etkiler incelenmektedir.

Granger Causality Index (GCI); Granger nedensellik indeksi, bağımsız değişkenin (modelde yer alan ilk veri) bağımlı değişken (modelde yer alan ikinci veri) üzerindeki doğrusal olmayan etkisini ölçer. Bu istatistik ($GCI < 1$) 1’e yaklaştıkça bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde belirgin bir doğrusal olmayan etkisinin olduğunu veya çok güçlü bir etkinin olduğunu gösterir. İstatistik 0’a yaklaştıkça tersi bir durum söz konusudur.

F-test Değeri; modeldeki bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki nedensellik etkisinin önemini test eder. Bu test, modelin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemeye çalışır. F-test değeri yüksek hesaplandığı zaman modelin önemli bir doğrusal olmayan nedensellik gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

P-value of the F-test (1); F-testin p-değeri, nedensellik testinin anlamlılık seviyesini gösterir. Burada p-değeri $< 0,05$ olarak hesaplanması, testin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu gösterir. Başka bir deyişle, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir doğrusal olmayan nedenselliği olduğu şeklinde yorum yapılabilir.

Critical Value at 5% Risk (CVR); Bu değer, %5 anlamlılık düzeyinde kullanılan kritik değerdir. Eğer F-test değeri $>$ CVR için, testin sonuçları istatistiksel olarak anlamlı kabul edilir. Elde edilen değerlerin yorumuna ilişkin örnek veriler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Örnek Değerler ve Yorumları

Parametre	Örnek Değer	Yorum
Lag Parametresi (p)	2	Modelde kullanılan gecikme sayısı, bu örnekte 2 olarak belirlenmiştir.
Granger Nedensellik İndeksi (GCI)	0.015	GCI değeri 0.015 olup, bu iki değişken arasında doğrusal olmayan bir ilişki olduğunu gösterir.
F-Test Değeri	3.5	F-test değeri, %5 anlamlılık seviyesindeki kritik değerden büyük (örneğin, kritik değer 2.8).
F-Test p-Değeri	0.02	$P < 0.05$ için, %95 güvenle anlamlı kabul edilir.
%5 Riskte Kritik Değer	2.8	%5 risk seviyesindeki kritik değer; bu değer ile F-test sonucu karşılaştırılır.

Tablo 3 incelendiğinde;

Lag Parametresi (p); Modelin doğru yapılandırıldığını ve geçmiş değerlerin uygun şekilde hesaba katıldığını gösterir.

Granger Nedensellik İndeksi (GCI); Pozitif bir değer, bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde doğrusal olmayan etkisinin olduğunu gösterir.

F-Test Değeri ve %5 Riskte Kritik Değer; F-test değerinin kritik değerden büyük olması, nedensellik ilişkisinin anlamlı olduğunu gösterir.

F-Test p-değeri; p-değerinin 0.05'ten küçük olması, sonuçların istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ve doğrusal olmayan nedensellik ilişkisi bulunduğunu ifade eder.

Bu örnek tablo, iki değişken arasında anlamlı bir doğrusal olmayan nedensellik ilişkisinin tespit edilebilmesi için elde edilmesi gereken istatistiksel değerleri ve bu değerlerin anlamlarını özetlemektedir. Bu tür sonuçlar elde edildiğinde, iki değişken arasında istatistiksel olarak anlamlı bir doğrusal olmayan nedensellik ilişkisi olduğu söylenebilir.

C. AMPİRİK UYGULAMALAR

Bu bölümde, değişkenler açıklanmış, tanımlayıcı istatistikler verilmiş, orijinal serilerin zaman serisi grafikleri değerlendirilmiş, zaman serilerinin durağanlığı araştırılmış ve durağan olmayan seriler fark alınarak durağan hale getirilmiştir. Varsayımları sağlayan tüm değişkenler arasındaki doğrusal olmayan nedensellik ilişkileri incelenmiştir.

1. Veri Seti

Çalışmanın örnekleme, piyasa değeri bakımından en büyük sekiz kripto para biriminden oluşmaktadır. Ancak, eksik veriler nedeniyle, piyasanın altıncı büyük kripto para birimi olan BUSD çalışmadan çıkarılmıştır. Sonuç olarak, BTC, ETH, USDT, USDC, BNB, XRP ve ADA kripto para birimleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Tablo 4, piyasa değeri bakımından ilk sekizde yer alan kripto paralarla ilgili istatistiksel ve tanımlayıcı bilgileri sunmaktadır.

Tablo 4. Piyasa Değeri Bakımından İlk Sekiz Kripto Para Birimi

Sıra No	Kripto Para Türü	Para Sembolü	Birim Fiyat (USD)	Pazar Değeri	İşlem Hacmi (24 Saat)
1	Bitcoin	BTC	\$21,275	\$406.21B	\$28.11B
2	Ethereum	ETH	\$1,572.32	\$191.28B	\$17.64B
3	Tether	USDT	\$0.9999	\$67.55B	\$47.67B
4	USD Coin	USDC	\$1.00	\$52.45B	\$5.45B
5	BNB	BNB	\$296.50	\$47.61B	\$1.44B
6	XRP	XRP	\$0.33576	\$16.54B	\$872.80M
7	Cardano	ADA	\$0.4524	\$15.24B	\$704.71M

Kaynak: [Investing.com](https://www.investing.com), erişim tarihi itibarıyla sistemde 6669 kayıtlı kripto para bulunmaktadır. (Erişim tarihi: 22.08.2022).

Tablo 4 incelendiğinde, yedi farklı kripto paranın piyasa büyüklüğü, işlem hacmi ve birim fiyatları hakkında önemli istatistikler sunmaktadır. Bu veriler, her bir kripto paranın piyasa dinamiklerini, likiditesini, ve yatırımcılar için taşıdığı potansiyel risk ve getiri fırsatlarını analiz etmemize olanak tanımaktadır.

Bitcoin (BTC), \$406.21 milyar piyasa değeri ile kripto para piyasasının en büyük varlığıdır. Birim fiyatı \$21,275 seviyelerinde seyrederken, günlük işlem hacmi \$28.11 milyar ile oldukça yüksek bir değerdedir. Veriler, Bitcoin'in piyasada önemli bir likiditeye sahip olduğunu ve büyük bir yatırımcı kitlesine hitap ettiğini göstermektedir. Yüksek piyasa değeri ve işlem hacmi, Bitcoin'i genellikle güvenli liman arayışındaki yatırımcılar için tercih edilen bir varlık haline getirmektedir.

Ethereum (ETH), \$191.28 milyar piyasa değeri ile ikinci sırada yer almaktadır. Dolayısıyla Merkeziyetsiz finans (DeFi) ve NFT ekosistemlerinde önemli bir role sahiptir. Birim fiyatı \$1,572.32 ve günlük işlem hacmi \$17.64 milyar olan Ethereum, Bitcoin'e kıyasla daha erişilebilir fiyat seviyeleri sunmaktadır. Bu özellik, Ethereum'un daha geniş bir yatırımcı kitlesine hitap etmesini sağlamaktadır. Bununla birlikte, işlem hacminin Bitcoin'in gerisinde kalması, Ethereum'un likiditesinin Bitcoin'e kıyasla daha düşük olduğunu göstermektedir.

Tether (USDT) ve **USD Coin (USDC)** gibi stablecoin'ler, sabit değeri koruyarak volatiliteden korunmak isteyen yatırımcılar için önemli bir araç sunmaktadır. **Tether**, \$67.55 milyar piyasa değeri ile yüksek işlem hacmine sahip bir stablecoin olup, günlük işlem hacmi \$47.67 milyar ile önemli bir likiditeye sahiptir. Tether'in sabit fiyatı, özellikle volatiliteye karşı duyarlı olan yatırımcılar tarafından tercih edilmektedir. **USD Coin** ise \$52.45 milyar piyasa değeri ile daha düşük bir işlem hacmine (günlük

\$5.45 milyar) sahip olmasına rağmen, sabit değeri sayesinde stabil bir varlık olarak yatırımcıların güvenini kazanmıştır.

Binance Coin (BNB), \$47.61 milyar piyasa değeri ile büyük bir altcoin olmasına rağmen, günlük işlem hacmi \$1.44 milyar ile Bitcoin ve Ethereum gibi büyük kripto paralara kıyasla daha düşüktür. Binance Coin, Binance borsasının yerel token'ı olarak işlem ücretlerinde indirim ve diğer avantajlar sunarak kullanım alanı bulmaktadır. Bununla birlikte, işlem hacminin düşük olması, Binance Coin'in daha sınırlı likiditeye sahip olduğunu ve potansiyel olarak daha yüksek volatilitate gösterebileceğini işaret etmektedir.

XRP (Ripple), bankacılık ve ödeme sistemleri için tasarlanmış bir kripto paradır. \$16.54 milyar piyasa değeri ve \$872.80 milyon günlük işlem hacmi ile daha küçük bir piyasaya sahip olan XRP, regülasyon sorunları ve sektörle olan ilişkileri nedeniyle sıkça volatiliteye maruz kalmaktadır. XRP'nin fiyatı genellikle daha düşük olmasına rağmen, bankalar ve ödeme sistemleri ile olan ilişkisi, ona belirli bir yatırımcı kitlesi kazandırmıştır.

Cardano (ADA), \$15.24 milyar piyasa değeri ve \$704.71 milyon günlük işlem hacmi ile daha küçük bir altcoin olarak öne çıkmaktadır. Birim fiyatı \$0.4524 olan Cardano, geliştirilmekte olan bir blockchain platformu olarak, özellikle akıllı sözleşmeler ve merkeziyetsiz uygulamalar (dApps) konusunda önemli bir potansiyel taşımaktadır. Ancak, diğer büyük kripto paralara kıyasla daha düşük işlem hacmi ve piyasa değeri, Cardano'nun likiditesinin sınırlı ve fiyat hareketliliğinin daha volatil olabileceğini göstermektedir.

Sonuç olarak, **Bitcoin** ve **Ethereum** gibi büyük kripto paralar, yüksek piyasa değerleri ve işlem hacimleri ile piyasada baskın bir konumda yer alırken, **Tether** ve **USD Coin** gibi stablecoin'ler, volatilitiyi sınırlamak isteyen yatırımcılar için stabil bir seçenek sunmaktadır. **Binance Coin**, **XRP** ve **Cardano** ise belirli piyasa alanlarında değer kazanan altcoin'lerdir, ancak daha düşük pazar değerleri ve işlem hacimleri ile daha yüksek volatilitate ve risk taşıyabilirler. Bu veriler, her bir kripto paranın piyasa içindeki rolünü ve yatırımcılar için taşıdığı potansiyel risk ve fırsatları anlamada kritik bir öneme sahiptir. Değişkenlerin tanımlayıcı istatistikleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Değişkenlerin Tanımlayıcı İstatistikleri

Değişken	Standart Sapma	Varyans	JB İstatistiği	JB p-değeri	Min	Medyan	Ortalama	Maks
BTC	17,980	323,265,484	10.44	0.005407	5,183	32,247	30,421	64,397
ETH	1,363	1,857,585	10.66	0.004836	123	1,696	1,728	4,644
USDT	0.0013	0.0000019	645.4	0	0.998	1.000	1.001	1.008
USDC	0.0007	0.0000005	39.65	0.000000002	0.997	1.000	1.000	1.002
BNB	203.4	41,354	11.37	0.003394	10.01	259.2	233.6	649.5
XRP	0.3646	0.1329	16.91	0.000213	0.146	0.463	0.571	1.651
ADA	0.75	0.5625	14.23	0.000813	0.0258	0.5535	0.7996	28.464

Tablo 5 incelendiğinde;

BTC1 ve ETH gibi daha büyük değerler içeren varlıklar yüksek standart sapma ve varyans değerlerine sahiptir. Bu durum, söz konusu varlıkların çok daha volatil olduğunu, yani fiyatlarının daha geniş bir aralıkta dalgalandığını gösterir. USDT ve USDC gibi altcoin'ler ise çok düşük standart sapma ve varyans değerlerine sahiptir. Bu durum söz konusu varlıkların çok daha stabil olduğunu, diğer bir ifadeyle piyasa dalgalanmalarına karşı daha az hassas olduğunu gösterir. BNB2, XRP ve ADA gibi diğer varlıklar ise orta seviyelerde standart sapma ve varyans değerlerine sahiptir. Söz konusu değişkenler, BTC1 ve ETH'ye göre daha az volatil ancak altcoin'lere göre daha fazla volatilitedir.

JB İstatistiği verinin normal dağılıma ne kadar uygun olduğunu test eder. Normalde, JB İstatistiği yüksek ve p-değeri küçük olduğunda verinin normal dağılımdan sapmış olduğu kabul edilir. USDT ve USDC gibi altcoin'ler çok düşük JB p-değeri (sıfır civarı) ve yüksek JB İstatistiği değerlerine sahiptir, bu da verinin normal dağılıma çok az veya hiç uymadığını gösterir. Altcoin'ler genellikle çok dar bir değer aralığında hareket ettiğinden, normal dağılımdan sapmalarının da normal olduğu değerlendirilebilir. BTC1, ETH, BNB2, XRP ve ADA'da ise JB p-değeri küçük (0.05'ten küçük), ancak yine de normal dağılımdan sapmalar göstermektedir. Bu durum, söz konusu değişkenlerin normal dağılımın dışında hareket edebileceği anlamına gelir.

Tablo 5'de kripto paraların volatilité düzeylerini ve fiyat aralıklarını anlaşılmasına yardımcı olan veriler de yer almaktadır. **Bitcoin (BTC)** ve **Ethereum (ETH)** gibi büyük piyasa değerine sahip kripto paralar, yüksek volatilité göstermektedir. Bitcoin'in **min** değeri 5,183, **maks** değeri ise 64,397 gibi geniş bir aralıkta dalgalanmaktadır, bu da piyasa koşullarındaki ani değişimlere karşı oldukça duyarlı olduğunu gösteriyor. Ethereum'un fiyat aralığı da geniş olmakla birlikte, BTC'ye kıyasla daha dar ve daha stabil kalmaktadır.

USDT ve **USDC** gibi stablecoin'ler ise çok düşük volatilitéye sahip. Bu varlıkların fiyatları sabit kalmaya çalıştığı için, **min** ve **maks** değerleri birbirine çok yakın hesaplanmıştır. Sırasıyla 0.998-1.008 (USDT) ve 0.997-1.002 (USDC) arasında değişmektedir. Bu durum, bu varlıkların piyasa dalgalanmalarına karşı dirençli olduklarını ancak yatırımcılar için potansiyel kazançların sınırlı olduğu anlamına gelebilir.

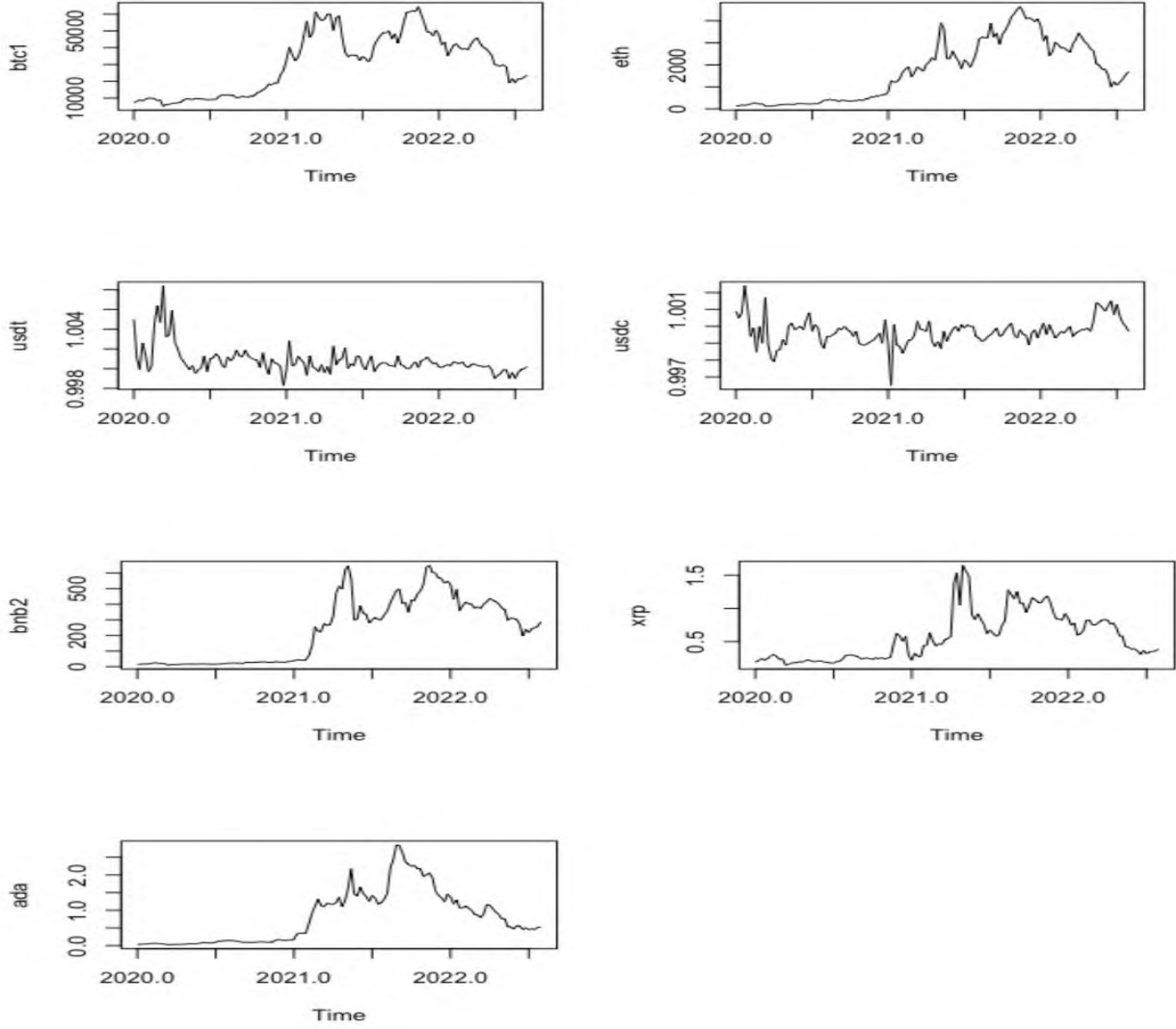
BNB, **XRP** ve **ADA** gibi altcoin'ler, orta derecede volatilitéye sahip. Binance Coin'in fiyatı 10.01 ile 649.5 arasında değişirken, XRP'nin fiyatı 0.146 ile 1.651 arasında dalgalanmaktadır. Cardano'nun fiyatı ise 0.0258 ile 28.464 arasında değişmektedir. Bu altcoin'ler, büyük piyasa hareketlerinden daha az etkilenmektedir. Ancak yine de önemli fiyat dalgalanmaları göstermektedir.

Özetle, **BTC** ve **ETH** gibi büyük kripto paralar yüksek risk ve yüksek getiri potansiyeli sunarken, **USDT** ve **USDC** gibi stablecoin'ler daha düşük riskli ancak düşük getiri sağlayan araçlar olarak öne çıkmaktadır. **BNB**, **XRP** ve **ADA** ise orta derecede volatilité göstererek yatırımcılar için bir denge noktası oluşturmaktadır şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç olarak; BTC1 ve ETH gibi varlıklar, yüksek volatilitéye sahip, bu yüzden normal dağılımdan daha fazla sapma gösteriyorlar. Bu tip varlıklar için fiyat tahminlerinde daha hassa analizler gerekebilir.

USDT ve USDC gibi altcoin'ler ise çok daha stabil ve düşük volatiliteye sahip, normal dağılıma uymayan ama sabit kalmaya çalışan varlıklar oldukları değerlendirilmektedir.

Çalışmada kullanılan tüm değişkenlerin orijinal gözlem değerlerine ait zaman serisi grafiklerine Şekil 1'de yer verilmiştir.



Şekil 1. Orijinal Değişken Değerlerinin Zaman Serisi Grafikleri

Şekil 1'deki grafiklere bakıldığında, USDT ve USDC hariç diğer tüm değişkenlerin benzer bir zaman serisi grafiğine sahip olduğu gözlemlenmektedir. Bu değişkenler, 2021'in başına kadar yatay bir trend sergilemiş, ardından 2021'in ilk çeyreğinden üçüncü çeyreğe kadar artan bir trend göstermiştir. 2021'in ortasında bir azalma yaşanmış, ardından yıl sonuna kadar artış devam etmiştir. Ancak, 2021'in dördüncü çeyreğinden itibaren neredeyse 2020 değerlerine geri dönmüşlerdir. Diğer taraftan, USDT ve USDC, nispeten stabil hareketler göstererek durağan dalgalanmalar sergilemiştir.

2. Durağanlık Analizleri

Durağanlık kontrolü için serilerde birim kök varlığı üç farklı yöntemle araştırılmıştır. ADF ve PP için yokluk hipotezi;

- H_0 = Seri durağan dışıdır ($p > 0.05$ için H_0 kabul)

KPSS birim kök testinin boş hipotezi;

- H_0 = Seri durağandır ($p < 0.05$ için H_0 kabul)

Durağanlık testinin sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Durağanlık Testi

Variables	Test	P-value		Result
		I (0)	I (1)	
BTC.	ADF	0,8	0,01***	I (1)
	PP	0,9	0,01***	
	KPSS	0,01	0,1*	
ETH.	ADF	0,7	0,01***	I (1)
	PP	0,8	0,01***	
	KPSS	0,01	0,1*	
USDT.	ADF	0,01***	-	I (0)
	PP	0,01***	-	
	KPSS	0,01	0,1*	
USDC.	ADF	0,01***	-	I (0)
	PP	0,01***	-	
	KPSS	0,6	-	
BNB.	ADF	0,5	0,01***	I (1)
	PP	0,7	0,01***	
	KPSS	0,01	0,1*	
XRP.	ADF	0,4	0,01***	I (1)
	PP	0,4	0,01***	
	KPSS	0,01	0,1*	
ADA.	ADF	0,9	0,01***	I (1)
	PP	0,9	0,01***	
	KPSS	0,01	0,1*	

Referans: 0.01 '***', 0.05 '**', 0.1 '*'

Tablo 6 örnekleme alınan kripto paraların birim fiyatlarının durağanlık özelliklerini değerlendirmek amacıyla uygulanan Augmented Dickey-Fuller (ADF) testi, Phillips-Perron (PP) testi ve Kwiatkowski-Phillips-Schmidt-Shin (KPSS) testi bulgularını sunmaktadır. Bu testler, zaman serilerinin durağan olup olmadığını tespit etmek için yaygın olarak kullanılır. Durağan olmayan seriler genellikle I(1) (birinci farkla durağan) olarak sınıflandırılırken, durağan seriler I(0) olarak kabul edilir.

Bitcoin (BTC) ve Ethereum (ETH), ADF ve PP testleri sonucunda I(1) (birinci farkla durağan) olarak sınıflandırılmaktadır. Her iki varlık için p-değerleri, sırasıyla ADF testinde 0.8 (I(0) durağan değil) ve 0.01 (I(1) durağan) olarak bulunmuştur. Bu, her iki varlığın başlangıçta durağan olmadığını ancak fark alındığında durağan hale geldiklerini gösterir. ETH ve BTC gibi büyük kripto paralarda volatilité daha yüksek olduğundan, fiyatlar geniş bir dalgalanma aralığında hareket etmektedir. Bu tür dalgalanmalara, kripto para piyasasındaki ani arz ve talep değişiklikleri, regülasyon haberleri ve genel piyasa duyarlılığı gibi faktörler sebep olmaktadır. ETH için p-değeri ADF testinde 0.01 (I(1)) olarak bulunmuş ve PP testinde de benzer şekilde p-değeri 0.01 (I(1)) olarak çıkmıştır. KPSS testinin p-değeri ise her iki varlık için de 0.1'in üzerinde, bu da serilerin I(1) olduğunu desteklemektedir.

Tether (USDT) ve USD Coin (USDC) gibi stablecoin'ler ise tüm testlerde I(0) (durağan) olarak sınıflandırılmaktadır. USDT için ADF testinin p-değeri 0.01, PP testi ise 0.01'dir; bu sonuçlar, Tether'in fiyatlarının sabit olduğunu, yani her iki testin de serinin durağan olduğu sonucuna vardığını gösterir. USD Coin (USDC) için de benzer şekilde ADF ve PP testlerinin p-değerleri 0.01'dir ve bu da serinin sabit kaldığını işaret eder. Stablecoin'ler, değeri genellikle 1 USD'ye yakın tutulan dijital paralardır ve bu nedenle piyasa koşullarından bağımsız olarak düşük volatilitéye sahiptirler. Her iki varlık için KPSS testi de p-değeri 0.6 (USDC) ve 0.01 (USDT) ile I(0) durağanlık sonucunu doğrulamaktadır. Bu bulgular, stablecoin'lerin değeri ve fiyat hareketlerinin sabit tutmaya yönelik tasarlanmış olması nedeniyle volatilitéye karşı dayanıklı olduklarını ve genellikle durağan seriler olarak kabul edildiklerini göstermektedir.

Binance Coin (BNB), XRP ve Cardano (ADA) gibi altcoin'lerin test sonuçları ise I(1) (birinci farkla durağan) olarak sınıflandırılmaktadır. BNB için ADF testi p-değeri 0.5 (I(0) durağan değil), PP testi ise 0.7 (I(0) durağan değil) olarak sonuçlanmıştır. Bu, Binance Coin'in fiyatlarının başlangıçta durağan olmadığını, ancak fark alındığında durağan hale geldiğini göstermektedir. XRP için de ADF ve PP testlerinde p-değeri 0.4 (I(0) durağan değil) ve 0.01 (I(1) durağan) olarak bulunmuştur. Bu da XRP'nin başlangıçta durağan olmadığını, ancak birinci farkla durağan hale geldiğini işaret eder. Cardano (ADA) için de ADF testinin p-değeri 0.9 (I(0) durağan değil) ve PP testinin p-değeri 0.9 (I(0) durağan değil) bulunmuş, her iki test de fark alındığında serinin durağan hale geldiğini göstermektedir. KPSS testi her üç varlık için de p-değeri 0.1'in üzerinde olup, bu da bu varlıkların da I(1) (birinci farkla durağan) olduğunu desteklemektedir.

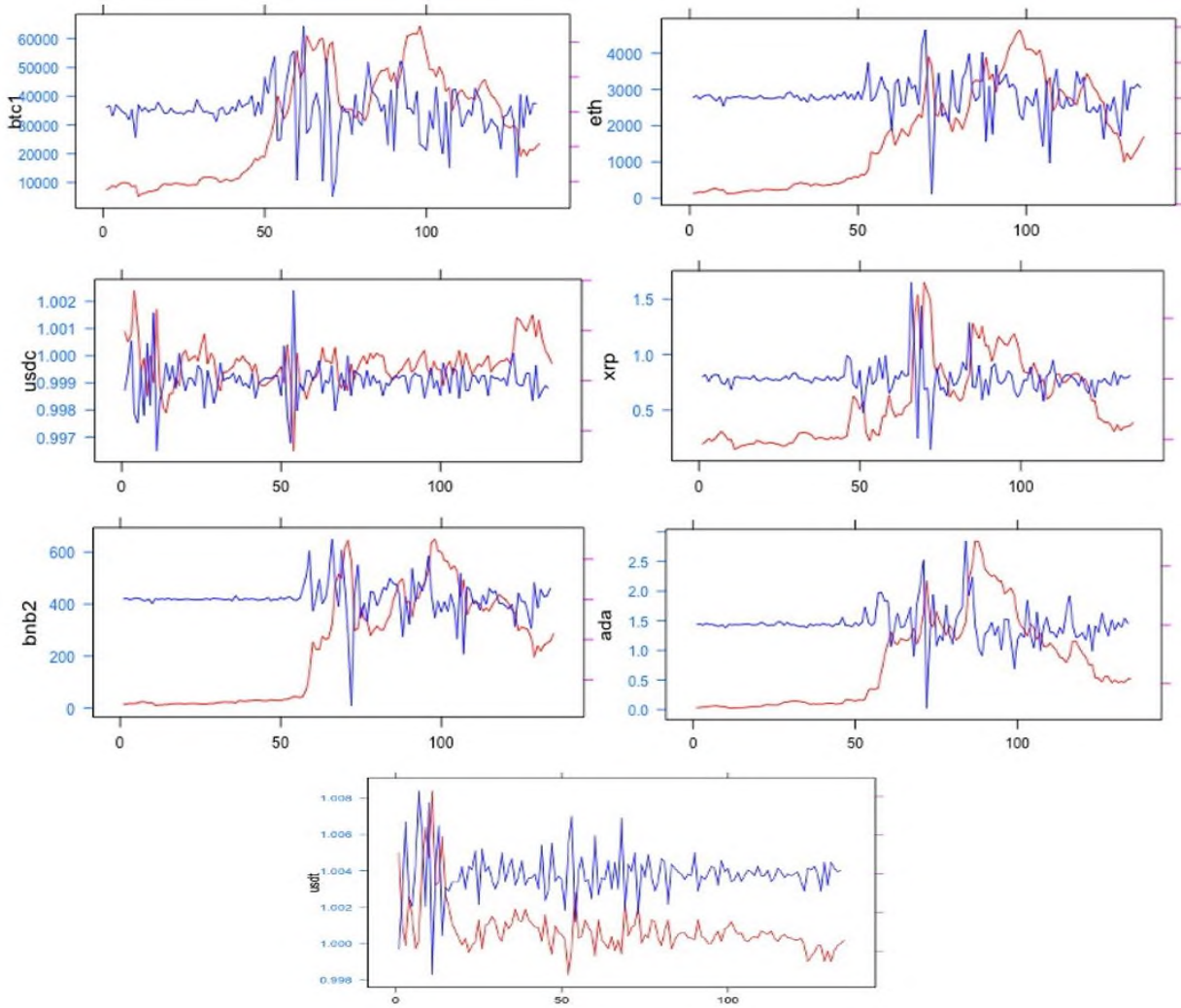
Tablo genel olarak değerlendirildiğinde, Tether (USDT) ve USD Coin (USDC) dışındaki tüm kripto paraların I(1) (birinci farkla durağan) olduğu görülmektedir. Bu durum, çoğu kripto paranın volatil olduğu ve zaman içinde büyük fiyat dalgalanmaları gösterdiği için başlangıçta durağan olmayan seriler olarak kabul edilebileceğini göstermektedir. Ancak, bu varlıkların fiyatları birinci fark alındığında durağan hale gelmektedir. Bu, volatilitéye sahip varlıkların zaman serisi analizlerinde genellikle fark alma işleminin yapılmasının gerektiğini, çünkü orijinal serilerin durağan olmadığını, fakat farklarının durağan olduğunu ortaya koymaktadır.

Stablecoin'ler, değeri sabit tutmaya yönelik tasarlandığından, ADF ve PP testlerine göre I(0) (durağan) seriler olarak bulunmuştur. Bu, stablecoin'lerin genellikle düşük volatilitéye sahip ve sabit

fiyatlarla işlem gördüklerini gösterir. Kripto para piyasasında bu tür stablecoin'lerin önemi, ticaretin likiditesini sağlaması ve volatilitenin fazla olduğu ortamlarda güvenli liman işlevi görmesidir.

Sonuç olarak, kripto paralarda yapılan zaman serisi analizlerinde fark alma işlemi önemlidir. $I(1)$ serilerinin farklarının alınarak durağan hale getirilmesi gerektiği, özellikle volatiliteye sahip büyük ve altcoin'ler için dikkate alınması gereken bir durumdur. Stablecoin'ler ise sabit değerleriyle $I(0)$ (durağan) seriler olarak kalmaktadır. Bu bulgular, zaman serisi modellemelerinde, özellikle ekonomik tahminler ve yatırım kararları alınırken dikkat edilmesi gereken temel noktaları ortaya koymaktadır.

Değişkenlerin orijinal gözlem ve fark gözlem değerleri Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Orijinal ve Fark Serilerinin Grafiği

Şekil 2'yi incelediğimizde, kırmızı grafikler orijinal serileri, mavi grafikler ise fark serilerini temsil etmektedir. Bu nedenle, $I(0)$ seviyesinde durağan olan USDT ve USDC için, her iki grafiğin de birbirini takip ettiği açıkça görülmektedir. Diğer seriler için ise, fark alındığında $I(1)$ durağan bir ortalamaya geri döndükleri gözlemlenmiştir.

3. Doğrusal Olmayan Nedensellik Analiz Sonuçları

Yapılan doğrusal olmayan Granger nedensellik testleri, farklı kripto para birimleri arasındaki potansiyel nedensellik ilişkilerini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Doğrusal olmayan “nlin_causality.test”i nedensellik analizi geleneksel ekonometrik analizlerdeki gibi p-değeri 0 ile 1 değerleri arasında değil; 0 için nedensellik ilişkisinin anlamlı olduğuna, 1 çıkması ise anlamlı olmadığına işaret etmektedir (<https://rdocumentation.org/packages/NlinTS/versions/1.4.5>, Erişim tarihi: 06.01.2025).

Sonuçlar, tüm karşılaştırmalar için p-değerlerinin 1 olduğunu göstermektedir; bu da anlamlı bir nedensellik ilişkisinin bulunmadığına işaret eder.

Aşağıda, her bir kripto para çifti için doğrusal olmayan Granger nedensellik testlerinin sonuçları yer almaktadır. Bu testler, doğrusal olmayan nedensellik ilişkilerini değerlendirmekte ve belirli zaman serisi verileri arasında nedensellik olup olmadığını belirlemek için kullanılmaktadır.

Tablo 7. BTC ve Diğer Kripto Para Birimleri Arasındaki İlişkiler

Çift	GCI	F-Test Değeri	p-değeri	Kritik Değer (5%)
BTC-ETH	0.0013	-0.0850	1	1.693
BTC-USDT	0.0019	-0.1208	1	1.693
BTC-USDC	0.0017	-0.1072	1	1.693
BTC-BNB	0.0011	-0.0673	1	1.693
BTC-XRP	0.0019	-0.1183	1	1.693
BTC-ADA	0.0017	-0.1046	1	1.693

Tablo 7'ye göre; BTC ile diğer kripto para birimleri (ETH, USDT, USDC, BNB, XRP, ADA) arasında yapılan testler, tüm p-değerlerinin 1 olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, BTC ile bu kripto para birimleri arasında anlamlı bir doğrusal olmayan nedensellik ilişkisinin bulunmadığını belirtir. Granger Nedensellik İndeksi (GCI) değerlerinin çok düşük olması da (yaklaşık 0.001–0.002 aralığında), bu çiftler arasında güçlü bir nedensellik ilişkisinin olmadığını destekler.

Tablo 8. ETH ve Diğer Kripto Para Birimleri Arasındaki İlişkiler

Çift	GCI	F-Test Değeri	p-değeri	Kritik Değer (5%)
ETH-BTC	0.0063	-0.3884	1	1.693
ETH-USDT	0.0057	-0.3487	1	1.693
ETH-USDC	0.0037	-0.2312	1	1.693
ETH-BNB	0.0044	-0.2694	1	1.693
ETH-XRP	0.0062	-0.3842	1	1.693
ETH-ADA	0.0028	-0.1765	1	1.693

Tablo 8'e göre; ETH ile diğer kripto para birimleri (BTC, USDT, USDC, BNB, XRP, ADA) arasında yapılan testler, tüm p-değerlerinin 1 olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, ETH ile bu kripto para birimleri arasında anlamlı bir doğrusal olmayan nedensellik ilişkisinin bulunmadığını belirtir. Granger Nedensellik İndeksi (GCI) değerlerinin çok düşük olması da (yaklaşık 0.001–0.002 aralığında), bu çiftler arasında güçlü bir nedensellik ilişkisinin olmadığını destekler.

Dolayısıyla ETH ile diğer kripto para birimleri (BTC, USDT, USDC, BNB, XRP, ADA) arasında, doğrusal olmayan nedensellik ilişkilerinin olmadığını göstermektedir. F-test değerlerinin negatif çıkması, test edilen hipotezlerin doğrulanmadığına ve dolayısıyla ETH'nin diğer kripto para birimleri üzerinde anlamlı bir nedensellik etkisinin olmadığını işaret eder.

Tablo 9. USDT ve Diğer Kripto Para Birimleri Arasındaki İlişkiler

Çift	GCI	F-Test Değeri	p-değeri	Kritik Değer (5%)
USDT-BTC	0.0597	-375.269	1	1.693
USDT-ETH	0.0495	-309.848	1	1.693
USDT-USDC	0.0630	-396.906	1	1.693
USDT-BNB	0.0485	-303.245	1	1.693
USDT-XRP	0.0644	-406.248	1	1.693
USDT-ADA	0.0565	-355.104	1	1.693

Tablo 9'a göre; USDT ile diğer kripto para birimleri (BTC, ETH, USDC, BNB, XRP, ADA) arasında da p-değerleri yine 1 olarak bulunmuştur, bu da anlamlı bir doğrusal olmayan nedensellik ilişkisi bulunmadığını göstermektedir. Ancak, GCI değerlerinin biraz daha yüksek olması, USDT'nin diğer stablecoin'lere göre biraz daha farklı dinamiklere sahip olabileceğini düşündürse de, bu ilişkiler yine de istatistiksel olarak anlamlı kabul edilemez.

Tablo 10. USDC ve Diğer Kripto Para Birimleri Arasındaki İlişkiler

Çift	GCI	F-Test Değeri	p-değeri	Kritik Değer (5%)
USDC-BTC	0	0.6778	0	1.693
USDC-ETH	0	0.2343	0	1.693
USDC-USDT	0.0630	-396.9060	1	1.693
USDC-BNB	0	0.1236	0	1.693
USDC-XRP	0.0004	-0.0246	1	1.693
USDC-ADA	0	0.1146	0	1.693

Tablo 10'a göre; USDC ve diğer kripto para birimleri (BTC, ETH, USDT, BNB, XRP, ADA) arasındaki testler, yine p-değerlerinin 1 olduğunu ve anlamlı bir doğrusal olmayan nedensellik ilişkisinin olmadığını göstermektedir. Özellikle USDC ve BTC veya ETH gibi kripto para birimleri arasındaki sıfır GCI değeri, hiçbir nedensellik ilişkisi bulunmadığını açıkça ortaya koymaktadır.

Tablo 11. BNB ve Diğer Kripto Para Birimleri Arasındaki İlişkiler

Çift	GCI	F-Test Değeri	p-değeri	Kritik Değer (5%)
BNB-BTC	0	0.6778	0	1.693
BNB-ETH	0	0.2343	0	1.693
BNB-USDT	0.0485	-303.2450	1	1.693
BNB-USDC	0	0.1236	0	1.693
BNB-XRP	0	0.0001	0	1.693
BNB-ADA	0.0001	-0.0004	1	1.693

Tablo 11'e göre; BNB ile diğer kripto para birimleri arasındaki testler, BNB'nin herhangi bir kripto para birimi ile anlamlı bir doğrusal olmayan nedensellik ilişkisinin olmadığını göstermektedir. GCI ve F-test değerlerinin sıfıra çok yakın olması, bu sonuçları desteklemektedir. Bu, BNB'nin bağımsız bir piyasa yapısına sahip olabileceğini ve diğer kripto para birimleriyle doğrudan bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 12. XRP ve Diğer Kripto Para Birimleri Arasındaki İlişkiler

Çift	GCI	F-Test Değeri	p-değeri	Kritik Değer (5%)
XRP-BTC	0	0.0005	0	1.693
XRP-ETH	0	0.0003	0	1.693
XRP-USDT	0.0644	-406.2480	1	1.693
XRP-USDC	0.0004	-0.0246	1	1.693
XRP-BNB	0	0.0001	0	1.693
XRP-ADA	0.0001	-0.0004	1	1.693

Tablo 12'ye göre; XRP ile diğer kripto para birimleri arasındaki testler de yine p-değerlerinin 1 olduğunu göstermektedir. Bu durum, XRP ile diğer değişkenler arasında anlamlı ve doğrusal olmayan ilişki olmadığını gösterir. GCI değerlerinin çoğunlukla sıfır olması, XRP'nin piyasa dinamiklerinin diğer kripto para birimlerinden bağımsız olduğunu düşündürmektedir.

Tablo 13. ADA ve Diğer Kripto Para Birimleri Arasındaki İlişkiler

Çift	GCI	F-Test Değeri	p-değeri	Kritik Değer (5%)
ADA-BTC	0.0017	-0.1046	1	1.693
ADA-ETH	0.0028	-0.1765	1	1.693
ADA-USDT	0.0565	-355.1040	1	1.693
ADA-USDC	0	0.1146	0	1.693
ADA-BNB	0.0001	-0.0004	1	1.693
ADA-XRP	0.0001	-0.0004	1	1.693

Tablo 13'e göre; ADA ile diğer kripto para birimleri arasındaki testler de diğer kripto para çiftlerine benzer şekilde p-değerlerinin 1 olduğunu ve anlamlı bir doğrusal olmayan nedensellik ilişkisinin olmadığını göstermektedir. ADA'nın GCI değerleri genellikle sifıra yakın veya çok düşük, bu da ADA'nın diğer kripto para birimlerine bağımlı olmadığını ve kendi bağımsız hareket ettiğini göstermektedir.

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde; Uygulanan **Augmented Dickey-Fuller (ADF)** testi, **Phillips-Perron (PP)** testi ve **Kwiatkowski-Phillips-Schmidt-Shin (KPSS)** testi bulgularına göre, kripto paraların birim fiyatlarının zaman serilerinin durağanlık özellikleri değerlendirilmiştir.

Çalışmanın bulgularına göre, **Bitcoin (BTC)** ve **Ethereum (ETH)** gibi büyük kripto paralar, başlangıçta durağan olmayan seriler olarak tespit edilmiştir ve **I(1)** (birinci farkla durağan) kategorisine girmektedir. Bu durum, her iki varlığın fiyatlarının volatil olduğuna işaret etmektedir. BTC ve ETH gibi kripto paraların yüksek volatilitesi, piyasa koşullarındaki ani değişiklikler ve regülasyon haberleri gibi faktörlerle açıklanabilir. **Tether (USDT)** ve **USD Coin (USDC)** gibi stablecoin'ler ise **I(0)** (durağan) seriler olarak sınıflandırılmıştır. Bu bulgu, stablecoin'lerin tasarım gereği sabit değeri koruduğunu ve dolayısıyla düşük volatiliteye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Stablecoin'ler, değeri sabit tutmaya yönelik tasarlandığından, piyasa koşullarından bağımsız olarak genellikle sabit bir fiyat seviyesinde işlem görmektedir.

Binance Coin (BNB), **XRP** ve **Cardano (ADA)** gibi altcoin'ler de **I(1)** (birinci farkla durağan) olarak tespit edilmiştir. Bu altcoin'lerin fiyatları da başlangıçta durağan değildir ancak birinci farkla durağan hale gelmektedir. Bu bulgu, altcoin'lerin fiyatlarının volatiliteye duyarlı olduğunu ve zamanla daha stabil hale geldiğini göstermektedir.

Genel olarak, **Tether (USDT)** ve **USD Coin (USDC)** dışında tüm incelemeye alınan kripto paraların fiyatlarının volatil olduğunu ve zamanla fark alma işlemiyle durağan hale geldiğini söylemek mümkündür. Bu durum, kripto paralarda volatilitenin yüksek olduğunu ve fiyatların büyük dalgalanmalara tabi olduğunu göstermektedir. Öte yandan, **stablecoin'ler** değerlerini sabit tutmaya yönelik tasarlanmış olmaları nedeniyle düşük volatiliteye ve durağan fiyat hareketlerine sahiptir.

Sonraki aşamada yapılan Granger nedensellik testlerine göre, **BTC, ETH, USDT, USDC, BNB, XRP**, ve **ADA** arasında anlamlı bir doğrusal olmayan nedensellik ilişkisi bulunmamıştır. Bu, kripto para birimlerinin birbirlerinden bağımsız hareket ettiğini ve birbirlerine doğrudan bir etkilerinin olmadığını göstermektedir. Testler sonucunda elde edilen düşük **Granger Nedensellik İndeksi (GCI)** değerleri, bu kripto paraların piyasa dinamiklerinin birbirinden bağımsız olduğunu desteklemektedir. Özellikle **BNB, XRP** ve **ADA** gibi altcoin'ler için p-değerlerinin 1 olması ve GCI değerlerinin sıfıra yakın olması, bu varlıkların bağımsız piyasa hareketleri gösterdiğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, **Tether (USDT)** ve **USD Coin (USDC)** gibi stablecoin'lerin de diğer kripto paralara bağımsız hareket ettiğini gözlemlemek mümkündür.

Sonuç olarak, bu çalışma, kripto para piyasasında volatilité ve sabit değer hareketleri arasındaki farkları net bir şekilde ortaya koymaktadır. Büyük kripto paralar (BTC, ETH) ve altcoin'ler, piyasa koşullarındaki değişimlere duyarlı olup, zamanla volatilitéyi gösterecek şekilde hareket etmektedir. Stablecoin'ler ise genellikle sabit bir değer tutarak, piyasa dalgalanmalarına karşı direnç göstermektedir. Kripto para piyasasında yapılan zaman serisi analizlerinde, volatilitéyi göz önünde bulundurmak ve fark alma işlemleri ile durağanlık sağlamak büyük önem taşımaktadır. Ayrıca, bu çalışma, kripto paralar arasındaki karşılıklı etkileşimlerin zayıf olduğunu, piyasadaki her varlığın genellikle kendi bağımsız dinamikleri ile hareket ettiğini göstermektedir. Bu bulgular, yatırımcılar ve politika yapıcılar için, her bir kripto paranın kendi fiyat hareketleri ve volatilité özelliklerini dikkate alarak analiz yapmalarının gerekliliğini vurgulamaktadır.

Sonuç ve Değerlendirme

Bu çalışma, kripto para birimlerinin nedensellik ilişkilerini doğrusal olmayan yöntemlerle inceleyerek, bu varlıkların birbirleriyle olan etkileşimlerini daha kapsamlı bir şekilde anlamayı amaçlamıştır. Literatür taraması, Bitcoin'in en çok incelenen kripto para birimi olduğunu ve bunun, Bitcoin'in piyasaya ilk giren kripto para birimi olmasından ve en yüksek işlem hacmi ve piyasa değerine sahip olmasından kaynaklandığını ortaya koymaktadır. Çalışmamızda BTC, ETH, USDT, USDC, BNB, XRP ve ADA kripto para birimleri arasındaki nedensellik ilişkisi detaylı olarak incelenmiştir.

Literatürdeki bulgular, değişkenler arasında çift yönlü nedensellik ve uzun dönemli eşbütünlüşme ilişkileri Polat & Gemici (2018), tek yönlü ve çift yönlü nedensellik ilişkileri Akçalı & Şişmanoğlu (2019), Ethereum'dan Bitcoin'e tek yönlü nedensellik ilişkisi Salihoğlu & Han (2019), Google Trends ile Bitcoin arasındaki nedensellik ilişkisi Dastgir vd., (2019), Bitcoin, Ethereum ve Ripple arasında kısa dönemli eşbütünlüşme ilişkisi Konuşkan vd., (2019), Bitcoin ve Ethereum arasında çift yönlü nedensellik ilişkisi Sifat, Mohamad & Shariff (2019), Bitcoin, Ethereum, Litecoin ve Ripple arasında (EOS hariç) eşbütünlüşme Göttfert (2019), Bitcoin fiyat değişimlerinin diğer kripto para birimleri üzerindeki yönlendirici etkisi González, Jareño & Skinner (2020), Bitcoin'in seçilen kripto para birimleri üzerindeki asimetric etkisi Demir vd., (2020), sekiz farklı kripto para birimi arasında çift yönlü nedensellik ilişkisi Kim, Canh & Park (2020), Litecoin ve Ethereum'dan diğer kripto para birimlerine nedensellik ilişkisi Aksoy vd., (2020), Bitcoin işlem hacmindeki artışın Tether çıkışı nedeniyle olduğu fakat fiyatını etkilemediği Wei, (2018) Neo'dan Ethereum ve Litecoin'e çift yönlü nedensellik ilişkisi Karaağaç & Altınırnak, (2018) Cardano'dan Neo'ya, Bitcoin'den Bitcoin Cash'e, Litecoin'den Bitcoin Cash'e, Nem'den

Bitcoin Cash'e, Nem'den Stellar'a ve Ripple'dan Bitcoin'e tek yönlü nedensellik ilişkileri Göttfert, (2019) gibi çeşitli bulgular ortaya koymuştur.

Köse & Ünal (2023) dakikalık, saatlik ve günlük veriler kullanarak kripto para birimleri arasındaki nedensellik ilişkilerini analiz etmiş ve Bitcoin'in kısa vadeli etkilerinin diğer kripto paralar üzerinde belirgin etkiler yarattığını göstermiştir. Sockin & Xiong (2023), kripto para birimlerinin fiyat dinamiklerini anlamak için geliştirdikleri model ile arz ve talep dengesizlikleri, spekülasyon hareketleri ve platform dinamiklerinin etkilerini kapsamlı bir şekilde incelemiştir. Detthamrong vd., (2024), stabilcoin'lerin büyük ekonomik varlıkların fiyatları üzerinde nedensel etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Mensi vd., (2024), yüksek frekansta veri kullanarak kripto para birimleri arasındaki taşmalar ve çok ölçekli ilişkileri analiz etmiş ve Monero'nun riskin en büyük ileticisi, Ethereum'un ise en büyük risk alıcısı olduğunu göstermiştir. Băroiu & Băra (2024), sosyal medya verilerinin kripto para piyasaları üzerindeki etkilerini incelemiş ve sosyal medya ile kripto para birimleri arasındaki etkileşimin önemini vurgulamıştır.

Bu çalışmanın bulguları, kripto para birimleri arasında doğrusal olmayan nedensellik ilişkilerinin mevcut olmadığına işaret etmektedir. Ancak, bu sonuçlar, kullanılan Doğrusal Olmayan Granger Nedensellik İndeksi (GCI) yönteminin bazı sınırlamalarıyla açıklanabilir. Kripto para piyasalarının yüksek volatilitesi ve dışsal faktörlerin etkisi, özellikle belirli zaman dilimlerinde doğrusal olmayan ilişkilerin tespit edilmesini zorlaştırabilir. Ayrıca, haftalık veri setinin kullanılması, kısa vadeli piyasa dinamiklerini yakalamada yetersiz kalmış olabilir. Daha yüksek frekanslı (dakikalık veya saatlik) verilerin analiz edilmesi, daha ayrıntılı ve güvenilir sonuçlar elde edilmesine olanak sağlayabilir.

Bunun yanı sıra, örneklem boyutu da önemli bir sınırlayıcı faktör olarak değerlendirilebilir. Küçük örneklem, bazı potansiyel nedensellik ilişkilerinin gözlemlenmesini engelleyebilir. Kripto para piyasalarının dinamik yapısının hızla değişmesi ve karmaşık etkileşimler sergilemesi, doğrusal olmayan testlerin zaman zaman yetersiz kalmasına neden olabilir. Gelecekteki araştırmalar, geleneksel ekonometrik yöntemlerin yanı sıra makine öğrenmesi veya büyük veri analitiği gibi daha sofistike yöntemlerin, tek başına, karşılaştırmalı olarak veya hibrit bir şekilde kullanılması yoluyla, kripto para piyasalarındaki etkileşimleri daha kapsamlı bir biçimde ortaya koyabilir. Bu çalışma, doğrusal olmayan nedensellik analizleriyle elde edilen bulguları, gelecekteki araştırmalar için değerli bir referans noktası olarak sunmaktadır.

Araştırmacılara ve Sektör Profesyonellerine Öneriler; Genişletilmiş Veri Setleri: Kripto para birimleri arasındaki uzun vadeli ilişkilerin daha iyi anlaşılması için, daha uzun veri setlerinin kullanılması faydalı olabilir. Bu, piyasa trendlerinin daha sağlam bir şekilde değerlendirilmesine olanak tanıyabilir.

Gelişmiş Ekonometrik Modeller; Doğrusal olmayan Granger nedensellik testlerinin yanı sıra, diğer gelişmiş ekonometrik modeller ve yöntemlerin kullanılması, kripto para piyasalarının daha kapsamlı bir şekilde analiz edilmesini sağlayabilir. VAR analizi, etki-yanıt fonksiyonları ve varyans ayrıştırma yöntemleri bu bağlamda değerlendirilebilir.

Makroekonomik Faktörlerin Entegrasyonu; Kripto para birimlerinin makroekonomik değişkenlerle olan ilişkilerini anlamak, piyasa hareketlerinin arkasındaki temel dinamikleri kavramaya

yardımcı olabilir. Bu, özellikle ekonomik kriz dönemlerinde kripto paraların rolünü anlamak için önemlidir.

Farklı Zaman Dilimlerinin Analizleri; Kripto para piyasalarının farklı zaman dilimlerinde farklı davranışlar sergileyebileceği göz önüne alındığında, bu tür analizlerin farklı zaman dilimlerinde tekrarlanması ve çeşitli frekansta verilerin kullanılması faydalı olabilir.

Karar Verici Siyasi ve Politik Taraflara Öneriler; Politika Geliştirme; Kripto para piyasalarının dinamiklerini anlamak için kapsamlı ve sürekli analizler yapılmalıdır. Bu, düzenleyici politikaların oluşturulmasına ve piyasa risklerinin daha iyi yönetilmesine yardımcı olabilir.

Regülasyon ve Denetim; Kripto para piyasalarının düzenlenmesi ve denetlenmesi, piyasa istikrarını artırabilir. Düzenleyici kurumlar, kripto para birimlerinin volatilitelerini ve sistemik riskleri göz önünde bulundurarak etkili stratejiler geliştirmelidir.

Eğitim ve Bilgilendirme; Yatırımcıların kripto para piyasaları hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanmalı ve piyasa riskleri hakkında bilgilendirilmelidir. Bu, piyasa davranışlarının daha öngörülebilir olmasına katkıda bulunabilir.

Sonuç olarak, kripto para piyasalarının karmaşık ve öngörülemez yapısı, bu tür analizlerin ve testlerin zorluklarını ve sınırlamalarını ortaya koymaktadır. Ancak bu tür çalışmalar, piyasa dinamiklerini anlamak ve gelecekteki araştırmalara yol göstermek için önemli bir başlangıç noktasıdır.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma için etik kurul izni gerektirecek bir içerik bulunmamaktadır.

Katkı Oranı Beyanı

Yazarlar, makaleye eşit oranda katkı sağlamış olduklarını beyan eder.

Çıkar Çatışması Beyanı

Makale yazarları, aralarında herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan eder.



Kaynakça

- Agyei, S. K., Adam, A. M., Bossman, A., Asiamah, O., Owusu Junior, P., Asafo-Adjei, R., & Asafo-Adjei, E. (2022). Does volatility in cryptocurrencies drive the interconnectedness between the cryptocurrencies market? Insights from wavelets. *Cogent Economics & Finance*, 10(1), 2061682. <https://doi.org/10.1080/23322039.2022.2061682>
- Akçalı, Y. B., & Şişmanoğlu, E. (2019). Analyzing the relationship between altcoins within top 15 market capitalizations and accessible data periods: A Toda-Yamamoto causality approach. *Cogent Economics & Finance*, 7(1), 1662635. <https://doi.org/10.1080/23322039.2019.1662635>
- Aksoy, E., Teker, T., Mazak, M., & Kocabıyık, T. (2020). Discovering the price relationship among cryptocurrencies: A Toda-Yamamoto causality analysis. *Economies*, 8(3), 70. <https://doi.org/10.3390/economies8030070>
- Arslan, E., & Güzel, G. (2021). The future perspectives of Bitcoin and other cryptocurrencies in the global financial system: A qualitative research. In *Handbook of Research on Digital Finance and Cryptocurrency* (pp. 250–266). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-2788-6.ch014>
- Baek, E., & Brock, W. A. (1992). A general test for nonlinear Granger causality: Bivariate model. *Journal of Econometrics*, 54(1-3), 239-262. [https://doi.org/10.1016/0304-4076\(92\)90015-D](https://doi.org/10.1016/0304-4076(92)90015-D)
- Băroiu, A. C., & Băra, A. (2024). Sosyal medya-kripto para birimleri ilişkisi için betimleyici-tahmin edici-önerici bir çerçeve. *Elektronik*, 13(7), 1277. <https://doi.org/10.3390/electronics13071277>
- Bishop, C. M., & Nasrabadi, N. M. (2006). *Pattern recognition and machine learning* (4th ed.). Springer.
- Bouoiyour, J., & Selmi, R. (2015). What does Bitcoin look like? *Annals of Economics and Finance*, 16(2), 449–492. <https://doi.org/10.1142/S2010139215500155>
- Böhme, R., Christin, N., Edelman, B., & Moore, T. (2015). Bitcoin: Economics, technology, and governance. *Journal of Economic Perspectives*, 29(2), 213–238. <https://doi.org/10.1257/jep.29.2.213>
- Buchholz, M., Delaney, J., Warren, J., & Parker, J. (2012). Bits and bets, information, price volatility, and demand for Bitcoin. *Economics* 312. Retrieved from www.bitcointrading.com/pdf/bitsandbets.pdf
- Charles, A., & Darné, O. (2018). Volatility return intervals and the long memory of order flow in the cryptocurrency market. *Research in International Business and Finance*, 45, 339–349.
- Ciaian, P., Rajcaniova, M., & Kancs, D. (2016a). The economics of Bitcoin price formation. *Applied Economics*, 48(19), 1799–1815. <https://doi.org/10.1080/00036846.2015.1110170>
- Ciaian, P., Rajcaniova, M., & Kancs, D. (2016b). The digital agenda of virtual currencies: Can Bitcoin become a global currency? *Information Systems and e-Business Management*, 14(4), 883–919. <https://doi.org/10.1007/s10203-015-0182-9>
- Ciaian, P., Rajcaniova, M., & Kancs, D. (2018). Virtual relationships: Short- and long-run evidence from Bitcoin and Altcoin markets. *Journal of International Financial Markets, Institutions & Money*, 52, 173–195. <https://doi.org/10.1016/j.intfin.2017.11.001>
- Conti, M., Kumar, E. S., & Lal, C. (2017). A survey on security and privacy issues of Bitcoin. Retrieved from <https://arxiv.org/pdf/1706.00916.pdf>


- Çakraccioğlu, A. (2016). Cryptocurrency Bitcoin. 2016 Capital Markets Board Research Report.
- Dastgir, S., Demir, E., Downing, G., Gozgor, G., & Lau, C. K. M. (2019). The causal relationship between Bitcoin attention and Bitcoin returns: Evidence from the Copula-Based Granger Causality Test. *Finance Research Letters*, 28, 160-164. <https://doi.org/10.1016/j.frl.2018.09.012>
- Demir, E., Simonyan, S., García-Gómez, C. D., & Lau, C. K. M. (2020). The asymmetric effect of Bitcoin on Altcoins: Evidence from the Nonlinear Autoregressive Distributed Lag (NARDL) model. *Finance Research Letters*. <https://doi.org/10.1016/j.frl.2020.101754>
- Detthamrong, U., Prabpala, S., Takhom, A., Kaewboonma, N., Tuamsuk, K., & Chansanam, W. (2024). Kripto Para Birimleri ile Diğer Önemli Dünya Ekonomik Varlıkları Arasındaki Nedensel İlişki: Bir Granger Nedensellik Testi. *ABAC Dergisi*, 44(1), 124-144. <https://doi.org/10.59865/abacj.2024.1>
- Dickey, D. A., & Fuller, W. A. (1981). Likelihood ratio statistics for autoregressive time series with a unit root. *Econometrica*, 49(4), 1057-1072. <https://doi.org/10.2307/1912517>
- Dirican, C., & Canöz, G. (2017a). Usage of cryptocurrencies on a global scale. In *Handbook of Digital Currency* (pp. 225–242). Academic Press.
- Dirican, C., & Canöz, İ. (2017b). The cointegration relationship between Bitcoin prices and major world stock indices: An analysis with ARDL model approach. *Journal of Economics, Finance and Accounting*, 4(4), 377-392.
- Dyhrberg, A. H. (2016). Bitcoin, Gold and The Dollar-a GARCH Volatility Analysis. *Finance Research Letters*, 16, 85–92. <https://doi.org/10.1016/j.frl.2015.10.008>
- Gandal, N., & Halaburda, H. (2016). Can We Predict The Winner in a Market with Network Effects? Competition in Cryptocurrency Market. *Games*, 7(16).
- González, M. D. L. O., Jareño, F., & Skinner, F. S. (2020). Nonlinear autoregressive distributed lag approach: An application on the connectedness between Bitcoin returns and the other ten most relevant cryptocurrency returns. *Mathematics*, 8(5), 810.
- Göttfert, J. (2019). Are daily cryptocurrency price changes associated with google search volume and trading volume? *International Review of Financial Analysis*, 61, 67–76.
- Granger, C. W. J. (1969). Investigating causal relations by econometric models and cross-spectral methods. *Econometrica*, 37(3), 424-438. <https://doi.org/10.2307/1912791>
- Granger, C. W. J. (1980). Testing for causality. *Journal of Economic Dynamics and Control*, 2, 329-352. [https://doi.org/10.1016/0165-1889\(80\)90069-X](https://doi.org/10.1016/0165-1889(80)90069-X)
- Hiemstra, C., & Jones, J. D. (1994). Testing for linear and nonlinear Granger causality in the stock price-volume relation. *Journal of Finance*, 49(5), 1639-1664. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6261.1994.tb04768.x>
- | 178 | Karaağaç, G. A., & Altınırnak, S. (2018). Investigating the relationship between selected cryptocurrencies: A Johansen cointegration analysis. *Journal of Academic Research in Economics*, 10(3), 325–343.
- Kim, M. J., Canh, N. P., & Park, S. Y. (2020). Causal relationship among cryptocurrencies: A conditional quantile approach. *Finance Research Letters*. <https://doi.org/10.1016/j.frl.2020.101879>

- Konuşkan, A., Teker, T., Ömürbek, V., & Bekci, İ. (2019). Examining short and long-term relationships between selected cryptocurrencies: A Johansen cointegration analysis and a vector error correction model. *International Journal of Financial Studies*, 7(2), 30.
- Köse, N., & Ünal, E. (2023). Causal relationships between cryptocurrencies: The effects of sampling interval and sample size. *Studies in Nonlinear Dynamics & Econometrics*. <https://doi.org/10.1515/snde-2022-0054>
- Kwiatkowski, D., Phillips, P. C. B., Schmidt, P., & Shin, Y. (1992). Testing the null hypothesis of stationarity against the alternative of a unit root. *Journal of Econometrics*, 54(1-3), 159-178. [https://doi.org/10.1016/0304-4076\(92\)90104-Y](https://doi.org/10.1016/0304-4076(92)90104-Y)
- Mensi, W., Rehman, M. U., Vo, X. V., & Kang, S. H. (2024). Spillovers and multiscale relationships among cryptocurrencies: A portfolio implication using high frequency data. *Economic Analysis and Policy*, 82, 449-479. <https://doi.org/10.1016/j.eap.2024.03.021>
- Nakamoto, S. (2008). Bitcoin: A peer-to-peer electronic cash system. Retrieved from <https://bitcoin.org/bitcoin.pdf>
- Phillips, P. C. B., & Perron, P. (1988). Testing for a unit root in time series regression. *Biometrika*, 75(2), 335-346. <https://doi.org/10.1093/biomet/75.2.335>
- Polat, M., & Gemici, E. (2018). Determining the relationship between Bitcoin and Altcoins: A Johansen cointegration analysis. *Journal of Economics, Finance, and Administrative Science*, 23(45), 109-121.
- Sahoo, P. K., Sethi, D., & Acharya, D. (2019). Is Bitcoin a near stock? Linear and non-linear causal evidence from a price-volume relationship. *International Journal of Managerial Finance*. <https://doi.org/10.1108/IJMF-06-2017-0107>
- Salihoğlu, E., & Han, A. (2019). Investigating the relationship between selected cryptocurrencies: Hacker Hatemi symmetric and Hatemi J asymmetric causality analyses. In *Handbook of Research on Accounting and Financial Studies* (pp. 309-325). IGI Global.
- Sifat, I. M., Mohamad, A. & Shariff, M. S. B. M. (2019). Investigating the delayed relationship between Bitcoin and Ethereum: A VECM, Granger causality, ARMA, ARDL, and wavelet coherence analysis. *PloS One*, 14(9), e0222155.
- Sockin, M. & Xiong, W. (2023). Kripto para birimlerinin bir modeli. *Yönetim Bilimi*, 69(11), 6684-6707.
- Sünbül, E. (2023). Effect of linear data processing processes on the prediction performance of the neural network: An application with exchange rate data. *Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(Özel Sayı), 33-49. <https://doi.org/10.52122/nisantasisbd.1346658>
- Şak, B. (2021). The effects of relationships among cryptocurrencies on investment decisions: A quantile regression approach. *Journal of Behavioral Finance*, 1-13.
- Wei, W. C. (2018). The impact of Tether grants on Bitcoin. *Economics Letters*, 171, 9-22.
- Wright, A. & De Filippi, P. (2015). Decentralized blockchain technology and the rise of Lex Cryptographia. <https://doi.org/10.2139/ssrn.2580664>.



SİYASİ KRİZLERİN GÖLGESİNDE TÜRKİYE-İSRAİL TİCARİ İLİŞKİLERİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME*

 Derya DEMİR^a

 Rüştü YAYAR^b

Öz

Her ikisi de Ortadoğu ülkesi olan İsrail ile Türkiye'nin dış ticaret ilişkileri büyük ölçüde iki ülke arasında imzalanan anlaşmalara bağlıdır. İsrail ile Türkiye arasında 1997 yılında ekonomi alanında iki önemli anlaşma yapılmıştır. Bunlardan biri Savunma Sanayi Anlaşması diğeri de Serbest Ticaret Anlaşmasıdır. Özellikle Serbest Ticaret Anlaşmasının uygulanmaya başlamasıyla iki ülkenin dış ticaret hacmi önceki yıllara nazaran artış trendini sürdürmüştür. Çalışmanın amacı 2013-2024 döneminde Türkiye ile İsrail arasındaki siyasi krizlerin ekonomik ve ticari ilişkilere etkisini ortaya koymaktır. Araştırmanın temel varsayımı Türkiye ile İsrail arasındaki siyasi krizlerin ekonomik ve ticari ilişkileri ciddi oranda etkisinin bulunmadığıdır. Bu varsayımın doğruluğunu teyit etmek, varsayımın geçerli olup olmadığını tespit etmek amacıyla nitel araştırma yöntemi ve betimsel analiz tekniği kullanılmış, bu kapsamda da ikincil veri kaynaklarından, Türkiye İstatistik Kurumu dış ticaret istatistikleri, ülke raporları ve Uluslararası İş Geliştirme Ticaret İstatistikleri'nden yararlanılmıştır. 2023 yılında 5 milyar 422 milyon dolar ihracat ile en çok ihracat yapılan ülkeler arasında İsrail 13. sırada yer almıştır. 2023 yılında İsrail'den yapılan ithalat hacmi ise 1 milyar 641 milyon dolar olarak gerçekleşmiştir. 2022 yılında İsrail'in dünyadan ithalatında Türkiye'nin payı yüzde 6,53 iken, Türkiye'nin dünyaya ihracatında İsrail'in payı yüzde 2,77'dir. İsrail'in dünyaya ihracatında Türkiye'nin payı ise yüzde 3,38 iken, Türkiye'nin dünyadan toplam ithalatı içinde İsrail'den ithalatının payı yüzde 0,67 olarak gerçekleşmiştir. İki ülke arasında sürekli artan ticaret hacminin ekonomik bağımlılık doğurduğu, ithalat ve ihracat oranlarının siyasi alandaki krizlerden geçici olarak etkilendiği, ani ve keskin bir değişim yaşanmasının son derece zor olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye, İsrail, Dış ticaret, İhracat, İthalat.



AN EVALUATION OF TÜRKİYE-ISRAEL TRADE RELATIONS UNDER THE SHADOW OF POLITICAL CRISES

Abstract

Foreign trade relations between Israel and Türkiye, both Middle Eastern countries, largely depend on the agreements signed between the two countries. Two important agreements were made between Israel and Türkiye in 1997, both in the defense industry and in the economy. One of these is the Defense Industry Agreement and the other is the Free Trade Agreement. Especially with the implementation of the Free Trade Agreement, the foreign trade volume of the two countries has entered a period of continuous increase on a

* Bu makale, 23-25 Mayıs 2024 tarihlerinde Tokat I. International Congress of Economics and Administrative (ULIC)'de sunulmuş olan "Türkiye-İsrail Dış Ticaretinin 2013-2024 Dönemi Görünümü" başlıklı özet bildiriden üretilmiştir.

^a Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Reşadiye MYO, Yönetim ve Organizasyon, derya.demir@gop.edu.tr

^b Prof. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, İİBF, İktisat, rustu.yayar@gop.edu.tr

Makale Geliş Tarihi: 27.10.2024, Makale Kabul Tarihi: 23.01.2025

larger scale than in previous years. The aim of this study is to examine Türkiye's imports and exports with Israel, and the types of products and services subject to foreign trade, with monthly and annual data in 2013-2024 period, using a qualitative research method and descriptive analysis technique. The basic assumption of the research is that the political crises between Türkiye and Israel do not have a significant impact on economic and trade relations. Secondary data sources, Turkish Statistical Institute foreign trade statistics, country reports and Trade statistics for international business development, were used in the study. With an export of 5.422 milyon dollars in 2023, Israel ranked 13th among the countries with the most exports. The import volume from Israel in 2023 was 1.641 milyon dollars. While Turkey's share in Israel's imports from the world in 2022 is 6,53 percent, Israel's share in Turkey's exports to the world is 2,77 percent. While Turkey's share in Israel's exports to the world was 3.38 percent, the share of Turkey's imports from Israel in total imports from the world was 0.67 percent. It has been concluded that the constantly increasing trade volume between the two countries creates economic dependency and that import and export rates are temporarily affected by crises in the political arena, making it extremely difficult for a sudden and sharp change to occur.

Keywords: Türkiye, Israel, Foreign trade, Import, Export.



Giriş

Ülkeler üç temel sebeple dış ticaret yapmaktadır; ülke içindeki üretimin yetersiz olması, ülkeler arasında fiyat farklılığı ve ürün farklılaştırması. Klasik dış ticaret teorisi yeryüzünde üretilen tüm malların homojen olduğunu, dolayısıyla dış ticaretin fiyat farklılıklarından dolayı yapıldığını varsayar. Klasik Dış Ticaret Teorisi'nin temelinde, dış ticarete devletin müdahale etmesi gerektiğini savunan merkantilizmin tam tersi serbest ticaret görüşü bulunmaktadır. A. Smith, merkantilizmin müdahaleci yaklaşımı karşısında Mutlak Üstünlükler Teorisi temelinde serbest ticareti ve işbölümünü savunmuştur. Bu teoriye göre bir ülkede hangi mal mutlak maliyetine göre daha ucuza üretiliyorsa onun ticaretini yapmalıdır. D. Ricardo da Karşılaştırmalı Üstünlükler Teorisi temelinde bir ülke hangi malın üretiminde nispeten üstün ise onu üretip ihraç etmesi, diğer malları ise ithal etmesi gerektiğini savunmuştur (Atik & Türker, 2011, s. 34-35).

Klasik İktisadi düşüncenin serbest ticareti savunan görüşlerinin benimsenmesi, 1920'li yıllarda yaşanan büyük ekonomik bunalıma kadar sürmüştür. Bu büyük ekonomik buhran karşısında J. M. Keynes gerektiğinde devletin ekonomiye müdahale etmesi düşüncesini ortaya atmış, bu doğrultuda talep yönlü politikalar ile büyük ölçekli üretim yapılarak istihdamı arttıran kitlesel üretim yaygınlaşmıştır. 1973 yılı petrol krizinden sonra kitlesel üretim önemini kaybetmeye başlamış, daha liberal politikalar izleyen Japonya ve Güneydoğu Asya ülkeleri krizi daha rahat atlatmışlardır. Ülkeler arasında ulusal ekonomileri koruyan gümrük duvarları da kaldırılarak neoliberal politikalar uygulanmaya başlanmıştır (Helleiner, 1994, s. 163-164). Esasen 1947 yılında GATT (Gümrük Tarifeleri ve Ticaret Genel Anlaşması) ile birlikte gümrük vergileri ve kotaların kaldırılmasıyla ticaret uluslararası alanda serbestleştirilmeye başlanmıştır (Rodrik, 2011, s. 120). 1995 yılından itibaren de WTO (Dünya Ticaret Örgütü) gibi uluslararası kuruluşların dünya ticaretini serbestleştirme çabaları, gelişmekte olan ülkeler tarafından da benimsenmiştir (Wade, 2013, s. 524). Söz konusu yönelim doğrultusunda Türkiye ile İsrail arasında da 1997 yılında Serbest Ticaret Antlaşması (STA)'nın uygulamaya konulması ile sanayi ürünleri ithalatı karşılıklı olarak gümrük vergisinden muaf hale getirilmiş, sonrasında ticaret hacmi

belirgin bir şekilde artmaya başlamıştır (Sarıaslan, 2019, s. 1079). Aynı zamanda 28 Ağustos 1996'da İsrail ile Türkiye'nin askeri alanda yaptığı en önemli anlaşmalardan biri olan Savunma Sanayi İşbirliği Anlaşması da imzalanmıştır. Bu anlaşma taraflar arasında savunma alanında bilgi transferi ile teknisyenlerin karşılıklı eğitimini öngören ve Türkiye'nin askeri teçhizatının İsrail tarafından modernizasyonunu kapsayan bir anlaşmadır (Sarıaslan, 2019, s. 1071).

Türkiye'nin 28 Mart 1949'da İsrail Devleti'ni resmen tanınması ile birlikte iki ülke ekonomi, savunma ve istihbarat alanlarında önemli aşamalar kaydetmeye başlamıştır. Ancak Türkiye ve İsrail arasındaki ilişkiler, Arap-İsrail savaşlarının etkileriyle inişli çıkışlı dönemler yaşanmasıyla sürmüştür (Kaya, 2019, s. 1055-1056). Türkiye ile İsrail arasındaki ekonomik ilişkiler, siyasi krizlere rağmen sürdürülebilir bir nitelik göstermiştir. Bunun temel nedeni, büyük ölçüde Türkiye-İsrail Serbest Ticaret Anlaşması (STA) olmuştur. Bu anlaşma, Gümrük Birliği'nden kaynaklanan yükümlülüklerden ziyade, ekonomik ihtiyaçlara dayalı olarak ve bağımsız dış ilişkiler bağlamında gerçekleştirilmiş, iktisadi rasyonalite çerçevesinde değerlendirilmiştir. İsrail ile yapılan STA, Türk iş insanları için yalnızca İsrail pazarına erişim imkânı sağlamakla kalmamış, aynı zamanda ABD, Filistin ve Ürdün gibi diğer ülkelerin pazarlarına giriş fırsatları sunması nedeniyle de önemli bir adım olarak görülmüştür (Sarıaslan, 2019, s. 1078; Altunışık, 2002, s. 91).

Zaman zaman yaşanan siyasi gerginliklere rağmen İsrail-Türkiye ilişkileri savunma ve ekonomi ekseninde sürdürülmüştür. Siyasi anlamda sürtüşmeler olsa da bunun ekonomik ilişkilere yansımaları sınırlı olmuş, 2007 yılında İki ülke arasında STA Ortak Komite Kararları yürürlüğe girmiş, 15 tarım ürünü için karşılıklı vergi indirimi yapılmıştır. Böylece İsrail'de KDV oranı yüzde 18'den yüzde 15,5'e indirilmiştir (ÜİB, 2024). 2009 yılında küresel finansal kriz sebebiyle dış ticaret hacmi azalmış ancak 2010 yılında Mavi Marmara olayının yaşanması sonucu ortaya çıkan siyasi krizlere rağmen iki ülke arasındaki dış ticaret hacmi yüzde 32 oranında artmıştır. 2010'da İsrail'e ihracat yüzde 37 oranında artarken ithalat yüzde 27 oranında artmıştır. 2011'de ise ithalat hacmi yüzde 51 artarak iki ülke dış ticaret hacmi yaklaşık 4,5 milyar dolar olmuştur (Sarıaslan, 2019, s. 1080-1082). Türkiye ve İsrail'in dış ticareti konjonktürel politik kaygıların ötesinde istikrarlı bir yapıya sahiptir (İsrail RCA Analizi, 2022).

Türkiye ile İsrail arasında yaşanan siyasi ve diplomatik krizlerin ticari ilişkiler üzerindeki etkisinin sınırlı kaldığı gözlemlenmektedir. Bu durumun temel nedeni, 1996 yılında imzalanarak yürürlüğe giren Serbest Ticaret Anlaşmasıdır. Örneğin, 2014 yılında İsrail'in Gazze'ye yönelik yaklaşık 80 gün süren "Koruyucu Hat Operasyonu"nu gerçekleştirmesi ve Türkiye'nin bu durumu sert bir şekilde eleştirmesine rağmen, iki ülke arasındaki ticari ilişkiler yüksek seviyelere ulaşmıştır. Bu dönemde İsrail'den ithalat artmış ve dış ticaret dengesi korunmuştur. 1996 yılından itibaren, küresel ekonomik kriz dönemleri hariç, sürekli artan ticaret hacmi, iki ülke arasında ekonomik bir bağımlılığın oluştuğunu göstermektedir. Bu bağlamda, siyasi krizlere rağmen ithalat ve ihracat oranlarında büyük değişiklikler yaşanmasının zor olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin, 2018 yılında ABD'nin büyükelçiliğini Kudüs'e taşıması ve İsrail Parlamentosu'nun "Yahudi Ulus Devlet Yasası"nu kabul etmesi sonucunda Türkiye ve İsrail arasında siyasi gerilim artmasına karşın, dış ticaret hacmi yaklaşık 6 milyar dolar seviyesinde gerçekleşmiştir. Bu durum, küresel ticaretin ülkeler arasında karşılıklı bağımlılık ilişkisi yarattığını açıkça ortaya koymaktadır. İki ülke arasındaki ticaretin siyasi gerilimlerden görece bağımsız bir şekilde sürdürülebilmesinin temel nedenlerinden biri, ticaret ve yatırım ilişkilerinin büyük ölçüde Türk ve

İsraili özel şirketler tarafından yürütülmesidir. Bu durum, iki ülke firmalarının farklı motivasyonlarla hareket ettiğini göstermektedir. Birçok İsraili şirket, Türk şirketlerle kurduğu ortak girişimler aracılığıyla Arap ülkeleriyle iş ilişkileri geliştirme imkânı bulmaktadır. Aynı şekilde, Türk şirketler de İsrail ile ABD arasındaki ticari ilişkilerden faydalanarak İsraili ortakları vasıtasıyla ABD pazarına erişim sağlamaktadır (Sınmaz, 2020, s. 3). Bu çerçevede, ekonomik ilişkilerin özel sektör temelli yapısı ve küresel ticaretin doğası gereği karşılıklı bağımlılık, siyasi krizlere rağmen iki ülke arasındaki ticari ilişkilerin istikrarını büyük ölçüde koruduğunu göstermektedir.

7 Ekim 2023 tarihinde İsrail'in Gazze'ye yoğun operasyonlarının Nisan 2024'e kadar artan boyutta sürmesi Türkiye'de İsrail ile ticaret ilişkilerinin gözden geçirilmesine sebep olmuştur. Türkiye Cumhuriyeti Ticaret Bakanlığı, önce 9 Nisan 2024 tarihi itibarıyla 54 ürün grubunun İsrail'e ihracatını kısıtladığını, 2 Mayıs 2024 tarihinde ise "İsrail ile ilgili ihracat ve ithalat işlemlerinin tüm ürünleri kapsayacak şekilde durdurulduğunu" duyurmuştur (Atlı, 2024).

Bu araştırmanın temel varsayımı Türkiye ile İsrail arasındaki siyasi krizlerin ekonomik ve ticari ilişkilere ciddi oranda etkisinin bulunmadığıdır. Çalışmada ikincil veri kaynaklarından, Türkiye İstatistik Kurumu dış ticaret istatistiklerinden, Trademap (Trade Statistics for International Business Development-Uluslararası İş Geliştirme Ticaret İstatistikleri) verilerinden ve ülke raporlarından yararlanılmıştır. Çalışma sivil ekonomik ilişkileri kapsamakta olup, askeri ticaret ile turist hareketleri kapsam dışında tutulmuştur.

A. LİTERATÜR TARAMASI

Literatürde İsrail-Türkiye ticaret ilişkisine dair yapılan çalışmalardan bazılarında siyasi ve tarihi boyut üzerinde daha çok durulmuş, iki ülke arasındaki ilişkiler siyasi krizler bağlamında ele alınmıştır (Gültekin Punsmann, 2011; Tüysüzoğlu, 2014; Eroglu, Altun & Altun, 2016; Kaya, 2019; Sarıaslan, 2019). Bazı çalışmalarda iki ülke arasındaki ilişkiler karşılıklı ekonomik bağımlılık ekseninde ele alınmıştır (Yergin, Mercan & Erol, 2012; Can & Mercan, 2014; Yazıcı, 2016; Sınmaz, 2020; Selmi & Rakipoğlu, 2023; Türkes, 2023; Karakaya, 2023; Kırbasoğlu & Hasançebi, 2024; Kamacı, Başkaya & Ravanoğlu, 2024). Ateş & Seymen (2019), Yüksel (2020) ve Güllü & Beşer (2023) ise Türkiye ile İsrail'in de içinde yer aldığı Ortadoğu ülkeleri arasındaki ticaret ilişkisini incelemiştir.

Gültekin Punsmann (2011), Türkiye-İsrail arasındaki askeri ve siyasi ilişkilerin yanında 1950'li yıllardan sonra ekonomik ve ticari ilişkilerin eklendiğini ifade ettiği çalışmasında iş dünyasının siyasi krizlerden etkilenmeyen, kendi dinamikleriyle hareket eden bir alan olduğunu vurgulamıştır. Tüysüzoğlu (2014), değişen Ortadoğu jeopolitik koşullarında Türkiye-İsrail ilişkilerindeki işbirliği olasılıklarını ele almıştır. 1990'ların ikinci yarısında stratejik işbirliği olarak tanımlanan bu ilişkinin, Filistin meselesi ve bölgesel güç dengelerindeki değişimler nedeniyle gerilediği, ancak İran'ın yükselişi, Doğu Akdeniz'deki enerji kaynakları ve bölgesel istikrarsızlık gibi faktörlerin iki ülkeyi yeniden işbirliğine yönlendirebileceği savunulmaktadır. Bu yakınlaşmanın ekonomik çıkarlar (özellikle enerji), jeopolitik kaygılar ve ABD faktörünün etkisiyle orta vadede gerçekleşebileceği öngörülmektedir. Ayrıca Türkiye'nin değişen dış politikası, İsrail'in tutumu ve bölgesel aktörlerin etkileri analiz edilerek bu öngörü desteklenmektedir. Sonuç olarak, ortak çıkarların, önceki "ortak tehdit" algısının yerini aldığı bir

işbirliği çağrıştırdığı belirtilmektedir. Eroğlu, Altun & Altun (2016), 1996-2014 yılları arasında Türkiye-İsrail ilişkilerindeki siyasi krizin ikili ekonomik ilişkilere etkisini incelemiştir. Araştırmacılar, politik gerilimin artmasına rağmen ikili ticaretin sürekli geliştiğini, hatta bazı siyasi kriz dönemlerinde bile arttığını gözlemlemişlerdir. Ekonomik bağımlılık teorisini kullanarak bu ilişkiyi analiz eden çalışma, hem Türkiye'nin hem de İsrail'in ekonomik bağımlılık seviyelerinin, siyasi gerilimi azaltmada sınırlı bir etkiye sahip olduğunu savunmaktadır. Sonuç olarak, ekonomik ilişkilerin devam etmesine rağmen, siyasi krizlerin ikili ticaret üzerindeki etkisinin tahmin edilemez olduğu ve güvenlik kaygılarının ekonomik faktörlerden öncelikli olduğu belirtilmektedir. Kaya (2019), Yahudilerin Filistin'deki tarihi varlığından başlayarak, Siyonizm'in doğuşu ve İsrail devletinin kuruluşuna kadar olan süreci incelemekte, Türkiye'nin bu süreçteki rolünü ve İsrail'i tanıma kararını farklı dönemler üzerinden değerlendirmektedir. Osmanlı dönemindeki Yahudi-Türk ilişkileri ile I. ve II. Dünya Savaşlarının etkileri ayrıntılı olarak incelenirken, Türkiye'nin İsrail ile ilişkilerindeki iniş çıkışlar ve Filistin meselesi bağlamında alınan politik kararlar vurgulanmaktadır. Sarıaslan (2019), Türkiye-İsrail ilişkilerinin gelişimini 1990 yılından itibaren ele almış, 2000'li yıllarda ekonomik ilişkilerin dikkat çekici bir şekilde arttığını ortaya koymuştur. Türkiye-İsrail arasında kurulmuş olan ekonomik ilişkilerin, özellikle 2010 yılı ve sonrasında iki ülke arasında yaşanan siyasi gerilimlere rağmen bunlardan etkilenmeyerek devam ettiği sonucuna varılmıştır. Bu doğrultuda çalışmada, Türkiye-İsrail ilişkilerinde ekonomik rasyonelitenin ön planda olduğu, ticaret ve yatırım ilişkilerinin diplomatik gelişmelerden bağımsız olarak kendi mecrasında devam ettiği ortaya konulmuştur.

Sınmaz (2020), Türkiye-İsrail ilişkilerindeki son gelişmeleri ve özellikle ekonomik bağların istikrarını incelemiştir. Makale, siyasi gerilimlere rağmen ticaret hacminin yüksek kaldığını, bunun temel sebebinin 1996 Serbest Ticaret Anlaşması olduğunu vurgulamaktadır. Ancak, doğrudan yatırımların siyasi krizlerden etkilendiği belirtilmektedir. Bu çalışmada ekonomik işbirliğinin devam etme olasılığının yüksek olduğu ancak siyasi ilişkilerde köklü bir değişikliğin yakın olmadığı sonucuna varılmıştır. (Selmi & Rakipoğlu (2023), 1990'larda İsrail-Filistin çatışmasını çözmek amacıyla ABD'nin arabuluculuğunda başlatılan Oslo Barış Süreci'ni ele almaktadır. Neo-liberalizm teorisinin "karşılıklı ekonomik bağımlılık" inşası yoluyla siyasi krizlerin çözülebileceği iddiasını inceleyen çalışma, bu sürecin fonksiyonel işbirliği, kurumsal anlaşmalar, kurumsallaşma ve entegrasyondan oluşan dört aşamasını analiz etmektedir. Çalışmada ekonomik yakınlaşmanın ticari açıdan karşılıklı fayda sağladığı, ancak İsrail'in güvenlik öncelikleri, eşitsiz ekonomik ilişkiler ve aşırı sağcı siyasi aktörlerin etkisi nedeniyle siyasi ve askeri krizleri çözemediği ortaya konulmaktadır. Bulgular, karşılıklı ekonomik bağımlılığın, özellikle hiyerarşik bir yapı oluşturduğu durumlarda, çatışmaları sona erdirmede yetersiz kalabileceğini göstermektedir. Türkes (2023), 2010 yılından sonra gerginleşen Türkiye-İsrail ilişkilerini karşılıklı bağımlılık kuramı çerçevesinde ele almaktadır. Bu çalışmada ilişkilerin tarihsel gelişimi, Doğu Akdeniz'deki enerji kaynakları ve iki ülkenin bölgesel pozisyonları incelenerek, muhtemel enerji iş birliklerinin karşılıklı bağımlılık yaratma potansiyeli değerlendirilmektedir. Ayrıca, nitel araştırma yöntemleri kullanılarak literatür analizi yapılmakta ve geleceğe yönelik bir projeksiyon sunulmaktadır. Sonuç olarak, enerji iş birliğinin karşılıklı bağımlılık oluşturmada yeterli olmayabileceği, ancak diğer faktörlerin de dikkate alınması gerektiği belirtilmektedir. Karakaya (2023), Türkiye-İsrail ilişkilerini Osmanlı döneminden günümüze, özellikle Soğuk Savaş sonrası dönemdeki siyasi, sosyo-ekonomik ve

askeri boyutlarını ele almıştır. Çalışmada, ilişkilerin stratejik işbirliği dönemlerinden gerilimlere ve krizlere (Mavi Marmara olayı gibi) uzanan iniş çıkışları, ekonomik çıkarların, siyasi ilişkileri nasıl etkilediği ve şekillendirdiği incelenmiştir. Çalışmada, 2021 yılından itibaren ilişkilerde yeniden bir yakınlaşma eğilimine işaret edilmiştir. Kırbasoğlu & Hasançebi (2024), 1995-2019 yılları arasında Türkiye-İsrail ilişkilerini John Stuart Mill'in ekonomik faydacılık görüşleri çerçevesinde incelemiştir. Siyasi krizlerin etkilerini değerlendirmek için iki ülke arasındaki ticaret hacmi, doğrudan yabancı yatırım ve turizm verileri kullanılmıştır. Çalışma, ekonomik işbirliğinin siyasi zorluklara karşı direncini ve bu durumun ekonomik faydacılık teorisini desteklediğini savunmaktadır. Sonuçlar, ekonomik ilişkilerin siyasi gerilimlere rağmen istikrarlı bir şekilde geliştiğini, ekonomik faydacılığın uluslararası ilişkilerde önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Yergin, Mercan, & Erol (2012), Türkiye-İsrail ilişkilerini 1949'dan günümüze siyasi ilişkilerin evrimi, özellikle üç temel faktöre (ABD ve Avrupa ile ilişkiler, Osmanlı mirası ve Müslüman nüfus, ulus-devlet konsepti) odaklanarak ele almaktadır. Ekonomik boyut ise, iki ülke arasındaki endüstri-içi ticaret (EİT) analiz edilerek, çeşitli mal gruplarında ticaret hacmi ve EİT oranları incelenmiştir. Çalışmada, Grubel-Lloyd endeksi ve alternatif bir endeks kullanarak EİT ölçülmüş ve siyasi gerilimlerin ekonomik ilişkilere etkisi araştırılmıştır. Sonuç olarak, siyasi gerilimlerin ekonomik ilişkilere anlamlı bir etkisinin olmadığı belirtilmiştir. Can & Mercan (2014), 2000-2012 döneminde yaşanan olumsuz politik gelişmelerin dış ticarete ve özellikle endüstri-içi ticarete etkisinin gözlemlenmesi açısından Türkiye-İsrail ticari ilişkilerini ele almıştır. Bu amaçla, SITC Rev.3 Digit 3 düzeyinde ileri teknoloji mal grubu ayrı ayrı olarak test edilmiştir. İki ülke arasındaki dış ticaret hacmi incelendiğinde, yıldan yıla artış kaydedildiği gözlemlenmiştir. Grubel-Lloyd endeksi kullanılarak yapılan çalışma sonucunda, endüstri-içi ticaretin genel anlamda politik istikrarsızlıklardan etkilenmediği tespit edilmiştir. Ayrıca, ülke seçim kısıtı açısından "Hacimli Endüstri-içi Ticaret" kavramı ve sonuçların genel değerlendirilmesi için "Endüstri-içi Ticaret Partnerlik" kavramı önerilmiştir. Yazıcı (2016), 1995-2014 yılları arasında Türkiye-İsrail dış ticaretini ticaret yoğunluğu endeksi kullanarak incelemiştir. Çalışma, iki ülke arasındaki ticaretin dünya ticaretindeki paylarından daha hızlı büyüdüğünü ortaya koymaktadır. Bulgular, serbest ticaret anlaşmasının ticaretteki artışı hızlandırdığını göstermektedir.

Ateş & Seymen (2019), 1980-2017 dönemi için Türkiye'nin imzaladığı STA'ların taraf ülkelerle olan ticaretine etkilerini Bilateral yoğunlaşma endeksi, Sektörel-bilatere ticaret yoğunlaşma endeksi ve Açıklanmış Karşılaştırmalı Üstünlükler endeksi ile incelemiştir. Bu çalışmada Türkiye AB ile olan Gümrük Birliği kapsamında AB'nin dış ticaret politikasına uyma zorunluluğu olduğu için birçok ülkeyle bütünleşme sürecine girdiği sonucuna varılmıştır. STA'ların taraf olduğu ülkeler arasında bulunan İsrail ile serbest ticaret anlaşmasından sonra 2017 yılına kadar bilateral yoğunlaşma bulunduğu ve STA bulunan bütün ülkeler ile Türkiye'nin karşılaştırmalı üstünlüğünün olduğu mal grupları belirlenmiştir. Yüksel (2020), 2000-2019 döneminde iki ülke arasında gerçekleştirilen dış ticaret bağlamında ekonomik ilişkilerin boyutunu incelediği çalışmada daha önceki dönemlere kıyasla Türkiye ile Orta Doğu ülkeleri arasındaki ilişkilerin arttığını ve çeşitlendiğini vurgulamaktadır. Çalışmada Orta Doğu ülkeleriyle Türkiye arasındaki dış ticarete bölge dışı faktörlerin önemli rol oynadığı, siyasi krizlerin aynı derecede karşılık bulmadığı sonucuna varılmıştır. Güllü & Beşer (2023), Ortadoğu ülkelerinden İsrail, Lübnan, İran, Mısır, Ürdün ve Türkiye arasında 1989-2021 döneminde dış ticarete yakınsamanın olup olmadığını

araştırmıştır. Çalışma sonucunda Türkiye'nin de içinde bulunduğu Orta Doğu ülkelerinin dış ticaretinin İsrail'e yakınsadığı belirlenmiştir. Ayrıca İsrail'in de içinde bulunduğu seçilmiş Ortadoğu ülkelerinin dış ticaretinin de Türkiye'ye yakınsadığı ortaya konulmuştur. Elde edilen bulgular Türkiye'nin İsrail ve diğer seçilmiş Orta Doğu ülkeleriyle olan ticari ilişkilerinin siyasi krizlerin önüne geçtiğini ortaya koymaktadır.

Kamacı, Başkaya & Ravanoğlu (2024), bölgesel çatışmaların küresel ticaret ve Türkiye ekonomisi üzerindeki etkilerini, Ekim 2023'de başlayan Aksa Tufanı Operasyonunun Türkiye-İsrail dış ticaretine etkisi bağlamında ele almıştır. Deniz yolu taşımacılığındaki aksaklıkların, özellikle rafine petrol ürünleri ithalatı ve ana demir çelik ihracatı üzerindeki olumsuz etkileri nicel verilerle analiz edilmiştir. İhracatta istatistiksel olarak anlamlı bir düşüş tespit edilirken, ithalatta anlamlı bir değişiklik bulunmamaktadır.

Bu çalışmanın sonraki bölümlerinde önce İsrail ekonomisi ve dış ticareti incelenmiş, daha sonra 2013-2023 dönemi iki ülke arasındaki dış ticaret verileri analiz edilmiştir. Bu çalışma, konuya ilişkin araştırmaların son derece az olması sebebiyle araştırmacıların konuya ilgi göstermeleri bakımından önem taşımaktadır. İthalat ve ihracatın, ticaret dengesinin, ihracatı ve ithalatı yapılan mal gruplarının ayrıntılı analiz edilmesi bakımından bu çalışma özgünlük taşımaktadır. Ayrıca iki ülke arasındaki ticaret ilişkisine odaklanması bakımından literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

B. İSRAİL EKONOMİSİ VE TÜRKİYE İLE TİCARİ İLİŞKİLERİ

İsrail'in toplam nüfusu yaklaşık 9,5 milyon olup yaklaşık yüzde 40'ı, İsrail'in başkenti Tel Aviv'de yoğunlaşmıştır. Nüfusun yoğun olduğu diğer kentler Hayfa (yüzde 15) ile Kudüs (yüzde 10)'tür. Hayfa petrokimya ve yüksek teknoloji endüstrileri için önemli bir liman kentidir (İsrail Pazar Bilgileri, 2023, s. 8). İsrail'in 2022 yılı GSYİH'sı 525 milyar dolar, kişi başına düşen milli geliri 54 bin 967 dolar olmuştur. İsrail, ölçek sorunu ve hammadde kaynaklarının olmaması sebebiyle büyük oranda ithalata bağımlı bir ülkedir. Genel tüketiminin büyük kısmını ithal ederek karşılamaktadır. 2022 yılı ithalatının yüzde 25'ini AB, yüzde 18'ini Çin ve yüzde 9,4'ünü ABD'den yapmıştır. İthalatının yüzde 6'sını ise Türkiye'den yapmıştır. Toplam ithalatı 107 milyar dolar, toplam ihracatı 74 milyar dolar olarak gerçekleşmiştir (İsrail Ülke Profili, 2024).

İsrail ekonomisinde en gelişmiş sektörler elmas işlemeciliği, bilişim, savunma sanayi, ilaç ile sağlık ve din turizmidir. Mal ticaret dengesi açık, hizmet ticaret dengesi fazla veren bir ülkedir. İhracatı içerisinde en fazla payı olan kalemler savunma sanayi, elmas işlemeciliği ve bilişim sektörüdür. Milli gelirinden Ar-Ge'ye yüksek pay ayıran ülkelerdendir. Genel olarak enerji ithalatçısı bir ülkedir. Elektrik üretiminin yüzde 70'i doğalgaz, yüzde 5'i (bunun %95'i güneş enerjisi) yenilebilir enerji kaynakları ile gerçekleştirilmektedir (İsrail Pazar Bilgileri, 2023, s. 10).

Türkiye-İsrail STA, 14 Mart 1996 tarihinde imzalanmış, 18 Temmuz 1997 tarih ve 23053 sayılı Resmi gazetede yayımlanarak 1 Mayıs 1997'den itibaren yürürlüğe girmiştir. Anlaşma kapsamı; mal ticaretinde tarife ve tarife dışı engellerin kaldırılması, fikri, sınai ve ticari mülkiyet hakları, menşe kuralları, iç vergilendirme, anti-damping, korunma önlemleri, ödemeler dengesi önlemleri, devlet tekelleri, kamu alımları ve rekabetten oluşmaktadır. 1 Ocak 2000 tarihinden itibaren sanayi ürünleri ticareti de gümrük vergisinden muaf olarak gerçekleştirilmektedir. Türkiye ile İsrail arasındaki STA sebebiyle sanayi

ürünleri ithalatı karşılıklı olarak gümrük vergisinden muaf tutulmuştur. Sanayi ürünlerinde tam liberalizasyon sağlanırken, tarım ürünlerinde sınırlı sayıda ürün için sınırsız veya tarife kontenjanı kapsamında vergi indirimi/muafiyeti şeklinde taviz değişimleri uygulanmaktadır (T. C. Ticaret Bakanlığı, 2024). 2007 yılında STA Ortak Komite Kararları yürürlüğe girmiş, bu doğrultuda 15 farklı tarım ürünüde karşılıklı olarak gümrük vergisi indirilmiştir. İsrail 2022 yılı içerisinde ticaretin kolaylaştırılması ve engellerin kaldırılması amacıyla büyük bir ithalat reformu yaparak denetime dayalı ithalat izinlerini de kaldırmıştır. Bunun yerine beyana dayalı ithalat izni uygulamaya başlamış, ürünler piyasaya arz edildikten sonra gözetimi artırmıştır (İsrail Pazar Bilgileri, 2023, s. 4).

İsrail'in 2008 yılında, Mavi Marmara gemisine uluslararası sulara saldırı düzenlemesinden sonra iki ülke arasındaki ilişkiler bozulmuş ve Türkiye Tel Aviv'deki Büyükelçisini geri çekmiştir. Yapılan çalışmalar, iki ülke arasındaki ticari ilişkilerin siyasi krizlerden olumsuz yönde etkilenmediğini göstermiştir. Örneğin, 2013 yılında Türkiye'nin İsrail ile olan dış ticareti yaklaşık 5,5 milyar dolar iken 2022 yılında yaklaşık 6,2 milyar dolara yükselmiştir (Güllü & Beşer, 2023, s. 345).

2022 yılında İsrail'in toplam ihracatı içinde ilk sırayı yüzde 25 ile ABD almıştır. Çin'e ihracatı yüzde 6, Hindistan'a ihracatı yüzde 5 olarak gerçekleşmiştir. Arkasından sırasıyla İngiltere, İrlanda ve Hollanda en çok ihracat yaptığı ülkelerdir. Belçika ve Türkiye'nin payı yüzde 3 olmuştur (İsrail Ülke Profili, 2024). İsrail'in ihracatında önde gelen ürünler; diğer elmaslar (sanayide kullanılmayan); elektronik entegre devreler (işlemci ve kontrolör); elmaslar (sanayide kullanılmayanlar, işlenmemiş veya basit bir şekilde kesilmiş, yarılmış veya yontulmuş); diğer kimya ve bağlı sanayide kullanılan kimyasal ürünler ile tedavide/korunmada kullanılmak üzere hazırlanan diğer ilaçlar olmuştur. İsrail'in dünyadan ithalatında önde gelen ürünler ise ham petrol (petrol yağları ve bitümenli minerallerden elde edilen yağlar), elmaslar (sanayide kullanılmayanlar, işlenmemiş veya basit bir şekilde kesilmiş, yarılmış veya yontulmuş); diğer elmaslar (sanayide kullanılmayan); tedavide/korunmada kullanılmak için hazırlanan diğer ilaçlar; hücresel ağlar için veya diğer kablosuz ağlar için telefonlar ithalatı içerisinde diğer önde gelen ürünlerdir (İsrail Ülke Bilgi Notu, 2022, s. 4-7).

İsrail'in Türkiye'den en fazla ithalatını yaptığı ürünler ise inşaat demiri, otomobil ve çimentodur. İsrail, Türkiye'den en fazla inşaat demiri ithal etmektedir. Türkiye'nin İsrail'e toplam ihracatı içerisinde 2023 yılında inşaat demiri yüzde 8,4 paya sahip olmuştur. İkinci sırayı yüzde 5,9 ile otomobiller, üçüncü sırayı ise yüzde 4,3 ile çimento almıştır (İsrail Ülke Profili, 2024). İsrail'in demir sektörü ithalatında en fazla payı olan ülkeler Türkiye, Çin, Rusya, ABD ve İtalya olurken, Türkiye ilk sıradadır (İsrail Ülke Raporu, 2023).

C. YÖNTEM

Çalışmada 2013-2024 döneminde Türkiye ile İsrail arasındaki siyasi krizlerin ekonomik ve ticari ilişkiler üzerinde etkili olup olmadığının araştırılması amaçlanmaktadır. Araştırmanın temel varsayımı Türkiye ile İsrail arasındaki siyasi krizlerin ekonomik ve ticari ilişkileri ciddi oranda etkisinin bulunmadığıdır. Bu varsayımın geçerli olup olmadığını tespit etmek amacıyla nitel araştırma yöntemi ve betimsel analiz tekniği kullanılmış, bu kapsamda da ikincil veri kaynaklarından, Türkiye İstatistik Kurumu dış ticaret istatistiklerinden, Trademap (Trade Statistics for International Business

Development-Uluslararası İş Geliştirme Ticaret İstatistikleri) verilerinden ve ülke raporlarından yararlanılmıştır. Genel ticaret sistemine göre dış ticaret istatistiklerine ilişkin veri kaynakları 2013 yılından itibaren mevcuttur, bu sebeple dönem olarak 2013 yılı ve sonrası dikkate alınmıştır. Dış ticaret istatistikleri Türkiye ile diğer ülkeler arasındaki sınırı geçen mal ticaretini kapsar. Dış ticaret istatistiklerinin üretilmesi ve yayımlanmasında “genel ticaret sistemi” (GTS) uygulanmaktadır. Genel ticaret sistemi, bir ülkenin ekonomik alanına giren ve ekonomik alanından çıkan tüm malları kapsamaktadır. GTS’de ülkenin ekonomik alanını oluşturan serbest bölgeler, gümrük antrepoları ve serbest dolaşım alanına giren veya bu alanlardan çıkan mallar hesaplamalara katılmaktadır (tuik.gov.tr).

D. BULGULAR

1. Türkiye-İsrail Arasındaki İthalat ve İhracat Hacimleri ile Ticaret Dengesi

Tablo 1’de ve Şekil 1’de de İsrail’den ithalatın inişli çıkışlı bir seyir izlediği görülmektedir. Söz konusu dönemde en yüksek ithalat 3 milyar dolar ile 2014 yılında yapılmıştır. İsrail’in 7 Temmuz 2014’te başlattığı ‘Koruyucu Hat Operasyonu’ ile 50 gün süren bir operasyonla Gazze’deki çocuk ve sivillerin hedef alınması ve 2014 sonunda Mescid-i Aksa’nın tüm müslümanlara kapatılmasına yönelik baskını, Türkiye-İsrail ilişkilerinin politik anlamda gerginleşmesine neden olmuştur. Buna rağmen dış ticarete meydana gelen olumlu seyir ekonomik alanın gelişimine katkı sunmuştur (Arbell, 2015, s. 1; Sarıaslan, 2019, s. 1983). 2015, 2016 ve 2017 yıllarında bir önceki yıla göre İsrail’den ithalat azalmıştır. İthalat, 2018 yılında yükselmiş, 2019 ve 2020’de düşmüştür. 2022 ve 2022 yıllarında artış gösteren ithalat, 2023 yılında düşüş göstererek 1 milyar 642 milyon dolar olarak gerçekleşmiştir.

Tablo 1. Türkiye’nin 2013-2024 Dönemi İsrail’den İthalat Hacmi (milyon dolar)

Yıl	Ocak	Şubat	Mart	Nisan	Mayıs	Haziran	Temmuz	Ağustos	Eylül	Ekim	Kasım	Aralık	Toplam
2013	136	223	173	328	316	116	199	245	200	253	241	274	2.705
2014	256	231	206	353	347	202	179	252	302	231	224	280	3.063
2015	164	156	194	179	220	92	189	149	134	139	139	158	1.913
2016	103	106	107	103	146	135	110	99	105	107	157	147	1.425
2017	176	131	108	148	160	133	150	120	155	122	129	131	1.663
2018	177	178	190	168	215	162	128	96	132	172	176	208	2.001
2019	117	174	180	144	165	110	154	113	102	108	91	142	1.601
2020	145	138	181	108	86	101	117	153	128	102	132	104	1.496
2021	121	197	154	144	172	175	122	195	181	226	189	171	2.047
2022	240	139	221	186	175	195	134	196	204	241	306	215	2.452
2023	172	174	200	155	155	87	125	131	119	99	122	101	1.641
2024	141	121	167	0	0	0	0	0	0	0	0	0	429

Kaynak: TÜİK, 2024a.

Söz konusu dönemde Türkiye’nin İsrail’den olan ithalatında bazı yıllar azalış bazı yıllar artış olmuştur. Doğal kaynaklar bakımından yaşadığı kısıtlar sebebiyle İsrail ekonomisi petrol ve sanayi ürünlerine ilişkin fiyat hareketlerine oldukça duyarlıdır. ABD ve Avrupa Birliği ekonomilerindeki gelişmeler, İsrail’in dış ticaretine önemli ölçüde etki etmektedir. Özellikle Avrupa Birliği’ndeki ekonomik krizler ve ABD ekonomisindeki durgunluk, İsrail’in ihracatını olumsuz yönde etkilemiştir. 2014’te

ihracatında toparlanma görülmesine rağmen, sonraki yıllar genel olarak ihracatında düşüş söz konusu olmuştur (İsrail Ülke Raporu, 2019). Bu doğrultuda İsrail'in dünyaya ihracatındaki düşüş ve dalgalanmaların Türkiye'ye olan ihracatında da iniş ve çıkışlara sebep olduğu söylenebilir. Örneğin, 2022 Şubat ayından sonra Rusya-Ukrayna arasındaki savaş ve enerji fiyatlarındaki yükselme sonucunda ortaya çıkan fiyat etkisinin Türkiye'nin İsrail'den ithalatına hacim olarak artış şeklinde yansımış olabileceği düşünülmektedir. Çünkü Türkiye'nin İsrail'den ithal ettiği ürünlerin yarısından fazlasını petrol ve ürünleri ile motorin oluşturmaktadır (Sarıaslan, 2019, s. 1086).

2023 yılı Ocak ayından itibaren ithalat aylık olarak artış ve azalış şeklinde birbirini takip etmiştir. 2023 yılında bir önceki yılın aynı ayına göre bütün aylarda ithalat azalmış ve toplam ithalat 2,4 milyar dolardan 1,6 milyar dolara kadar düşmüştür. Dolayısıyla İsrail'den yapılan ithalat yaklaşık 1 buçuk yıldır azalmaktadır. Bu azalış şekil 1'de de belirgin bir şekilde görülmektedir.

Türkiye'nin İsrail'den 2013-2023 döneminde yaptığı ithalat, grafik üzerinde incelendiğinde de düşüş ve yükselişler olduğu görülebilmektedir. 2016, 2020 ve 2023 yıllarında belirgin bir düşüş göze çarpmaktadır (Şekil 1). Tablo 2'de Türkiye'nin 2013 yılından 2024 yılına kadar İsrail'e yaptığı ihracat hacmi gösterilmiştir.

Tablo 2. Türkiye'nin 2013-2024 Dönemi İsrail'e İhracat Hacmi (milyon dolar)

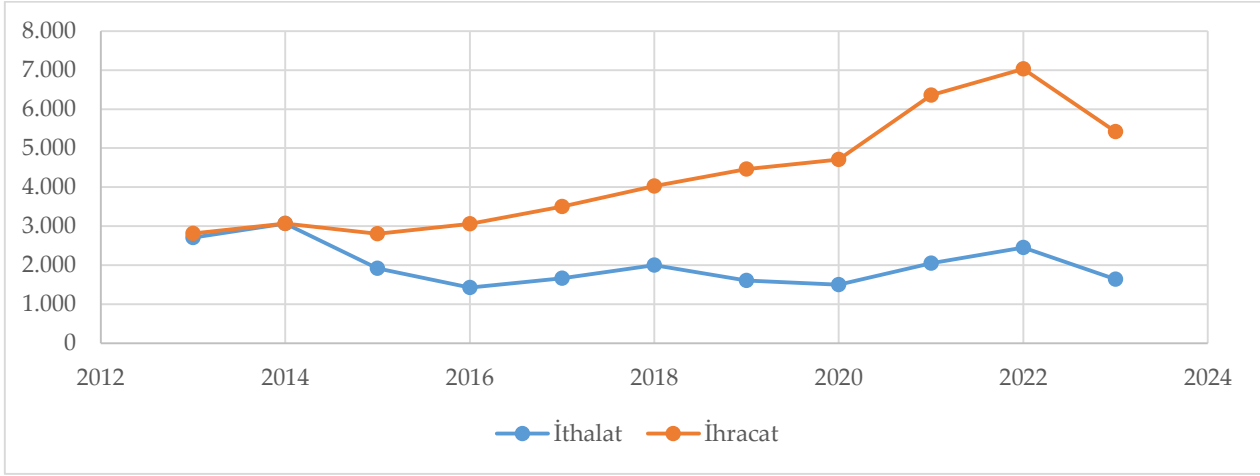
	Ocak	Şubat	Mart	Nisan	Mayıs	Haziran	Temmuz	Ağustos	Eylül	Ekim	Kasım	Aralık	Toplam
2013	195	222	238	214	260	236	259	235	230	196	270	255	2.810
2014	285	253	295	290	275	274	235	218	239	218	223	259	3.063
2015	184	220	255	278	227	259	219	205	208	240	227	285	2.807
2016	194	209	293	287	301	276	197	271	231	237	249	310	3.055
2017	228	263	335	257	298	294	258	317	235	337	318	365	3.505
2018	300	344	404	340	330	305	314	308	292	344	372	370	4.023
2019	300	354	464	366	415	232	433	326	383	365	398	427	4.464
2020	383	386	404	250	267	392	403	362	434	468	452	504	4.704
2021	404	449	529	549	425	545	454	558	529	605	617	693	6.356
2022	537	596	734	737	515	598	461	577	609	489	568	611	7.032
2023	484	458	600	428	470	482	408	496	499	348	319	429	5.422
2024	349	422	437	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.208

*İlk 3 aylık toplam

Kaynak: TÜİK, 2024a.

Söz konusu dönemde Türkiye'nin İsrail'e olan ihracatında 2015 ve 2023 yıllarında azalma görülürken diğer yıllar artış olmuştur. İhracat hacminde genel olarak artış eğilimi İsrail'in Türkiye'den ithal ettiği ürünlerde diğer pazarlara göre fiyat düşüklüğü ile kalite yüksekliğinden kaynaklanabilir (Atlı, 2024). 2022 yılı Ekim ayından itibaren her ay bir önceki yılın aynı ayına göre ihracatın azaldığı görülmektedir. 2022 yılında toplamda 7 milyar dolardan daha fazla ihracat yapılmıştır. Ancak 2023 yılında yüzde 23 oranında bir azalma ile İsrail'e ihracat 5 milyar 422 milyon dolara yakın gerçekleşmiştir. Dolayısıyla İsrail'e yapılan ihracat yaklaşık 1 buçuk yıldır azalmaktadır. Bunun sebebinin 2022 yılından itibaren hem dünyada Rusya-Ukrayna savaşı etkisiyle enerji fiyatlarının yükselmesi, hem de Türkiye ekonomisindeki girdi maliyetlerinin yükselmesi ile İsrail'e olan ihracatımızda fiyat etkisi kaynaklı azalış olduğu düşünülmektedir (Sarıaslan, 2019, s. 1087). Bu azalış şekil 1'de de belirgin bir şekilde

görülmektedir. İhracat hacmi 2015 yılı dışında genel olarak artarken, 2023 yılında azalmaya başlamıştır. 2010'daki Mavi Marmara krizinden sonra ticaret hacminin düşmemesi siyasi ihtilaflara rağmen ekonomik ilişkilerin güçlü olduğuna işaret etmektedir.



Grafik 1. Türkiye'nin 2013-2023 Dönemi İsrail ile İhracat ve İthalat Hacmi (milyon dolar)

Kaynak: Tablo 2'deki veriler kullanılarak yazarlar tarafından oluşturulmuştur.

2023 yılında ikili ticaret hacminde düşüş gerçekleşmiştir. Bu çerçevede, Türkiye'nin ihracatı bir önceki yıla göre yüzde 25,52 oranında, Türkiye'nin ithalatı ise yaklaşık yüzde 33 oranında azalmıştır (İsrail Ülke Profili, 2024).

Tablo 3'te iki ülkenin ihracat ve ithalat hacimleriyle ticaret hacmi ve ticaret dengesi verileri 2013-2024 dönemi için gösterilmiştir. Buna göre Türkiye, İsrail ile olan ticaretinden dış ticaret fazlası vermektedir. 2014 yılında, 2013'e göre hem ihracat hem de ithalat artarken, 2015 yılında ihracatta yaklaşık yüzde 8,4, ithalatta yaklaşık yüzde 37,5 azalış olmuştur. 2014 yılında iki ülke arasındaki ticarete denge sağlanmıştır. 2015 yılından sonra ise dış ticaret dengesi Türkiye lehine fazla vermiştir. İsrail ve Türkiye siyasi alanda yaşadıkları krizleri ekonomik alana yansıtmamıştır. 2015 sonrası dönemde Doğu Akdeniz'deki doğal gaz rezervlerinin çıkarılması ve Avrupa'ya ulaştırılması için taşıma ve boru hatları kurulmasında işbirliği arayışları söz konusu olmuştur (Rivlin, 2019). 2016'da İsrail'e olan ihracat artmış ancak İsrail'den ithalat fiyat etkisi kaynaklı azalmıştır. Türkiye lehine ticaret dengesi fazlası 2023 yılına kadar artış eğilimi göstermiştir.

Tablo 3. Türkiye-İsrail Ticaret Dengesi (2013-2024) (milyon dolar)

Yıl	İhracat	% Değişim	% Değişim	İthalat	% Değişim	% Değişim	Hacim	% Değişim	% Değişim	Denge
		değişim	(2013=100)		değişim	(2013=100)		değişim	(2013=100)	
2013	2.810		100	2.705		100	5.515		100	106
2014	3.063	9,00	109	3.063	13,24	113	6.126	11,08	111	0,711
2015	2.807	-8,38	100	1.913	-37,55	71	4.719	-22,97	86	894
2016	3.055	8,84	109	1.425	-25,50	53	4.479	-5,08	81	1.630
2017	3.505	14,74	125	1.663	16,68	61	5.167	15,36	94	1.842
2018	4.023	14,78	143	2.001	20,37	74	6.024	16,58	109	2.022
2019	4.464	10,96	159	1.608	-20,01	59	6.065	0,67	110	2.863
2020	4.704	5,38	167	1.496	-6,53	55	6.200	2,24	112	3.208
2021	6.356	35,11	226	2.047	36,81	76	8.403	35,52	152	4.309
2022	7.032	10,64	250	2.457	19,77	91	9.484	12,87	172	4.581
2023	5.422	-22,89	193	1.641	-33,07	61	7.063	-25,52	128	3.781

Kaynak: TÜİK, 2024a.

2017 yılına gelindiğinde, İsrail'e yönelik ihracatın bir önceki yıla göre yüzde 15,4 artış göstererek 3,5 milyar dolar, ithalatın ise 1,6 milyar dolar olarak gerçekleştiği; iki ülke ticaret hacminin ise 5 milyar doları geçtiği görülmektedir. 2018 yılına ilişkin verilere bakıldığında, toplam ticaret hacminin 6 milyar doları aşması, siyasi ve diplomatik krizlere rağmen, ekonomik alandaki ilişkilerin hızını kesmeden devam ettiğinin göstergesidir (Sarıaslan, 2019, s. 1086). ABD'nin elçiliğini İsrail'in başkenti Telaviv'den Kudüs'e taşıdığı ve "Yahudi Ulus Devlet Yasası"nın İsrail Parlamentosu tarafından kabul edildiği 2018'de, Türkiye ve İsrail arasındaki siyasi gerilim artmasına rağmen dış ticaret hacmi 6 milyar dolara yakın gerçekleşmiştir (Sınmaz, 2020, s. 3).

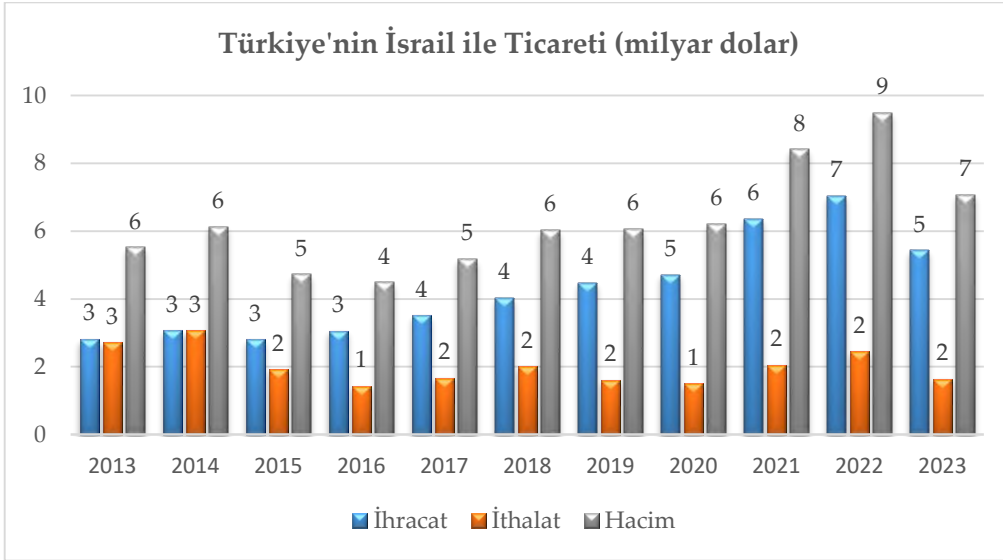
2019 yılında ihracatta yaklaşık yüzde 10 artış, ithalatta ise yaklaşık yüzde 20 oranında azalış olmuş, toplam ticaret hacmi hemen hemen aynı düzeyde kalmıştır. 2020 yılında ihracatta sınırlı bir artış, ithalatta ise hafif bir azalma gerçekleşmiştir. 2021 ve 2022 yıllarında ise hem ihracat hem de ithalat artış göstermiş; bu durum ticaret hacminin sırasıyla 6 milyar doları ve ardından 8 milyar doları aşmasını sağlamıştır. 2023 yılında ticaret hacmi 7 milyar dolara gerilemiştir. İhracatta yüzde 23, ithalatta ise yüzde 33 oranında azalma gerçekleşmiştir. Bir önceki yıla göre Türkiye'nin İsrail'e ihracatında en fazla artış olduğu yıl yüzde 35,11 ile 2021 olurken, İsrail'den ithalatında artışın en fazla olduğu yıl yüzde 36,81 ile 2021, ticaret hacminin en fazla arttığı yıl da yüzde 35,52 ile yine 2021 olmuştur. 2019 ve 2020 yıllarındaki azalmanın Covid-19 kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

2013 yılı referans alındığında, ihracatın en fazla arttığı yılın 2022 olduğu görülmektedir. 2022 yılında, 2013 yılına kıyasla ihracat %150 oranında artmış ve neredeyse her yıl artış trendini sürdürmüştür. Buna karşın, ithalattaki artış ihracata kıyasla daha düşük oranlarda gerçekleşmiş ve dalgalı bir seyir izlemiştir. 2013 yılına göre ithalatın en fazla arttığı yıl %13 ile 2014 yılı olmuştur. Ancak, 2023 yılında ithalat, 2013'e göre %39 oranında azalmıştır. Ticaret hacmi açısından bakıldığında, 2013 yılına göre en yüksek artışın yaşandığı yıl %72 oranı ile 2022 olmuştur. İsrail ile ticaret hacminin genel olarak artış göstermesi, siyasi kriz dönemlerinde bile ekonomik ve ticari ilişkilerin devam ettiğini ve

Türkiye'nin ekonomik aktörlerle karşılıklı bağımlılık temeline dayalı hareket ettiğini ortaya koymaktadır (Sarıaslan, 2019, s. 1082).

2010 Mavi Marmara Baskını sonrasında, 2013 yılındaki resmi özür ve 2016'daki tazminat görüşme ve anlaşmalarına kadar olan süreçte ekonomik ilişkiler devam etse de eski canlılığını kaybetmiştir. Tazminat anlaşması ve 2016 yılında karşılıklı büyükelçilerin yeniden atanmasıyla birlikte, iki ülke arasındaki ilişkiler olumlu bir yöne evrilmeye başlamıştır. Ancak, 2017 yılında ABD Başkanı Donald Trump'ın Kudüs'ü İsrail'in resmi başkenti olarak tanınması, Türkiye-İsrail ilişkilerinde yeniden gerilime yol açmıştır. 2018-2021 yılları arasında İsrail'in Gazze'de gerçekleştirdiği askeri operasyonlar da bu gerilimin devam etmesine neden olmuştur. Öte yandan, 2022 yılında Rusya'nın Ukrayna'yı işgaliyle Avrupa ülkelerinin Rusya'dan enerji bağımlılıklarını azaltmaya yönelik alternatif arayışları ve Doğu Akdeniz'deki İsrail'in Tamar ve Leviathan bölgelerindeki hidrokarbon kaynaklarına olan ilgileri, iki ülke ilişkilerinde yeniden canlanma sağlamıştır (Karakaya, 2023, s. 197).

İki ülke arasında sürekli artan ticaret hacminin ekonomik bağımlılık doğurduğu ve ithalat ve ihracat oranlarının siyasi alandaki krizlerden geçici olarak etkilendiği, ani ve keskin bir değişim yaşanmasının son derece zor olduğu görülmektedir. Bu durumun bir diğer örneği de 2018 yılı ticaret oranlarında görülmektedir. Söz konusu dönemde genel olarak ticaret hacminde artış olsa da 2023 yılı verilerinde göze çarpan bir durum, ihracatın ve ithalatın dolayısıyla ticaret hacminin azalmasıdır. Hem ihracat hem ithalat 2023 yılında azaldığı için bu doğrultuda ticaret hacmi de azalmıştır. Netice itibarıyla 2013 yılına göre Türkiye'nin İsrail'e olan ihracatı 2023 yılında yüzde 93 artmış, ithalatı yüzde 39 azalmış, ticaret hacmi de yüzde 28 oranında artmıştır. Bunun yanı sıra ticaret dengesinin Türkiye lehine fazla verdiği görülmektedir (Şekil 2).



Grafik 2. Türkiye-İsrail Ticaret Dengesi (milyar dolar)

Kaynak: Tablo 3'deki veriler kullanılarak yazarlar tarafından oluşturulmuştur.

Türkiye'nin ihracat yaptığı ülkeler içinde İsrail 2023 yılı verilerine göre 5 milyar 422 milyon dolar ile 13. sırada, ithalat yaptığı ülkeler içinde 1 milyar 642 milyon dolar ile 32. sıradadır. 2022 Trademap

verilerine göre Türkiye'nin İsrail'in ithalatında sırasıyla Çin, ABD, Almanya ve İsviçre'nin ardından yüzde 6,2 pay ile beşinci; ihracatındaysa ABD, Çin, Hindistan, İngiltere, İrlanda ve Hollanda'dan sonra yüzde 3,6 pay ile yedinci sırada önemli sayılacak bir orana sahip olduğu görülmektedir (Kösem, 2024: 1). İsrail, 2023 yılında yaklaşık 5,42 milyar dolar tutarında ithalat yapmıştır. Türkiye'nin İsrail'den ithalatı ise 1,64 milyar dolar tutarında gerçekleşmiştir. Türkiye'nin İsrail ile ticaret dengesinin fazla vermesi, ticaretin durması durumunda her iki taraf için de olumsuz sonuçlar doğurabileceğini göstermektedir. İsrail, Türkiye'den sağladığı yüksek kaliteli ve düşük maliyetli ithalat imkânını kaybederken, Türkiye de önemli bir ihracat pazarını yitirme riski ile karşı karşıya kalacaktır (Atlı, 2024). İki ülke arasındaki ekonomik bağımlılık ilişkisinde daha fazla bağımlılık gösteren ülkenin İsrail olduğu görülmektedir. İsrail, ekonomik anlamda Türkiye'nin İsrail'e bağımlılığından çok daha fazla Türkiye'ye bağımlıdır. Arada asimetrik bir bağımlılık ilişkisi olduğu söylenebilir.

Türkiye-İsrail ticaretinin içeriği iki ülkenin ekonomik olarak karşılıklı bağımlılığı açısından önem arz etmektedir. Söz konusu dönemde Türkiye'nin dış ticaret fazlası verdiği görülmele beraber, ihracat yapısı alt sektörler açısından incelendiğinde İsrail'den yapılan ithalatın yarısından fazlasını petrol ve ürünleri ile motorin oluşturmuştur. Bunun yanı sıra sanayi grubuna dahil olan kimyevi maddeler bakımından İsrail'in ticari üstünlüğü görülmüştür. İsrail'in ihraç ettiği ürün grupları katma değeri yüksek ürünlerden oluşmuştur. Türkiye'den ithal ettiği ürünler ise demir-çelik gibi hammaddelerden oluşmuştur. Ancak, yıllar geçtikçe İsrail lehine olan bu durum, dengeli bir hale gelmiştir (Sarıaslan, 2019, s. 1086).

2. Türkiye-İsrail Ticaretine Konu Olan Ürün Grupları

2.1. İsrail'den İthal Edilen Ürün Grupları

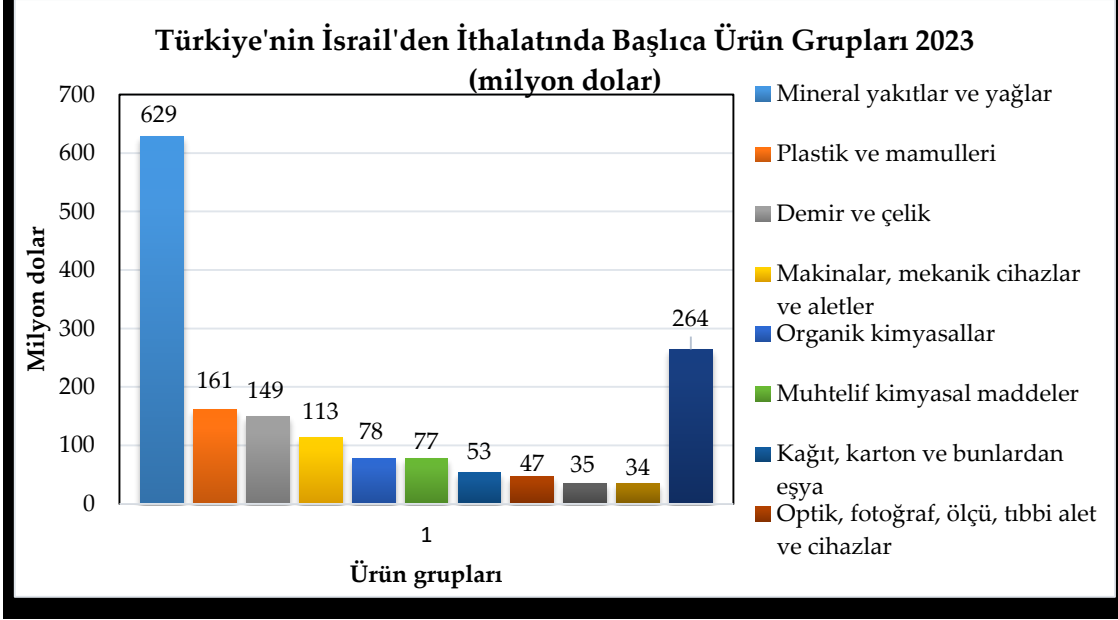
Türkiye'nin İsrail'den en fazla ithal ettiği ürünler detaylı fikir vermesi açısından TUİK'in SITC1 sınıflandırması dikkate alınarak 2020-2024 dönemi verileriyle Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Türkiye'nin İsrail'den ithal ettiği ürünler (2020-2024) (milyon dolar)

SITC1	SITC1 adı	2020	2021	2022	2023	2024
33460	Gazyağı ve bitümlü minarellerden elde edilen yağlar (ham petrol hariç) artık yağlar hariç	479	1.021	1.057	575	52
28239	Diğer döküntü ve hurdalar	100	205	197	148	32
57511	Polipropilen (ilk şekilde)	111	52	66	56	14
51123	Toluen (toluol)	17	27	48	53	8
33524	Ksilol	17	25	45	44	8
74568	Aksamalarının parçaları, (745.6)'daki sıvı-toz halindeki maddeleri püskürtme ve dağıtma cihazları/aksam, altgrubunun	22	23	31	32	10
53311	Esası titandioksit olan pigment ve müstahzarlar	28	34	44	31	8
59130	Bitkileri öldüren ilaçlar, anti filizleme ürünler ve bitki-büyüme düzenleyiciler	16	9	14	20	12
64126	Diğer kağıt ve karton; mekanik ve kimya-mekanik işlem sonucu elde edilmiş fiber içermeyen	1	0	33	18	8
59120	Mantar öldürücü ilaçlar	11	10	18	14	7
89731	Kıymetli metaller ve kaplamalarından mücevherci eşyası	1	1	1	4	7

Kaynak: TUİK, 2024b.

Türkiye' nin 2023 yılında İsrail'den en fazla ithal ettiği ürün grubu mineral yakıtlar ve yağlar olmuştur. 629 milyon dolar tutarında mineral yakıt ve yağ ithal edilirken, ikinci sırada 161 milyon dolar ile plastik ve mamulleri, üçüncü sırada ise 149 milyon dolar ile demir ve çelik yer almıştır.



Grafik 3. Türkiye'nin İsrail'den İthalatında Başlıca Ürün Grupları-2023 (milyon dolar)

Kaynak: İsrail Ülke Profili, 2024.

Türkiye'nin İsrail'den ithal ettiği ürün grupları içinde demir ve çelik ithalatının İsrail'in dünyaya ihracatı içindeki payı yüzde 75,67 gibi yüksek bir oran olsa da Türkiye'nin dünyadan ithalatı içindeki payı yüzde 0,70 gibi çok küçük bir orandır. Benzer şekilde Türkiye'nin mineral yakıtlar, mineral yağlar ve bunların damıtılmasından elde edilen ürünler; bitümlü maddeler; maden ürünleri ithalatının, İsrail'in dünyaya ihracatı içindeki oranı yüzde 35,50, bunun toplam ithalat içindeki payı, yüzde 1,42'dir. Kâğıt ve karton; kâğıt hamurundan, kâğıttan veya kartondan eşya ithalatının payı yüzde 38,98, toplam ithalat içindeki payı ise 1,53 olarak gerçekleşmiştir. Dolayısıyla Türkiye'nin İsrail'e ithal ettiği ürünler için İsrail'e bağımlılığı son derece düşüktür.

Tablo 5. Türkiye'nin İsrail'den en fazla ithalatının olduğu ürün grupları (2022) (milyon dolar)

Ürün grubu	Türkiye'nin İsrail'den ithalatı	İsrail'in dünyaya ihracatı	İsrail'in dünyaya ihracatında Türkiye'nin payı	Türkiye'nin dünyadan ithalatı	Türkiye'nin dünyadan toplam ithalatı içinde İsrail'den ithalatının payı
Tüm ürünler	2.452	72.569	3,38	363.711	0,67
Mineral yakıtlar, mineral yağlar ve bunların damıtılmasından elde edilen ürünler; bitümlü maddeler; maden...	1.370	3.860	35,50	96.549	1,42
Plastikler ve plastiklerden eşyalar	182	3.393	5,35	18.976	0,96
Demir ve çelik	198	262	75,67	28.367	0,70
Nükleer reaktörler, kazanlar, makineler ve mekanik cihazlar; bunların parçaları	96	5.290	1,81	34.574	0,28
Organik kimyasallar	83	1.965	4,21	11.120	0,74
Çeşitli kimyasal ürünler	67	4.581	1,46	3.516	1,90
Kağıt ve karton; kağıt hamurundan, kağıttan veya kartondan eşya	62	159	38,98	4.055	1,53
Optik, fotografik, sinematografik, ölçüm, kontrol, hassas, tıbbi veya cerrahi...	36	8.124	0,44	5.243	0,68
Doğal veya kültür inciler, kıymetli veya yarı kıymetli taşlar, kıymetli metaller, kaplamalı metaller...	29	11.757	0,25	23.457	0,12
Tabaklama veya boyama özleri; tanenler ve türevleri; boyalar, pigmentler ve diğer renklendiriciler...	48	275	17,32	2.751	1,73

Kaynak: Trademap, 2024 ve yazarların hesaplamaları.

Türkiye'nin İsrail'den ithal ettiği ürünler içinde dünyadan toplam ithalata oranının en fazla olduğu ürün grubu yüzde 2,89 ile "Adi metallerden aletler, çatal bıçak takımı, kaşıklar ve çatalar; adi metallerden bunların aksamı" grubudur. Diğer ürün gruplarında da daha düşük oranlar söz konusu olup Türkiye'yi olumsuz etkileyecek oranda olmadığı söylenebilir.

Tablo 6. Türkiye'nin Dünyadan İthal Ettiği Ürünlerde İsrail Payının En Yüksek Olduğu Ürün Grupları (2022) (milyon dolar)

Ürün grubu	Türkiye'nin İsrail'den ithalatı	İsrail'in dünyaya ihracatı	İsrail'in dünyaya ihracatında Türkiye'nin payı	Türkiye'nin dünyadan ithalatı	Türkiye'nin dünyadan toplam ithalatı içinde İsrail'den ithalatının payı
Tüm ürünler	2.452	72.569	3,38	363.711	0,67
Adi metallerden aletler, çatal bıçak takımı, kaşıklar ve çatalar; adi metallerden bunların aksamı	23	961	2,40	798	2,89
Çeşitli kimyasal ürünler	67	4.581	1,46	3.516	1,90
Tabaklama veya boyama özleri; tanenler ve türevleri; boyalar, pigmentler ve diğer renklendiriciler...	48	275	17,32	2.751	1,73
Kağıt ve karton; kağıt hamurundan, kağıttan veya kartondan eşya	62	159	38,98	4.055	1,53
Mineral yakıtlar, mineral yağlar ve bunların damıtılmasından elde edilen ürünler; bitümlü maddeler; maden...	1.370	3.860	35,50	96.549	1,42
Gübreler	38	3.075	1,24	3.031	1,26
İnorganik kimyasallar; değerli metallerin, nadir toprak metallerinin organik veya inorganik bileşikleri, ...	40	1.529	2,63	3.475	1,16
Yenilebilir meyve ve kuruyemişler; narenciye veya kavun kabuğu	11	734	1,47	1.074	1,00

Kaynak: Trademap, 2024 ve yazarların hesaplamaları.

2.2. İsrail'e İhraç Edilen Ürün Grupları

Türkiye'nin İsrail'e en fazla ihraç ettiği ürünler detaylı fikir vermesi açısından TUİK'in SITC1 sınıflandırması dikkate alınarak 2020-2024 dönemi verileriyle Tablo 7'de gösterilmiştir.

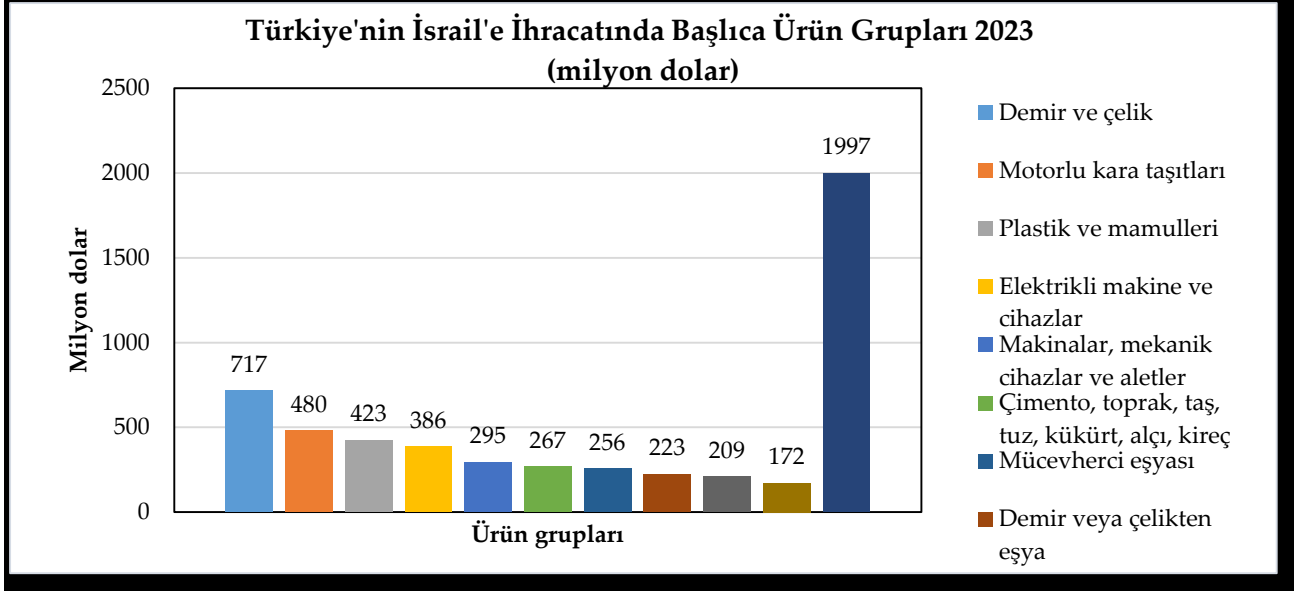
Tablo 7. Türkiye'den İsrail'e ihracatı yapılan ürünler (2020-2024)(milyon dolar)

SITC1	SITC1 adı	2020	2021	2022	2023	2024
67621	Köşeli çubuklar-çentik, yiv, oluk vb şekil bozuklukları olan	396	770	744	449	39
78120	Binek otomobilleri	560	325	394	319	84
89731	Kıymetli metaller ve kaplamalarından mücevherci eşyası	127	234	278	231	56
66122	Portland çimentosu	92	117	153	161	18
77316	Elektrik iletkenleri:gerilimi=<80 volt için	97	122	151	147	31
67611	Demir/alaşimsız çelik.filmaşın üzerinde çentik şekil bozuk. olan.sıcak hadde	76	106	164	131	10
89332	Plastikten ev için eşyalar, tuvalet eşyası	100	130	107	107	30
68241	Arıtılmış bakırdan teller	54	91	91	80	23
64163	Tuvalet-temizlik kağıtları	52	57	83	68	19
78311	Dizell/yarı Dizel motorlu toplu yolcu taşıtları (10 ve +)	36	83	62	63	18

Kaynak: TUİK, 2024b.

İsrail'in Türkiye'den en fazla ithal ettiği ürün grubu demir ve çeliktir.

İkinci sırada motorlu kara taşıtları ve üçüncü sırada plastik ve mamulleri ihraç edilmiştir. Türkiye, bir önceki yıl bu kategoride İsrail'e 1,19 milyar dolarlık ihracat yapmıştır. İsrail'in dünyada en fazla demir-çelik ithal ettiği ülkeler ilk sırada Türkiye olmak üzere, sırayla Çin, Rusya, ABD ve İtalya'dır (İsrail Ülke raporu, 2023).



Grafik 4. Türkiye'nin İsrail'e İhracatında Başlıca Ürün Grupları-2023 (milyon dolar)

Kaynak: İsrail Ülke Profili, 2024.

İsrail, tüm dünyadan ithal ettiği demir ve çeliğin yüzde 39,6'sını Türkiye'den tedarik etmiştir. Buna karşılık Türkiye'nin toplam demir ve çelik ihracatında İsrail'in payı ise sadece yüzde 8,2 olmuştur. Hatta İsrail'in bu kategori altındaki alaşımlı çelikten çubuk ve profiller gibi bazı spesifik ürünlerde yaptığı ithalatta Türkiye'nin payı yüzde 87'lere kadar çıkmıştır (Atlı, 2024).

Tablo 8. Türkiye'nin İsrail'e en fazla ihracatının olduğu ürün grupları (2022) (milyon dolar)

	Türkiye'nin İsrail'e ihracatı	İsrail'in Dünyadan İthalatı	İsrail'in dünyadan ithalatında Türkiye'nin payı	Türkiye'nin Dünyaya İhracatı	Türkiye'nin dünyaya ihracatında İsrail'in payı
Bütün ürünler	7.033	107.758	6,53	254.172	2,77
Demir ve Çelik	1.192	3.009	39,62	14.628	8,15
Demiryolu veya tramvay vagonları dışındaki taşıtlar ve bunların parça ve aksesuarları	563	9.197	6,12	26.804	2,10
Plastikler ve plastiklerden eşyalar	516	4.094	12,61	11.570	4,46
Elektrikli makine ve teçhizat ve bunların parçaları; ses kaydediciler ve çoğaltıcılar, televizyon...	385	12.573	3,06	13.706	2,81
Nükleer reaktörler, kazanlar, makineler ve mekanik cihazlar; bunların parçaları	365	11.429	3,19	22.676	0,02
Tuz; kükürt; topraklar ve taş; sıva malzemeleri, kireç ve çimento	282	811	34,82	3.818	7,40
Doğal veya kültür inciler, kıymetli veya yarı kıymetli taşlar, kıymetli metaller, metal kaplamalar...	313	7.022	4,46	10.206	3,07
Demir veya çelikten eşyalar	377	1.838	20,52	10.536	3,58
Örme veya tığ işi olmayan giyim eşyası ve giyim aksesuarları	306	1.182	25,91	8.465	3,62
Kâğıt ve karton; kâğıt hamurundan, kâğıttan veya kartondan eşya	210	1.079	19,47	2.843	0,07

Kaynak: Trademap, 2024 ve yazarların hesaplamaları.

İsrail'e toplam ihracat içinde yaklaşık 3 milyon dolar ile en fazla demir ve çelik ihraç edildiği görülmektedir. Dünyadan ithalatı içinde ise oran olarak en yüksek oran, demir ve çelik ile çimentoda gerçekleşmiştir. İsrail'in özellikle demir-çelik ve çimentoda Türkiye'ye bağımlı olduğunu söylemek mümkündür. Türkiye'nin İsrail'e ihracatında ağırlıklı olan ve İsrail'in de özellikle Türkiye'den yaptığı ithalata bağımlı olduğu ürün gruplarının inşaat sektörüyle yakından ilgili olması dikkat çekmektedir.

Tablo 9. İsrail'in Dünyadan İthal Ettiği Ürünlerde Türkiye Payının Yüksek Olduğu Ürün Grupları (2022) (milyon dolar)

Ürün grubu	Türkiye'nin İsrail'e ihracatı	İsrail'in dünyadan ithalatında Türkiye'nin payı	İsrail'in dünyadan ithalatı	Türkiye'nin dünyaya ihracatında İsrail'in payı	Türkiye'nin dünyaya ihracatı
Tüm ürünler	7.033	6,53	107.758	2,77	254.172
Hahılar ve diğer tekstil yer kaplamaları	61	74,31	82	2,17	2.820
Örme veya tığ işi kumaşlar	32	45,21	70	1,53	2.052
Demir ve çelik	1.192	39,62	3.009	8,15	14.628
Bakır ve bakırdan eşya	138	36,94	374	5,19	2.663
Tuz; kükürt; topraklar ve taş; sıva malzemeleri, kireç ve çimento	282	34,82	811	7,4	3.818
Taş, alçı, çimento, asbest, mika veya benzeri malzemelerden eşyalar	152	33,34	456	7,28	2.090
Cam ve züccaciye	139	27,95	495	8,52	1.626
Örme veya tığ işi olmayan giyim eşyası ve giyim aksesuarları	306	25,91	1.182	3,62	8.465
Vatka, keçe ve dokunmamış kumaşlar; özel iplikler; sicim, halat, halat ve kablolar ve bunlardan eşya	23	22,51	101	2,02	1.127
Ham postlar ve deriler (kürkler hariç) ve deri	3	21,30	15	1,23	260

Kaynak: Trademap, 2024 ve yazarların hesaplamaları.

Tablo 9 incelendiğinde Trademap verilerine göre Türkiye'nin dünyaya ihracatının 254 milyar 171 milyon dolar olduğu, bunun içerisinde İsrail'in payının da yüzde 2,77 olduğu görülmektedir. İsrail'in dünyadan ithalatı içinde ise Türkiye'nin payı yüzde 6,53'tür. Ürün gruplarına bakıldığında İsrail'in dünyadan ithal ettiği "hahılar ve diğer tekstil yer kaplamaları" tutarı içinde Türkiye'nin payı en yüksek olup yüzde 74,31 olduğu görülmektedir. İkinci sırada yüzde 45,21 ile "örme ve tığ işi kumaşlar", üçüncü sırada yüzde 39,62 ile "demir ve çelik" gelmektedir. Bu yüksek oranlara karşılık dünyaya ihracatımız içinde İsrail'in payı oldukça düşük olup birçok üründe İsrail'in Türkiye'ye bağımlı olduğu söylenebilir.

İsrail'in Türkiye'den ithalatının durması ile İsrail'de elektrik fiyatlarının artacağı, İsrail'de pazarlanan beyaz eşya ürünlerinin yüzde 30'u Türkiye'de üretildiği için elektrikli ürün pazarında da fiyatların yüzde 10 artacağı beklenmektedir. Gıda, tek kullanımlık mutfak eşyaları, kişisel bakım ürünleri vb. pek çok ürün Türkiye'den ithal edildiği için İsrail'in alternatif ve çok pahalı kaynaklar bulması gerekmektedir (Kösem, 2024, s. 1).

İsrail'de özellikle inşaat sektörü zora girebilir, maliyetler ve dolayısıyla emlak fiyatları artabilir. İsrail Türkiye yerine başka tedarikçilere yönelmektedir, fakat daha yüksek fiyatlar ödemesi gerekirken, daha düşük kalitede ürünü kabul etmek zorunda kalması, kısaca tedarik zincirinde hem vakit kaybı hem de maliyetinin yükselmesi söz konusu olmaktadır. Bu doğrultuda İsrail'de enflasyonist baskıların güçleneceği düşünülmektedir. 2023 yılı Ağustos ayından beri sürekli düşmekte olan aylık enflasyon, 2024 yılı Mart ayından beri yükselmeye başlamıştır (Atlı, 2024).

Türkiye'nin İsrail'den 2013-2023 döneminde yaptığı ithalat, inişli çıkışlı bir seyir izlemiştir. 2016, 2020 ve 2023 yıllarında belirgin bir düşüş olmuştur. 2023 yılı Ocak ayından itibaren her ay, bir önceki yılın aynı ayına göre ithalat azalmıştır. 2022 yılında toplamda 7 milyar dolardan daha fazla ihracat yapılmıştır. Ancak 2023 yılında yüzde 23 oranında bir azalma ile İsrail'e ihracat 5 milyar 422 milyon dolara yakın gerçekleşmiştir. Dolayısıyla İsrail'e yapılan ihracat yaklaşık 1 buçuk yıldır azalmaktadır. 2013-2023 dönemi ihracat hacminde 2015 yılındaki küçük bir azalış dışında genel olarak artış trendi görülmektedir. Bu trend 2023 yılında tersine dönmüştür.

2022 yılında Türkiye'nin İsrail'e ihracatı 2013 yılına göre ihracat 1 buçuk kat artmış, hemen hemen her yıl giderek artan bir seyir izlemiştir. Buna karşılık ithalattaki artış istikrarlı olmayıp düşük oranlarda gerçekleşmiştir. Söz konusu dönemde genel olarak ticaret hacminde artış olsa da 2023 yılı verilerinde göze çarpan bir durum, ihracatın ve ithalatın dolayısıyla ticaret hacminin azalmasıdır. Netice itibariyle 2013 yılına göre Türkiye'nin İsrail'e olan ihracatı 2023 yılında yüzde 93 artmış, ithalatı yüzde 39 azalmış, ticaret hacmi de yüzde 28 oranında artmıştır. Bunun yanı sıra ticaret dengesinin Türkiye lehine fazla verdiği görülmektedir. 2023 yılı verilerine göre İsrail, Türkiye'nin ihracat yaptığı ülkeler içinde 13. sırada, ithalat yaptığı ülkeler içinde 32. sırada bulunmaktadır. Türkiye'nin İsrail ile ticaret dengesi fazla verdiği için ticaretin durması ile İsrail, yüksek kaliteli ve düşük maliyetli ithalat olanağını yitirecek, Türkiye'de önemli bir ihracat pazarını kaybedecektir.

2022 yılında İsrail'in dünyadan ithalatında Türkiye'nin payı yüzde 6,53 iken, Türkiye'nin dünyaya ihracatında İsrail'in payı yüzde 2,77 olarak gerçekleşmiştir. İsrail'in dünyaya ihracatında Türkiye'nin payı ise yüzde 3,38 iken, Türkiye'nin dünyadan toplam ithalatı içinde İsrail'den ithalatının payı yüzde 0,67 olarak gerçekleşmiştir. Bu oranlar İsrail'in Türkiye'ye hem ihracat hem ithalat açısından bağımlı olduğunu göstermektedir. Türkiye Cumhuriyeti Ticaret Bakanlığı, önce 9 Nisan 2024 tarihi itibariyle 54 ürün grubunun İsrail'e ihracatını kısıtladığını, 2 Mayıs 2024 tarihinde ise "İsrail ile ilgili ihracat ve ithalat işlemlerinin tüm ürünleri kapsayacak şekilde durdurulduğunu" duyurmuştur (Atlı, 2024). Türkiye, İsrail'e yaptığı ihracat yerine başka ihracat pazarlarına yönelmediği takdirde Türkiye'nin dünyaya toplam ihracatı içinde İsrail'in yüzde 2,77 olan payının Türkiye'nin cari açığını olumsuz etkilemesi de olasıdır.

Sonuç

Her ikisi de Ortadoğu'da bulunan İsrail ile Türkiye arasındaki ekonomik ilişkiler siyasi ve diplomatik krizlerin ortaya çıkardığı gerginliklerle birlikte devam etmektedir. İsrail ile Türkiye arasındaki ticaret ilişkileri 1997 yılında imzalanan Serbest Ticaret Anlaşması sonrasında önceki yıllara göre hızlı ve sürekli bir artış sürecine girmiştir. Bu doğrultuda çalışmada Türkiye ile İsrail arasındaki ekonomik ve ticari ilişkilerin siyasi krizlerden etkilenip etkilenmediğinin araştırılması amaçlanmıştır. Türkiye ile İsrail arasındaki siyasi krizlerin ekonomik ve ticari ilişkileri ciddi oranda etkisinin bulunmadığı varsayımının geçerli olup olmadığını tespit etmek için nitel araştırma yöntemi ve betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. 2013-2024 dönemi ithalat ve ihracat verileri Türkiye İstatistik Kurumu dış ticaret istatistiklerinden ve Trademap veri tabanından elde edilmiştir.

2013-2024 döneminde Türkiye'nin İsrail'den ithalatının istikrarlı olmamasının en önemli sebebi dünya ekonomisindeki ve gelişmiş ülkelerdeki ekonomik kriz ve fiyat artışlarıdır. Doğal kaynaklar

bakımından yaşadığı kısıtlar sebebiyle İsrail ekonomisi petrol ve sanayi ürünlerine ilişkin fiyat hareketlerine oldukça duyarlıdır. İsrail dış ticareti ABD ve Avrupa Birliği ülkelerinin ekonomilerinden kolayca etkilenebilmektedir. Yıllar içerisinde Avrupa Birliği ülkelerindeki ekonomik kriz ile ABD ekonomisindeki durgunluk İsrail ihracatını olumsuz olarak etkilemiştir. Bu doğrultuda İsrail'in dünyaya ihracatındaki düşüş ve dalgalanmaların Türkiye'ye olan ihracatında da iniş ve çıkışlara sebep olduğu söylenebilir. Özellikle Türkiye'nin İsrail'den petrol ve ürünleri ile motorin ithalatının, bu ülkeden ithalatının yüzde 50'den fazla bir orana tekabül etmesi dünyadaki enerji fiyat dalgalanmalarından ithalatın etkilenmesine sebep olmaktadır.

Türkiye'nin İsrail'e ihracatı 2023-2024 döneminde Türkiye'nin İsrail'e olan ihracatı genel olarak artış göstermiştir. İhracat hacmindeki bu artışta en önemli etken, İsrail'in Türkiye'den ithal ettiği ürün fiyatlarının başka ülke pazarlarındaki fiyatlardan daha düşük olmasıdır. Bunun yanı sıra Türkiye'den ithal edilen ürünlerin kalitesi de diğer ülke pazarlarındaki ürün kalitesinden yüksektir. 2023 yılında ise hem ihracat hem ithalat azalmış bunun sonucunda ticaret hacmi de azalmıştır. Bunun sebebinin 2022 yılı Şubat ayında başlayan Rusya-Ukrayna savaşının enerji fiyatlarını artırması ile Türkiye içinde girdi fiyatlarının yükselmesi ve enflasyon oranlarının hızlı artışı sonucunda fiyat etkisi olduğu düşünülmektedir.

Türkiye ile İsrail arasındaki ticaret hacmi söz konusu dönemde genel olarak artış trendi izlemiştir. Türkiye ile İsrail arasındaki siyasi krizler ekonomik ve ticari ilişkileri ciddi oranda etkilememektedir. İki ülke arasında sürekli artan ticaret hacminin ekonomik bağımlılık doğurduğu ve ithalat ve ihracat oranlarının siyasi alandaki krizlerden geçici olarak etkilendiği, ani ve keskin bir değişim yaşanmasının son derece zor olduğu görülmektedir. Siyasi gerilim artsa bile ticaret ilişkisinin çok fazla etkilenmemesinde asıl önemli faktör ticaret ve yatırım ilişkilerini Türk ve İsraili özel şirketlerin yürütüyor olmasıdır. Bu durum iki ülke firmalarının farklı motivasyonlarla hareket ettiğini göstermektedir. Bu bulgu Gültekin Punsman (2011), Yergin, Mercan, ve Erol (2012), Can ve Mercan (2014), Sarıaslan (2019), Sınmaz (2020), Yüksel (2020), Güllü ve Beşer (2023) ile Kırbasoğlu ve Hasançebi'nin (2024) Türkiye-İsrail arasındaki ticari ilişkilerin siyasi krizlerden bağımsız ilerlediği bulgularıyla uyumludur.

Elde edilen bulgular her iki ülkenin ticari açıdan birbirine bağımlılığı bulunduğu, İsrail'in ithalat bakımından Türkiye'ye, Türkiye'nin de ihracat bakımından İsrail'e bağımlı olduğunu göstermektedir. Türkiye ise İsrail'e ihraç ettiği ürünler için farklı pazarlar bulmadığı takdirde cari açığında artış ile karşı karşıya kalacaktır. Bunun yanı sıra İsrail'den Türkiye'ye yatırımlar ve turizm sektörü de ticaretin durdurulması kararından olumsuz etkilenebilir. Bu da Türkiye'nin cari açığında artış etkisine sebep olabilir. Türkiye'nin İsrail'e ihracatını yaptığı ürünler için ülke çeşitlendirmesi yapması faydalı olacaktır.

İsrail-Türkiye ticaret ilişkisine dair çalışmaların son derece az olması sebebiyle araştırmacıların bu konuya ilgi göstermeleri bakımından bu çalışma önem taşımaktadır. Çalışmanın, gelecekte ülkeler arasındaki ticaretin gelişimine ilişkin konularda araştırma yapacak öğrencilere ve araştırmacılara yol gösterici olması literatüre katkı sağlayacaktır. İki ülke arasındaki ilişkinin Tarih, Sosyoloji, Uluslararası İlişkiler gibi farklı disiplinlerde multidisipliner çalışmalara konu olma potansiyeli taşıyan bir konu olduğu düşünülmektedir.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma etik kurul izni gerektiren çalışma grubunda yer almamaktadır.

Katkı Oranı Beyanı

Yazarlar makaleye eşit oranda katkı sağlamış olduklarını beyan eder.

Çıkar Çatışması Beyanı

Makale yazarları aralarında herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Makaleyi önemli ölçüde geliştiren yorumları için Editör ve iki anonim hakeme teşekkür ederiz.



Kaynakça

- Altunışık, M. B. (2002). Türkiye'nin İsrail politikası. A. Makovsky ve S. Sayarı (Ed.), *Türkiye'nin Yeni Dünyası: Türk Dış Politikasının Yeni Dış Dinamikleri* içinde (s. 79-99), (Çev. H. Güldü), Alfa Yayınları.
- Arbell, D. (2015). Turkey-Israel relations: a political low point and an economic high point. *The Brookings Institution*, <https://www.brookings.edu/blog/markaz/2015/02/19/turkey-israelrelations-a-political-low-point-and-an-economic-high-point/>
- Ateş, E. & Seymen, A. D. (2019). Türkiye'nin imzaladığı serbest ticaret anlaşmaları: İki yanlı sektörel bir analiz ve dış ticaret politikası açısından bir değerlendirme. *Sosyoekonomi*, 27 (42), 255-282.
- Atik, H. & Türker, O. (2011). Modern dış ticaret kuramları, Nobel Yayıncılık.
- Atlı, A. (2024, 8 Mayıs). Türkiye'nin ticareti durdurması İsrail ekonomisini nasıl etkileyecek?. *Anadolu Ajansı*, <https://www.aa.com.tr/tr/analiz/gorus-turkiyenin-ticareti-durdurmasi-israil-ekonomisini-nasil-etkileyecek/3213303>
- Can, M & Mercan, M. (2014). Politik İstikrarsızlıkların Yüksek Teknoloji Endüstri-İç Ticaretine Etkisi: Türkiye-İsrail Örneği (2000-2012). *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 6(2), 29-44.
- Erooğlu, O., Altun, İ. & Altun, M. (2016). The Political Crisis in Turkey-Israel Relations and Economic Interdependence. Proceedings of 37th International Business Research Conference 1 - 2 August 2016, Circus Circus Hotel, Las Vegas, USA.
- Güllü, İ. & Beşer, M. (2023). Türkiye-Ortadoğu ilişkilerinin Türkiye-İsrail ticari ilişkileri ekseninde değerlendirilmesi: İhracat-ithalat yakınsama analizi. *Erciyes Akademi*. 37(1), 339-352. <https://doi.org/10.48070/erciyesakademi.1260260>
- Gültekin Punsman, B. (2011). Türkiye-İsrail: Ekonomi ve siyasetin ayrışmasına doğru. Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı Değerlendirme Notu. 201148.
- Helleiner, E. (1994). States and the reemergence of global finance: From Bretton Woods to the 1990s, Cornell University Press.
- İsrail Ülke Raporu (2019). Uludağ İhracatçı Birlikleri Genel Sekreterliği Arge Şubesi. <https://uib.org.tr/tr/kbfile/israil-ulke-raporu-msm-sektoru-acsndan>
- İsrail Ticarete En Yüksek Paya Sahip Ürünlerin RCA Analizi (2022). Türkiye İhracatçılar Meclisi Ekonomik Araştırmalar. https://tim.org.tr/files/downloads/RCA_Ulke_Raporlari/RCA_2022_Raporu_israil.pdf
- İsrail Ülke Bilgi Notu (2022, Eylül). Türkiye İhracatçılar Meclisi, Ekonomik Araştırmalar Şubesi. https://tim.org.tr/files/downloads/ULke_Bilgi_Notlar%C4%B1/%C4%B0srail%20%C3%9CIke%20Bilgi%20Notu%202022.pdf
- İsrail Pazar Bilgileri (2023). T.C. Ticaret Bakanlığı Uluslararası Anlaşmalar ve Avrupa Birliği Genel Müdürlüğü. <https://ticaret.gov.tr/data/5f0c073213b8761f08aa3fb3/%C4%B0SRA%C4%B0L%20pazar%20bilgileri%202023.pdf>
- İsrail Ülke Profili (2024). T.C. Ticaret Bakanlığı Uluslararası Anlaşmalar ve Avrupa Birliği Genel Müdürlüğü.

<https://ticaret.gov.tr/data/5efb250013b876a618413637/%C4%B0SRA%C4%B0L%20%C3%BCIke%20profili%202024.pdf>

İsrail Ülke Raporu (2023). Ankara Demir ve Demir Dışı Metaller İhracatçıları Birliği, <https://demirbirlik.org/TR,346/israil-ulke-raporu.html>

Kamacı, K., Başkaya, M. & Ravanoğlu, G. A. (2024). Aksa Tufanı Operasyonu'nun Türkiye'nin İsrail ile olan dış ticaretine etkisi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14(4), 1827-1842.

Karakaya, İ. (2023). Soğuk Savaş sonrası siyasi, sosyo-ekonomik ve askeri açıdan Türkiye-İsrail ilişkileri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(ÖS), 186-200. <https://doi:10.33206/mjss.1326963>

Kaya, M. (2019). Türk-İsrail ilişkileri ve Filistin. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 1043-1065. <https://doi.org/10.29029/busbed.563990>

Kırbaçoğlu, F. & Hasançebi, M. (2024). Ekonomik faydacılığın bir örneği olarak Türkiye-İsrail ilişkileri. *Novus Orbis Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Dergisi*, 6 (6), 4-28.

Kösem, B. (2024, 13 Mayıs). İsrail ile ticaretin durması, arka planı ve olası sonuçları -2. *Dünya Gazetesi*, <https://www.dunya.com/kose-yazisi/israil-ile-ticaretin-durmasi-arka-planı-ve-olasi-sonuclari-2/726632>

Rodrik, D. (2011). Akıllı Küreselleşme (Çev. Burcu Aksu). Efil Yayınevi.

Rivlin, P. (2019). Economic relations between Israel and Turkey. İçinde A. Sever and O. Almong (ed.) *Contemporary Isareli-Turkish relations in comparative perspective*, New York: Springer (177-193).

Sarıaslan, F. (2019). Türkiye-İsrail ilişkilerinde değişmeyen dinamik: Ekonomi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*. 74 (4), 1065 – 1102. <https://doi.org/10.33630/ausbf.536442>

[Selmi, J. T. & Rakipoğlu, M. \(2023\). İsrail-Filistin çatışması, karşılıklı ekonomik bağımlılık ve barış tesisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 12\(5\), 2708-2724.](#)

Sınmaz, K. (2020, 17 Ağustos). Türkiye-İsrail ekonomik ilişkileri (2010-2020). *İNSAMER*, <https://www.insamer.com/tr/uploads/pdf/etkinlik-turkiye-israil-ekonomik-iliskileri-2010-2020.pdf>

TUIK (2024a). <https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=Dis-Ticaret-104>

TUIK (2024b).

<https://biruni.tuik.gov.tr/disticaretapp/disticaret.zul?param1=3¶m2=4&sitcrev=4&isicrev=0&sayac=5800>

Türkeş, İ. & Şahin, G. (2023). Karşılıklı bağımlılık kuramı çerçevesinde Türkiye-İsrail ilişkileri: Ortak çıkarlar, beklentiler ve farklılıklar. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 75, 102-119.


| 204 | TCTB (Türkiye Cumhuriyeti Ticaret Bakanlığı). (2024). <https://ticaret.gov.tr/dis-iliskiler/serbest-ticaret-anlasmalari/yururlukte-bulunan-stalar/israil>


Trademap (Trade Statistics for International Business Development). (2024). https://www.trademap.org/Bilateral_TS.aspx?nvpm=1%7c792%7c%7c376%7c%7cTOTAL%7c%7c%7c2%7c1%7c1%7c2%7c2%7c1%7c1%7c1%7c1%7c1%7c1%7c1, 19.05.2024.

- Tüysüzoğlu, G. (2014). Değişen bölgesel denklemler ışığında Türkiye-İsrail İlişkileri'nde işbirliğini tetikleyen unsurlar. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 588-609.
- UIB (Uludağ İhracatçı Birlikleri). (2024). <https://uib.org.tr/tr/kbfile/israil-ulke-raporu-msm-sektoru-acsndan>
- Yazıcı, M. (2016, Mayıs). 1995-2014 Döneminde Türkiye- İsrail Dış Ticareti. Conference: 2nd International Middle East Symposium: State, Non-State Actors and Democracy in The Middle EastAt: Kırıkkale University, Kırıkkale/ Turkey.
- Yergin, H., Mercan, M. & Erol, A. (2012). Türkiye İsrail İlişkilerinin Ekonomi Politik Analizi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4(2), 153-163.
- Yüksel, M. (2020). 2000-2019 döneminde Türkiye ile Orta Doğu ülkeleri arasındaki iktisadi ilişkiler. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 50, 223-248.
- Wade, R. H. (2013). Gelişmekte Olan Ülkeler İçin Bugün Hangi Stratejiler Uygulanabilir. İçinde Şenses, F. (Ed.), *Neoliberal Kalkınma ve Küreselleşme* (s.509-543), (Çev. B. Dıraor), İletişim Yayınları.



AN EVALUATION OF THE TOPICS RELATING TO CONSTRUCTION & DEMOLITION WASTE MANAGEMENT IN GREEN BUILDING CERTIFICATION SYSTEMS*

 Kübra Nur EMİNEL^a

 Burcu SALGIN^b

Abstract

Activities in the construction sector accelerate resource consumption and solid waste generation, leading to negative environmental impacts. Green building certification systems have been developed since the 1990s to mitigate these effects. These certifications also play an important role in effectively managing construction and demolition (C&D) waste. This study aims to highlight strategies in waste management that can reduce environmental impacts and improve resource efficiency by examining and benchmarking certification systems. Additionally, integrating C&D waste management topics into green building certifications is evaluated. The systematic methodology, including quantitative and qualitative assessments, ensured comprehensive insights into the weight of C&D waste management in certification systems. 31 certification systems were examined, and waste management criteria were assessed, including waste management planning, reuse, recycling, recovery, and landfilling. Based on the findings, the weight of the C&D waste subject in certification systems was compared. Results reveal varying emphasis of certification systems on C&D waste management, with TRUE Zero Waste showing the highest prioritization at 54.32%, while DGNB ranked lowest at 0.92%. Widely adopted certificates such as BREEAM and LEED demonstrated relatively low emphasis on C&D waste topics. The Turkish certification YeS-TR (Building V1-Residential) is placed in the first five certifications considering the weight given to the subject of C&D waste; following this, B.E.S.T.-Residential is coming. This is a crucial step for Türkiye. The findings highlight the need for robust management strategies to minimize waste, enhance resource efficiency, and reduce environmental footprints, emphasizing the role of certification systems as catalysts for sustainable construction practices.

Keywords: Sustainability in construction, Resource efficiency, Green building certification, Certification systems benchmarking, C&D waste.



* Bu makale, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü "Yeşil Bina Sertifika Sistemlerinde Yapısal Atık Konusunun İrdelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

^a Yük. Mim., Erciyes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, kneminel@gmail.com

^b Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Bölümü, bsalgin@erciyes.edu.tr

Makale Geliş Tarihi: 25.11.2024, Makale Kabul Tarihi: 30.01.2025

YEŞİL BİNA SERTİFİKASYON SİSTEMLERİNDE YAPISAL ATIKLARIN YÖNETİMİ İLE İLGİLİ KONULARA YÖNELİK BİR DEĞERLENDİRME

Öz

Yapı sektörü etkinlikleri, kaynak tüketimi ve katı atık üretimini artırarak çevre üzerinde olumsuz etkiler yaratmaktadır. Bu etkileri azaltmak amacıyla 1990'lı yıllardan itibaren yeşil bina sertifikasyon sistemleri geliştirilmiştir. Bu sertifikalar, yapısal atıklarının etkin yönetimi açısından da önem taşımaktadır. Bu çalışma, sertifikasyon sistemlerini inceleyip karşılaştırarak, atık yönetiminde çevresel etkileri azaltacak ve kaynak verimliliğini artıracak stratejileri vurgulamayı amaçlamaktadır. Ayrıca, yapısal atık yönetimi konularının yeşil bina sertifikasyonlarına entegrasyonunu değerlendirmektedir. Nicel ve nitel değerlendirmeleri de içeren sistematik metodoloji, sertifikasyon sistemlerinde yapısal atık yönetiminin ağırlığına ilişkin kapsamlı icgörüler sağlamıştır. Araştırma kapsamında 31 sertifikasyon sistemi incelenmiş ve atık yönetimi planlaması, yeniden kullanım, geri dönüşüm, geri kazanım ve düzenli depolama dahil olmak üzere atık yönetimi kriterleri değerlendirilmiştir. Bulgulara dayanarak, sertifikasyon sistemlerinde yapısal atık konusuna verilen ağırlık düzeyleri karşılaştırılmıştır. Sonuçlar, sertifikasyon sistemlerinin yapısal atık yönetimine ilişkin farklı vurgular yaptığını ortaya koymuştur; TRUE Zero Waste %54,32 ile en yüksek önceliği gösterirken, DGNB %0,92 ile en düşük önceliği almıştır. BREEAM ve LEED gibi yaygın olarak benimsenen sertifikalar, yapısal atık yönetimi konularına nispeten düşük bir vurgu göstermiştir. Türkiye'nin sertifikasyon sistemi olan YeS-TR (Bina V1-Konut), yapısal atık konusuna verilen ağırlık göz önüne alındığında ilk beş arasında yer alırken, bunu B.E.S.T.-Konut Sertifikası izlemektedir. Bu durum Türkiye için önemli bir adımdır. Bulgular, atıkları en aza indirmek, kaynak verimliliğini artırmak ve çevresel ayak izlerini azaltmak için sağlam yönetim stratejilerine olan ihtiyacın altını çizmekte, sertifika sistemlerinin sürdürülebilir inşaat uygulamaları için katalizör rolünü vurgulamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilir yapım, Kaynak verimliliği, Yeşil bina sertifikasyonu, Sertifika sistemlerinin karşılaştırılması, Yapısal atık.



Introduction

Due to the increase in population and rapid urbanization, the increase in production and consumption has been inevitable. This circumstance brings various loads to the environment and economy. Considering the visible consequences of global warming and climate change, sustainability has gained importance in recent years. Within the framework of this concept, which is evaluated under three pillars (social, economic, and environmental), methods such as efficient use of resources, benefiting from renewable energy, water, and energy conservation, and prevention of harmful chemicals should be prioritized to ensure the continuity of the living/non-living environment. Considering that approximately 37% of the carbon emissions that cause the greenhouse effect are directly or indirectly caused by the construction industry (IEA, 2021), the relationship between the architecture discipline and the concept of sustainability gains immense importance.

Considering the global impact of the building industry, sustainable architecture has emerged to maintain the balance between nature and the built environment. Sev (2009) defined this concept as all the activities that use energy, water, materials, and land effectively, prefer renewable energy sources, and consider the comfort and health conditions of the users and the needs of future generations while taking these steps. Green buildings have emerged since the 2000s within the framework of the discipline of

architecture and the concept of sustainability due to adverse conditions such as unconscious consumption of natural resources, environmental pollution, and climate change. It is seen that the widespread use of the green building concept, which is defined as buildings that obtain energy from renewable sources, consume less energy, produce less waste, use environmentally friendly/recyclable building products, and reuse rain and wastewater, has positive effects in solving environmental problems. Therefore, green building certification systems have been developed that are evaluated by civil or governmental organizations within the framework of various criteria such as water, land, energy, waste, materials, transportation, pollution, and innovation.

The construction sector is responsible for the generation of a significant amount of waste from construction and demolition (C&D) activities, which accounts for 40% of the total solid waste in developed countries (Taylor, 2013; Udawatta et al., 2015; Yilmaz & Bakis, 2015). According to the European Commission (2019), only 12% of the materials that are used in buildings in Europe come from recycling, while a significant portion of the materials that are used in construction are disposed of in landfills. By 2027–2028, the global C&D waste recovery market is expected to grow to a value of 149–300 billion US dollars, according to recent analyses (Allied Analytics LLP, 2023; IMARC Group, 2023; Report Ocean, 2021). In the world and Türkiye, the amount of C&D waste generated because of the activities conducted under the name of "urban transformation" has been increasing in recent years, and it is a problem that needs to be managed. Therefore, the issue of C&D waste that has negative effects on the environment and the economy is one of the important topics in green building certification systems.

This study aims to evaluate the role of C&D waste management in global green building certification systems. The study was motivated by the critical need to address the environmental footprint of the construction industry, which contributes significantly to global carbon emissions and resource consumption. There are many studies in the literature that examine green building certification systems from various perspectives. Nguyen and Alten (2011) provided an extensive overview of BREEAM, LEED, and CASBEE, among others, to identify the most suitable scheme based on commercial characteristics. After reviewing 55 assessment methods, Wei et al. (2015) stated that indoor air quality is viewed as an essential factor in all certification tools studied. Yousif et al. (2024) reviewed 52 of the most prominent sustainability green rating systems worldwide from 1990 to 2019, not only for C&D waste but also in every dimension. The comparison shows that all systems have a lot in common. It also highlighted that further studies into green rating systems for developing sustainable construction projects worldwide are needed. Rayhan and Bhuiyan's (2024) study reviewed C&D waste management tools and frameworks but did not address the way the issue was addressed in certification systems specifically or make a comparison between systems. Several studies examine the C&D waste management strategies within certification systems. Can and Taş (2022) emphasized that waste management issues are given importance in LEED v4.1 and BREEAM v6.0 and calculated the scores that can be obtained from material and waste categories. Moody (2021) conducted a research case study based on two different projects, one LEED-certified and the other non-certified, to analyze the different approaches to waste management strategies at Balfour Beatty Construction in San Diego, California. When compared to non-LEED-certified buildings, it was discovered that LEED-certified buildings ultimately have more substantial waste management practices and have a more positive environmental impact. It was emphasized that there is

a lot of information that can be analyzed further about many other certification programs in the world, and it was suggested to look at other certifications in more depth in addition to LEED and evaluate their similarities and differences (Moody, 2021).

In light of these findings, a comprehensive comparison is important to reveal the various green building assessment methods globally in terms of C&D waste management. By systematically analyzing 31 certification systems across six main categories, this study benchmarks their waste management emphasis and highlights improvement areas. The topic is significant because effective management of C&D waste can reduce pollution risks, enhance resource efficiency, and promote sustainable construction practices. This study investigates the integration of C&D waste management into certification systems, identifying priorities for C&D waste management and proposing strategies for a more robust inclusion of waste management practices. The scope of the study encompasses both widely adopted systems like BREEAM and LEED and regionally specific certifications like YeS-TR (Building V1-Residential) and B.E.S.T.-Residential in Türkiye, providing a comprehensive understanding of global and local trends.

As one of the few in the literature that systematically examines the integration of green building certification systems in the context of C&D waste management, this study can fill several important gaps as follows:

- Assessing certification systems comprehensively: The study analyzes 31 different certification systems and evaluates the emphasis each one gives to C&D waste management. This comparative analysis contributes significantly to the literature, which currently lacks information on how these systems approach C&D waste management.
- Making comparisons between developed and developing countries: Comparing systems in developed countries (e.g., LEED, BREEAM) and developing countries (e.g., GRIHA, BERDE) can provide an understanding of the differences between certification systems in different economic and regional contexts in the literature.
- Giving recommendations for certification systems in Türkiye: In the study, evaluating the status of local certification systems such as YeS-TR (Building V1-Residential) and B.E.S.T.-Residential on C&D waste and presenting improvement suggestions can fill the lack of studies in the literature that develop specific suggestions tailored to the context of Türkiye.

A. GREEN BUILDING CERTIFICATION SYSTEMS

Various green building certification systems have been developed by civil or government institutions since the 1990s to reduce/prevent environmental problems. Certification systems are evaluations that examine the environmental impact of buildings in life processes, developed by various industry representatives, academicians, and experts, many of which are voluntary. They have been examining the relations of new and existing buildings with each other and the environment, have been measuring, and have been standardizing how "green" a building is. It consists of various performance thresholds that must be met for the certification of buildings and specific guidelines that will enable project teams to reach these performance thresholds. Certification systems have a variety of rules, such as creating a foundation to anticipate and compare the future performance of buildings, comparing and

refining sample buildings that they reference, and documenting evidence collection for continuous improvement. The systems are designed to suit the climatic conditions, topography, and building industries of the countries where they are developed and to serve the specific requirements of the buildings. Certificates specialize in areas such as buildings with different functions (residential, commercial, industrial, health, sports, education, public, etc.), historical buildings, re-functioning projects, landscape works, etc. Buildings that meet the evaluation criteria obtain points/credits. For the points/credits obtained, they are entitled to receive certificates at different levels specified as "certified, good, very good, excellent" or "bronze, silver, gold, platinum."

The construction industry plays an important role in energy consumption, total natural resource consumption, and emissions. For this reason, various studies are carried out to determine the standards for the buildings. The American Society of Heating, Refrigerating, and Air Conditioning Engineers (ASHREA), the association focusing on the issues of building systems, energy efficiency, indoor air quality, cooling, and sustainability, was founded in the United States in 1894 (ASHREA, 2022). The association, which published the first design standard in 1975, began to be widely used over time. It developed differing rules that defined all building features, such as heating, cooling, ventilation, lighting, and building shell, according to the characteristics of various climatic zones (Baştanoğlu, 2017). The PassivHaus standard, developed in Europe in the 80s, aimed for buildings to consume less energy with the passive design approach (McGraw-Hill, 2008). Building Research Establishment Environmental Assessment Method (BREEAM) was developed in 1990 by Building Research Establishment (BRE), whose foundations were launched in the UK in 1917 (BRE Group, 2022). BREEAM, the first rating system in the world, is the basis for many certification systems, but unlike the ASHRAE and PassivHaus standards, it contains many more evaluation criteria than energy efficiency (Baştanoğlu, 2017). The World Green Building Council (WGBC), which was founded in 1999 in the United States, aims to expand and accelerate the work on sustainable buildings (WGBC, 2022). In Türkiye, the Turkish Green Building Council (ÇEDBİK) was established in 2007 to contribute to the development of the building industry in the light of sustainable principles (ÇEDBİK, 2022). Continuing its activities in the field of green buildings, ÇEDBİK has developed B.E.S.T. (Ecological and Sustainable Design for Buildings)-Residential Certification to be applied in new dwelling projects (B.E.S.T., 2022). Additionally, YeS-TR is Türkiye's national certification within the scope of the Green Certificate Regulation for Buildings and Settlements from the Ministry of Environment, Urbanization, and Climate Change, and published in the Official Gazette in 2022.

Certifications are created for buildings in different functions by examining the climatic conditions of the countries, construction techniques, local materials, and user characteristics; they rate buildings under various headings such as land use, energy efficiency, water efficiency, material and resource use, and waste management. One of the types handled under the waste topic is C&D waste.

B. WASTE IN THE CONSTRUCTION SECTOR AND MANAGEMENT STRATEGIES

Waste caused by construction activities is becoming a major problem worldwide. According to the European Commission (2022), all waste containing a wide range of materials, such as concrete, brick, wood, glass, metal, and plastic, arising from the C&D activities and infrastructure, as well as road planning and maintenance, has been defined as C&D waste. According to Cosgun and Esin (2006), C&D wastes are defined as wastes consisting of all kinds of building products that arise for various reasons throughout the building life cycle. Considering that C&D wastes constitute 13%–29% of the total amount of waste in various countries (Ozturk, 2005), it is important to determine the causes of the formation of these wastes and to measure their amount to take the necessary precautions. Waste is generated in all stages of construction, usage, dismantling, and demolition. Arslan et al. (2012) state that since the usage phase is the longest period of the building, most C&D waste occurs in this phase. In another study, it was found that building materials and components were repaired very frequently in Türkiye, and 74% of these materials were discarded (Esin ve Cosgun, 2005). All components in the building may become waste with the start of dismantling/demolition after the useful life of the building is completed. In addition, large C&D wastes occur because of various natural disasters that have destructive effects, such as earthquakes. Approximately 13 million tons of C&D waste were generated in the Marmara earthquake that occurred in 1999 (Baycan, 2004), and some of these wastes were dumped into the sea, left in empty areas, and/or used as filling material (Arslan et al., 2012). C&D wastes, which are generally a common problem in all countries, have become one of the important problems that have attracted attention in Türkiye in recent years. With detailed waste management plans in many countries, recycling rates of C&D wastes can reach high levels. In Türkiye, there are problems in C&D waste management due to reasons such as insufficient data on the amount of waste (Aksel & Cetiner, 2020), insufficient level of sanctions (Salgin, 2019), and inadequacies in the evaluation of the waste generated. The issue of C&D waste in Türkiye will continue to be a growing problem since unplanned/random demolitions are mostly preferred by managers, building owners, and users instead of techniques such as dismantling and waste management plans that can reduce the formation of C&D waste and the lack of supervision by institutions.

Considering the importance of the problem, it is thought that it should be managed consciously to prevent/reduce C&D waste generation. The zero-waste approach, which has become widespread in recent years, is the concept of waste management, which is defined as prevention, separation, reuse, and recycling of wastes at the source by examining the causes of waste formation, efficient use of natural resources, and reduction of consumption. Within the scope of this concept, the 5R principle stands out principally in the circular economy literature (Reike et al., 2018). The 5R principle is defined as rethink (recreating ideas and processes related to the use of a product and thinking once more), reduce (reducing unconscious consumption), reuse (preferring reusable products), repair (repairing and reusing recoverable products), and recycle (referring products that are suitable for recycling) (Tserng et al., 2021). Later, a more comprehensive approach known as the 10R principle (refuse, rethink, reduce, reuse, repair, refurbish, remanufacture, repurpose, recycle, recover) was developed (Zorpas, 2020).

Demirbas (2011) defined waste management as the collection, transportation, temporary storage, processing, recycling, disposal, or monitoring of waste materials. For healthy waste management, a waste hierarchy should be followed as prevention, preparing for reuse, recycling, recovery, and disposal specified by the Waste Framework Directive (2008/98/EC).

Any construction, renovation, or demolition project needs to be well planned and managed to provide environmental and health benefits and carbon emissions savings as well as financial benefits. A waste management plan should include the steps of dismantling/demolition, who will perform it, the list of materials to be collected, the area to collect waste, the method, and follow-up of the waste, reuse, or final process. This plan should also include the management and safety of hazardous/non-hazardous waste, as well as the limitation of environmental impacts such as leakage and dust. A healthy separation of C&D wastes at source is an important step in the effectiveness of recycling activities, such as the quality of recycled materials. The implementing audits will help monitor a site-specific waste management plan, increase material and labor productivity, reduce waste, and maximize the results achieved (European Commission, 2016).

It is known that many countries are looking for different solutions with the development of technology to cope with the increasing amount of C&D waste. In this direction, all kinds of work done/to be done to prevent, reduce, or manage C&D waste gain importance. If C&D waste is properly managed, the risk of pollution will be reduced, and a valuable source of income can be provided for countries. The issue of C&D waste has an important role in green building certification systems that have emerged to produce environmentally friendly buildings to support the solution of the C&D waste problem. In this context, it is important to examine the issue of C&D waste in certification systems and to determine the current situation.

C. RESEARCH METHODOLOGY

This study employs a systematic approach to analyze the importance and weight of C&D waste management topics in green building certifications. The methodology consists of four steps, as seen in Figure 1.

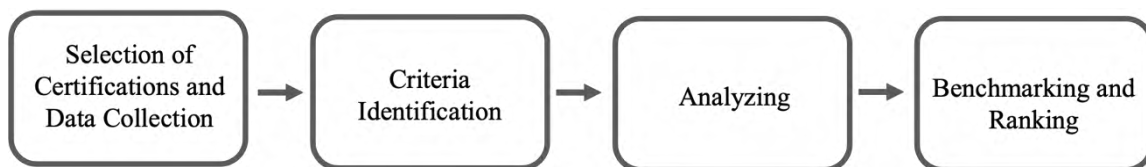


Figure 1. Methodology of the research

Selection of Certifications and Data Collection: A total of 31 internationally recognized, accessible, widely used in the world, and ones that have detailed criteria related to C&D waste management were chosen (Figure 2). "New buildings / new constructions" versions of these certifications were focused. Certification systems that do not contain the subject of C&D waste, which adequate information cannot be accessed, which cannot be obtained due to language differences, and which do

not give concrete documents are excluded from the scope of this study. Data was derived from their latest versions of official certification manuals and guidelines.

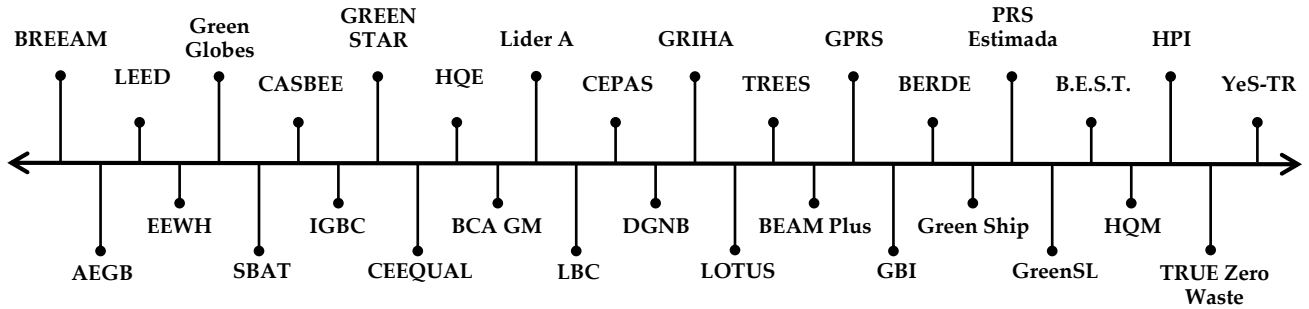


Figure 2. Certification systems examined within the scope of the study (certificates are ordered by their first release date)

Criteria Identification: The analysis focused on examining how C&D waste management is addressed in the "new construction" versions of these certification systems. As a result, it was seen that the criteria evaluating C&D wastes were gathered under the following headings:

- (1) Development of a management plan for C&D wastes,
- (2) Reusing top/vegetative soil, excavation soil, building and building products,
- (3) Recycling, (4) recovery, and (5) landfilling of the building products.
- (6) "Other contents" that will support the effective management of C&D wastes but that are out of these classifications.

Analyzing: Quantitative and qualitative assessments were done. The credits/points allocated for C&D waste management in each certification system were quantified. A comparison was conducted to identify variations in emphasis, approaches, and methodologies for handling C&D waste management issues. It was examined whether the issue of waste was addressed under a special heading. Special attention was given to unique features or innovative approaches within certain systems.

Benchmarking and Ranking: The maximum score/credit that can be obtained from each certification system was determined. Subsequently, the maximum score or number of credits that can be obtained from the "C&D waste management" was determined. Then, these scores were proportioned as a percentage. Certification systems were ranked based on their emphasis on C&D waste management, considering the proportion of credits/points dedicated to this topic relative to the total available credits/points. The systems with the highest contributions to waste-related credits were highlighted. Based on these findings, suggestions are provided for the certification systems being used/developed in Türkiye.

D. C&D WASTE IN GREEN BUILDING CERTIFICATION SYSTEMS

Wastes arising from the construction industry are considered an important topic in certification systems. This part of the study will examine how the issue of C&D waste is handled in the selected 31 certification systems, and the credit/point values that can be obtained are explained.

In **BREEAM** (Building Research Establishment Environmental Assessment Method) - New Construction, C&D wastes are examined under the title of "Waste." Six of the 150 credits can be earned in total from the C&D waste topic. Three credits can be earned from the reuse, recycling, recovery, and landfill of building products, and three credits from other contents that evaluate C&D wastes (BREEAM, 2016).

In **AEGB** (Austin Energy Green Building) - Commercial Rating, C&D wastes are examined under the title of "Materials & Resources." 10 of the 100 points can be earned on C&D waste. Three points can be earned from the reuse of the building and seven points can be earned from the reuse, recycling, recovery, and landfill of building products (AEGB, 2016).

In **LEED** (Leadership in Energy and Environmental Design) - Design and Construction - New Construction, C&D wastes are examined under the title of "Materials and Resources." 12 points can be earned on C&D wastes, where a maximum of 110 points can be obtained, including two points from the reuse of top/vegetative soil, five points from the reuse of the building, five points from the reuse, recycling, recovery, and landfill of building products (LEED, 2019).

In **EEWH** (Ecology, Energy Saving, Waste Reduction and Health) rating system, C&D wastes are examined under the title of "Waste Reduction." From the rating system, where a maximum of 100 points can be obtained, a total of nine points can be earned from C&D wastes within the scope of other contents (EEWH, 2018).

In **Green Globes** - New Construction, C&D wastes are examined under the title of "Materials." A total of 42 points can be earned from C&D wastes, where a maximum of 1000 points can be obtained, including three points from the development of a waste management plan, 22 points from the reuse of the building, four points from the reuse, recycling, recovery, and landfill of building products, and 13 points from the other contents (Green Globes, 2019).

In **SBAT** (Sustainable Building Assessment Tool) - Residential, C&D wastes are examined under the title of "Environment." A total of 0.3 credits can be earned from C&D wastes, where a maximum of 5 credits can be obtained, including 0.2 credits from the reuse of the building, and 0.1 credit from the reuse, recycling, recovery, and landfill of building products (SBAT, 2017).

In **CASBEE** (Comprehensive Assessment System for Built Environment Efficiency) - New Construction, C&D wastes are examined under the title of "Load on Local Infrastructure." A total of 26 points can be earned from C&D wastes, where a maximum of 100 points can be obtained, including two points from the reuse of top/vegetative soil, five points from the reuse of the building, 15 points from the reuse, recycling, recovery, and landfill of building products, and four points from the other contents (CASBEE, 2014).

In **IGBC** (Indian Green Building Council) rating system - New Construction, C&D wastes are examined under the title of "Building Materials and Resources." A total of seven points can be earned from C&D wastes, where a maximum of 100 points can be obtained, including two points from the reuse

of the building and five points from the reuse, recycling, recovery, and landfill of building products (IGBC, 2016).

In **GREEN STAR** – Design & As Built - New Construction or Major Refurbishments, C&D wastes are examined under the title of "Management" and "Materials." A total of 12 points can be earned from C&D wastes, where a maximum of 110 points can be obtained, including one point from the development of a waste management plan, four points from the reuse of the building, six points from the reuse, recycling, recovery, and landfill of building products, and one point from the other contents (GREEN STAR, 2019).

In **CEEQUAL** (Civil Engineering Environmental Quality Assessment and Award Scheme) - Version 6 International Projects, C&D wastes are examined under the title of "Resources." A total of 232 credits can be earned from the C&D waste topic, where a maximum of 5000 credits can be obtained, including 27 credits from the development of a waste management plan, eight credits from the reuse of top/vegetative soil, 43 credits from the reuse of excavation soil, 62 credits from the reuse, recycling, recovery, and landfill of building products, and 92 credits from other contents (CEEQUAL, 2019).

In **HQE** (Association pour la Haute Qualité Environnementale) - Environmental Performance of Non-Residential Building Under Construction, C&D wastes are examined under the title of "Worksite." A total of 23 points can be earned from C&D wastes, where a maximum of 483 points can be obtained, including three points from the development of a waste management plan, two points from the reuse of excavation soil, 14 points from the reuse, recycling, recovery, and landfill of building products, and four points from other contents (HQE, 2016).

In **BCA** (Building and Construction Authority) Green Mark Scheme - Non-Residential Buildings, C&D wastes are examined under the title of "Resource Stewardship." A total of two points can be earned from C&D wastes, where a maximum of 140 points can be obtained, including one point from the development of a waste management plan, and one point from the reuse, recycling, recovery, and landfill of building products (BCA Green Mark Scheme, 2015).

In **Lider A** Version 2.0, C&D wastes are examined under the title of "Environmental Loadings." Instead of a credit or scoring system, the evaluation is made with percentage weights. In total, the weight of C&D waste management issues, which are evaluated within the scope of reuse, recycling, recovery, and landfill of building products and other contents, is 3% (Lider A, 2011).

In **LBC** (Living Building Challenge) 4.0, all 20 sub-criteria in the seven different titles are stated to be mandatory for new productions, and there is no scoring system. In this direction, the evaluation will be made on the number of criteria. C&D wastes are examined under the headings of development of a waste management plan and reuse, recycling, recovery, and landfilling of building products (LBC, 2019).

In **CEPAS** (Comprehensive Environmental Performance Assessment Scheme) 2006 Edition evaluates buildings in four different stages: pre-design, design, construction, and operation. C&D wastes are examined under the title of "Resource Use" and "Loading." A total of 29 credits can be earned from C&D waste, where a maximum of 100 credits can be obtained, including seven credits from the creation

of a management plan, three credits from the reuse of the building, 19 credits from the reuse, recycling, recovery landfill of building products (CEPAS, 2006).

In **DGNB** (Deutsche Gesellschaft für Nachhaltiges Bauen) - New Construction, C&D wastes are examined under the title of "Process Quality." From the certification system, where a maximum of 3800 points can be obtained, a total of 35 points can be earned on C&D wastes within the scope of other contents (DGNB, 2020).

In **GRIHA** (Green Rating for Integrated Habitat Assessment) - V2019, C&D wastes are examined under the title of "Construction Management." A total of seven points can be earned from C&D waste, where a maximum of 105 points can be obtained, including one point from the generation of a management plan, one point from the reuse of top/vegetative soil, and five points from the reuse, recycling, recovery, and landfill of building products (GRIHA, 2019).

In **LOTUS** - New Construction, C&D wastes are examined under the title of "Materials & Resources." A total of five points can be earned from C&D wastes, where a maximum of 110 points can be obtained, including one point from the reuse of top/vegetative soil and four points from the reuse, recycling, recovery, and landfill of building products (LOTUS, 2019).

In **TREES** (Thai's Rating of Energy and Environmental Sustainability) – New Construction and Major Renovation, C&D wastes are examined under the title of "Materials and Resources." A total of 10 points can be earned from C&D wastes, where a maximum of 85 points can be obtained, including two points from the reuse of the excavation soil, two points from the reuse of the building, six points from the reuse, recycling, recovery, and landfill of building products (TREES, 2017).

In **BEAM Plus** (Building Environmental Assessment Method) - New Buildings, C&D wastes are examined under the title of "Integrated Design and Construction Management." A total of 13 credits can be earned from C&D wastes, where a maximum of 211 credits can be obtained, including one credit from the reuse of top/vegetative soil, three credits from the reuse of the building, and nine credits from the reuse, recycling, recovery, and landfill of building products (BEAM Plus, 2019).

In **GPRS** (Green Pyramid Rating System), C&D wastes are examined under the title of "Management." A total of 12 credits can be earned from C&D waste, where a maximum of 173 credits can be obtained, including one credit from the development of a waste management plan, seven credits from the reuse, recycling, recovery, and landfill of building products, and four credits from the other contents (GPRS, 2011).

In **GBI** (Green Building Index) - Non-Residential New Construction, C&D wastes are examined under the title of "Materials & Resources." A total of six points can be earned from C&D wastes, where a maximum of 100 points can be obtained, including one point from the reuse of top/vegetative soil and five points from the reuse, recycling, recovery, and landfill of building products (GBI, 2009).

In **BERDE** (Building for Ecologically Responsive Design Excellence) - New Construction, C&D wastes are examined under the title of "Waste Management." A total of 20 points can be earned from

C&D wastes, where a maximum of 100 points can be obtained, including 12 points from the development of a waste management plan, and eight points from the other contents (BERDE, 2018).

In **GreenShip** - New Building, C&D wastes are examined under the title of "Building Environmental Management." A total of nine points can be earned from C&D wastes, where a maximum of 101 points can be obtained, including one point from the development of a waste management plan, two points from the reuse of the building, three points from the reuse, recycling, recovery, and landfill of building products, and three points from the other contents (GreenShip, 2012).

In **Pearl Rating System for Estimada** – Design & Construction, C&D wastes are examined under the title of "Stewarding Materials." A total of two points can be earned from C&D wastes, where a maximum of 20 points can be obtained, including one point from the development of a waste management plan, and one point from the reuse, recycling, recovery, and landfill of building products (PRS-Estimada, 2016).

In **GreenSL** (Green Sri Lanka) - Built Environment, C&D wastes are examined under the title of "Material, Resources & Waste Management." A total of eight points can be earned from C&D wastes, where a maximum of 100 points can be obtained, including two points from the reuse of the building, and six points from the reuse, recycling, recovery, and landfill of building products (GreenSL, 2018).

In **B.E.S.T.** (in Turkish: Binalarda Ekolojik ve Sürdürülebilir Tasarım) - Residential, C&D wastes are examined under the title of "Integrated Green Project Management." A total of 13 points can be earned from C&D wastes, where a maximum of 110 points can be obtained, including three points from the development of a waste management plan, one point from the reuse of top/vegetative soil, three points from the reuse of excavation soil, three points from the reuse of the building, three points from the reuse, recycling, recovery, and landfill of building products (B.E.S.T., 2019).

In **HQM** (Home Quality Mark) - England, Scotland & Wales, C&D wastes are examined under the title of "Construction Impacts." A total of 16 credits can be earned from C&D wastes, where a maximum of 500 credits can be obtained, seven credits from the reuse, recycling, recovery, and landfill of building products, and nine credits from the other contents (HQM, 2018).

In **HPI** (Home Performance Index) - Version 2.0, C&D wastes are examined under the title of "Environment." A total of eight points can be earned from C&D wastes, where a maximum of 224 points can be obtained, within the scope of the development of a waste management plan (HPI, 2019).

In **TRUE** (Total Resource Use and Efficiency) Zero Waste 2017 is just for the evaluation of waste. A total of 44 points can be earned from C&D wastes, where a maximum of 81 points can be obtained, including 11 points from the reuse, recycling, recovery, and landfill of building products and 33 points from other contents (TRUE Zero Waste, 2017).

In **YeS-TR** (National Green Certification System, in Turkish: Ulusal Yeşil Sertifika Sistemi) – Building V1 - Residential, C&D wastes are examined under the title of "Integrated Building Design, Construction, and Management". A total of 12,2 credits can be earned from C&D wastes, where a maximum of 100 credits can be obtained, including 0,6 credits from the development of a waste

management plan, 10,4 credits from reuse, recycling, recovery of building products, and 1,2 credits from other contents (Official Gazette, 2022).

It was seen that seven of the certification systems examined within the scope of the study include a special title and evaluation criteria under this title related to C&D wastes. In other systems, the subject is discussed under different headings (Table 1):

- **Development of a Waste Management Plan:** Supported in 23 systems, this criterion emphasizes structured planning as a critical step for effective waste management. A well-defined waste management plan includes specific guidelines for minimizing waste at the source, efficient separation, and tracking waste disposal. The integration of digital tools and technologies could enhance monitoring and compliance with these plans.
- **Preservation of Top/Vegetative Soil:** Supported in 15 systems, this practice aligns with sustainability goals by maintaining soil integrity for reuse in landscaping or ecological restoration. Systems encouraging this approach contribute to reducing soil degradation and preserving biodiversity, particularly in urban development projects.
- **Reuse of Excavation Soil:** Supported in 10 systems, this criterion addresses resource efficiency by promoting the repurposing of soil within or outside the project site. This approach also minimizes the environmental impact of soil disposal.
- **Reusing Existing Buildings:** Found in 14 systems, this practice promotes circular economy principles by encouraging the adaptive reuse of structural elements. It reduces the demand for new construction materials and decreases demolition waste, aligning with climate action goals.
- **Reusing Building Products:** Supported in 28 systems, this criterion highlights the importance of identifying and reusing components like doors, windows, and fixtures. This strategy is crucial for reducing resource extraction and waste generation in the construction sector.
- **Recycling of Building Products:** Universally supported across all certification systems, recycling ensures that waste materials like concrete, metals, and plastics are processed and reintroduced into the production cycle. This is a foundational practice for achieving zero-waste goals.
- **Recovery of Building Products:** Found in 24 systems, this process extracts valuable materials from waste streams, contributing to energy recovery and resource conservation. It is a key mechanism for transforming waste into economic opportunities.
- **Landfilling and Separation for Disposal:** Supported in 23 systems, this criterion ensures that non-recyclable waste is disposed of responsibly, minimizing environmental risks and further enhancing sustainability.
- **Evaluating Waste in Various Ways Based on Certification Dynamics:** Found in 15 systems, this practice involves adapting waste management strategies to the specific requirements of the certification system. Tailoring approaches based on regional and project-specific needs increase their effectiveness.

Table 1. Examination of C&D Wastes in Green Building Certification Systems and the Weight of the Topic

Name of the Certification Systems	Level of Consideration of C&D Wastes		Development of a Management Plan	Reuse				Recycling of Building Product	Recovery of Building Product	Landfilling of Building Product	Other Contents about C&D	Weight of C&D Waste Topic in Certificates		
	Custom Title	Sub-Title		Topsoil	Excavation Soil	Building	Building Product					Credit	Point	Percentage
BREEAM												6/150	-	3,99%
AEGB												-	10/100	10%
LEED												-	12/110	10,9%
EEWH												-	9/100	9%
Green Globes												-	42/1000	4,2%
SBAT												0,3/5	-	6%
CASBEE												-	26/100	26%
IGBC												-	7/100	7%
GREEN STAR												-	12/110	10,9%
CEEQUAL												232/5000	-	4,64%
HQE												-	23/483	4,76%
BCA GM												-	2/140	1,42%
Lider A												-	-	3%
LBC												-	2/20	10%
CEPAS												29/100	-	29%
DGNB												-	35/3800	0,92%
GRIHA												-	7/105	6,66%
LOTUS												-	5/110	4,54%
TREES												-	10/85	11,76%
BEAM Plus												13/211	-	6,16%
GPRS												12/173	-	6,93%
GBI												-	6/100	6%
BERDE												-	20/100	20%
GreenShip												-	9/101	8,91%
PRS-Estimada												-	2/20	10%
GreenSL												-	8/100	8%
B.E.S.T.												-	13/110	11,81%
HQM												16/500	-	3,2%
HPI												-	8/224	3,57%
TRUE ZW												-	44/81	54,32%
YeS-TR												12,2/100	-	12,2%

Discussion and Conclusion

Many reasons, such as increased construction industry activities, unaware consumption of resources, and not preferring green building products, harm the natural/built environment. It is important to examine the C&D waste, which is one of the evaluation criteria in certification systems, in this context to produce effective solutions. Proper management of C&D waste can reduce the risk of pollution and make significant contributions to the ecological and economic values of countries. Therefore, certification systems have been reviewed regarding C&D waste management issues. The weight of the C&D waste issue was calculated by dividing the credits/points that can be earned from the criteria targeting C&D wastes with the highest possible credits/points (Table 1). Based on these rates, the certification systems are listed from the system that attaches the most importance to the issue to the system that gives the least importance to the subject (Figure 3).

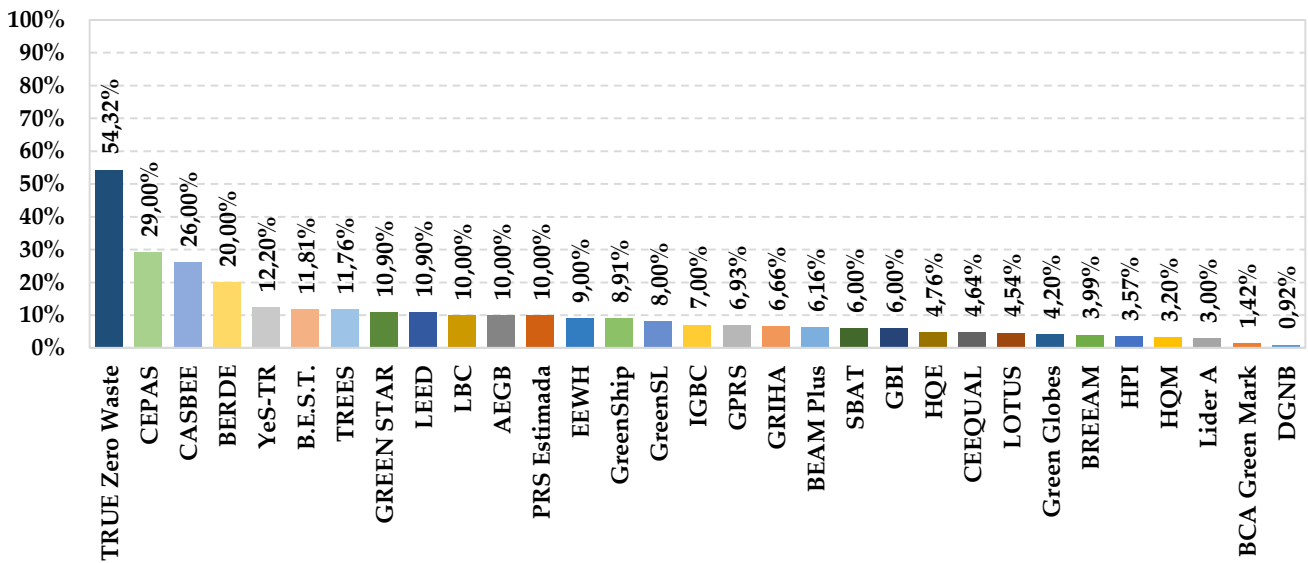


Figure 3. The weight of C&D waste subject in certification systems

In line with the criteria targeting C&D wastes, the TRUE Zero Waste certificate system developed in the USA has the highest content with a rate of 54.32%, while the DGNB certificate system developed in Germany has the lowest content with 0.92%. Since the TRUE Zero Waste certification system is waste-oriented, it has been found consistent to have this rate. However, it was found surprising that the DGNB certification system has the lowest rate despite its widespread use in Germany, which is one of the EU countries that gives importance to C&D waste subject and where many studies have been carried out. CEPAS certification system, one of the first five certification systems according to the weight of C&D waste subject, is used in a densely populated and developed region such as Hong Kong. It is assessed comprehensively as it deals with all stages of the buildings, pre-design, design, construction, and operation. Since the CASBEE certification system developed in Japan examines the environmental loads of the building in detail under a separate title and the BERDE certification system used in the Philippines evaluates the buildings during the design and construction phases, it is thought that they stand out in terms of C&D waste management. It has been observed that certification systems such as BREEAM,

LEED, and GREEN STAR, which have been developed as pioneers in the world and have been widely used for many years, are at the bottom of the weight ranking created within the scope of the study. Although the BREEAM and LEED certification systems contain criteria that comprehensively address C&D wastes, it was remarkable that the weight of the issue was at low levels. While existing systems provide valuable frameworks for managing C&D waste, the improvements listed below can significantly increase their effectiveness:

- **Standardizing Practices:** Comparability can be achieved by creating consistent standards for evaluating C&D waste across systems.
- **Incentivizing Innovation:** Additional credits may be offered for projects that use cutting-edge waste management technologies or achieve outstanding recycling rates.
- **Integrating Education:** Training programs can be organized to raise construction teams' awareness of waste management principles and their application, and additional credits can be earned from these programs.
- **Strengthening Monitoring Mechanisms:** Robust monitoring systems can be developed to monitor compliance with waste management criteria and ensure accountability.

Regarding Türkiye's perspective, YeS-TR (Building V1-Residential) being among the top five certificates, followed by B.E.S.T.-Residential, is an important development. C&D waste management issues are assessed based on these criteria in YeS-TR (Building V1-Residential) certification: establishing a waste management plan that includes the identification of the types and quantities of waste generated during the construction phase, its accumulation at the construction site, and its recycling; promoting the use of products and materials with minimized environmental impact throughout their life cycle; having documents proving that the wood products used are produced environmentally friendly; using local building materials/products; preferring materials/products that can be reused after being dismantled from existing structures or having recycled content; the project that has flexible design potential; planning the end-of-life process of building materials; planning for the collection and reuse of maintenance/repair and demolition wastes separately. C&D waste within the scope of the B.E.S.T.-Residential certification is assessed based on criteria such as determining waste types, amounts, and disposal methods like reuse and recycling during the construction process and preparing an implementation plan; reusing and/or recycling at least 45% of construction waste by weight and volume; and regularly completing and monitoring the table that tracks monthly waste management progress.

Although YeS-TR (Building V1-Residential) and B.E.S.T.-Residential stand out in terms of their weight given to C&D waste, several inadequacies were identified in their content compared to other certification systems examined in this study. Regarding YeS-TR (Building V1-Residential), these deficiencies include a low utilization rate (5%) of reused, recycled building materials/products in the design; lack of any criterion for the evaluation of vegetative and excavation soil; lack of a mandatory criterion under the requirements for issues addressing wastes; lack of adequate guidance on the disposal of C&D wastes. Regarding B.E.S.T.-Residential, the deficiencies include the failure to separately define C&D wastes arising from activities such as maintenance, repair, and demolition at each stage of

construction and usage; the lack of planning and measurement to anticipate the types and quantities of waste generated during construction and demolition stages; low thresholds for reuse, recycling, and recovery rates of C&D wastes within the certification system; the determination of limited waste types while excluding those potentially harmful to the environment and human health; and the failure to specify waste disposal methods.

To align with global best practices, this study suggests incorporating the following strategies for the certification systems being used/developed in Türkiye:

- Bringing principles like 5Rs, 10Rs, etc., to the forefront to prevent waste, increasing the minimum requirements that align with international best practices regarding reuse and recycling percentages for construction materials,
- Emphasizing lifecycle-based evaluation to address long-term sustainability and enhancing its guidelines to include detailed life cycle analysis of construction materials,
- Encouraging research and innovation to expand the range of sustainable construction materials available in Türkiye.
- Defining the types and amounts of waste that may occur throughout the entire building life cycle and evaluating these processes separately,
- Informing and training the responsible people about C&D waste management and disposal methods before starting the project,
- Considering user preferences to prevent the wastes that may arise because of maintenance/repair during the operation process of the building, and accordingly adopting flexible design principles,
- Establishment of a repurchase policy for the surplus quantities of building materials purchased from suppliers,
- Gaining additional points/credits in case of cooperation with building material suppliers who have a zero-waste policy.
- Strengthening collaboration with international bodies to integrate innovative waste management technologies into national projects.

The evaluations and recommendations made within the scope of the study will support the effective management of C&D wastes, which are known for their adverse impact on the living/non-living environment and human health and comfort. It is foreseen that the targets for the effective management of C&D wastes will be achieved faster by encouragement, support, and dissemination of the understanding of environmentally friendly/green building production. It is also thought that this study will present a different and supportive perspective on C&D waste management issues in green building certification systems developed/under development in Türkiye. The criteria of YeS-TR (Building V1-Residential) and B.E.S.T.-Residential align with the targets outlined in Türkiye's Zero Waste Project and Climate Change Mitigation Strategy and Action Plan 2024-2030, which aims to reduce greenhouse gas

emissions and enhance resource efficiency. By integrating these enhancements, Türkiye's certification system could not only align with global standards but also set a precedent for other nations with similar developmental needs. These developments not only support Türkiye's compliance with international environmental agreements but also demonstrate a proactive approach to sustainable urban development.

Ethics Committee Permission

This article is not part of a working group that requires ethical committee approval.

Contribution Rate Statement

The authors contributed equally to the article.

Conflict of Interest

There is no financial conflict of interest with any institution, organization, or person related to this article.



References

- AEGB. (2016). Commercial Rating Guidebook
- Aksel, H., & Cetiner, I. (2020). Construction waste management practices on-sites: A case study of Istanbul city. *Environmental Research and Technology*, 3(2), 50–63.
<https://doi.org/10.35208/ert.723002>
- Allied Analytics Llp. (2023). Construction and demolition waste recycling market is booming worldwide to reach \$149.2 billion by 2027. Newswires.
- Arslan, H., Cosgun, N., & Salgin, B. (2012). Construction and Demolition Waste Management in Turkey. In L. F. Marmolejo Rebellon (Ed.), *Waste Management – An Integrated Vision*. InTech.
<https://doi.org/10.5772/46110>
- ASHREA. (2022, October). About. <https://www.ashrae.org/about>
- B.E.S.T. (2019). Konut Sertifika Kılavuzu Yeni Konutlar v2.0
- B.E.S.T. (2022, November). B.E.S.T. Konut Sertifikasi. <https://cedbik.org/tr/yesil-bina-7-pg/b-e-s-t-konut-sertifikasi-12-pg>
- Baştaoğlu, E. (2017). *LEED yeşil bina sertifika sistemi uygulamalarının değerlendirilmesi: Avrupa ve Türkiye*. (Master thesis), Istanbul Technical University.
- Baycan, F. (2004). Emergency planning for disaster waste: A proposal based on the experience of the Marmara earthquake in Turkey. In *2004 International Conference and Student Competition on post-disaster reconstruction: Planning for Reconstruction*. Coventry, UK.
- BCA Green Mark Scheme. (2015). Green Mark for Non-Residential Buildings
- BEAM Plus. (2019). New Buildings v2.0
- BERDE. (2018). Green Building Rating System–New Construction v2.2.0
- BRE Group. (2022, October). Our history. <https://www.bregroup.com/about-us/our-history/>
- BREEAM. (2016). International New Construction Technical Manual 2.0
- Can, G., Taş, E.F. (2022). Material Wastes and Management Strategies in the Building Construction Sites (BCS). 7th International Project and Construction Management Conference (IPCMC2022) Yıldız Technical University, Faculty of Civil Engineering, Department of Civil Engineering, İstanbul, Türkiye.
- CASBEE. (2014). New Construction Technical Manual
- ÇEDBİK. (2022, November). ÇEDBİK Çevre Dostu Yeşil Binalar Derneği. <https://cedbik.org/tr/cedbik-cevre-dostu-yesil-binalar-derneği-1-pg>
- CEEQUAL. (2019). Technical Manual-International Projects v6
- CEPAS. (2006). Comprehensive Environmental Performance Assessment Scheme for Buildings Pre-Design, Design, Construction, Operation Stages (2006 Edition).

- Cosgun, N., & Esin, T. (2006). Türkiye’de yapısal atık yönetim (sizlik) sorunları. *C&D Waste Management Problems in Turkey, In: Türkiye’de Çevre Kirlenmeleri Sempozyumu*, (pp. 19–24). Kocaeli, Türkiye.
- Demirbas, A., (2011). Waste management, waste resource facilities and waste conversion processes. *Energy Conversion and Management*, 52 (2), 1280-1287. <https://doi.org/10.1016/j.enconman.2010.09.025>
- DGNB. (2020). New Construction
- Directive. (2008). “Directive Of the European Parliament and of the Council on Waste and Repealing Certain Directives”. 2008/98/EC. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008L0098&from=EN>
- EEWH. (2018, December). EEWH Nine Class. http://www.twgbqanda.com/english/e_nine.php?Type=6&menu=e_nine_class
- Esin, T., & Cosgun, N. (2005, July). Ecological analysis of reusability and recyclability of modified building materials and components at use phase of residential buildings in Istanbul. In *UIA ISTANBUL XXII World Congress of Architecture-Cities: Grand Bazaar of Architectures*. Istanbul, Türkiye.
- European Commission. (2016). “EU Construction & Demolition Waste Management Protocol”.
- European Commission. (2019). The European Green Deal. https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/european-green-deal-communication_en.pdf
- European Commission. (2022, October). Construction and Demolition Waste (CDW). https://environment.ec.europa.eu/topics/waste-and-recycling/construction-and-demolition-waste_en
- GBI. (2009). Assessment Criteria for Non-Residential New Construction v1.0
- GPRS. (2011). Technical Manual for Public Review
- Green Globes. (2019). Green Globes for New Construction Technical Reference Manual Version 1.0
- GREEN STAR. (2019). Design&As Built Submission Templates v1.3
- GreenShip. (2012). New Building Summary of Criteria and Benchmark v1.1
- GreenSL. (2018). Rating System for Built Environment v2.0
- GRIHA. (2019). Abridged Manual v.2019
- HPI. (2019). Home Performance Index Technical Manual v2.0
- HQE. (2016). HQE Scheme Environmental Performance of Non-Residential Building Under Construction
- HQM. (2018). Home Quality Mark ONE Technical Manual-England, Scotland&Wales
- IEA. (2021, February). Tracking Buildings 2021. <https://www.iea.org/reports/tracking-buildings-2021>
- IGBC. (2016). Green New Buildings Rating System v3.0

- IMARC Group. (2023). Construction and demolition waste management market: Global industry trends, share, size, growth, opportunity and forecast 2023–2028. *Sr112023a1230*. The International Market Analysis Research and Consulting Group.
- Official Gazette of the Republic of Türkiye (2022). *Green Certificate Regulation for Buildings and Settlements*. <https://mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=39565&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- LBC. (2019). Living Building Challenge 4.0 Standard
- LEED. (2019). Building Design and Construction v4.1
- Lider A. (2011). Voluntary System for The Sustainability of Built Environments v2.0
- LOTUS. (2019). New Construction V3 Technical Manual
- McGraw-Hill Construction. (2008). “Global Green Building Trends Market Growth and Perspectives from Around the World”. Market Report.
- Moody, D. (2021). Waste Management Relating to Sustainable Practices in Construction Management Today. Senior Student Projects, California Polytechnic State University. <https://digitalcommons.calpoly.edu/cmisp/531>
- Nguyen B.K, & Altan, H. (2011). Comparative review of five sustainable rating systems. *Procedia Engineering*, 21, 376–86. <https://doi.org/10.1016/j.proeng.2011.11.2027>
- Ozturk, M. (2005). İnşaat Yıkıntı Atıkları Yönetimi. Ministry of Environment and Forestry, Ankara.
- PRS-Estimada. (2016). Public Realm Rating System Design&Construction v1.0
- Rayhan, D.S.A., & Bhuiyan, I.U. (2024). Review of construction and demolition waste management tools and frameworks with the classification, causes, and impacts of the waste. *Waste Dispos. Sustain. Energy*, 6, 95–121. <https://doi.org/10.1007/s42768-023-00166-y>
- Reike, D., Vermeulen, W. J. V., & Witjes, S. (2018). The circular economy: new or refurbished as CE 3.0? – exploring controversies in the conceptualization of the circular economy through a focus on history and resource value retention options. *Resources, Conservation and Recycling*, 135, 246–264. <https://doi.org/10.1016/j.resconrec.2017.08.027>
- Report Ocean. (2021). Construction and demolition waste recycling market research report. Report Ocean, Chicago, Usa.
- Salgin, B. (2019). An Examination of the Development of the Construction and Demolition Waste-Related Regulations in Turkey. *Periodica Polytechnica Architecture*, 50(2), 169–177. <https://doi.org/10.3311/PPar.14442>
- SBAT. (2017). Residential Design 1.04
- Sev, A. (2009). “Sürdürülebilir Mimarlık”, YEM Publication, İstanbul.
- Taylor, B. M. (2013). Sustainability and Performance Measurement: Corporate Real Estate Perspectives. *Performance Improvement*, 52(6), 36–45. <https://doi.org/10.1002/pfi.21356>
- TREES. (2017). New Construction and Major Renovation v1.1

TRUE Zero Waste. (2017). Zero Waste Rating System

Tserng, H.-P., Chou, C.-M., & Chang, Y.-T. (2021). The key strategies to implement circular economy in building projects—a case study of Taiwan. *Sustainability*, 13(2), 754. <https://doi.org/10.3390/su13020754>

Udawatta, N., Zuo, J., Chiveralls, K., & Zillante, G. (2015). Attitudinal and behavioural approaches to improving waste management on construction projects in Australia: Benefits and limitations. *International Journal of Construction Management*, 15(2), 137–147. <https://doi.org/10.1080/15623599.2015.1033815>

Wei W, Ramalho O, Mandin C. (2015). Indoor air quality requirements in green building certifications. *Build Environment*, 92, 10–19. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2015.03.035>

WGBC. (2022, October). Our mission. <https://worldgbc.org/about-us/our-mission/>

Yilmaz, M., & Bakis, A. (2015). Sustainability in Construction Sector. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 195, 2253–2262. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.312>

Yousif, O.S., Zakaria, R., Munikanan, V., Khan, J.S., Sahamir, S.R., Wahi, N. (2024). Green rating systems development and trend worldwide for sustainable built environment: A comparative review. *AIP Conf. Proc.* 2944, 020006. <https://doi.org/10.1063/5.0205628>

Zorpas, A. A. (2020). Strategy development in the framework of waste management. *Science of The Total Environment*, 716, 137088. <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2020.137088>.



YÜKSEK PERFORMANSLI İNSAN KAYNAKLARI UYGULAMALARININ YENİLİKÇİ DAVRANIŞ İLE İLİŞKİSİ

 Damla DOĞAN^a

 Ebru AYKAN^b

Öz

Günümüzün hızla değişen ve giderek daha rekabetçi hale gelen iş dünyasında, yüksek performanslı insan kaynakları (YPİK) uygulamalarının çalışan performansı üzerindeki etkisi, organizasyonların başarısında kritik bir rol oynamaktadır. Bu uygulamaların çalışanların performansları üzerindeki etkisi son yıllarda yoğun bir şekilde araştırılmasına rağmen, işgörenlerin yenilikçi davranışları üzerindeki etkisine yönelik araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bu çalışmanın temel amacı, yüksek performanslı insan kaynakları uygulamalarının işgörenlerin yenilikçi davranışları üzerindeki etkisini kapsamlı bir şekilde incelemektir. Araştırmanın verileri, Kayseri'de faaliyet gösteren orta ve büyük ölçekli işletmelerde çalışan 218 işgörenden anket tekniği toplanmıştır. Yüksek performanslı insan kaynakları uygulamaları üç temel boyutta ele alınmıştır: yetenek geliştirici uygulamalar, motivasyon artırıcı uygulamalar ve olanak artırıcı teşvik edici uygulamalar. Araştırma hipotezlerini test etmek amacıyla çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçları, yüksek performanslı insan kaynakları uygulamalarına ait tüm boyutlarının işgörenlerin yenilikçi davranışlarıyla pozitif ve anlamlı bir ilişki içinde olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, işletmelerin YPIK uygulamalarını stratejik bir araç olarak kullanarak çalışanlarının yenilikçilik potansiyelini artırabileceğini ve böylece sürdürülebilir rekabet avantajı elde edebileceğini ortaya koymaktadır. Çalışma, hem teorik hem de pratik açıdan önemli katkılar sunmaktadır: teorik açıdan, insan kaynakları yönetimi literatüründeki önemli bir boşluğu doldurmakta; pratik açıdan ise, işletmelere yenilikçilik kabiliyetlerini geliştirmek için somut öneriler sunmaktadır. Bu araştırmanın sonuçları, özellikle insan kaynakları yöneticilerine ve üst düzey yöneticilere, yenilikçilik odaklı bir organizasyon kültürü oluşturmada insan kaynakları yönetimi uygulamalarının önemini vurgulamakta ve bu uygulamaların nasıl daha etkin kullanılabileceğine dair yol göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Performans, Yüksek performans, İnsan kaynakları, Yenilik.



THE RELATIONSHIP BETWEEN HIGH-PERFORMANCE HUMAN RESOURCE PRACTICES AND INNOVATIVE BEHAVIOR

Abstract

In today's rapidly changing and increasingly competitive business world, the impact of high-performance human resources (HPHR) practices on employee performance plays a critical role in the success of organizations. Although the impact of these practices on employee performance has been intensively

^a Doktora Öğr., Kayseri Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, damlabrk_@hotmail.com

^b Prof. Dr., Kayseri Üniversitesi, Uygulamalı Bilimler Fakültesi, ebruaykan@kayseri.edu.tr

Makale Geliş Tarihi: 12.02.2025, Makale Kabul Tarihi: 31.03.2025

researched in recent years, research on their impact on innovative behaviors of employees is quite limited. The main purpose of this study is to comprehensively examine the impact of HPHR practices on employees' innovative behaviors. The study was conducted in medium and large-scale enterprises operating in Kayseri. In the data collection process, 218 employees were reached and survey technique was used. HPHR practices were analyzed in three main dimensions: skill development practices, motivation enhancing practices and opportunity enhancing incentive practices. Multiple linear regression analysis was used to test the research hypotheses. The results of the analysis showed that all dimensions of HPHR practices have a positive and significant relationship with employees' innovative behaviors. These findings reveal that organizations can increase the innovation potential of their employees by using HPHR practices as a strategic tool and thus gain sustainable competitive advantage. The study makes important contributions from both theoretical and practical perspectives: from a theoretical perspective, it fills an important gap in the human resource management literature; from a practical perspective, it provides concrete recommendations for businesses to improve their innovation capabilities. The results of this research emphasize the importance of HPHR practices in creating an innovation-oriented organizational culture, especially for human resource managers and senior managers, and provide guidance on how these practices can be used more effectively.

Keywords: Performance, High performance, Human resources, Innovation.



Giriş

Son yıllarda, işletmelerin başarısında kilit rol oynayan Yüksek Performanslı İnsan Kaynakları Uygulamaları (YPIKU), işgörenlerin performanslarını etkilemede önemli bir faktör olarak dikkat çekmektedir (Appelbaum vd., 2000). İşletmeler rekabet avantajı elde etmek, verimliliği artırmak ve sürdürülebilir başarıyı sağlamak için çeşitli insan kaynakları stratejilerini benimsemektedir. Bu kapsamda, YPIKU, işgörenlerin yeteneklerini geliştirmek, motivasyonlarını artırmak ve performanslarını iyileştirmek amacıyla tasarlanmaktadır (Yılmaz & Karahan, 2015).

Ancak bu YPIKU'nun işgörenlerin yenilikçi davranışları üzerindeki etkisi hakkında yapılan araştırmalar oldukça sınırlıdır. Yenilikçilik, günümüz iş dünyasında giderek daha önemli hale gelmiş ve işletmelerin sürdürülebilir rekabet avantajı elde etmeleri için temel bir gereklilik teşkil etmiştir. İşgörenlerin yenilikçi davranışları, yeni fikirler geliştirme, süreçleri iyileştirme ve çözüm odaklı yaklaşımlarıyla işletmelerin inovasyon sürecine değer katmaktadır (Whitener (2001). Bu nedenle, yüksek performanslı insan kaynakları uygulamalarının işgörenlerin yenilikçi davranışları üzerindeki etkisini anlamak büyük bir önem arz etmektedir.

Bu çalışmanın amacı, YPIKU'nun işgörenlerin yenilikçi davranışlarıyla olan ilişkisini tespit etmektir. Araştırma sonuçlarının hem ilgili literatüre hem de uygulamaya katkı sağlaması beklenmektedir. Literatür incelendiğinde, YPIKU'nun genellikle işgören performansı ile ilişkilendirildiği ancak işgörenlerin yenilikçi davranışları üzerindeki etkisinin yeterince araştırılmadığı görülmektedir. Ayrıca, bu çalışmanın bulgularının, işletmelerin işgörenlerin yenilikçi davranışlarını nasıl geliştireceğine yönelik öneriler sunması beklenmektedir.

A. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırmanın değişkenleri olan insan kaynakları uygulamaları yönetim uygulamaları ile yenilikçi işgören davranışlarına ilişkin kavramsal bilgiler verilecektir. Daha sonra kuramsal dayanak ve önceki araştırma bulgularından yola çıkılarak araştırmanın değişkenleri sunulacaktır.

1. Yüksek Performanslı İnsan Kaynakları Uygulamaları

Günümüz dünyasında işletmelerde insan kaynağı, işletmelerin rekabet edilebilirliği ve performans üstünlüğü sağlaması açısından önemli görülmektedir. İşletmelerin küreselleşmenin beraberinde getirdiği rekabet şartlarıyla performanslarını yükseltmek için sistematik bir şekilde ilerlemeleri gerektiği ifade edilmektedir (Alayoğlu, 2010). Bu bakımdan, insan kaynakları uygulamaları (İKY) yönetim uygulamaları, örgütsel performansın geliştirilmesi için stratejik rol oynamaktadır (Posthuma vd., 2013). Uzun yıllardır İKY'nin örgütsel ve bireysel performansa etkisi araştırmalara konu edilmektedir. İKY uygulamalarının kavramsallaştırılmasında en yaygın kullanılan yaklaşımlardan birisi de YPİKU'dur. Literatürde YPİKU, yüksek performanslı iş sistemleri (Combs vd., 2006), yüksek katımlı iş sistemleri (Guthrie, 2001) olarak da adlandırılmaktadır.

YPİKU, işletmelerde çalışanların üst düzeyde başarılı olması için onların bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştiren ve yükseltmeye çalışan yenilikçi bir İKY seti olarak tanımlanabilmektedir (Huselid, 1995). Whitener (2001, s. 517)'e göre YPİKU, örgütün hedeflerine ulaşmak ve etkinliğini artırmak için tasarlanmış İKY uygulamalarıdır. Bir başka tanımda ise YPİKU'nun çalışanların işletmeye yüksek oranda dâhil olmalarına ve hedeflerine ulaşmak için çok çalışmalarına yardımcı olan koşullar yaratarak örgütsel etkinliği artırmak için tasarlanmış İKY uygulamaları sistemleri olarak tanımlanmaktadır (Mostafa, 2017). YPİKU, seçici personel alımı, kapsamlı eğitim, işletme içi hareketlilik, istihdam güvenliği, açık iş tanımı, sonuç odaklı değerlendirme, teşvik ödülü ve katılım gibi en iyi uygulamaları içermektedir (Sun vd., 2007). YPİKU çalışanların işgücü becerilerini geliştirerek karar verme sürecine katılımı sağlar ve motivasyonlarını artırarak işletmenin performanslarını artırır böylece işletmelere sürdürülebilir rekabet avantajı sağlamaktadır (Appelbaum vd., 2000; Sun, Aryee ve Law, 2007). Bazı araştırmacılar, YPİKU'nun örgütsel performans (Zhong, 2013), örgütsel vatandaşlık davranışı (Wei vd., 2010) ve iş tatmini (Takeuchi vd., 2009) üzerinde olumlu etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Ancak bu konuda yapılmış az sayıda çalışma bulunmaktadır. Bireysel yaratıcılık, çalışanlar tarafından yeni ve yararlı fikirlerin üretilmesi anlamına gelmekte ve örgütsel yeniliklerin habercisi olarak kabul edilmektedir (Woodman vd., 1993).

YPİKU yüksek bir işletme performansına ulaşılmasına yol açan örgütsel uygulamalar olarak düşünülmektedir (Zhang & Jia, 2010). Dolayısıyla Batılı ülkelerde sürdürülebilir rekabet avantajı elde etmek için etkili bir araç olarak kullanılmaya başlanmıştır (Combs vd., 2006). YPİKU, örgütsel performansın gelişmesine yol açan olumlu iş davranışını teşvik eden bir örgütün çalışanlarının ortak algılarını beslemektedir (Bamberger vd., 2014). Çalışanların ve örgütün performansını olumlu yönde etkileyerek işletmelerin sürdürülebilir rekabet üstünlüğü elde etmelerine yardımcı olmaktadır. Bütün bunların sağlanması için işletmenin hedeflerinin, stratejilerinin iyi anlaşılması gerekmektedir. YPİKU'nun temel amacı çalışanların kapasitesini, üretkenliğini dolayısıyla örgüte bağlılıklarını

geliştirmektir (Posthuma vd., 2013). Böylece işletmeler uzun vadede yaşamlarını sürdürebilmek için çalışanların yeteneklerini geliştiren, motivasyonlarını artıran ve çalışanların katılımına imkân veren bir çalışma ortamı inşa etmektedirler (Lawler, 1986).

YPIKU üç ana bölümde incelenebilmektedir. Bu bölümler; personel seçimi ve eğitimi (nitelikli insan gücü devşirmek), performans değerlendirmeleri ve ödüllendirme sistemi , işin etkin bir şekilde tasarlanmasını ve çalışanların karar alma sürecine katılımını içeren mekanizmaları içermektedir (Sun vd., 2007).

YPIKU'nun kavramsal temelini yetenek, motivasyon ve olanak (AMO: ability-motivation-opportunity) modeli oluşturmaktadır (Appelbaum et al., 2000; Bos-Nehles et al., 2013). Bu modele göre yüksek performans; yetenek, motivasyon ve olanakın bir fonksiyonudur. Başka bir anlatımla yüksek performans elde edilmesi çalışanların yeteneklerinin geliştirilmesine, motivasyonlarının artırılmasına ve çalışma ortamında çalışanların kendilerini gösterecek uygun olanakların inşa edilmesine bağlı olmaktadır (Boxall ve Purcell, 2003). AMO modeline göre, YPIKU üç ana grup altında ele alınmıştır. Bunlar yetenek geliştirici , motivasyon artırıcı ve olanak artırıcı uygulamalar olarak isimlendirilmektedir (Prieto & Pilar Pérez Santana, 2012). Bu uygulamalar; yetenek geliştirici uygulamalar, çalışanların seçici olarak işe alınması, yeni ve deneyimli çalışanların eğitimi ve çalışan katılımını sağlayan programlar gibi faaliyetlerden oluşmaktadır.

Yetenek geliştirme uygulamaları, işletmelerin çalışanların potansiyellerini ortaya çıkarmak, becerilerini geliştirmek ve iş performansını artırmak için kullandığı çeşitli stratejilerdir. Bu uygulamalar, çalışanları seçme sürecinden başlayarak, işe yeni alınanların ve deneyimli çalışanların eğitimini kapsamaktadır. Ayrıca, çalışanların katılımını teşvik eden programlarla birlikte teknik yeterliliklerini ve kişisel becerilerini geliştirmeyi de amaçlamaktadır. Yetenek geliştirme uygulamalarının bazı örnekleri şu şekilde ifade edilebilmektedir (Werner, 2021; Evans & Chun, 2012):

Yetenek geliştirme süreci, işe alım aşamasında başlamaktadır. İşverenler, iş pozisyonuna uygun adayları seçici bir şekilde belirlemek için özgeçmiş incelemesi, mülakatlar, yetenek testleri ve değerlendirme merkezleri gibi yöntemler kullanılmaktadır (Jiang vd., 2012). Bu sayede işletmenin ihtiyaç duyduğu niteliklere sahip ve potansiyel olan çalışanları işe almak mümkün olmaktadır.

Yeni çalışanların işe hızlı bir şekilde uyum sağlamalarını sağlamak için uyum programları düzenlenmektedir. Bu programlar, iş yerinin kültürü, değerleri, süreçleri ve beklentileri hakkında bilgi vererek yeni çalışanların başarılı bir şekilde entegre olmalarına yardımcı olmaktadır (Prieto & Santana, 2012). Aynı şekilde deneyimli çalışanların da sürekli eğitim almaları ve mevcut becerilerini geliştirmeleri teşvik edilmektedir. İşletme içi eğitim programları, harici eğitim kursları ve mentorluk programları gibi yöntemler kullanılarak çalışanların teknik ve kişisel becerileri güncel tutulmaktadır.

Çalışanların katılımı, işletmelerin başarısı için önemli bir faktörü içermektedir. Yetenek geliştirme uygulamaları, çalışanların motivasyonunu artırmak, fikirlerini paylaşmalarını teşvik etmek ve iş süreçlerine aktif olarak katılmalarını sağlamak için çeşitli programlar sunmaktadır. Örneğin, toplu çalışma grupları, proje tabanlı çalışmalar, iç iletişim platformları ve geri bildirim mekanizmaları, çalışanların işe daha fazla bağlılık göstermelerini sağlamaktadır (Gürbüz vd., 2024).

Motivasyon artırıcı uygulamalar: Motivasyon artırıcı uygulamalar, işletmelerin çalışanların motivasyonunu yükseltmeyi hedefleyen İKY uygulamalarını kapsamaktadır (Jiang vd., 2012). Bu uygulamalar, çalışanların performansını teşvik etmek ve ödüllendirmek için çeşitli stratejiler kullanmaktadır. Motivasyon artırıcı uygulamaların başında performansa dayalı ücretlendirme, kâr paylaşımı, kariyer gelişim fırsatları ve tanınma ve geri bildirim gelmektedir.

Performansa dayalı ücretlendirme, çalışanların başarılarını ve performanslarını yansıtan bir ödül sistemine dayanmaktadır. Bu sistemde, çalışanlar belirlenen hedeflere ve performans kriterlerine ulaştıklarında daha yüksek maaşlar veya primlerle ödüllendirilirler. Örneğin, bir satış elemanı, aylık satış hedefini %150 oranında aştığında, hem prim hem de terfi gibi ek ödüller alabilir. Bu tür bir ödül sistemi, çalışanları daha fazla motive eder, çünkü başarılı olduklarında finansal olarak ödüllendirildiklerini hissederler. Ayrıca, performansa dayalı ücretlendirme, çalışanların kendi becerilerini geliştirmeye ve daha verimli çalışmaya teşvik eder. Boon vd. (2022) çalışmasında da belirttiği gibi, bu tür bir ödül sistemi çalışanların işlerine daha bağlı kalmalarına ve hedeflerine ulaşabilmek için daha fazla çaba göstermelerine yardımcı olmaktadır.

Kâr paylaşımı uygulamaları ise, işletmelerin çalışanlarıyla kârlarını paylaşmasını sağlayan bir sistemi içermektedir. Belirli bir dönemde elde edilen karın belirli bir yüzdesi, çalışanlar arasında adil bir şekilde dağıtılmaktadır. Örneğin, bir üretim şirketi, yıl sonunda elde ettiği karın %10'unu çalışanlarıyla paylaşma kararı alır. Eğer şirket, yıllık % 5 büyüme hedefini tutturmuşsa, elde edilen karın %10'u tüm çalışanlar arasında dağıtılır. Bu tür bir uygulama, çalışanlara işletmenin başarısına katkı sağladıklarında finansal ödüller alacakları hissini verir. Bu durum, hem motivasyonu artırır hem de çalışanların şirketin genel başarısına daha fazla katkıda bulunma isteklerini teşvik eder. Bu uygulama çalışanlara işletmenin başarısına doğrudan katkıda bulunmaları halinde finansal olarak ödüllendirildiklerini hissettirmekte ve motivasyonlarını artırmaktadır (Türkoğlu, 2020).

Çalışanların kariyer gelişimi ve ilerlemesi için sunulan fırsatlar da motivasyonu artıran bir etkidir. İşletmeler, çalışanların yeteneklerini geliştirebilecekleri eğitim programları, mentorluk ve koçluk hizmetleri, iç transfer olanakları gibi imkânlar sağlayarak çalışanların kendilerini geliştirmelerini desteklemektedir (Sun vd., 2007). Bu durum çalışanların işlerine olan bağlılıklarını ve motivasyonlarını artırmaktadır.

Son olarak tanınma ve geri bildirim uygulamaları, çalışanların başarıları ve katkıları düzenli olarak tanınmakta ve ödüllendirilmektedir. Aynı şekilde, düzenli geri bildirimlerle çalışanlara performansları hakkında net bir şekilde bilgi verilmektedir (Posthuma vd., 2013). Bu durum çalışanların kendilerini değerli hissetmelerini ve sürekli olarak daha iyiye yönelmelerini sağlamaktadır.

Uygun olanakların yaratıldığı uygulamalar: Uygun olanakların yaratıldığı uygulamalar, işletmelerin çalışanların yeteneklerini ve motivasyonlarını en iyi şekilde kullanmalarını sağlamak amacıyla kullanılan YPIKU'dur (Gürbüz vd., 2024). Bu uygulamalar, çalışanların önerilerini paylaşabilecekleri bir ortam sağlamak, işletme stratejileri hakkında bilgilendirmek, katılımcı yönetimi teşvik etmek ve faaliyetlerin sonuçlarına tam erişim sağlamak gibi fırsatlar sunmaktadır (OECD; 2020; Farazmand, 2023):

İlk olarak çalışan öneri sistemleri, çalışanların fikir ve önerilerini paylaşabilecekleri bir platform sağlamaktadır. Bu sistemler, çalışanların iş süreçlerini iyileştirmek, verimliliği artırmak veya yenilikçi çözümler sunmak gibi konularda aktif olarak katılımını teşvik etmektedir. Bu tür sistemler, sadece çalışanlardan gelen fikirlerin toplanmasını sağlamaz, aynı zamanda bu fikirlerin değerlendirilip ödüllendirilmesiyle de çalışanların motivasyonunu artırır. Yaratıcı fikirler sunan çalışanların, kendilerini değerli bilinen bir parçası olarak hissetmeleri, organizasyona katkı sağlama konusunda daha istekli olmalarını sağlar. Örneğin, yapılan bir çalışmada, (Baer (2012) çalışanlarının önerilerinin kurumun başarıya giden yolunda kritik rol oynadığını vurgulamıştır. Çalışanlardan gelen fikirlerin ödüllendirilmesi, onların aktif olarak katılımında bulunmalarını teşvik ederken aynı zamanda inovasyonu besler (Amabile & Pratt, 2016).

Çalışanların işletme stratejileri hakkında bilgilendirilmeleri, onların daha fazla sorumluluk alabilmelerini ve karar süreçlerine katkıda bulunabilmelerini sağlamaktadır. İşletme hedefleri, gelecek projeler ve stratejik yönelimlere dair bilgiler çalışanlarla paylaşıldığında, bu şeffaflık, onların işlerine daha fazla bağlılık duymalarını ve işyerinde daha aktif roller üstlenmelerini sağlamaktadır. Boxall ve Macky (2009)'e göre, işletme hedefleri hakkında bilgi sahibi olan çalışanlar, organizasyona daha güçlü bir aidiyet duygusu geliştirir ve hedeflere ulaşma noktasında daha fazla sorumluluk hisseder. Ayrıca, Boon vd. (2022), iş stratejileri hakkında bilgi sahibi olmakla çalışanların yalnızca bağlılıklarının artmadığını, aynı zamanda organizasyonel hedeflere katkı sağlama noktasında daha istekli olduklarını vurgulamaktadır. Bu tür bilgilendirmeler çalışanların değerini hissetmelerine olanak verir ve motive olmalarını teşvik eder.

Katılımcı yönetim anlayışı, çalışanların karar verme süreçlerine dahil edildiği bir yaklaşımı ifade etmektedir. Bu yaklaşım, çalışanlara iş süreçlerine aktif olarak katkı sağlama fırsatı sunar ve onları işletme kararlarına daha fazla dahil eder. Chamberlin vd. (2018)'e göre, katılımcı yönetim yaklaşımı, çalışanların kendilerini işin bir parçası olarak hissetmelerini sağlar. İşletme kararlarında söz sahibi olma, onlara yalnızca belirli kararları etkileme şansı sunmakla kalmaz, aynı zamanda işyeri ortamının daha işbirlikçi ve motive edici hale gelmesini sağlar. Bu anlayış, Oldham ve Hackman (2010)'ın iş motivasyon teorisine paralel olarak, işin anlamlılığını, çeşitliliğini ve özerkliğini artırarak çalışanların içsel motivasyonlarını besler. Katılımcı yönetim, bu sayede yalnızca karar verme süreçlerinde yer alma fırsatı sağlamakla kalmaz, aynı zamanda çalışanların yaratıcı fikirlerini ortaya koymalarını teşvik eder.

Çalışanlara faaliyetlerin sonuçlarına tam erişim sağlanması, şeffaflığı ve güveni teşvik eder. Çalışanlar, işletmenin performansı, hedeflere ulaşma durumu ve bireysel veya takım bazında elde edilen sonuçlar hakkında bilgilendirilmektedir. Bu tür bir şeffaflık, çalışanların kendilerini işletmenin önemli bir parçası olarak hissetmelerini ve bireysel başarılarının organizasyonel hedeflerle ne kadar uyumlu olduğunu görmelerini sağlar. Huang vd. (2010), şeffaflığın işyerinde güveni artırarak çalışanların performanslarına yönelik daha olumlu bir bakış açısı geliştirmelerine yardımcı olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, Chamberlin vd. (2018), faaliyet sonuçlarına tam erişim sağlanmasının, çalışanların kendi performanslarını daha objektif bir şekilde değerlendirmelerine ve bu doğrultuda kişisel gelişimlerini hızlandırmalarına olanak verdiğini belirtmektedir. Bu, sadece çalışanların performanslarını

değerlendirmelerine yardımcı olmakla kalmaz, aynı zamanda onların sürekli olarak gelişme arzusunu pekiştirir.

Sonuç olarak, uygun olanakların yaratıldığı uygulamalar, YPIKU etkili bir parçası olarak işletmelerin çalışanlarıyla daha etkileşimli ve motive edici bir ilişki kurmalarına olanak tanır. Çalışan öneri sistemleri, işletme stratejileri hakkında bilgilendirme, katılımcı yönetim ve faaliyet sonuçlarına tam erişim gibi uygulamalar, işyerinde etkili iletişimi, işbirliğini ve katılımı teşvik ederek çalışanların potansiyellerini en iyi şekilde ortaya koymalarına yardımcı olur.

2. Yenilikçi Davranış

Yenilikçi davranış, mevcut bir durumda üyeler arasındaki karşılıklı ilişkiye dayalı olarak yeni fikirlerin araştırılması, geliştirilmesi ve uygulanmasını ifade etmektedir. Ayrıca, yeni fikirler ve stratejiler, ürünler ve hizmetler geliştirme ve uygulamada bireysel problem çözme becerilerini kullanarak yaratıcılığı artırmak olarak da tanımlanabilmektedir (Choi vd., 2021).

İşletmenin devamlılığını sağlaması ve rakiplerinin önüne geçmesinin temel şartlarında biri de tutarlı yenilikler yaratmaktır (Sezgin vd., 2015). Küreselleşmenin neden olduğu rekabet üstünlüğü sağlama işletmeleri yenilik ve değişim arayışına itmektedir. Yenilikçi davranış örgütte yenilikçi düşüncenin üretilmesi, teşvik edilmesi ve uygulanması eylemini içermektedir (Scott & Bruce, 1994). Başka bir deyişle çalışanlar örgütün yeni fikirler, ürünler ve süreçler elde etmesi için yenilikçi bir davranış geliştirmesini içermektedir (du Plessis, 2007). Yenilik bir ürün, bir hizmet, ya da yeni bir teknoloji olabilmektedir. Böylelikle örgütler yaratıcı süreci, yaratıcı ürünü, yaratıcı kişiyi, yaratıcı durumu anlamakta ve bu bileşenlerin etkileşimini kavramaktadır (Kozbelt vd., 2010).

Yenilikçi davranış süreci genellikle dört aşamadan oluşur: Problem tanımlama, fikir keşfi, fikir üretme ve fikir uygulama (Pelenk, 2020). İlk aşama, problemin ya da fırsatların fark edilmesi aşamasıdır. Bu aşama, organizasyonun dış çevresindeki fırsatları anlamak ve rekabet avantajı sağlamak adına yaratıcı çözümler aramak için kritik öneme sahiptir (Amabile & Pratt, 2016). İkinci aşama olan fikir keşfi, organizasyonel süreçlerin iyileştirilmesi ve yeni fırsatların oluşturulması amacıyla yeni fikirler ve bakış açıları geliştirmeyi içermektedir. Örneğin, Google, çalışanlarına projeleri üzerinde yeni fikirler geliştirme fırsatı sunduğunda birçok yeni ve başarılı ürünün doğmasına zemin hazırlamıştır (Scott & Bruce, 1994). Bu tür yenilikçi yaklaşımlar, çalışanların özgür düşüncelerini ve fikirlerini cesaretlendirerek organizasyonel yeniliğe katkı sağlamaktadır (Gürbüz vd., 2024). Üçüncü aşama olan fikir üretimi ise, bu fikirlerin geliştirilmesi ve somutlaştırılması ile ilgilidir. Çalışanlar arasındaki fikir paylaşımı ve işbirliği bu aşamada oldukça önemlidir. Apple, AR-GE alanındaki yaratıcı fikirleri şirket genelinde her departmanla etkileşim halinde olma stratejisiyle entegre etmiştir. Bu da yaratıcı bir ortam yaratmış ve yeniliklerin ticari başarısını arttırmıştır (Amabile vd., 2005)). Son olarak, fikir uygulaması, bu süreçlerin yönetilmesi ve inovasyonların organizasyona entegre edilmesidir. Örneğin, Tesla, elektrikli araçlarda yaptığı yenilikçi tasarımlar sayesinde sektöre büyük bir dönüşüm getirmiştir. Bu süreçte, fikirlerin uygulanabilmesi için yalnızca bireysel yetenekler değil, aynı zamanda organizasyonel destek ve kaynakların varlığı da önemlidir (Pelenk, 2020).

Literatürde yenilik ve yaratıcılık kavramları zaman zaman birbirinin yerine kullanıldığı görülse de bu terimler farklı kavramsal yapılardır. Yaratıcılık yeni ve faydalı fikirlerin üretilmesi için kullanılırken yenilikçilik faydalı fikir, süreç, ürün ve hizmetin üretilmesi ve bunların uygulanması için tasarlanmış davranışlarla ilgilidir (Woodman vd., 1993). Yenilik ile yaratıcılık kavramları karşılaştırıldığında yeniliğin daha fazla radikal değişimler gerektiren bir kavram olduğu ifade edilebilmektedir.

3. Yüksek Performanslı İnsan Kaynakları Uygulamalarının Yenilikçi Davranış İlişkisi

YPIKU, işletmelerin çalışanlarının performansını artırmayı hedefleyen çeşitli strateji ve politikalar geliştirmelerini içeren bir yaklaşımdır. Bu uygulamalar, çalışanların motivasyonunu yükseltmek, yeteneklerini geliştirmek ve işletme hedeflerine daha etkili bir şekilde katkıda bulunmalarını sağlamak için tasarlanmıştır (Jiang vd., 2012).

YPIKU ile çalışanların yenilikçi davranışları arasındaki ilişkiyi açıklamak için Sosyal Mübadele Teorisi'nden yararlanılabilmektedir (Cropanzano vd., 2017). Bu teori, organizasyon içindeki bireyler arasında birbirlerine karşılıklı olarak değerli kaynaklar sunan bir işbirliği sürecine işaret eder (Blau, 2017). Sosyal mübadele teorisine göre, bireyler arasında sürdürülen etkileşimlerde karşılıklı olarak kazanç sağlandığı sürece, taraflar arasındaki ilişki devam edecektir (Cropanzano vd., 2017). Bu etkileşimin özünde, çalışanlar ve organizasyon arasındaki ilişkinin, her iki tarafın da beklentilerini karşıladıkları oranda sürdürülebilir olduğu kabul edilmektedir.

Bu perspektif, yüksek performanslı iş gücü ile çalışanların yenilikçi davranışları arasındaki bağlantıyı derinlemesine anlamada kullanılmaktadır. Sosyal Mübadele Teorisi'ne göre, bireyler, örgütsel bağlamda kendilerine sunulan değerli kaynaklara karşılık bir yükümlülük hisseder ve bunu karşılayacak davranışlarda bulunurlar (Cropanzano & Mitchell, 2005). YPIKU uygulamaları, çalışanların eğitim, ödüllendirme, kariyer olanakları ve güvenli bir çalışma ortamı gibi ihtiyaçlarını karşılar. Bu kaynakların sağlanması, çalışanların motivasyonlarını artırır ve onları yenilikçi iş davranışları sergilemeye teşvik eder (Blau, 2017).

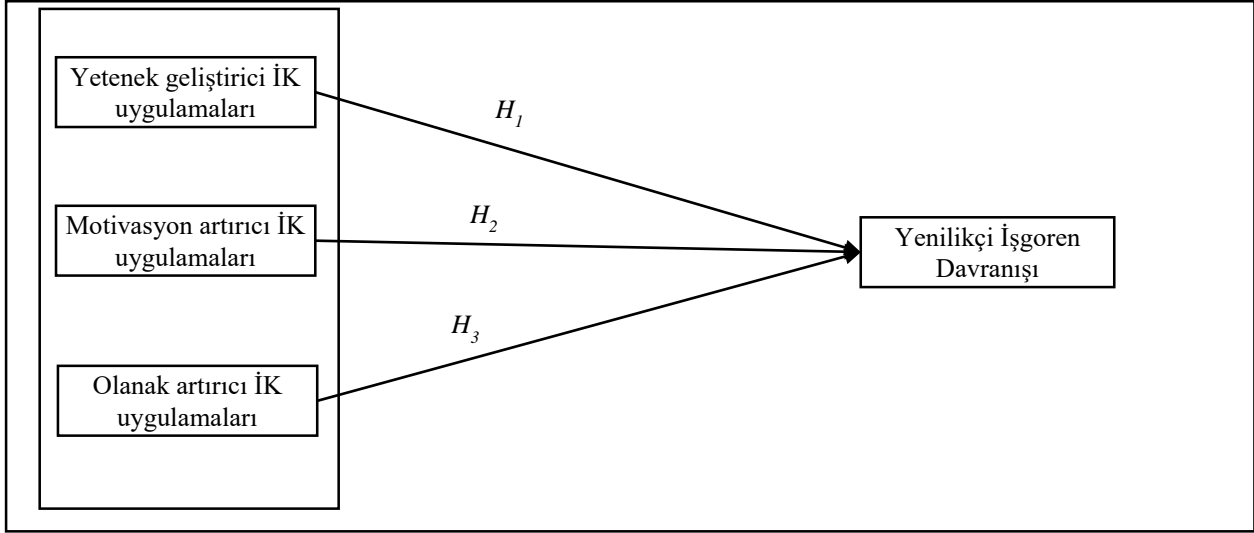
YPIKU ile yenilikçi davranış arasındaki ilişkiye yönelik çeşitli görgül çalışmalar da bu kuramsal temellendirmeyi desteklemektedir. İş dünyasının sürdürülebilir büyümeyi ve başarıyı devam ettirmek için zorlu bir rekabet yaşadığı bir ortamda, YPIKU'nun yaygınlığı çalışanlara örgütlerin kendilerini desteklediği ve refahlarını önemseydiği izlenimini vererek bağlılık düzeylerinde bir artışa yol açmaktadır (Gürlek, 2020). Ayrıca yenilik için uygun bir örgüt ikliminin varlığı, çalışanları işle ilgili olumlu davranış ve tutumlar sergileyerek sorumluluklarını yerine getirme konusunda teşvik etmektedir (Tsai vd., 2015). Yenilikçi bir çalışma ortamı organizasyonun destekleyici işareti olarak hareket eden YPIKU karşılığında çalışanları yenilikçi davranış sergilemeye içsel olarak motive etmektedir (Paré & Tremblay, 2007). Bu nedenle bu organizasyonun yenilik için güçlü bir iklimin yaygınlığının, çalışanlar arasında olumlu bir duygunun gelişmesine yol açacaktır (Cole vd., 2006). Çalışanların yenilikçi davranış sergilemeleri için daha da içsel bir şekilde motive olmalarını sağlayacaktır (Jaiswal & Dhar, 2017). Zhang ve arkadaşları (2019) çalışmalarında, YPIKU'nun çalışan bağlılığı ve yaratıcılığı artırdığını ortaya koymuşlardır. Eğitim programları ve performansa dayalı ödüllendirme gibi unsurların, çalışanların yenilikçi iş davranışlarına katkıda bulunduğu belirlenmiştir. Blau (2017) ise Sosyal Mübadele Teorisi çerçevesinde yaptığı

çalışmada, çalışanların örgütlerinden aldığı yüksek düzeydeki kaynakların iş tatmini ve yenilikçi düşünceleri olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Ayrıca Du Plessis (2007), çalışanların örgütsel bağlılıklarının geliştirilmesinde ve yenilikçi fikir geliştirme süreçlerinde kritik bir rol oynadığını ve bu yenilikçi davranışların YPIKU'dan büyük ölçüde etkilendiğini vurgulamaktadır. Scott ve Bruce (1994) ise YPIKU'nun bireysel yenilikçiliği destekleyen bir kültür oluşturduğunu ve bu kültürün çalışanların yenilikçi davranışlarını artırdığını ortaya koymuşlardır. Sosyal mübadele teorisi ve daha önce yapılan araştırmaya bulgularından yola çıkarak Sekil-1'de sunulan kavramsal model geliştirilmiş ve şu hipotezler oluşturulmuştur:

Hipotez 1 = Yetenek geliştirici İK uygulamaları ile yenilikçi işgören davranışı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Hipotez 2 = Motivasyon artırıcı İK uygulamaları ile yenilikçi işgören davranışı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.

Hipotez 3 = Olanak artırıcı İK uygulamaları ile yenilikçi işgören davranışı arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır.



Şekil 1. Araştırmanın Modeli

B. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma değişkenler arasındaki ilişkileri nicel yöntemler ile ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda araştırmanın yöntemi, tarama araştırması ya da anket tipi araştırma olarak ifade edilebilmektedir (Gürbüz & Şahin, 2018). Tarama yöntemi ile yapılan araştırmalarda katılımcıların belirli değişkenlere yönelik tutumları anketler yardımıyla tespit edilmektedir. Araştırmaya başlamadan önce Kayseri Üniversitesi'nin Araştırma Etik Kurulu'ndan 11.01.2024 tarihli ve 120/2023 sayılı onay alınmıştır. Araştırma çerçevesinde etik ilkelere ve araştırma sürecine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara araştırmanın amacı hakkında bilgilendirme yapılmış, gönüllü olarak katılım sağlanmış ve gizlilik ilkelerine riayet edilmiştir. Katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve veriler yalnızca bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılmıştır.

1. Araştırmanın Örnekleme

Bu çalışmanın çalışma evrenini Kayseri’de faaliyet gösteren orta ve büyük ölçekli işletmelerde çalışan işgörenler oluşturmaktadır. Orta ve büyük ölçekli işletmelerin seçilmesinin temel nedeni, bu tür işletmelerde İK uygulamalarının daha kurumsal ve sistematik yapıda olacağı varsayımdır (Özçelik, 2018). Ayrıca, mevcut çalışmanın amacı, genel eğilimleri anlamaya yönelik olduğu için sektör sınırlaması getirilmemiştir. Bu kapsamda araştırma kapsamına girdiği düşünülen işletmelerde çalışan işgörelere, araştırmacının kişisel bağlantıları vasıtasıyla hazırlanan anket formu Google Forms uygulaması üzerinden potansiyel ulaştırılmıştır. Bu nedenle, bu çalışmada örneklem tekniği olarak kolayda örneklem tekniği tercih edilmiştir (Gürbüz & Şahin, 2018). Veri toplama işlemi, 2024 yılı boyunca toplamda 3 ay süresince gerçekleştirilmiştir. Başlangıçta 228 katılımcıdan veri toplanmış, ancak bazı anketlerde eksik yanıtlar olduğu için sadece 218 geçerli anket formu elde edilmiştir. Gürbüz ve Şahin’e (2018) göre, %95 güven düzeyinde 364 kişilik bir örneklem geniş bir evren için yeterli olarak kabul edilmekte, %90 güven düzeyinde ise 163 kişilik bir örneklem yeterli görülmektedir. Bu doğrultuda, mevcut çalışmada kullanılan örneklem, %90 güven düzeyini karşılamakta ve araştırma amacına uygun veriler sunduğu değerlendirilmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Kategoriler	Frekans	Yüzdelerik
Yaş		
18-29	35	16,1
30-39	117	53,7
40-59	66	30,3
Toplam	218	100
Cinsiyet		
Kadın	126	57,8
Erkek	92	42,2
Toplam	218	100
Eğitim		
Lise ve altı	21	9,6
Önlisans	15	6,9
Lisans	115	52,8
Lisansüstü	67	30,8
Toplam	218	100
Tecrübe		
1-5	119	54,6
6-10	59	27,1
11-15	26	11,9
16-20	5	2,3
21-25	7	3,2
Toplam	216	99,1

Araştırmaya katılan çalışanların demografik bilgileri Tablo 1’de verilmiştir. Bu demografik verilere göre, çalışmanın katılımcı profili birkaç temel eğilimi ortaya koymaktadır. Yaş dağılımına bakıldığında, katılımcıların çoğunluğunun (%84) 30 yaş ve üzerinde olduğu, özellikle 30-39 yaş aralığında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu durum, katılımcıların genellikle kariyerlerinin aktif döneminde olduğunu, dolayısıyla çalışmanın iş hayatındaki deneyimlere dayalı içgörüler sunabileceğini göstermektedir. Cinsiyet açısından, kadın katılımcıların erkeklere göre daha yüksek bir oranla temsil edilmesi (%57,8 kadın, %42,2 erkek), çalışmanın kadınların perspektiflerini daha fazla yansıtabileceğini düşündürmektedir. Bu dağılım, cinsiyet temelli analizlerde farklı bakış açılarını keşfetmek için bir fırsat sunabilir. Eğitim düzeyine baktığımızda, katılımcıların büyük bir bölümünün (%83,6) lisans veya lisansüstü eğitim almış olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, örneklemdeki bireylerin eğitim düzeyinin yüksek olduğunu ve potansiyel olarak yenilikçi davranışlar ve yetenek geliştirme gibi konularda daha donanımlı görüşler sunabileceğini işaret etmektedir. İş tecrübesi açısından, katılımcıların %54,6’sının 1-5 yıl tecrübesi olduğu, dolayısıyla örneklemin genç profesyonellerden oluştuğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, 6 yıl ve üzeri deneyime sahip katılımcıların varlığı (%44,5), çalışmada daha geniş bir deneyim yelpazesine ulaşılmasına olanak tanımaktadır. Ancak, 16 yıl ve üzeri iş tecrübesine sahip katılımcıların düşük oranlarda yer alması, bu gruba yönelik çıkarımların sınırlı olabileceğini göstermektedir. Genel olarak, bu demografik veriler çalışmanın genç, eğitilmiş ve kariyerlerinin farklı aşamalarında olan profesyonelleri hedeflediğini göstermektedir. Bu durum, sonuçların bu profildeki bireyler için daha doğrudan uygulanabilir olabileceğini işaret ederken, deneyimli çalışanlar açısından daha sınırlı içgörü sunulabileceğini akla getirmektedir.

2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket yöntem tekniği kullanılmıştır. Anketin ilk bölümünde YPIKU’na yönelik maddeler, ikinci bölümünde ise yenilikçi işgören davranışını ölçmeyi amaçlayan ifadeler yer almaktadır. Anketin son bölümünde ise demografik sorulara (yaş, cinsiyet, eğitim, tecrübe) yer verilmiştir. Tasarlanan anket formu Ek-1’de sunulmuştur.

Yüksek Performanslı İK Uygulamaları Ölçeği: Çalışanların YPIKU’na yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Prieto ve Santana (2012) tarafından geliştirilen 30 maddelik ölçek kullanılmıştır. Söz konusu ölçekte yetenek geliştirici (Örnek madde: *Bu işletmede çeşitli testler ve mülakatlar da dahil olmak üzere, işe alım ve seçimde kapsamlı prosedürler kullanılır*), motivasyon artırıcı (Örnek madde: *Bu işletmede çalışanlar, temel maaşlarına ek olarak bireysel performanslarına göre maddi ödüller alırlar.*) ve olanak artırıcı (Örnek madde: *Çalışanlar problem çözme ve karar verme süreçlerine katılmaya davet edilir.*) İK uygulamalarının her birisine yönelik 10’ar ifade bulunmaktadır. İlk 10 madde yetenek boyutunu, ikinci 10 madde motivasyon boyutunu ve son 10 madde olanak boyutunu ifade etmektedir. Ölçekteki maddeler 5’li Likert ölçeği (1=Kesinlikle katılmıyorum, 5=Kesinlikle katılıyorum) şeklinde tasarlanmıştır.

Yenilikçi Davranış Ölçeği: Araştırmaya katılacak yenilikçi davranışlarını ölçmek amacıyla Çalışkan vd. (2019) tarafından geliştirilen altı maddelik ölçek kullanılmıştır. Örnek madde: *Yeni teknolojiler, süreçler, teknikler araştırırım ve fikirler üretirim.* Ölçekteki maddeler 5’li dereceli sıklık ölçeği (1=Hiçbir zaman, 5=Her zaman) şeklinde tasarlanmıştır.

3. İşlem ve Analizler

Bu araştırmanın verileri IBM SPSS 28 ve IBM AMOS 28 programları kullanılarak analiz edilmiştir. YPIKU ve yenilikçi davranış ölçeklerinin yapısal geçerliliğini test etmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve keşfedici faktör analizi (KFA) tercih edilmiştir (Gürbüz, 2021). DFA sonuçları; χ^2/df (Ki Kare/degrees of freedom), CFI (Comparative Fit Index), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) ve RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) uyum iyiliği indeksleri kullanılarak yorumlanmıştır (Byrne, 2016; Kline, 2015). Yazında kabul edilebilir uyum iyiliği değerleri Tablo 2'dedir. Söz konusu ölçeklerin güvenilirlikleri, Cronbach alfa katsayısı ile tespit edilmiştir (Gürbüz & Şahin, 2018). Değişkenler arasındaki ilişkilerin tespitinde Pearson korelasyon, hipotezlerin test edilmesinde ise çoklu doğrusal regresyon analizi tercih edilmiştir.

Tablo 2. Kabul Edilebilir Uyum İyiliği Değerleri

Uyum Ölçümü	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2/df	$\chi^2/df \leq 3.00$	$\chi^2/df \leq 5.00$
CFI	CFI ≥ 95	CFI ≥ 90
RMSEA	RMSEA ≤ 05	RMSEA ≤ 10
SRMR	SRMR ≤ 05	SRMR ≤ 08

(Byrne, 2016; Gürbüz, 2021; Kline, 2016)

C. BULGULAR

1. Geçerlilik ve Güvenirlilik Analizleri

1.1. Yüksek Performanslı İK Uygulamaları Ölçeği'nin Geçerlilik ve Güvenirlilik Analizleri:

YPIKU Ölçeği'nin yapısal geçerliliğini test etmek için DFA kullanılmıştır. Ölçeğin üç boyutlu yapısı toplanan veri ile doğrulanmaya çalışılmış ancak elde edilen uyum iyiliği değerleri ölçeğin mevcut faktöriyel yapısının toplanan veri ile uyumlu olmadığını göstermiştir ($\chi^2 [N= 218] = 236,84; p < 0,05; \chi^2/sd = 7,20; CFI = 0,76; SRMR = 0,15; RMSEA = 0,12$). Bunun üzerine DFA'da elde edilen düzeltme indekslerine bakılarak aynı boyut altında yer alan maddelerin hata varyansları birleştirilmiştir. Tüm denemelere rağmen ölçeğin üç faktörlü yapısına ilişkin uyum iyiliği değerlerinin yazında genel kabul gören sınırlar dâhilinde olmadığı görülmüştür (Byrne, 2016; Gürbüz, 2019, Kline, 2016).

DFA sonucunda yapısı doğrulanamayan ölçeğin faktöriyel yapısını keşfetmek amacıyla KFA uygulanmıştır. Temel bileşenler analizi ve Varimax rotation tekniği kullanılarak yapılan KFA neticesinde beş boyutlu yapı elde edilmiştir. Ancak döndürülmüş bileşenler matrisi incelendiğinde baz maddelerin faktör yüklerinin 0.5'ten düşük olduğu baz maddelerin ise çapraz yüklenme eğilimi gösterdikleri (Gürbüz & Şahin, 2018) saptanmıştır. Bu nedenle, sorunlu olduğu değerlendirilen bu maddeler teker

teker analizden çıkarılarak KFA tekrarlanmıştır. Nihai KFA sonucunda toplam 20 maddeden oluşan üç faktörlü bir yapı keşfedilmiştir. Bahse konu ölçeğin keşfedilen faktör yapısı ise Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3'ten de anlaşılacağı üzere birinci faktör olan Olanak artırıcı IK uygulamaları toplam sekiz maddeden oluşmaktadır ve toplam varyansın % 26,30'unu açıklamaktadır. İkinci faktör olan Motivasyon artırıcı IK uygulamalarında ise toplam altı madde yer almaktadır ve toplam varyansın % 22,68'ini açıklamaktadır. Son faktör olan Yetenek geliştirici IK uygulamalarında da yine altı madde yer almakta olup bu faktör toplam varyansın % 21,67'sini açıklamaktadır.

Ölçeğin güvenilirliği Cronbach alfa katsayısı kullanılarak değerlendirilmiştir. Cronbach alfa katsayısı, ölçekteki maddeler arasındaki ilişkileri dikkate alarak bir ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için kullanılır (Gürbüz & Şahin, 2018). Genellikle Cronbach alfa katsayısının en az 0,70 olması önerilmektedir (Gürbüz & Şahin, 2018). Cronbach alfa ile test edilen güvenilirlik analizleri sonucunda, Olanak artırıcı IK uygulamaları boyutunun güvenilirlik katsayısının 0,93, Motivasyon artırıcı IK uygulamalarında boyutunun güvenilirlik katsayısının 0,92 ve son olarak Yetenek geliştirici IK uygulamaları boyutunun güvenilirlik katsayısının ise 0,82 olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar keşfedilen boyutların yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermiştir (Gürbüz & Şahin, 2018). Ölçeğin yapısal geçerliliğini test etmek için DFA uygulanmıştır. DFA sonuçlarından elde edilen uyum iyiliği değerlerinin, literatürde genel olarak kabul gören sınırlar içinde olmadığı saptanmıştır ($\chi^2 [N= 218] = 873,83; p < 0,05; \chi^2 / sd = 5,43; CFI = 0,83; SRMR = 0,15; RMSEA = 0,14$). Bu sonuç söz konusu ölçeğin geçerliğinin başka örneklerde tekrarlanması gerektiğine işaret etmektedir.

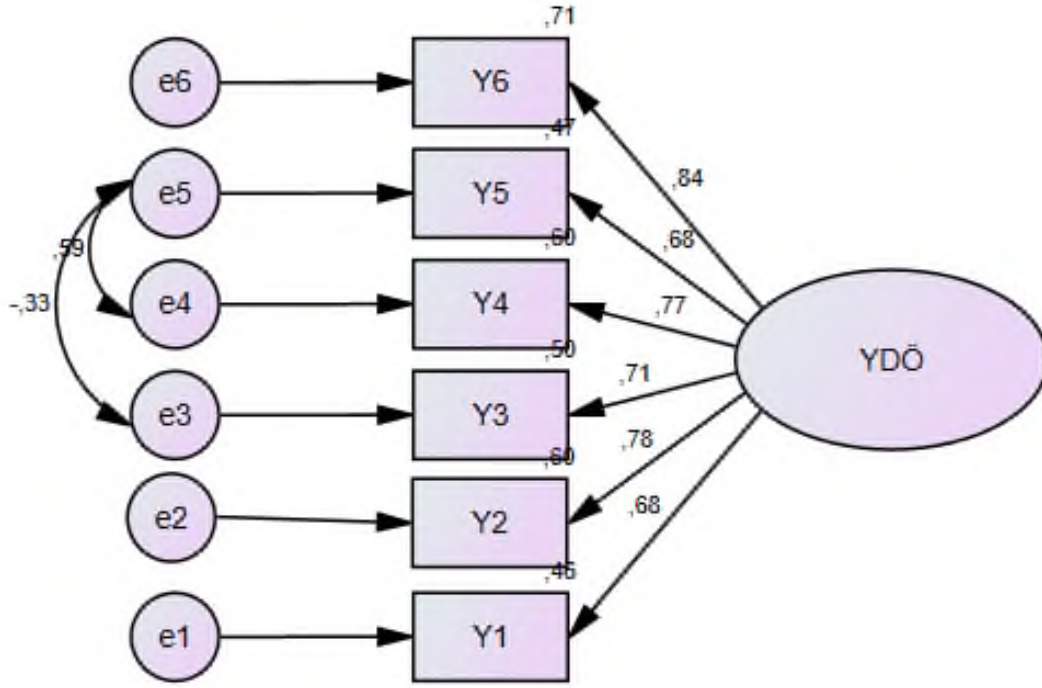
Tablo 3. Yüksek Performanslı İK Uygulamaları Ölçeği'ne Ait Nihai KFA Sonuçları

Boyut	Maddeler	Faktör Yüğü	Açıklanan varyans	Cronbach's Alfa
Olanak artırıcı İK uygulamaları	Madde 26	,839	% 26,30	0,93
	Madde 28	,770		
	Madde 30	,751		
	Madde 24	,749		
	Madde 29	,715		
	Madde 22	,657		
	Madde 27	,614		
	Madde 25	,552		
Motivasyon artırıcı İK uygulamaları	Madde 12	,862	% 22.68	0,92
	Madde 13	,839		
	Madde 14	,732		
	Madde 11	,698		
	Madde 19	,605		
	Madde 17	,554		
Yetenek geliştirici İK uygulamaları	Madde 1	,803	% 21.67	0,82
	Madde 5	,800		
	Madde 1	,788		
	Madde 3	,679		
	Madde 2	,608		
	Madde 6	,508		
Açıklanan toplam varyans : %70.65				

KMO= 0,89, $\chi^2= 4199,97$, $df= 190$, $p < 0.01$

1.2. Yenilikçi Davranış Ölçeği'nin Geçerlilik ve Güvenirlilik Analizleri:

Yenilikçi Davranış Ölçeği'nin yapısal geçerliliğini test etmek için Gürbüz & Şahin (2018) tarafından önerilen yönergeler doğrultusunda tek faktörlü DFA uygulanmıştır. DFA sonuçları, altı maddeye dayanan tek boyutlu faktöriyel yapının doğrulandığını göstermiştir. Bu analizden elde edilen uyum iyiliği değerleri, literatürde genel olarak kabul gören sınırlar içinde yer almaktadır (Byrne, 2016; Gürbüz, 2019, Kline, 2016), bu da ölçeğin veriyle uyumlu ve geçerli olduğunu göstermektedir ($\chi^2 [N= 218] = 21,90$; $p < 0,05$; $\chi^2 / sd = 3,12$; CFI = 0,98; SRMR = 0,06; RMSEA = 0,07). Yenilikçi Davranış ölçeğine ait DFA yol diyagramı Şekil 2'de sunulmuştur. Şekil 2'den görülebileceği gibi, maddelerin faktör yük değerleri 0,68 ile 0,84 arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısının 0,88 olduğu belirlenmiştir. Bu değer, literatürde yaygın olarak kabul edilen 0,70 eşik değerinin üzerinde olduğundan (Gürbüz & Şahin, 2018), ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.



Şekil 2: Yenilikçi Davranış Ölçeğine Ait DFA Yol Diyagramı

2. Tanımlayıcı İstatistikî Bulgular

YPIKU ve yenilikçi davranış değişkenlerine ait ortalama, standart sapma ve Pearson korelasyon değerleri Tablo 4'te sunulmuştur. Yenilikçi davranış ile yetenek ($r= 0,318$; $p<0,01$), motivasyon ($r= 0,381$; $p<0,01$), ve olanak ($r= 0,397$; $p<0,01$) artırıcı İK uygulamaları arasında olumlu yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. YPIKU boyutlarının birbirleriyle yüksek korelasyona sahip olduğu gözlemlenmiştir. Demografik değişkenlerden ise iş deneyimi ile Yenilikçi davranış arasında ($r = 0,139$; $p<0,05$) olumlu yönde düşük bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu bulgu, katılımcıların deneyimleri arttıkça yenilikçi davranışlarının da arttığına işaret etmektedir. Buna ilave olarak yaş ile YPIKU boyutları arasında ise olumsuz yönde anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır.

Tablo 4. Araştırmanın Değişkenlerine Ait Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Değerleri

Değişkenler	Ort.	SS	1	2	3	4	5	6
1. Yenilikçi davranış	3,84	,76						
2. Yetenek geliştirici İK uygulamaları	3,80	,80	,318**					
3. Motivasyon artırıcı İK uygulamaları	3,40	1,00	,381**	,651**				
4. Olanak artırıcı İK uygulamaları	3,71	,80	,397**	,700**	,764**			
5. Cinsiyet	-	-	,030	,013	,050	-,058		
6. Yaş	35,93	7,91	-,008	-,227**	-,217**	-,274**	,494**	
7. Deneyim	6,30	5,18	,139*	,028	,055	,050	,292**	,355**

Not: * $p < ,05$, ** $p < ,01$ anlamlı korelasyon. Cinsiyet 0= Kadın, 1= Erkek; Ort. Ortalama, SS= Standart Sapma.

3. Hipotez Testleri

Araştırmanın hipotezlerini test etmek amacıyla çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizlerinde bağımlı değişken ile anlamlı ilişki gösteren iş deneyimi değişkeni kontrol değişkeni olarak analizlere dahil edilmiştir. YPIKU boyutlarının kendi aralarında yüksek korelasyon göstermesi çoklu bağlantı sorununa yol açabileceğinden (Gürbüz & Sahin, 2018), her bir YPIKU boyutu için ayrı bir regresyon modelleri kurulmuştur. Yapılan regresyon analizlerinin sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Tahmin değişkenleri	Bağımlı Değişken: Yenilikçi davranış				
	β	t	SE	R^2	F
Model 1					
İş deneyimi	0,131*	2,03	0,01		
Yetenek geliştirici İK uygulamaları	0,318**	4,94	0,06	0,12	14,56
Model 2					
İş deneyimi	0,118	1,88	0,01		
Motivasyon artırıcı İK uygulamaları	0,393**	6,31	0,05	0,17	22,39
Model 3					
İş deneyimi	0,120	1,92	0,01		
Olanak artırıcı İK uygulamaları	0,393**	6,29	0,05	0,17	22,31

Not: * $p < ,05$, ** $p < ,01$ anlamlı korelasyon. Standardize beta katsayıları raporlanmıştır. SH= Standart Hata.

Hipotez 1 = Yetenek geliştirici İK uygulamaları ile yenilikçi işgören davranışı arasında olumlu yönde bir ilişki vardır.

Araştırmanın birinci hipotezini test etmek için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 5 Model 1’de verilmiştir. Bu sonuçlara göre, yetenek geliştirici İK uygulamaları, iş deneyimi değişkeni ile birlikte yenilikçi işgören davranışındaki değişimin %12’sini ($R^2 = 0,12$) açıklamaktadır. Yetenek geliştirici İK uygulamaları, yenilikçi işgören davranışını olumlu yönde etkilemektedir ($\beta = 0,318, p < 0,01$). Benzer şekilde, iş deneyimi, yenilikçi işgören davranışını olumlu yönde etkilemektedir ($\beta = 0,131, p < 0,01$). Bu bulgular birinci araştırma hipotezinin desteklendiğini göstermektedir.

Hipotez 2 = Motivasyon artırıcı İK uygulamaları ile yenilikçi işgören davranışı arasında olumlu yönde bir ilişki vardır.

Tablo 5 Model 2’de araştırmanın ikinci hipotezini test etmek için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlara göre, motivasyon artırıcı İK uygulamaları, iş deneyimi değişkeni ile birlikte yenilikçi işgören davranışındaki değişimin %17’sini açıklamaktadır ($R^2 = 0,17$). Motivasyon artırıcı İK uygulamaları, yenilikçi işgören davranışını olumlu yönde etkilemektedir ($\beta = 0,393, p < 0,01$). Bu bulgular araştırmanın ikinci hipotezinin desteklendiğini göstermektedir.

Hipotez 3 = Olanak artırıcı İK uygulamaları ile yenilikçi işgören davranışı arasında olumlu yönde bir ilişki vardır.

Son olarak, Tablo 5 Model 3’te araştırmanın son hipotezini test etmek için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlara göre, olanak artırıcı İK uygulamaları, iş deneyimi değişkeni ile birlikte yenilikçi işgören davranışındaki değişimin %17’sini ($R^2 = 0,17$) açıklamaktadır. Olanak artırıcı İK uygulamaları, yenilikçi işgören davranışını olumlu yönde etkilemektedir ($\beta = 0,393, p < 0,01$). Bu bulgular araştırmanın üçüncü hipotezinin de desteklendiğini göstermektedir.

Tüm bu bulgular çerçevesinde yetenek geliştirici İK uygulamalarının ve iş deneyiminin yenilikçi işgören davranışını %12 oranında açıklayabildiğini ve her iki faktörün de bu davranış üzerinde olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, motivasyon artırıcı İK uygulamaları ve iş deneyimi birlikte yenilikçi işgören davranışındaki değişimin %17’sini açıklayarak motivasyon artırıcı uygulamaların güçlü bir etkisini ortaya koymaktadır. Son olarak, olanak artırıcı İK uygulamalarının iş deneyimiyle birlikte yenilikçi işgören davranışı üzerinde %17’lik bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, iş deneyimi ve YPIKU’nun, yenilikçi işgören davranışındaki değişimi açıkladığını ve bu uygulamaların bu davranışı olumlu yönde etkilediğine işaret etmektedir.

4. Farklılık Analizleri

Bu çalışmada, temel hipotezlere ilave olarak, temel değişkenlerin cinsiyet, yaş ve eğitim durumları bakımından anlamlı düzeyde değişip değişmediğini test etmek amacıyla farklılık analizleri yapılmıştır. Katılımcıların YPIKU ve yenilikçi davranış değişkenlerine yönelik puanlarının cinsiyet durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığı tespit edilmek amacıyla bağımsız gruplar arası t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir. Sonuçlar, katılımcıların YPIKU boyutlarına yönelik puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını

göstermektedir. Bununla birlikte, yenilikçi davranış puan ortalamalarının cinsiyetlere göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir ($t(216) = -1.78, p < 0,05$). Test sonuçları, erkeklerin yenilikçi davranış ortalaması puanlarının (Ort. = 3,95, S.S. = 0,73) kadınlara ait ortalaması puanlarından (Ort. = 3,76, S.S. = 0,77) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 6. Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar Arası T-Testi Analizi Sonuçları

Değişken	Demografik	n	Ortalama	S.S.	t	P
Yetenek geliştirici İK uygulamaları	Kadın	126	3,67	,83	-0,443	0,330
	Erkek	92	3,77	,76		
Motivasyon artırıcı İK uygulamaları	Kadın	126	3,41	1,02	0,191	0,424
	Erkek	92	3,38	1,01		
Olanak artırıcı İK uygulamaları	Kadın	126	3,78	,80	-0,858	0,196
	Erkek	92	3,83	,81		
Yenilikçi davranış	Kadın	126	3,77	,77	-1,776	0,039
	Erkek	92	3,95	,73		

Katılımcıların YPIKU ve yenilikçi davranış değişkenlerine yönelik puanlarının yaş durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir. ANOVA testi sonuçlarına göre, motivasyon artırıcı İK uygulamaları ile yenilikçi davranış değişkenlerine yönelik puan ortalamalarının, deneklerin yaş gruplarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, motivasyon ve olanak artırıcı İK uygulamalarına yönelik puan ortalamalarının, yaş gruplarına göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Tukey testi yapılmıştır. Tukey testi sonuçlarına göre, 30-39 yaş grubundaki deneklerin yetenek geliştirici İK uygulamaları skorlarının, 40 yaş ve üzeri grubundaki deneklerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir ($F(215) = 5,53, p < 0,01$). Benzer şekilde, 18-29 yaş grubundaki deneklerin olanak artırıcı İK uygulamalarına yönelik skorlarının, 40 yaş ve üzeri yaş grubundaki deneklerin puanlarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir ($F(215) = 4,38, p < 0,05$).

Tablo 7. Yaş Gruplarına Göre Varyans Analiz Sonuçları

Değişken	Demografik	N	Ortalama	S.S.	F	P
Yetenek geliştirici İK uygulamaları	18-29	35	3,66	0,79	5,526	0,005
	30-39	117	3,97	0,74		
	40 ve üzeri	66	3,59	0,87		
Motivasyon artırıcı İK uygulamaları	18-29	35	3,55	0,79	2,009	0,137
	30-39	117	3,47	1,05		
	40 ve üzeri	66	3,20	1,00		
Olanak artırıcı İK uygulamaları	18-29	35	4,03	0,66	4,384	0,014
	30-39	117	3,72	0,83		
	40 ve üzeri	66	3,54	0,77		
Yenilikçi davranış	18-29	35	3,86	0,77	0,057	0,945
	30-39	117	3,82	0,82		
	40 ve üzeri	66	3,86	0,65		

Son olarak, deneklerin YPIKU ve yenilikçi davranış değişkenlerine yönelik puanlarının eğitim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir. ANOVA testi sonuçlarına göre, tüm değişkenlere yönelik puan ortalamalarının anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için Tukey testi yapılmıştır. Tukey testi sonuçlarına göre, lise ve altı eğitim düzeyine sahip deneklerin yetenek geliştirici İK uygulamaları skorlarının, önlisans ve lisansüstü eğitim düzeylerine sahip deneklerin puanlarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir ($F(214) = 5,15, p < 0,01$). Ayrıca, lise ve altı eğitim düzeyine sahip deneklerin motivasyon artırıcı İK uygulamaları skorlarının, diğer eğitim düzeylerine sahip deneklerin puanlarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($F(214) = 8,28, p < 0,01$). Benzer şekilde, lise ve altı eğitim düzeyine sahip deneklerin olanak artırıcı İK uygulamaları skorlarının, diğer eğitim düzeylerine sahip deneklerin puanlarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir ($F(214) = 9,41, p < 0,01$). Ayrıca, lise ve altı eğitim düzeyine sahip deneklerin yenilikçi davranış skorlarının, önlisans eğitim düzeyine sahip deneklerin puanlarından anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu saptanmıştır ($F(214) = 3,49, p < 0,05$).

Tablo 8: Eğitim Durumlarına Göre Varyans analiz Sonuçları

Değişken	Demografik	N	Ortalama	S.S.	F	P
Yetenek geliştirici İK uygulamaları	Lise ve altı	21	4,26	0,74	5,150	0,002
	Önlisans	15	3,27	0,68		
	Lisans	115	3,84	0,77		
	Lisansüstü	67	3,71	0,84		
Motivasyon artırıcı İK uygulamaları	Lise ve altı	21	4,36	0,62	8,281	0,001
	Önlisans	15	3,09	1,25		
	Lisans	115	3,37	1,00		
	Lisansüstü	67	3,23	0,89		
Olanak artırıcı İK uygulamaları	Lise ve altı	21	4,38	0,56	9,408	0,001
	Önlisans	15	3,07	0,78		
	Lisans	115	3,73	0,84		
	Lisansüstü	67	3,62	0,65		
Yenilikçi davranış	Lise ve altı	21	3,99	0,86	3,489	0,017
	Önlisans	15	3,27	0,91		
	Lisans	115	3,84	0,74		
	Lisansüstü	67	3,92	0,69		

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, YPIKU'nun işgörenlerin yenilikçi davranışlarıyla ilişkisi araştırılmıştır. Araştırmanın hipotezlerini test etmek amacıyla Kayseri'de faaliyet gösteren orta ve büyük ölçekli işletmelerde çalışan 218 işgörenden veri toplanmıştır.

Araştırma sonucunda, YPIKU'nun işgörenlerin yenilikçi davranışlarıyla olumlu yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Başka bir anlatımla, araştırmaya katılan işgörenlerin YPIKU'na yönelik algıları pozitif yönde arttıkça, yenilikçi davranışları da artmaktadır. Bu bulgular, literatürdeki önceki çalışmalarla uyumluluk göstermektedir (Escribá-Carda vd., 2017; Imran & Al-Ansi, 2019; Miao vd., 2020). Bu çalışmanın literatüre temel katkısı son yıllarda ilgi görmeye başlayan yüksek performanslı insan kaynakları uygulamalarının yenilikçi davranışla ilişkisini Türkiye'de inceleyen ilk çalışmalardan olmasıdır.

Bu bulgularla birlikte bu çalışmanın bazı kısıtları da bulunmaktadır. İlk olarak bu araştırmanın bulguları, kolayda örneklem tekniği ile elde edilen ve Kayseri'deki işletmelerde çalışan 218 işgören ile sınırlıdır. Bu nedenle araştırma bulgularının genellemesinde dikkatli olunmalıdır. Gelecekte daha geniş örneklemlerde yapılacak çalışmalar literatüre katkı sağlayacaktır. YPIKU'nun yenilikçi davranışları nasıl etkilediği konusundaki mekanizmaları anlamak için ileride daha fazla çalışma yapılmasına ihtiyaç vardır. Ayrıca, farklı sektörlerde ve farklı bölgelerde yapılan benzer çalışmalarla bulguların genelleştirilmesi önemlidir. Bu çalışmanın sınırlamaları da göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin, verilerin sadece tek bir şehirdeki işletmelerden elde edilmiş olması, genellenebilirlik konusunda kısıtlamalar getirebilmektedir. Araştırmanın başka bir verilerin kesitsel olarak ve yani kaynaktan (işgörenlerden) toplanmış olmasıdır. Anketler, katılımcıların öznel yanıtlarına dayandığı için yanıtlarda sosyal beğenirlik hatası veya ortak yöntem yanlılığına neden olmuş olabilir (Gürbüz ve Sahin, 2018). Ayrıca, anketin elektronik ortamda uygulanması, katılımcıların cevap verme sürecinde dikkat eksikliği

veya anketin tamamlanması için yeterli zaman ayırmamaları gibi sorunlara neden olmuş olabilir. Gelecek çalışmalarda daha güçlü araştırma tasarımları kullanılması daha geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edilmesini sağlayacaktır.

Araştırma bulguları, işletmelerin İK politikalarının yenilikçi davranışları teşvik edebileceğini göstermektedir. Bu bulgular, işletmelerin insan kaynakları stratejilerini yenilikçilik odaklı olarak geliştirmelerinin önemini vurgulamaktadır. Bu bulgulardan yola çıkarak, işletme ve uygulamacılar için birtakım öneriler getirilebilir. İşletme yöneticileri, çalışanların yenilikçi davranışlarını artırmak için yüksek performanslı insan kaynakları uygulamalarına daha fazla önem vermeleri gerekmektedir. Bu kapsamda;

İşletmeler, insan kaynakları politikalarını yenilikçilik ve yaratıcılığı teşvik edecek şekilde tasarlanmalıdır. Bu politikalar, çalışanların fikirlerini paylaşmalarını, risk almalarını ve yeni projeler geliştirmelerini teşvik etmelidir. İşletmeler, çalışanların yenilikçi becerilerini ve düşünme tarzlarını geliştirmelerine yardımcı olacak eğitim ve gelişim programları sunmalıdır. Yaratıcı düşünme, problem çözme ve takım çalışması gibi becerileri destekleyen programlar işgörenlerin yenilikçi davranışlarını artırabilir.

İşletmeler, yenilikçi davranışları teşvik etmek için ödüllendirme ve tanıma sistemleri oluşturmalıdır. Çalışanların yenilikçi fikirlerini paylaşmaları, yeni projeler geliştirmeleri veya süreçleri iyileştirmeleri durumunda takdir edilmeleri, motivasyonlarını artırabilir ve yenilikçilik kültürünü güçlendirebilir. İşletmeler, çalışanlar arasında açık iletişim ve işbirliği ortamının oluşturulmasına özen göstermelidir. İnsan kaynakları departmanı, çalışanların fikirlerini dinlemeli, geri bildirim sağlamalı ve işgörenler arasında bilgi paylaşımını teşvik etmelidir. İletişim ve işbirliği, yenilikçi fikirlerin ortaya çıkmasını ve yayılmasını destekleyebilir.

Ayrıca, bu çalışmada elde edilen bulgular, katılımcıların YPIKU (Yetenek Geliştirici, Motivasyon Artırıcı ve Olanak Artırıcı İK uygulamaları) ile yenilikçi davranışlarıyla ilgili puanlarının, cinsiyet, yaş ve eğitim düzeylerine göre önemli farklılıklar gösterdiğini ortaya koymaktadır. Cinsiyet analizi, erkeklerin yenilikçi davranış puanlarının, kadınlardan anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu, erkeklerin yenilikçi düşünme ve yaratıcı süreçlere daha fazla yatkın olabileceğini işaret edebilir. Yaş grupları arasındaki farklara bakıldığında ise, 30-39 yaş grubunun yetenek geliştirici İK uygulamaları ve 18-29 yaş grubunun olanak artırıcı İK uygulamaları puanlarının, 40 yaş ve üzeri gruptan daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum, daha genç grupların İK uygulamalarından daha fazla fayda sağladığını veya daha duyarlı olduklarını gösterebilir. Eğitim durumu analizinde ise lise ve altı eğitim düzeyine sahip katılımcıların İK uygulamalarıyla ilgili yüksek puanlar aldığı ve yenilikçi davranış gösterdikleri görülmektedir. Bu bulgular, eğitim düzeyinin, özellikle düşük seviyede eğitim gören bireylerin gelişen yenilikçi davranışlarını etkilemede önemli bir rol oynadığını düşündürmektedir.

Bu farklılıkların anlamlı düzeyde belirlenmesi, eğitilmiş ve deneyimli İK uygulamalarının her yaş ve eğitim seviyesine özgü olarak uyarlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu çerçevede, farklı yaş ve eğitim gruplarındaki bireylerin motivasyonlarını artıracak, yenilikçi davranışları teşvik edecek şekilde hedeflenmiş İK stratejileri geliştirilmelidir. Ayrıca, kadınlar ve erkekler arasındaki yenilikçi davranış farklarının üzerinde durulmalı ve cinsiyete dayalı özel gelişim fırsatları sağlanarak, her cinsiyetin yaratıcılığını ve yenilikçiliğini daha iyi şekilde destekleyen ortamlar oluşturulmalıdır.

Etik Kurul İzni

Kayseri Üniversitesi'nin Araştırma Etik Kurulu'ndan 11.01.2024 tarihli ve 120/2023 sayılı onay alınmıştır.

Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmada tüm yazarlar araştırmanın tasarımı, veri toplama, analiz ve yorumlama, makalenin yazımı, gözden geçirilmesi ve yayına hazır hale getirilmesi süreçlerine eşit ölçüde katkıda bulunmuştur.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması yoktur.



References

- Alayoğlu, N. (2010). Rekabet üstünlüğü sağlamada insan kaynakları ve rekabet stratejileri uyumunun önemi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 9(17), s.27-49.
- Amabile, T. M., & Pratt, M. G. (2016). The dynamic componential model of creativity and innovation in organizations: Making progress, making meaning. *Research in Organizational Behavior*, 36, 157-183. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2016.10.001>
- Amabile, T. M., Barsade, S. G., Mueller, J. S., & Staw, B. M. (2005). Affect and creativity at work. *Administrative Science Quarterly*, 50(3), 367-403. <https://doi.org/10.2189/asqu.2005.50.3.367>
- Appelbaum, E., Bailey, T., Berg, S., & Kalleberg, A. L. (2000). *Manufacturing advantage: Why high-performance work systems pay off*. Cornell University Press.
- Baer, M. (2012). Putting creativity to work: The implementation of creative ideas in organizations. *Academy of Management Journal*, 55(5), 1102-1119. <https://doi.org/10.5465/amj.2009.0470>
- Blau, P. M. (2017). *Exchange and Power in Social Life* (1. bs). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203792643>
- Boon, C., Jiang, K., Takeuchi, R., & Gong, Y. (2022). *Strategic Human Resource Management and Organizational Effectiveness*. New York: Taylor & Francis.
- Bordia, S., Restubog, S. L. D., Bordia S. & Tang, R. L. (2017). Effects of resource availability on social exchange relationships: the case of employee psychological contract obligations. *Journal of Management*, 43(5), 1447-1471.
- Bos-Nehles, A. C., Van Riemsdijk, M. J., & Kees Looise, J. (2013). Employee perceptions of line management performance: Applying the AMO theory to explain the effectiveness of line managers' HRM implementation: Employee perceptions of line management performance. *Human Resource Management*, 52(6), 861-877. <https://doi.org/10.1002/hrm.21578>
- Boxall, P., & Macky, K. (2009). Research and theory on high-performance work systems: Progressing the high-involvement stream. *Human Resource Management Journal*, 19(1), 3-23. <https://doi.org/10.1111/j.1748-8583.2008.00082.x>
- Brown, A., Shipton, H., Sparrow, S., & Budhwar, S. (Eds.). (2016). *Human Resource Management, Innovation and Performance*. Palgrave Macmillan.
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Routledge.
- Chamberlin, M., Newton, D. W., & LePine, J. A. (2018). A meta-analysis of empowerment and voice as transmitters of high-performance managerial practices to job performance. *Journal of Organizational Behavior*, 39(10), 1296-1313. <https://doi.org/10.1002/job.2295>
- Choi, W. S., Kang, S. W., & Choi, S. B. (2021). Innovative behavior in the workplace: An empirical study of moderated mediation model of self-efficacy, perceived organizational support, and leader-member exchange. *Behavioral Sciences*, 11(12), 182.
- Cole, M. S., Bruch, H., & Vogel, B. (2006). Emotion as mediators of the relations between perceived supervisor support and psychological hardiness on employee cynicism. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 27(4), 463-484.


- Combs, J., Liu, Y., Hall, A., & Ketchen, D. (2006). How much do high-performance work practices matter? A meta-analysis of their effects on organizational performance. *Personnel Psychology*, 59(3), 501-528.
- Cropanzano, R. & Mitchell, M. (2005). Social exchange theory: An interdisciplinary review. *Journal of Management*, 31(6), 874-900.
- Cropanzano, R., Anthony, E. L., Daniels, S. R., & Hall, A. V. (2017). Social exchange theory: A critical review with theoretical remedies. *Academy of Management Annals*, 11(1), 479-516. <https://doi.org/10.5465/annals.2015.0099>
- Çalışkan, A., Akkoç, İ., & Turunç, Ö. (2019). Yenilikçi davranış: bir ölçek uyarlama çalışması. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(1), 94-111.
- Eisenbeiss, S. A., Van Knippenberg, D., & Boerner, S. (2008). Transformational leadership and team innovation: integrating team climate principles. *Journal of Applied Psychology*, 93(6), 1438.
- Escribá-Carda, N., Balbastre-Benavent, F., & Canet-Giner, M. T. (2017). Employees' perceptions of high-performance work systems and innovative behaviour: The role of exploratory learning. *European Management Journal*, 35(2), 273-281.
- Evans, A., & Chun, E. (2012). *Creating a tipping point: strategic human resources in higher education: ASHE higher education report*. John Wiley & Sons.
- Farazmand, A. (2023). *Global encyclopedia of public administration, public policy, and governance*. Springer Nature.
- Guthrie, J. P. (2001). High-involvement work practices, turnover, and productivity: evidence from new zealand. *Academy of Management Journal*, 44(1), 180-190. <https://doi.org/10.2307/3069345>
- Gürbüz, S. (2021). *AMOS ile yapısal eşitlik modellemesi [Structural equation modeling with AMOS]*. Seckin Publishing.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seckin Publishing.
- Gürbüz, S., Schaufeli, W. B., Freese, C., & Brouwers, E. P. M. (2024). Fueling creativity: HR practices, work engagement, personality, and autonomy. *The International Journal of Human Resource Management*, 35(22), 3770-3799. <https://doi.org/10.1080/09585192.2024.2429125>
- Gürlek, M. (2020). Yüksek performanslı insan kaynakları uygulamaları hizmet odaklı örgütsel vatandaşlık davranışını nasıl etkiler? İş tutumlarının aracılık rolü. *İş ve İnsan Dergisi*, 7(1), 59-76.
- Huang, X., Iun, J., Liu, A., & Gong, Y. (2010). Does participative leadership enhance work performance by inducing empowerment or trust? The differential effects on managerial and non-managerial subordinates. *Journal of Organizational Behavior*, 31(1), 122-143. <https://doi.org/10.1002/job.636>
- Imran, R., & Al-Ansi, K. S. H. (2019, March). High performance work system, job engagement and innovative work behavior: An exploration in Omani context. In *Proceedings of the 2019 2nd International Conference on Computers in Management and Business* (pp. 24-28).
- İspir, İ., & Yeşil, S. (2020). İnsan kaynakları yönetimi uygulamalarının çalışanların iş tatminine, yenilikçiliğine ve performansına etkisi. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 15(58), 190-209.
- Jaiswal, D., & Dhar, R. L. (2017). Impact of human resources practices on employee creativity in the hotel industry: The impact of job autonomy. *Journal of Human Resources in Hospitality & Tourism*, 16(1), 1-21.
- Jiang, K., Lepak, D. P., Hu, J., & Baer, J. C. (2012). How does human resource management influence organizational outcomes? A meta-analytic investigation of mediating mechanisms. *Academy of management Journal*, 55(6), 1264-1294.
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. The Guilford Press.


- Kozbelt, A., Beghetto, R. A., & Runco, M. A. (2010). Theories of Creativity. İçinde J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Ed.), *The Cambridge Handbook of Creativity* (ss. 20-47). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511763205.004>
- Lawler, E. E. (1986). *High-involvement management* (1st ed). Jossey-Bass.
- Miao, R., Lu, L., Cao, Y., & Du, Q. (2020). The high-performance work system, employee voice, and innovative behavior: The moderating role of psychological safety. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(4), 1150.
- Mitchell, R., Obeidat, S., & Bray, M. (2013). The effect of strategic human resource management on organizational performance: The mediating role of high-performance human resource practices. *Human Resource Management*, 52(6), 899-921.
- Mostafa, A. M. S. (2017). High-performance HR practices, positive affect and employee outcomes. *Journal of Managerial Psychology*, 32(2), 163-176.
- OECD. (2020). *Getting skills right: Workforce innovation to foster positive learning environments in Canada*. OECD Publishing.
- Oldham, G. R., & Hackman, J. R. (2010). Not what it was and not what it will be: The future of job design research. *Journal of Organizational Behavior*, 31(2-3), 463-479. <https://doi.org/10.1002/job.678>
- Paré, G., & Tremblay, M. (2007). The influence of high-involvement human resources practices, procedural justice, organizational commitment, and citizenship behaviors on information technology professionals' turnover intentions. *Group & Organization Management*, 32(3), 326-357. <https://doi.org/10.1177/1059601106286875>
- Pelenk, S. E. (2020). İş güvencesizliğinin görev performansına etkisi: yenilikçi davranışın düzenleyici rolü. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 214-228. <https://doi.org/10.33905/bseusbed.730234>
- Posthuma, R. A., Campion, M. C., Masimova, M., & Campion, M. A. (2013). A high performance work practices taxonomy: integrating the literature and directing future research. *Journal of Management*, 39(5), 1184-1220. <https://doi.org/10.1177/0149206313478184>
- Prieto, I. M., & Santana, P. P. M. (2012). Building ambidexterity: The role of human resource practices in the performance of firms from Spain. *Human Resource Management*, 51(2), 189-211.
- Scott, S. G., & Bruce, R. A. (1994). Determinants of innovative behavior: A path model of individual innovation in the workplace. *Academy Of Management Journal*, 37(3), 580-607.
- Sezgin, O. B., Uçar, Z., & Duygulu, E. (2015). Güven, yenilikçi iş davranışı ilişkisinde bilgi paylaşımının aracılık rolü. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 16(2), 1-1. <https://doi.org/10.24889/ifede.268156>
- Sun, L. Y., Aryee, S., & Law, K. S. (2007). High-performance human resource practices, citizenship behavior, and organizational performance: A relational perspective. *Academy of Management Journal*, 50(3), 558-577.
- Takeuchi, R., Chen, G., & Lepak, D. S. (2009). Through the looking glass of a social system: Cross-level effects of high-performance work systems on employees' attitudes. *Personnel Psychology*, 62, 1-29.
- Tsai, C. Y., Horng, J. S., Liu, C. H., & Hu, D. C. (2015). Work environment and atmosphere: The role of organizational support in the creativity performance of tourism and hospitality organizations. *International Journal of Hospitality Management*, 46, 26-35.
- Türkoğlu, İ. (2020). *ASEAD 5. uluslararası sosyal bilimler sempozyumu bildiriler kitabı*. Astana Yayınları.

- Wei, Y.-C., Han, T.-S., & Hsu, I.-C. (2010). High-performance HR practices and OCB: A cross-level investigation of a causal path. *The International Journal of Human Resource Management*, 21, 1631–1648.
- Werner, J. M. (2021). *Human resource development: Talent development*. Cengage Learning.
- Whitener, E. M. (2001). Do “high commitment” human resource practices affect employee commitment?: A cross-level analysis using hierarchical linear modeling. *Journal of management*, 27(5), 515-535.
- Woodman, R. W., Sawyer, J. E., & Griffin, R. W. (1993). Toward a theory of organizational creativity. *The Academy of Management Review*, 18(2), 293. <https://doi.org/10.2307/258761>
- Yılmaz, H., & Karahan, A. (2015). Yüksek performanslı insan kaynakları yönetimi uygulamaları, psikolojik güçlendirme ve duygusal bağlılık arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Tekstil sektöründe bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(4), 607.
- Zhang, Y., Long, L., Wu, T.-Y., & Huang, X. (2015). When is pay for performance related to employee creativity in the Chinese context? The role of guanxi HRM practice, trust in management, and intrinsic motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 36, 698–719.
- Zhong, L. (2013). Effects of high performance human resource practices on employee job performance. *Chinese Journal of Management*, 10, 993–1033.



ANNE BEKÇİLİĞİ DAVRANIŞI İLE ÇOCUKLARDA DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ VE SOSYAL UYUM ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ*

 Sehure CEBECİ^a

 Ayça Ferda KANSU^b

Öz

Bu çalışmada ilkökul düzeyinde çocuğu olan evli annelerin bekçilik davranışı ile çocuklarda duygu düzenleme becerileri ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi konu edinilmiştir. Çocukların etkili ve başarılı birer birey olabilmeleri için çocukluklarında yeterli bilgi ve becerileri elde etmeleri gerekmektedir. Yeterli bilgi ve beceriyle donanmış çocuklar ileride sağlıklı birer yetişkin oldukları kadar günlük hayatlarında ve iş hayatlarında da başarıyı yakalayabilmektedirler. Ayrıca, sağlıklı yetişkinler toplumsal yapıyı güçlendirdikleri gibi ülkenin kalkınmasına da yardımcı olmaktadır. Çocuklar için gerekli olan beceriler arasında duygu düzenleme becerileri ve sosyal uyum becerileri de bulunmaktadır. Bu nedenle çocukların duygu düzenleme becerilerini ve sosyal uyum becerilerini edinmelerini etkileyen faktörlerin anlaşılması gerekmektedir. Çocuklarda duygu düzenleme becerileri ve sosyal uyum becerileri birbiriyle ilişkili olduğu kadar annelerin bekçilik davranışından da etkilenmektedir. Bu nedenle bu çalışmada annelerin bekçilik davranışı ile çocuklarda duygu düzenleme becerileri ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi konu edinilmiştir. Bu kapsamda toplamda 210 anne üzerinden Kişisel Bilgi Formu, Annelik Bekçiliği Ölçeği, 6-12 Yaş Türk Çocukları İçin Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği ve Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçekleri üzerinden veriler online olarak toplanmıştır. Demografik değişkenlere göre değişkenlik görülüp görülmediği incelendikten sonra korelasyon ve regresyon analizi sonuçları ile bu ölçekler ve alt faktörleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu analizler sonucunda anne bekçiliği davranışı ile çocuklarda duygu düzenleme becerileri arasında düşük düzeyde, anne bekçiliği davranışı ile çocuklarda sosyal uyum becerileri arasında düşük düzeyde, çocuklarda duygu durum düzenleme becerileri ile çocuklarda sosyal uyum becerileri arasında orta düzeyde, istatistiksel olarak anlamlı, pozitif yönlü ilişkiler bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Anne bekçiliği davranışı, Duygu düzenleme becerileri, Sosyal uyum becerileri.



* Bu makale, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü "Anne Bekçiliği Davranışının Çocuklarda Duygu Düzenlemesi ve Sosyal Uyum Becerileri ile ilişkisi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

^a Yük. Lis. Öğr., İstanbul Aydın Üniversitesi, sehuredemiryurek@stu.aydin.edu.tr

^b Dr., İstanbul Aydın Üniversitesi, Psikoloji, aycaferdakansu@aydin.edu.tr

Makale Geliş Tarihi: 14.02.2025, Makale Kabul Tarihi: 31.03.2025

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN MATERNAL GATEKEEPING BEHAVIOR AND EMOTION REGULATION SKILLS AND SOCIAL ADJUSTMENT IN CHILDRE

Abstract

This study examines the relationship between the gatekeeping behavior of married mothers with primary school children and emotion regulation skills and social adaptation skills in children. In order for children to become effective and successful individuals, they need to acquire sufficient knowledge and skills in their childhood. Children equipped with sufficient knowledge and skills can achieve success in their daily lives and business lives as well as becoming healthy adults in the future. In addition, healthy adults strengthen the social structure and help the development of the country. Among the skills required for children are emotion regulation skills and social adaptation skills. Therefore, it is necessary to understand the factors that affect children's acquisition of emotion regulation skills and social adaptation skills. While emotion regulation skills and social adaptation skills in children are interrelated, they are also affected by the watchdog behavior of mothers. Therefore, this study examines the relationship between the gatekeeping behavior of mothers and emotion regulation skills and social adaptation skills in children. In this context, data were collected online from a total of 210 mothers using the Personal Information Form, Maternal Gatekeeping Scale, Social Adaptation and Skills Scale for 6-12 Year-Old Turkish Children, and Emotion Regulation Scales for Children. After examining whether there was any variation according to demographic variables, the relationship between these scales and their sub-factors was examined with the results of correlation and regression analysis. As a result of these analyses, it was concluded that there was a statistically significant, positive, low and moderate relationship between maternal gatekeeping behavior and emotion regulation skills in children, between maternal gatekeeping behavior and social adaptation skills in children, and between emotion regulation skills in children and social adaptation skills in children.

Keywords: Maternal gatekeeping behavior, Emotion regulation skills, Social adaptation skills.



Giriş

Duygu düzenleme, bireylerin belirlediği hedeflere ulaşabilmesi için hangi duyguları ve ne kadar yoğun bir şekilde hissetmesi gerektiğini düzenleyen bir yapıyı açıklamaktadır. Duygu düzenlemeden bahsedildiği zaman akla bireyin motivasyonu, fizyolojik durumu, tepkileri ve içsel ve dışsal süreçler gibi etmenler akla gelmektedir. Duygu düzenleme, bireyin yaşamının ilk yıllarında gelişmeye başlamaktadır. Daha sonra okul öncesi dönemlerde çocukların duygusal yaşamın karmaşıklığına ayak uydurmasıyla birlikte gelişim göstermektedir (Gross, 2014).

Sosyal uyum becerileri ise bireylerin sahip olduğu becerilerin toplum tarafından ne şekilde algılandığı ile ilgili bir kavramdır. Sosyal uyum becerileri bireyin aile ile kurduğu iletişim ile şekillenmekte ve bu davranış biçimi bireyin çevreye karşı tutumunu etkilemektedir. Ailenin bebekle kurduğu ilişki, bireyin okul döneminde kurduğu arkadaşlık ilişkilerini, öğretmeni ile ilişkisini ve akranlarıyla ilişkilerini doğrudan etkilemektedir (Jones vd. 2015).

Anne bekçiliği kavramı ise, ebeveynlerin iş bölümüne sahip olduğu, sorumlulukları paylaşmaya dayalı bir kavram olarak ortaya çıkmıştır. Ebeveynlerin sergilediği bekçilik davranışları, ebeveynlerin tutumlarını ve eylemlerini etkileyen, çocuğun yaşamına dahil edişine yansıyan bir davranış sistemidir.

Annelik bekliliği, annelerin aile dzeninde sahip olduğu sorumlulukları etkileyen, annelik hakkında katı ve standartlar belirleyen bir yapıyla ortaya çıkmaktadır (Hauser, 2012).

Okul öncesi dönemde duygu dzenleme becerilerinin gelişimini etkileyen etmenlerin başında anne – baba davranışları gelmektedir. Bu çalışmada anne bekliliği davranışı kavramı üzerinden çocuklar üzerindeki duygu dzenleme becerileri ve sosyal uyuma olan etkileri incelenmiştir.

Alan yazında anne bekliliği davranışı ile çocuklarının sosyal uyum ve duygu dzenleme becerileri ile ilişkisi incelenmemiştir. Araştırma bu bakımdan sosyal bilimlere katkıda bulunması ve daha sonra yapılacak çalışmalara veri olması itibariyle önemlidir. Ayrıca, araştırmadan elde edilecek sonuçlarla anne davranışlarının daha olumlu bir biçimde dzenlenmesine ve çocukların duygu dzenleme ve sosyal uyum becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlanabilecektir.

A. DUYGU DÜZENLEME BECERİSİ

Duygu kavramı birden fazla tanıma sahiptir. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde özetle; bireyin yaşamda kalmak için içinde bulunduğu duruma ayak uydurması, olaylar karşısında içinde oluşan yoğun hisler, biliş durumu, fizyolojik tepkiler ve bu tepkilerin bireyleri yöneterek, görmezden gelinmesi mümkün olmayan olgular olarak tanımlanmaktadır (Gross, 2014; Scherer, 2009; Goleman, 2016).

Duygular genel olarak bireyin karşılaştığı durumlar karşısında verdiği tepkiler, biyolojik olarak olaya ve duruma adapte eden özelliklere sahiptir. Duygu kişiden kişiye değişmesinin yanı sıra psikolojik bir değişimi de beraberinde getirir ve farklı davranış kalıplarına girilmesine sebep olur. Duygular; düşünceleri ve davranışları yönetmede bireye motivasyon sağlayarak karar verme, problem çözme, hatırlama ve kişiler arası etkileşim kurma süreçlerinde aktif bir işleve sahiptir. Bu bakımdan duygular insan yaşamının en önemli ve yaşamsal fonksiyonlarından biridir. Bu yaşamsal fonksiyon uygun zaman ve durumda doğru bir biçimde dzenlenemezse bireyin yaşamı zorlaşabilmektedir (Gross, 2014).

Duygular, bireylerin hayatının her alanına etki eden, her aşamada karşısına çıkan bir olgudur. Duygular kişiye özel gelişmektedir ve bireyin karşılaştığı durumlara göre farklılaşmaktadır. Bireylerin hareketlerinden hayata bakış açısına kadar hemen her alanda duyguların etkisi büyüktür. Bu nedenle bireyden bireye değişen duygular, zamanla da değişim gösterebilir. Bireylerin olumlu ya da olumsuz gördüğü duyguları diğer bireylerle paylaşma hissiyatı da bireyin duygu durumu ile ilişkilidir (Goleman, 2016).

Duygular genel olarak beş ana süreçten meydana gelmektedir. Bu süreçler; bireylere ait olan öznel hisler, bireylerin kendilerini ifade etme biçimleri, bireylerin davranış eğilimleri, değerlendirme aşaması ve bedensel tepkiler olarak sıralanabilir (Scherer, 2009).

Duygusal değerlendirme aşamasında bireylerin aklından geçen etmenlere odaklanılmaktadır. Bu aşamada bireyin kendisi ve çevresindeki olaylar ve durumlara tepkileri inançlar, deneyimler gibi aşamalarla desteklenmektedir. Bedensel tepkiler, duygusal tepkilerle bütünleşen, deneyimler yardımıyla bireylerin gelişimini sağlayan tepkilerdir. Öznel hisler ise, bireyin kendi duygusal deneyim sürecinde oluşturduğu ve bireyden bireye, bakış açısından bakış açısına göre değişen ruh haliyle

ilişkilendirilmektedir. Duyguyu ifade etmek ise bireyin duyguyu belli etme aşamasında yaşadığı fiziksel değişimlere odaklanmaktadır. Davranış kategorisinde ise bireylerin duygularını fiziksel, zihinsel ya da duygusal olarak göstermesi irdelenmektedir (Scherer & Fontaine, 2013).

Duygu düzenleme kavramı literatürde farklı şekillerde ele alınmıştır. Bunlar;

- bireylerin olaylar ve durumlar karşısında gösterdiği tepkilere ve davranışlara karar verirken kullandıkları stratejiler (Gronick vd. 1998),
- duygularını değerlendirip uygulama ve baskılayarak geçiştirme olarak ikiye ayrılan süreç (Gross, 2001),
- bireylerin kendini tanımaları, pozitif ve negatif yönlerini öğrenmeleri, davranışlarını ve yaşamlarını belirli bir strateji ile sürdürmek için kontrol etmeleri gibi aşamalardan oluşan kavram (Grantz & Roemer, 2004),
- bireylerin amaçlarına ulaşması, olumlu ilişkiler geliştirmesi, aksiyon alma zamanlarını belirlemesi, sosyal çevresinin farkına varması, kendi özvarlığını yaratması gibi aşamalara sahip süreç (Thompson, 1994) olarak özetlenebilir.

Duygu düzenleme genel olarak çevre ile başlamaktadır. Uyarıcılar tarafından uyarılan bireylerin algıladıkları an devreye giren duyguların bireyde yarattığı etkiler insanların duygu durumlarını düzenlemesine gereksinim duymasını sağlamaktadır. Bireylerin yeni durumlar karşısında edindiği deneyimler bireyde yeni yolların açılmasına, yeni öğrenme şekillerinin anlaşılmasına neden olur. Özellikle çocukların diğer bireylerle bağ kurmasını sağlayan duygular, bireyin gelişimini doğrudan etkilemektedir. (Schore, 2015). Bireylerin okul öncesi dönemlerine denk gelen çocukluk çağlarında genel olarak duygusal ve sosyal açılarından desteklenmesi gerekmektedir. Bu aşamada duygu düzenleme becerisine sahip bireylerin, duygularını tanımlaması, düzenlemesi ve ilişkilerini duygularına göre yönetmesi gibi aşamalarda başarılı olduğu görülmektedir. Bireylerin duygu düzenlemesi becerisi arttıkça çevresi ve kendisi ile olan iletişimi sorunsuz bir şekilde gerçekleşmektedir (Benson & Haith, 2009).

Duygu düzenleme durumunda yaşanan gelişimlerin başlaması çevre yoluyla meydana gelmektedir. Bireyin dışsal uyaranlara verdiği tepkiler, uyarıcıların birey üzerinde yarattığı algılar, algıların bireyde yarattığı değişimler duygu düzenleme konusunun kapsamına giren konular olarak özetlenebilir (Dickstein & Leinbenluft, 2006). Bireylerin sahip oldukları bilgileri değerlendirmesi daha önceden edindiği yargılar, kalıplar üzerinden yapılmaktadır. Bu kalıplar ve yargılar bireyden bireye, durumdan duruma, ortamdan ortama değişen, farklılaşan bir yapıya sahiptir. Bu yapılar ise bireyin davranışlarına yansımaktadır (Dickstein & Leinbenluft, 2006).

Duygu düzenleme becerisi duygusal yeterliliğin en önemli ögesidir. Erken yaşlardan itibaren duygu düzenlemenin edinimi ve kullanımı fiziksel sağlıktan sosyal ilişkilere dek yaşamın birçok alanında çocukların hayatlarını etkilemektedir ve duygu düzenleme diğer gelişimsel becerilerle etkileşim halindedir. İyilik halinin sürdürülebilmesi için uygun duygu düzenleme stratejilerinin kullanılarak rahatsızlık veren hislerden uzaklaşılması ve olumlu duyguları artırılması gerekmektedir. Bu sebeple yaşama ayak uydurmada duyguları tanıma ve organize etmenin kazanımı en az temel gelişimsel

becerilerin kazanımı kadar önem taşımaktadır (Curby vd., 2015; Gross, 2002; Gross & Thompson, 2007; Thompson, 1994).

Duygu düzenleme becerisi yüksek olan çocukların duygularının farkında oldukları ve çeşitli başa çıkma stratejileri kullanarak duygularını uygun şekilde ortaya koydukları belirtilmektedir (Hyson, 2004). Duygularını düzenlemede zorluk yaşayan çocuklar ise daha sık davranış problemleri ve kaygı durumları yaşayabilmekte ve bu durum çocukların sosyal yetkinliklerine yansiyabilmektedir (Eisenberg vd., 1996; Macklem, 2008). Duygu düzenlemeyle ilgili çocuklarla yapılan çalışmalar incelendiğinde; duygu düzenlemede başarılı olan çocukların daha yaratıcı oldukları ve daha fazla hayali oyun oynadıkları (Hoffmann & Russ, 2012), sosyo-duygusal anlamda çevreleri ile kurdukları ilişkilerde daha empatik, sosyal yaşantı kurallarına daha uyumlu oldukları ve akran kabulü, arkadaşlık kalitesi gibi sosyal becerilerde daha yetkin oldukları (Blair vd., 2015; Eisenberg vd., 2007) ve saldırganlık eğilimlerinin daha az olduğu (Ramsden & Hubbard, 2002; Romanchych, 2014) belirlenmiştir. Ayrıca duygu düzenlemenin başlı başına erken okuryazarlık becerileri, matematik gibi akademik başarıya katkı sağlamasının yanı sıra öğretmen- öğrenci ilişkisini de destekleyerek akademik başarıya olumlu etkisi olduğu belirtilmektedir (Graziano vd., 2007).

B. SOSYAL UYUM BECERİSİ

Uyum kelimesi kavram olarak bireylerin içinde bulunduğu duruma, çevreye ve kendi kişiliğine dair denge sistemini dengeli olarak yürütebilmesi anlamı taşımaktadır. Bu kavram gereği, bireyler farklı uyum süreçlerine sahiptirler. Bulunduğu duruma, ortama ya da çevreye uyum sağlayamayan bireylerin, kendi davranışlarında da problemler ortaya çıkmaktadır. Uyum problemi gözlemlenen bu bireyler, kendi isteklerine, düşüncelerine ve duygularına önem vermesi halinde dışlanmalara maruz kalmaktadır. Çevresiyle uyumlu bir ilişki içerisinde olmayan bireyler, ilk aşamada kendi duygu ve düşünceleri tanımlama aşamasını başarıyla tamamlamalıdır. Daha sonraki dönemde çevresiyle uyumlu bir ilişki kurması mümkün olmaktadır (Sadı, 2018).

Sosyal beceriler insanın doğumdan itibaren elde ettiği (yürümek, konuşmak vb.) becerilerdir. Bu beceriler ilk olarak ailede, daha doğru bir söylemle annesi ile kurduğu ilişkiyle oluşmaya başlamaktadır. Bireylerin annesiyle kurduğu bağların ardından geçirdiği süre, etkileşimler ile pekiştiren sosyal beceriler zamanla sosyal çevre, akranlar gibi çevrelerden etkilenecek gelişmektedir (Jones vd. 2015).

Aileden başlayan sosyal uyum becerileri, ilk olarak anne babayı taklit etmekle başlamaktadır. Aile üyelerinin bebek ile kurduğu iletişim, bireyin davranışını, çevreye karşı tutumunu ve sosyal çevre ile uyum sağlamasına yarayan becerilerin gelişmesini etkilemektedir. Ailenin ardından bireylerin okul öncesi, okul dönemi kurduğu arkadaşlık ilişkileri, okuldaki öğretmenleri, akran grupları gibi ortamlar bireyin ilişki kurma, sürdürme, akran gruplarına dahil olma, onlarla iş birliği içerisinde olma gibi becerilerini etkilemektedir (Işık, 2007; Gürkan, 1979).

Çevreleriyle ilişki halinde büyüyen ve gelişen bir varlık olan insan, hem kendi bedeni, duygusu, düşüncesi ile hem de çevresiyle sürekli karşılıklı etkileşim halinde olan ve bütün içinde yer alan başka bir bütündür. Bu çok yönlü bütünlük içindeki ilişkiler bilindiği gibi karşılıklıdır. Başka deyişle, bağımsız bir sistem olan her birey aktiftir ve içinde yer aldığı bütünlüğü şekillendirirken aynı zamanda oradan

gelen uyananlarla kendini yeniden yapılandırır. Bu yeni yapısıyla tekrar çevreyi etkilerken değişmiş çevreden gelen geri-bildirimlerle kendini yeniden düzenler (Sezgin, 2011). Bu ilişki döngüsünün yaşamdaki ilk adımı olan bebeklikten başlayarak tüm yaşam boyunca hem bireyin kendi gereksinimlerine hem de çevrenin bireyden olan beklentilerine uygun bir biçimde gelişmesi beklendi, ideal bir konumdur (Sezgin, 2011).

Özellikle kişinin olumlu ya da olumsuz duygularını uygun bir çerçevede ifade ederek aktarabilmesi, onun kişisel gereksinim ve haklarını savunabilmesi, gerektiğinde diğerlerinden yardım talebinde bulunabilmesi, gerçekleştiremeyeceği talepleri geri çevirebilmesi gibi konularda çok önemlidir (Sorias, 1986). Ancak, birçok çocuğun, özellikle de farklı yetersizlikleri olan çocukların, erken çocukluk ve temel eğitim dönemi boyunca sosyal beceri ve sosyal becerilerini uygulama konusunda zorlandığı bilinmektedir (Raina vd., 2005). Yayınlarla bakıldığında özellikle gelişimin ilk aşamaları süresince yeterince uyumlu davranış sergileme konusunda güçlüğü olan bireylerin okul başarısı, sosyal yeterlilik ve akran ilişkilerinde risk grubu içinde olduklarından bahsedilmektedir (Roff vd., 1972, Akt. Akçamete ve Avcioğlu, 2005; Parker & Asher, 1987; La Greca & Mesibov (1979) bu tür sosyal uyum ve beceri güçlüğü olan çocukların sosyal beceri yetersizliklerine yapılacak erken müdahaleler ile onların sosyal uyum ve beceri gelişimlerinde yaşadıkları sorunların sağaltımına başlanmasının önemli olduğunu belirtmektedirler.

Sosyal uyum becerileri birtakım faktörler tarafından etkilenmektedir. Bu faktörler ortaya çıkış sırasıyla; aile, arkadaş ortamı, genetik/kalıtım, okul hayatı, iletişim ve kitle iletişimi olarak sıralanabilir.

Aile: Bireyin hayata ilk adapte olduğu yer aile ortamıdır. Bireyin anne ve babasının gösterdiği tutum ve davranışlar bireyi birçok yönden etkilemektedir (Akdeniz, 2023).

Ebeveynlerin çocuklarına yaklaşımının hatalı olması onların gelişimini olumsuz etkileyeceği gibi, bireylerin çekingen, asosyal ya da aşırı hırslı olması gibi durumlara neden olmaktadır. Çocukların aile ortamında yaşadığı sorunlar tüm hayatını etkilemektedir. Yavuzer (2017) ve Bakırcıoğlu'na (2007) göre ebeveynlerin çocuklara davranışlarında hoşgörülü olması ölçülü olmalıdır. Fazla hoşgörülü büyüyen çocuklar bencillğe yönelir. Yaşadığı süreç boyunca sürekli el üstünde tutulmak, ilgi görmek ister. Bunun tam tersinde ise çocuklar özgüvenden yoksun bir kişiliğe bürünür. Ailelerin çocuklara yaklaşımı onların tüm hayatı boyunca kuracağı sosyalliklerin durumunu belirlemektedir.

Arkadaş Ortamı: Bireylerin aileden sonra bir arada bulunduğu ilk ortam arkadaş ortamıdır. Arkadaşlık ilişkileri bireylerin ailesinden kopmaya başladığı, bir birey olarak yer aldığı ortamlardır. Bu aşamayla birlikte çocuklar kurdukları ilişkilere, sosyal uyumluluk seviyelerine göre gelişim göstermektedir. Arkadaşları ile kaliteli bir sosyal bağlantı kuran bireyler kendilerini daha kolay ifade edebilmekte, kendi kimliklerine daha kolay bir şekilde ulaşabilmektedir (Aytaç ve Tan, 2019).

Genetik/Kalıtım: Bireylerin sosyal hayatını etkileyen bir diğer etmen de genetik miras yoluyla aktarılmaktadır. Bireylerin; zekası, anlama kabiliyeti, arkadaşlıklara uyum sağlamaları, iletişim kurma aşamaları, gelişim gösterme gibi yönlerden gösterdiği çabalar aile ve arkadaş çevresinden ziyade doğuştan sahip olduğu bir takım kalıtım özelliklerine bağlıdır (Engin vd. 2008).

Okul Hayatı: Bireylerin arkadaş ortamında sosyalleşmeye başlamasının bir sonraki aşaması yine arkadaş ortamı ile sosyalleşebileceği okul hayatı aşamasında devam etmektedir. Bu aşamada bireylerin karşı karşıya geldiği bir de otorite ortaya çıkmaktadır. Bireylerin toplumun işleyişinde yer alan kuralları öğrenmek, bu kurallara ve topluma uyum sağlamak ve bu uyum sayesinde kabul görmek gibi aşamaları okul, yönetim ve öğretmenler aracılığıyla öğrenmektedir (Yavuzer, 2017).

İletişim ve Kitle İletişimi: İletişim, bireylerin kendini ifade etmesi, duygu ve düşüncelerini karşı tarafa aktarması olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım çerçevesinde düşünüldüğünde bir bireyin iletişim kurması ilk olarak ailesiyle kurduğu iletişim ile başlamaktadır. Bireyin ailesi ile kurduğu iletişim ne kadar sağlıklı ise diğer iletişim aşamaları da o kadar başarılı olacaktır. Bireyin kendini net bir şekilde ifade edebilmesi, kendine güvenerek adım atması, sağlıklı bir iletişim hayatına sahip olabilmesi, topluma ayak uydurması ailesiyle kurduğu iletişime göre şekillenmektedir (Güneri vd. 2018).

Bireylerin aileleri ile kurduğu iletişim ile başlayan sosyal yaşamları daha sonra arkadaşları, okuldaki öğretmenleri, sosyal çevresi gibi diğer aşamalara doğru genişlemektedir. Bireylerin kurduğu bu ilişki ağları, kişiyi duygusal, bilişsel ve sosyal açıdan etkilemekte ve gelişimine destek sağlamaktadır. Bireylerde görülen ilişki biçimleri ne kadar kuvvetli bir ağa sahipse kişinin sorun çözme, karşı karşıya kalınan problemin üstesinden gelme olasılığı o kadar yüksektir (Hezer, 2018).

C. ANNELERİN BEKÇİLİK DAVRANIŞI

Bütün bir aile sistemini oluşturan kişilerin ve alt sistemlerin, karşılıklı olarak birbirine bağlı olduğu ve bir diğerinden etkilendiği bilinmektedir (Kulik & Tsoref, 2010). Aile sistemi içerisinde, ebeveynlerin çocuklarının yaşamına dahil oluşları, etkileşimleri ve kendi değerlendirmeleri üzerinde diğer aile üyelerinin önemli rolleri olduğu dikkat çekmektedir (Parke vd., 2004).

Anne bekçiliği kavramı ilk olarak 2018 yılında Austin ve Rappaport tarafından Kurt Levin'in 1943 yılındaki çalışmasında kullanıldığını açıklamasıyla ortaya çıkmıştır. Bekçilik kavramı aile bireylerinin bir iş bölümüne sahip olduğu, sorumlulukları paylaşma adına ortaya çıkan sürecin önemli bir parçası olarak tanımlanmaktadır (Austin, 2011). Ebeveynlerin sergilediği bekçilik davranışı, bir ebeveynin tutum ve eyleminin, diğer ebeveyn ile çocuk arasındaki ilişkinin kalitesine ve bu ebeveynin çocuğun yaşamına dahil oluşuna, yani katılımına, nasıl yansıdığını belirtmektedir (Austin vd., 2013). Buna göre anne bekçiliği, aileyle ilgili hislerin eşler arasındaki paylaşımı konusunda, annelerin davranışı üzerinde etki sahibi olan, annelik ve babalık hakkındaki düşünce dizisi şeklinde tanımlanabilir. Ayrıca; annelerin hem katı standartlar koyduğu hem de kendisinin değerli bir annelik kimliğine sahip olduğunu kendine ve diğerlerine doğrulamak için kadınlara ait olduğunu düşündüğü sorumluluklarını devam ettirme isteği olarak açıklanabilir (Allen ve Hawkins, 1999). Anne bekçiliği ayrıca, annelerin aile içerisinde güçlerini sergilemek amacıyla kullandıkları bir kontrol aracı olarak görülmekte; yanı sıra ebeveynlerden biri evden uzaktayken diğer ebeveynin, ebeveynlik faaliyetlerini idare etme şekline dönüşebilen bir davranış şekli olmaktadır (Hauser, 2012).

Allen ve Hawkins'in (1999) çalışmasına göre anne bekçiliği kavramı; Standartlar – sorumluluklar, Annelik Rol Onayı, Aile Rollerini olmak üzere 3 boyut üzerinden incelenmiştir. Bu üç boyut ise şu şekilde özetlenebilir;

- Standartlar – sorumluluklar: Annelerin ev işlerinde ve çocuk bakımı açısından üstlenmek durumunda kaldığı sorumluluklar ve bunların yanı sıra annelik becerileri bakımından sorumlu olduğu işleri tanımlamaktadır. Bu aşamada yer alan görevler, anne tarafından bir sorumluluk olarak ele alınmakta ve bu sorumlulukları eşiyile paylaşmaktan ya da sorumluluktan vazgeçme gibi seçimlerden uzak durması konuları yer almaktadır. Bu aşamada anneler genel olarak babalardan birtakım işler istemektedir. Fakat anneler bunları beğenmeyerek, yeniden yaparak ya da hareket alanlarını kısıtlayarak çocuk üzerinde en büyük söz hakkı sahibi olmaya meyillidirler (Coltrane, 1996).
- Annelik Rol Onayı: Bu başlık annelerin genel olarak ev işleri ve çocuk bakımı gibi işleri üstlenmesi ve bu bakımdan çevre tarafından onay alması anlamı taşımaktadır. Annelik onayı almak, anneler için dışsal bir onay alması ve özsaygının yükselmesi anlamı taşımaktadır (Hawkins & Roberts, 1992). Annelik onayı almak isteyen kadınlar, genel olarak babaları birer tehdit olarak algıladığı için onların katılımına engel olmaya çalışma, kısıtlama gibi yollara başvurabilirler (De Luccie, 1995).
- Aile Roller: Anne ve babanın çocuk bakımı ve ev işleri bakımından birtakım rollere sahip olduğu ve bunun cinsiyet rolü ile benzerlikler gösterdiğini ifade eden tanımdır. Bu tanıma göre ailede bireyler arasında net bir şekilde iş bölümü yapılmaktadır. Kadınlar genel olarak ev işleri ve çocuk bakımı gibi görevlerin kadına ait olduğunun düşünmektedir. Bu yüzden de ilişki içerisinde babayı bir tehdit olarak görmekte, onları bu alanda yönetmeyi tercih etmektedir (Greenstein, 1996).

Literatürde yer alan anne bekçiliğini etkileyen faktörler şu şekilde sıralanmıştır; annelik rolünün kaybedilmesinin önüne geçme isteği, kadınların çocuklarla ilgilenmesinin daha doğru olacağına olan inanış, anneliğin çocuk ve evle ilgilenmeyle birlikte doyuma ulaşıyor olması, annelerin, babalardan daha yetkin, daha üstün ebeveyn rolü kabul edilmesi, çocuklar üzerinde kurulan koruyucu tutumlar, babaların sorumsuz ve ilgisiz kalması durumunda yeterli olmaması, toplum tarafından belirlenen inançların dışına çıkılmak istenmemesi, babanın çocuğa karşı daha ihmalkar ya da istismara yönelik hareketlerde bulunacağı korkusu, babanın alkol ya da zararlı madde kullanıyor olması, babanın fiziksel ya da psikolojik olarak sorunlarının olması (Dönmez, 2019).

D. YÖNTEM

Araştırmanın verileri, ilkökul düzeyinde çocuğu olan evli anneler üzerinden ölçek yöntemiyle toplanmıştır. İlgili alan yazın dikkatli şekilde taranarak araştırmanın amacına uygun nicel araştırma yöntemlerinden anket formu yöntemine başvurulmuştur. Anket formu hazırlanırken uzman görüşü de alınmıştır. Anket formlarının çevrim içi olarak dağıtılması ve toplanması planlanmıştır. Anket formları literatürde yer alan ölçekler üzerinden tasarlanmıştır. Dört bölümden oluşan anket formları şu şekildedir: Kişisel Bilgi Formu, Annelik Bekçiliği Ölçeği, 6-12 Yaş Türk Çocukları İçin Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği ve Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği.

Araştırmanın verileri 2023 yılı Eylül ve Ekim ayları içerisinde toplanmıştır. Anket formları Google Forms ve WhatsApp grupları kullanılarak çevrimiçi olarak dağıtılmış ve aynı şekilde veriler toplanmıştır. Anket formları dağıtılırken araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırmaya katılmanın gönüllülük esasına dayandığı vurgulanmış ve yalnızca gönüllü olanlardan veriler toplanmıştır.

Araştırmanın anket formları aracılığıyla toplanan verileri IBM SPSS 25.0 programı üzerinde analiz edilmiştir. Frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler katılımcılara ait demografik bulguları ve ölçekleri tanımlayıcı bulguları sunmak için kullanılmıştır. Ölçeklerin güvenilirliği iç tutarlılık katsayıları (Cronbach's Alpha) hesaplanarak analiz edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri kullanılarak ölçeklere ait verilerin dağılımlarının normalliği analiz edilmiştir. Bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi gruplar arası farklılıkları analiz etmek için kullanılmıştır. Post Hoc analizleri için Bonferroni testi kullanılmıştır. Araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkileri analiz etmek için Pearson momentler çarpımı korelasyon testi kullanılmıştır. İstatistiki anlamlılık %95 güven aralığında hesaplanmıştır.

1. Araştırmanın Ölçekleri

Araştırmada kullanılan form ve ölçekler; Kişisel Bilgi Formu, Annelik Bekçiliği Ölçeği, 6-12 Yaş Türk Çocukları İçin Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği ve Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği şeklindedir.

Kişisel Bilgi Formu: Kişisel bilgi formu uzman desteğinde araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Kişisel bilgi formunda yer alan sorularla katılımcıların yaşları, eğitim düzeyleri, çalışma durumu, eş çalışma durumu, aile gelir düzeyleri, çocuk sayıları, çocukların cinsiyetleri ve evlilikte geçen süre bilgileri hedeflenmiştir.

Annelik Bekçiliği Ölçeği: Ölçek Fagan ve Barnett (2003) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek ile çocuklarının babalarına erişimini kısıtlayan anneleri değerlendirebilmek amaçlanmaktadır. Ölçek %'li Likert tipinde toplam 9 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlaması Karabulut ve Şendil (2017) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin orijinalinde örneklem grubu annelerden oluşmaktadır. Ancak babaların maruz kaldığı annelik bekçiliği davranışını kendi gözlerinden değerlendirmelerine ihtiyaç duyulduğundan, Türkçeye uyarlanan bu ölçeğin maddeleri babaların kendilerinin cevaplandırabileceği şekilde düzenlenmiştir. Böylece maddeler, babaların çocuk bakım görevlerini yerine getirebilmeleri konusunda, eşlerinin kendilerine ne kadar müsaade ettiğini temsil eder hale gelmiştir. Ölçekte 1 "hiç katılmıyorum" ve 5 ise "Tamamen katılıyorum" şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar daha fazla annelik bekçiliği davranışına maruz kalındığını göstermektedir. Ölçeğin orijinalinin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,93 olarak, Türkçeye uyarlama çalışmasındaki güvenilirlik katsayısı 0,83 olarak ölçülmüştür.

6-12 Yaş Türk Çocukları İçin Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği: Sezgin ve Akman (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek ile 6-12 yaş aralığındaki çocukların sosyal uyumlarının ve becerilerinin ölçülmesi için aileler üzerinden elde edilen verilerden çıkarımlar yapılması hedeflenmektedir. Ölçek 3'lü likert tipinde 59 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte 1 "hiç uygun değil", 2 "biraz uygun" ve 3 "çok uygun" şeklinde puanlanmaktadır. Ölçek 7 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar dürtüsellik, engellenme eşiği, dikkat ve hareketlilik, sosyal ilişkiler, duygu durumu, onay ihtiyacı ve içe dönüklük alt boyutlarıdır. Ölçeğin tamamının Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,94 olarak ölçülmüştür. Alt

boyutları için ise güvenilirlik katsayısı yukarıdaki sıra ile 0,83, 0,62, 0,74, 0,84, 0,68, 0,78 ve 0,67 olarak ölçülmüştür.

Çocuklar için tasarlanan ve çocukların duygu düzenleme becerilerine dair ebeveyn görüşlerine yer veren Duygu Düzenleme Ölçeği-Yetişkin Formu: Ölçek Rydell, Berlin ve Bohlin (2003) tarafından çocukların duygu yoğunluğu ve duygu düzenleme becerilerini belirlemek üzere geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlanması Tatlı-Harmanlı ve Güngör-Aytar (2023) tarafından yapılmıştır. Ölçek 5'li likert tipinde 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte 1 "hiç uygun değil" ve 5 ise "Kesinlikle çok uygun" şeklinde puanlanmaktadır. Ölçek 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar öfke, korku, coşku-heyecan ve üzüntü alt boyutlarıdır. Her alt boyutta yer alan 10 maddeden 4'ü duygu yoğunluğunu, 6'sı ise duygu düzenlemeyi ölçmeye yöneliktir. Her boyutta maddeler içerisinde yer alan "Kendisini sakinleştirmekte zorluk çeker" ifadesi tersten puanlanmaktadır. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar yüksek duygu yoğunluğu ve yüksek duygu düzenleme becerisine işaret etmektedir.

2. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Araştırmanın evrenini İstanbul ilinde yaşayan evli ve en az 1 (bir) çocuğu olan orta ve üst sosyo-ekonomik sınıftan kadınlar oluşturmuştur. Araştırma örneklemini bu evren içerisinde kolayda örnekleme yöntemi ile seçilen 210 anne oluşturmaktadır.

E. BULGULAR

Bu araştırmanın amacı ilköğretim düzeyinde çocuğu olan evli annelerin bekçilik davranışı ile çocuklarında duygu düzenleme becerileri ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada ayrıca annelerin bekçilik davranışının, çocukların duygu düzenleme becerilerinin ve çocukların sosyal uyum becerilerinin demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı da araştırılacaktır.

Tablo 1. Tanımlayıcı İstatistikler

		n	%
Yaş	18-25	26	12,38
	25-35	93	44,28
	35 ve üzeri	91	43,33
Eğitim Durumu	Lise mezunu	21	10,00
	Ön lisans mezunu	46	21,90
	Lisans mezunu	94	44,76
	Lisansüstü	49	23,33
Çocuk Sayısı	Yok	7	3,33
	Bir	102	48,57
	Birden Fazla	101	48,09
Psikiyatrik Hastalık	Kronik Bilmiyorum	30	14,56
	Var	33	16,02
	Yok	143	69,42
Aylık Gelir Düzeyi	17.000 – 30.000	94	45,63
	30.001 – 50.000	63	30,58
	50.001 ve üzeri	49	23,79

Tablo 1’de çalışmaya dahil olan kişilere ait özelliklerin dağılımı verilmiştir. Sonuçlar incelendiğinde;

- yaş dağılımlarında %12,4’ünün (26 kişi) 18-25 yaş grubu arasında, %44,3’ünün (93 kişi) 25-35 yaş grubu arasında ve kalan %43,3’ünün ise (91 kişi) 35 ve üzeri yaş grubunda yer aldığı söylenebilir.
- çalışmaya katılan kişilerin %10’unun (21 kişi) lise mezunu, %21,9’unun (46 kişi) ön lisans mezunu, %44,8’inin (94 kişi) lisans mezunu ve %23,3’ünün (49 kişi) lisansüstü mezunu olduğu söylenebilir.
- çocuk sayısı incelendiğinde katılımcıların %3,3’ünün (7 kişi) çocuğu olmadığı, %48,6’sının (102 kişi) bir çocuğa sahip olduğu ve %48,1’inin (101 kişi) birden fazla çocuğa sahip olduğu görülmüştür. Çalışmaya çocuğu olmayan anneler dahil edilmemiştir.
- psikiyatrik – kronik hastalık olma durumu incelendiğinde %14,6’sının (30 kişi) herhangi bir hastalığa sahip olup-olmadığını bilmediği, %16’sının (33 kişi) hastalığa sahip olduğu, %69,4’ünün (143 kişi) hastalığa sahip olmadığı görülmüştür.
- aylık gelir düzeyi incelendiğinde katılımcıların %45,6’sının (94 kişi) 17 ile 30 bin arasında gelire sahip olduğu, %30,6’sının (63 kişi) 30 ile 50 bin arasında gelire sahip olduğu ve %23,3’ünün (49 kişi) ise 50 bin ve üzeri gelire sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 2. Araştırma Dahil Edilen Ölçeklerin ve Alt Boyutların Puan Dağılımları

		Ortalama	Standart sapma	En küçük değer	En büyük değer
Anne Bekçiliği Ölçeği		137,60	10,95	106	165
Sosyal Uyum Ölçeği	Dürtüsellik	18,23	3,63	14	29
	Engellenme	10,68	2,51	8	19
	Dikkat ve Hareketlilik	13,69	2,83	10	23
	Sosyal İlişki	13,58	2,87	10	27
	Duygu Durum	9,13	2,09	7	17
	Onay İhtiyacı	6,78	1,73	5	14
	İçedönüklük	6,48	1,57	5	13
Toplam Puan		78,56	13,42	59	125
Duygu Düzenleme Ölçeği	Öfke	23,64	6,07	10	43
	Korku	24,42	5,41	10	39
	Coşku, Heyecan	26,22	5,68	12	45
	Üzüntü	25,22	4,60	10	40

Tablo 2’de çalışmaya dahil edilen katılımcıların Anne Bekçiliği Ölçeği, Sosyal Uyum Ölçeği ve 7 alt boyutu (dürtüsellik, engellenme, dikkat ve hareketlilik, sosyal ilişki, duygu durum, onay ihtiyacı, içedönüklük), Duygu Düzenleme ve 4 alt boyutu (Öfke, Korku, Coşku ve Heyecan, Üzüntü) ile ilgili istatistikler verilmiştir.

Verilerin normallik sonuçları basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılarak incelendiğinde değerlerin +3 ile -3 arasında olduğu, bu nedenle verilerin normallik varsayımı sağladığını söylemek mümkündür (Özdamar, 2012). Bu nedenle verilere parametrik istatistiksel yöntemler ile devam edilmiştir.

Tablo 3. Demografik Gruplar Arasındaki Farklılıklar Nedenleri.

Gruplar Arası Farklılık Nedenleri			
Yaş grubuna göre farklılıklar	F Testi	p değeri	Post-hoc sonuçları
Anne Bekçiliği Ölçeği	9,2555	0,000	35 yaş ve üzeri grubunun diğer gruplardan düşük değer alması
Duygu Düzenleme Öfke	5,119	0,007	35 yaş ve üzeri grubunun 25-35 yaş grubundan yüksek değer alması
Eğitim gruplarına göre farklılıklar			
Sosyal Uyum – Sosyal İlişki	2,809	0,041	Lisans üstü mezunu grubu ortalamasının lisans mezunundan yüksek değer alması
Psikiyatrik Kronik Hastalık grupları arası farklılıklar			
Sosyal Uyum – duygu durum	3,729	0,026	Bilmiyorum grubunun yok grubundan yüksek değer alması
Aylık Gelir Düzeyi grupları arası farklılıklar			
Anne Bekçiliği Ölçeği	8,668	0,000	50.000 ve üzeri kazananların diğer gruplardan daha düşük değer alması
Sosyal Uyum – Dürtüsellik	3,432	0,034	50.000 ve üzeri grubun 17-30.000 grubundan düşük değer alması
Duygu Düzenleme – Öfke	4,462	0,013	50.000 ve üzeri grubun 17-30.000 grubundan düşük değer alması
Duygu Düzenleme – Korku	4,018	0,019	50.000 ve üzeri grubun 17-30.000 grubundan düşük değer alması
Diğer ölçekler ve alt faktörleri bakımından gruplar arasında farklılık görülmemiştir (tüm p değerleri>0,05).			

Gruplar arasındaki ilişkiler Post Hoc testleri ile incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 3'te verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre farklılıkların hangi gruplar arasında görüldüğü Bonferroni testi ile incelenmiştir. Bu sonuçlara göre;

- Yaş grupları arasındaki farklılıklar incelendiğinde farklılıkların Anne Bekçiliği Ölçeği bakımından 35 yaş ve üzeri grubun diğer iki yaş grubundan düşük değer aldığı, Duygu Düzenleme Ölçeğinin Öfke alt boyutu bakımından 35 yaş ve üzeri grubunun 25-35 yaş grubundan yüksek değer almasından kaynaklandığı,
- Eğitim gruplarına göre farklılıklar incelendiğinde tek farklılığın Sosyal Uyum Ölçeğinin Sosyal İlişki alt ölçeğinde Lisans üstü mezunu grubu ortalamasının lisans mezunundan yüksek değer almasından kaynaklandığı,

- Psikiyatrik Kronik hastalık grupları arasındaki farklılıklar incelendiğinde tek farklılığın Sosyal Uyum Ölçeğinin Duygu Durum alt ölçeğinde Bilmiyorum grubunun Yok grubundan yüksek değer almasından kaynaklandığı,
- Aylık Gelir Düzeyi grupları arasında farklılıklar incelendiğinde Anne Bekçiliği Ölçeği bakımından 50.000 ve üzeri kazananların diğer gruplardan daha düşük değer almasından, ayrıca Sosyal Uyum Ölçeğinin Dürtüsellik alt boyutundan ve Duygu Düzenleme Ölçeğinin Korku ve Öfke boyutunda 50.000 ve üzeri gelire sahiplerin 17.000-30.000 grubundan düşük değerler almasından kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 4. Korelasyon Değerleri

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	1	.228				.179						-.27	-.17
2		1	.521	.574	.566	.493	.371	.497	.793	.399	.328		.240
3			1	.518	.569	.555	.493	.495	.767	.233	.214		.200
4				1	.621	.577	.529	.610	.826	.208	.171		.386
5					1	.472	.572	.544	.815	.324	.279	.227	.386
6						1	.490	.571	.745	.200	.155		.221
7							1	.555	.697	.241	.230		.330
8								1	.749	.325	.264		.367
9									1	.365	.309		.357
10										1	.711	.409	.572
11											1	.429	.572
12												1	.691
13													1
1. ABÖ: Anne Bekçiliği Ölçeği								2. SUÖ Dürtüsellik					
3. SUÖ Engellenme								4. SUÖ Dikkat ve Hareketlilik					
5. SUÖ Sosyal İlişki								6. SUÖ Duygudurum					
7. SUÖ Onay İhtiyacı								8. SUÖ İçedönüklük					
9. SUÖ toplam								10. DDÖ öfke					
11. DDÖ korku								12. DDÖ coşku heyecan					
13. DDÖ üzüntü													

Tablo 4'te ölçekler ve alt faktörleri arasındaki ilişki Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Korelasyon değerlerinin 0,826 ile -0,270 arasında değiştiği görülmektedir. Tabloda sadece istatistiksel olarak anlamlı olan değerlere yer verilmiştir (p değerleri < 0,05). Korelasyon değerleri incelendiğinde;

- ABÖ ile SUÖ ve DDÖ ve bu ölçeklerin alt boyutları arasında -0,270 ile 0,228 arasında değişen düşük düzeyde ilişki olduğu,
- SUÖ ile alt boyutları arasında 0,371 ile 0,826 arasında değişen orta ve yüksek düzeyde ilişki olduğu, en yüksek ilişkinin Dikkat ve Hareketlilik ve İçedönüklük arasında görüldüğü, en düşük ilişkinin Dürtüsellik ile Onay İhtiyacı arasında görüldüğü,

- SUÖ ve DDÖ ve alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde DDÖ – Coşku ve Heyecan alt boyutu ile SUÖ ve alt faktörleri arasındaki korelasyon değerinin anlamsız olduğu, değişkenler arası ilişki bulunmadığı,
- SUÖ ve DDÖ'nün Coşku ve Heyecan alt boyutu haricindeki alt boyutları arasındaki korelasyon değerinin 0,155 ile 399 arasında değiştiği yani SUÖ ve alt faktörlerinin DDÖ'nün Öfke, Korku ve Üzüntü faktörleri ile arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ilişki bulunduğu,
- DDÖ'nün kendi içerisindeki alt boyutların ilişkisi incelendiğinde ise korelasyon değerinin 0,572 ile 0,711 arasında değiştiği, alt faktörler arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki olduğu söylenebilir.

Tablo 5. Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	T testi	P değeri	R kare	F test	P değeri
Anne Bekçiliği Ölçeği	Sabit	148,797	33,323	0,000	0,112	5,861	0,000
	Duygu Düzenleme – Öfke	0,269	1,497	0,136			
	Duygu Düzenleme – Korku	0,164	0,801	0,424			
	Duygu Düzenleme – Coşku	-0,560	-3,197	0,002			
	Duygu Düzenleme – Heyecan	-0,268	-1,083	0,280			
Anne Bekçiliği Ölçeği	Sabit	128,231	29,959	0,000	0,139	4,663	0,000
	Sosyal Uyum – Engellenme	-0,799	-1,568	0,119			
	Sosyal Uyum – Dikkat ve Hareketlilik	-0,984	-1,930	0,055			
	Sosyal Uyum – Sosyal İlişki	-2,459	-4,868	0,000			
	Sosyal Uyum - Duygudurum	-0,170	-0,297	0,767			
	Sosyal Uyum – Onay İhtiyacı	-0,788	-1,340	0,182			
	Sosyal Uyum – İçer Dönüklük	-1,219	-1,675	0,095			
Sosyal Uyum – Toplam	1,013	3,797	0,000				
Sosyal Uyum Ölçeği	Sabit	49,218	8,857	0,000	0,177	10,021	0,000
	Duygu Düzenleme – Öfke	0,519	3,232	0,021			
	Duygu Düzenleme – Korku	0,190	0,746	0,457			
	Duygu Düzenleme – Coşku	-0,437	-2,006	0,046			
	Duygu Düzenleme – Üzüntü	0,926	3,000	0,003			

Tablo 5'te yer alan sonuçlar incelendiğinde;

Anne Bekçiliği Ölçeği ile Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişki incelenmiştir. Modelin p değeri incelendiğinde değer 0,05'ten küçük olduğu ($p=0,000$) yani modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir. Regresyon analizi sonuçları incelendiğinde Coşku – Heyecan alt boyutunun p değerini (0,002) 0,05'ten küçük olduğu, yani model için anlamlı bir değişken olduğu, diğer değişkenlerin p değerlerinin 0,05'ten büyük olduğu, model için anlamlı olmadığı söylenebilir. R2 değerleri incelendiğinde 0,112 değerini aldığı, analize alınan değişkenler arasındaki yordamanın zayıf olduğu söylenebilir.

Modeldeki değişkenlerin etkisi incelendiğinde Öfke alt boyutunda bir birim artışın Anne Bekçiliği Ölçeğini 0,269 birim, Korku alt boyutundaki bir birim artışın Anne Bekçiliği Ölçeğini 0,164 birim artıracığı, Coşku- Heyecan alt boyutundaki bir birim artışın Anne Bekçiliği Ölçeğini 0,560 birim azaltacağı, Üzüntü alt boyutundaki bir birim artışın Anne Bekçiliği Ölçeğini 0,268 birim azaltacağını söylemek mümkündür.

Anne Bekçiliği Ölçeği ile Sosyal Uyum Becerileri Ölçeği ve alt boyutları arasındaki ilişki incelenmiştir. Modelin p değeri incelendiğinde değer 0,05'ten küçük olduğu ($p=0,000$) yani modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir. Regresyon analizi sonuçları incelendiğinde Sosyal İlişki ve Toplam puanların p değerlerinin (0,000 ve 0,000) 0,05'ten küçük olduğu, yani model için anlamlı değişkenler olduğu, diğer değişkenlerin p değerlerinin 0,05'ten büyük olduğu, model için anlamlı olmadığı söylenebilir. R2 değerleri incelendiğinde 0,139 değerini aldığı, analize alınan değişkenler arasındaki yordamanın zayıf olduğu söylenebilir.

Modeldeki değişkenlerin etkisi incelendiğinde Engellenme alt boyutunda bir birim artışın Anne Bekçiliği Ölçeğini 0,799 birim, Hareketlilik alt boyutundaki bir birim artışın Anne Bekçiliği Ölçeğini 0,984 birim, Sosyal İlişki alt boyutundaki bir birim artışın Anne Bekçiliği Ölçeğini 2,459 birim, Duygudurum alt boyutundaki bir birim artışın Anne Bekçiliği Ölçeğini 0,170 birim, Onay İhtiyacı alt boyutundaki bir birim artışın Anne Bekçiliği Ölçeğini 0,788 birim, İç Dönüklük alt boyutundaki bir birim artışın Anne Bekçiliği Ölçeğini 1,219 birim azaltacağını söylemek mümkündür.

Sosyal Uyum Becerileri ile Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişki incelenmiştir. Modelin p değeri incelendiğinde değer 0,05'ten küçük olduğu ($p=0,000$) yani modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir. Regresyon analizi sonuçları incelendiğinde Coşku – Heyecan ve Üzüntü alt boyutlarını p değerlerini (0,046 ve 0,003) 0,05'ten küçük olduğu, yani model için anlamlı bir değişken olduğu, diğer değişkenlerin p değerlerinin 0,05'ten büyük olduğu, model için anlamlı olmadığı söylenebilir. R2 değerleri incelendiğinde 0,177 değerini aldığı, analize alınan değişkenler arasındaki yordamanın zayıf olduğu söylenebilir.

Modeldeki değişkenlerin etkisi incelendiğinde Öfke alt boyutunda bir birim artışın Sosyal Uyum Ölçeğini 0,519 birim, Korku alt boyutundaki bir birim artışın Sosyal Uyum Ölçeğini 0,190 birim, Üzüntü alt boyutundaki bir birim artışın Sosyal Uyum Ölçeğini 0,926 birim artıracığı, Coşku - Heyecan alt boyutundaki bir birim artışın Sosyal Uyum Ölçeğini 0,437 birim azaltacağı söylemek mümkündür.

Sonuç

Bu çalışma ilkokul düzeyinde çocuğu olan evli annelerin bekçilik davranışı ile çocuklarda duygu düzenleme becerileri ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi konu edinilmiştir. Bu kapsamda toplamda 210 anne üzerinden Kişisel Bilgi Formu, Annelik Bekçiliği Ölçeği, 6-12 Yaş Türk Çocukları İçin Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği ve Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçekleri üzerinden veriler online olarak toplanmıştır.

Demografik değişkenler arasındaki ilişkiler ANOVA testi ile incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre yaş grupları, eğitim grupları, psikiyatri kronik hastalık grupları ve aylık gelir düzeyi grupları arasında farklılık olduğu görülmüştür (Tablo 3).

Ölçekler ve alt boyutları arasındaki ilişkiler korelasyon analizi ile incelenmiş ve analiz sonuçlarına göre 0,826 ile -0,270 arasında değişen değerlere ulaşılmıştır (Tablo 4). Ölçek ve alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise Anne Bekçiliği Ölçeği ile Duygu Düzenleme Becerileri Ölçeği ve alt boyutları arasında, Anne Bekçiliği Ölçeği ve Sosyal Uyum Becerileri Ölçeği ve alt boyutları arasında, Sosyal Uyum Becerileri ve Duygu Düzenleme Becerileri alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. R kare değerleri incelendiğinde ise üç ilişkinin de zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 5).

Literatürde benzer bir çalışmanın bulunmaması bu çalışmanın önemini artırmaktadır. Bu çalışma sonucunda çalışma için seçilen üç ölçeğin (Annelik Bekçiliği Ölçeği, 6-12 Yaş Türk Çocukları İçin Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği ve Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği) arasında bir ilişki olduğu fakat ilişkinin düşük seviyede kaldığı görülmüştür. Bu çalışma sonrası yapılacak araştırmalarda bu üç ölçeğin farklı bir bölgede yeniden uygulanması ya da daha geniş bir kitle üzerinden örneklem alınarak yenilenmesi ile çalışma sonucunda ulaşılan sonuçların teyit edilmesi önem arz edecektir. Bu alanda yapılan çalışmaların kısıtlı olması nedeniyle bireylerin duygu düzenleme ve sosyal beceriler gibi hayati önem taşıyan fonksiyonları etkileyen faktörlerin daha detaylı incelenmesi gerekmektedir. Ayrıca literatürde bu çalışmada kullanılan ölçekler dışındaki ölçekler kullanılarak çalışmanın tekrar edilmesi ve sonuçların kıyaslanması ile literatüre katkı sağlanması mümkündür. Ayrıca bu çalışmanın devamında Duygu Düzenleme ve Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeklerini birleştirerek yeni bir ölçek geliştirilmesi planlanmıştır.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma için etik kurul izni.

Katkı Oranı Beyanı

Yazarlar makaleye eşit oranda katkı sağlamış olduklarını beyan eder.

Çıkar Çatışması Beyanı

Makale yazarları aralarında herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan eder.



References

- Akçamete, G. & Avcıoğlu, H. (2005). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin (7-12 yaş) geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2); 62-77.
- Akdeniz, M. (2023) Ahlak eğitiminde ailenin rolü. *BAİD* 18 (Aralık 2023), 209-226.
- Allen, S. M. & Hawkins, A. J. (1999). Maternal gatekeeping: mothers' beliefs and behaviors that inhibit greater father involvement in family work. *Journal of Marriage and the Family*, 61, 199-212.
- Austin, W. G. (2011). Parental gatekeeping in custody disputes: Mutual parental support in divorce. *American Journal of Family Law*, 25(4), 148-153. doi:10.1001/jama.2018.8431
- Austin, W. G., Fieldstone, L. & Pruett, M. K. (2013). Bench book for assessing parental gatekeeping in parenting disputes: understanding the dynamics of gate closing and opening for the best interests of children. *Journal of Child Custody*, 10, 1-16.
- Aytaç, Ö., & Tan, M. (2019). Arkadaşlık üzerine kuramsal yaklaşımlar. *Firat University Journal of Social Sciences*, 29(1), 345-359. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.538730>
- Bakırcıoğlu, R. (2007). *Çocuk ruh sağlığı ve uyum bozuklukları*. Anı yayıncılık.
- Benson, J. B. & Haith, M.M. (Ed.). (2010). Social and emotional development in Infancy and early childhood. (1. Baskı).
- Blair, B. L., Perry, N. B., O'Brien, M., Calkins, S. D., Keane, S. P. & Shanahan, L. (2015). Identifying developmental cascades among differentiated dimensions of social competence and emotion regulation. *Developmental Psychology*, 51(8), 1062-1073.
- Coltrane, S. (1996). *Familyman: fatherhood, housework, and gender equity*. Oxford University Press, Newyork.
- Curby, T. W., Brown, C. A., Bassett, H. H., & Denham, S. A. (2015). Associations between preschoolers' social-emotional competence and preliteracy skills. *Infant and Child Development*, 24(5), 549-570.
- De Luccie, M. F. (1995). Mothers as gatekeepers: A model of maternal mediators of father involvement, *The Journal of Genetic Psychology*, 156 (1), 115-131.
- Dickstein DP, Leibenluft E. (2006) Emotion regulation in children and adolescents: boundaries between normalcy and bipolar disorder. *Dev Psychopathol. Fall*; 18(4):1105-31. doi: 10.1017/S0954579406060536.
- Dönmez, Ö. (2019). Babasavar annelik ölçeği'nin geliştirilmesi ve okul öncesi çağda çocuğu olan anne-babaların etkileşim davranışlarının incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Murphy, B. C. (1996). Parents' reactions to children's negative emotions: relations to children's social competence and comforting behavior. *Child Development*, 67(5), 2227-2247
- Eisenberg, N., Fabes, R. & Spinrad, T. (2007). *Handbook of child psychology*.
- Engin, A. O., Calapoğlu, M., Seven, M. A., Yörük, A. (2008). Davranışlarımızın genetik ve çevresel boyutları. *Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 37-56.

- Fagan, J. & Barnett, M. (2003). The relationship between maternal gatekeeping, paternal competence, mothers' attitudes about the father role, and father involvement. *Journal of Family Issues*, 24(8), 1020-1043.
- Goleman, D. (2016). *Duygusal zeka-neden IQ'dan daha önemli*. Varlık Yayınları.
- Grantz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The Role of emotion regulation and children's early academic success. *Journal of school psychology*, 45(1), 3-19.
- Greenstein, T. N. (1996). Husbands' participation in domestic labor: Interactive effects of wives' and husbands' gender ideologies. *Journal of Marriage and Family*, 58(3): 585-595.
- Gronick, W. S., Kurowski, C. O., McMenemy, J. M., Rivkin, I., & Bridges, L. (1998). Mothers' strategies for regulating their toddlers distress. *Infant Behavior & Development*, 21, 437-450.
- Gross, J. J. (2001), Emotion regulation in adulthood: timing is everything, *Current Directions in Psychological Science*, 10 (6), 214-219. doi: 10.1111/14678721.00152.
- Gross, J. J. (2002). *Emotion regulation: affective, cognitive, and social consequences*. Psychophysiology. National Library of Medicine.
- Gross, J. J. (2014). *Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations*. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-20). The Guilford.
- Gross, J. J. & Thompson, R. A. (2007). *Emotion regulation: conceptual foundations*. In J. J. Gross (Eds.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). The Guilford.
- Güneri, E., Üney, R. & Demirci, O. (2018). *Kişiler arası etkili iletişim*. İstanbul Gelişim Üniversitesi Yayınları.
- Gürkan, T. (1979). Okulöncesi eğitimin ilkökuldaki etkileri üzerine bir inceleme. *Eğitim ve Bilim* 4(22).
- Hauser, O. (2012). Pushing daddy away? A qualitative study of maternal gatekeeping. *Qualitative Sociology Review*, 8(1), 35-59.
- Hawkins, A. J. & Roberts, T. (1992). Designing a primary intervention to help dualearner couples share housework and child care. *Family Relations*, 41: 169-177.
- Hezer, K. (2018). 6-12 yaş arası öğrencilerin sosyal uyum sorunu ve okul sosyal hizmeti: Sancaktepe örneği (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hoffmann, J. & Russ, S. (2012). Pretend play, creativity, and emotion regulation in children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(2), 175-184.
- Hyson, M. (2004). *The Emotional development of young children: Building an emotion- centered curriculum*. Teachers College Press.

- Işık, M. (2007). Anasınıfına devam eden beş-altı yaş çocuklarına sosyal uyum ve beceri ölçeğinin uyarlanması ve uygulanması (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health, 105*(11), 2283–2290.
- Karabulut, H. & Şendil, G. (2017). Annelik Bekçiliği Ölçeği'nin (ABÖ) Türkçe'ye uyarlanması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi 16*(61), 686-699.
- Kulik, L. & Tsoref, H. (2010). The entrance to the maternal garden: environmental and personal variables that explain maternal gatekeeping. *Journal of Gender Studies, 19*(3), 263-277.
- La Greca, A.M. & Mesibov G.B. (1979). Social skills intervention with learning disabled children: Selecting skills and implementing training. *Journal of Clinical Child Psychology. Special Issue: Learning Disabilities 8, (3), 234-241.*
- Macklem, G. L. (2008). *Practitioner's guide to emotion regulation in school-aged children*. Springer Science & Business Media.
- Özdamar, K. (2012). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Nisan Kitabevi Yayınları.
- Parke, R. D., Coltrane, S., Borthwick-Duffy, S., Powers, J., Adams, M., Fabricius, W., Braver, S. & Saenz, D. (2004). Assessing father involvement in Mexican-American families.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: are low accepted children at risk? *Psychological Bulletin, 102*, 357-389. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.102.3.357>
- Raina P., O'Donnell, M., Rosenbaum, P., Brehaut, J., Walter, S.D., Russell, D., Swinton, M., Zhu B., Wood (2005). The health and well-being of caregivers of children with cerebral palsy. *E. Pediatrics, 15*(6), 626-636.
- Ramsden, S. R., & Hubbard, J. A. (2002). Family expressiveness and parental emotion coaching: their role in children's emotion regulation and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology, 30*(6), 657-667.
- Romanchych, Erin L. (2014) Young children's aggression: links between emotion regulation, mother-child shared affect, parenting practices and parenting support. *Electronic Theses and Dissertations 5181*.
- Rydell, A.-M., Berlin, L., & Bohlin, G. (2003). Emotionality, emotion regulation, and adaptation among 5- to 8-year-old children. *Emotion, 3*(1), 30–47. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.3.1.30>
- Sadı, G.(2018). 5-8 yaş çocukların sosyal uyum becerilerinin yordayıcısı olarak anne baba tutumları (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Scherer, K. R. (2009). Emotions are emergent processes: they require a dynamic computational architecture. *Philosophical Transactions of the Royal Society 364*, 3459–3474. doi:10.1098/rstb.2009.0141.
- Scherer, K.R., & Fontaine, J.R.J. (2013). *Embodied emotions: The bodily reaction component*. In Fontaine, J. R. J., Scherer, K. R., and Soriano, C. (Eds.). *Components of emotional meaning: A sourcebook*. (pp. 149-155). Oxford University Press.

- Schore, A. N. (2015). *Affect regulation and the origin of the self: The neurobiology of emotional development*. Routledge.
- Sezgin, N. & Akman, S. (2014). 6-12 Yaş Türk çocukları için sosyal uyum ve beceri ölçeği. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 58-79.
- Sezgin, N., (2011). *Ruh'un hareketleri: bilim ve ruhun dansı* (Yayımlanmamış Sistem Dizimcisi Sertifikası Tezi). Türkiye Sistem Dizimleri Enstitüsü.
- Sorias, O. (1986). Sosyal beceriler ve değerlendirme yöntemleri. *Psikoloji Dergisi*, 5(20), 25-29.
- Tatlı-Harmanlı, S. & Güngör-Aytar, F. A. (2023). Çocuklar için Duygu Düzenleme Ölçeği Çocuk Formu (ÇDDÖ) ve Yetişkin Formunun (ÇDDÖ-YF) Türkçeye uyarlanması. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(237), 71-106.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the society for research in child development*, 59(2-3), 25-52.
- Yavuzer, H. (2017). *Çocuk psikolojisi* (40. Baskı). Remzi Kitabevi.



BÂBÜRLÜ MİNYATÜRLERİNDE ADALET İMGESİ*

 Fadime ÖZLER KAYA^a

Öz

Türklerde adalet, daima üzerinde ehemmiyetle durulan kavramlardan olmuştur. Devlet olmanın ve devleti ayakta tutmanın değişmez unsurlarından olan adalet, tüm Türk devletlerinde olduğu gibi Bâbürlülerde de yönetimin (hükümdarın), gücünü ondan aldığı bir dayanak olmuştur. Bâbürlüler adaleti her şeyin üzerinde tutmuş, Hint alt kıtasında kendilerinden önce görülmeyen ve kendilerinden sonra da görülmeyecek bir adalet tesis etmişlerdir. Bâbür Şah'tan Alemgir Şah'a kadar tüm Bâbürlü hükümdarları, devleti İslâm usullerine göre yönetmiş ve yeri geldiğinde kadının hükmüne (adaletin) râm olduklarını ifade etmişlerdir. "Adalet Zinciri" ile adil yönetimi ve tarafsız bir şekilde karar vermesiyle tanınan Cihangir Şah bu duruma en dikkat çekici örneklerden birisidir. Cihangir Şah dönemi başta olmak üzere adalet kavramı minyatürlere de konu olmuştur. Araştırma kapsamında Bâbürlü hükümdarları tarafından izlenen devlet politikaları içindeki adalet kavramının minyatür sanatı üzerindeki etkilerine değinilmiştir. Adaletle ilgili olarak imgelerin Bâbürlü minyatür resmi içerisinde kullanımı ve önemi araştırmanın merkez noktasını oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde; Bâbürnâme, Hümayunnâme, Ekbernâme, Cihangirnâme ve Padişahnâme başta olmak üzere hükümdarların hatıratları gibi dönemin birincil kaynakları ve yabancı araştırmacıların notları, çeşitli müzelerin koleksiyonları, bilimsel kitaplar, makaleler, tezler ve diğer araştırma yazılarından yararlanılmıştır. Bu çalışma ile adalet faktörünün etkin olarak işletilmesi sonucunda, Hint alt kıtası gibi kozmopolit ve geniş ölçekli bir coğrafyada asırlar boyunca başarıyla uygulanan yönetim sisteminin bilinçaltında idrak edilmesinin sağlanması ve adalete verilen önemin Bâbürlü minyatürleri üzerinden vurgulanması amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Adalet Zinciri, Bâbürlüler, Cihangir Şah, Minyatür, Nigârhone, Padişah portreleri.



THE IMAGE OF JUSTICE IN MUGHAL MINIATURES

Abstract

Justice has always been one of the important concepts for the Turks. Justice, which is one of the unchanging components of being 'state' and sustaining the state, has been a basis from which the administration (the ruler) drives its power in the Mughals as in all Turkish states. The Mughals put justice ahead all else and established a justice system that had not been before or would not be seen after them in the Indian subcontinent. All Mughal rulers, from Babur Shah to Alamgir Shah, ruled the state in Islamic way and stated they submitted the sentence of qadi (justice). Jahangir Shah, known with his fair administration with the "Justice Chain" and his impartial decisions is one of the most remarkable examples of this situation. Especially in Jahangir Shah period, the concept of justice became a subject to miniatures. Within the context of the research, the effects of the concept of justice in the government policies followed by Mughal rulers on the art of miniature were dealt

* Bu makale, 7-8 Kasım 2024 tarihinde düzenlenen "Uluslararası İslâm Medeniyeti Bağlamında Adalet Sempozyumu"nda sunulan sözlü bildiren üretilmiştir.

^aDr. Öğr. Üyesi, Erciyes Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, İslam Tarihi ve Sanatları, fozler@erciyes.edu.tr

Makale Geliş Tarihi: 02.01.2025, Makale Kabul Tarihi: 03.03.2025

with. The use and importance of the images related to justice in Mughal miniature art is the focal point of the research. In the process of the research, the primary resources of the period such as the memoirs of the rulers especially Baburnama, Humayunnama, Akbarnama, Jahangirnama and Padshahnama and the notes of foreign researchers, collections of various museums, scientific books, articles, dissertations and other review essays were used. This study aims to ensure that the administrative system that was successfully applied for centuries in a cosmopolitan and large-scale geography such as the Indian subcontinent was subconsciously comprehended as a result of using the justice factor efficiently, and to emphasize the importance given to justice through Mughal miniatures.

Key Words: Justice chain, The Mughals, Jahangir Shah, Miniature, Nigârhone, Sultan portraits.



Giriş

Bâbürlüer, bugünkü Hindistan merkez olmak üzere Pakistan, Bangladeş ve Afganistan gibi geniş bir coğrafyada hüküm sürmüş Türk devletidir. Bâbür Şah'ın adına nispetle Bâbürlüer olarak adlandırılan bu devlet dinî, kültürel ve sosyolojik anlamda karmaşık yapıya sahip bir ortamda, kısa sürede teşkilatlanarak son dönemleri hariç üç asır boyunca etkin yönetim anlayışı ortaya koymuşlardır. Bu durumun sebepleri arasında Bâbür Şah'ın Hindistan'a gelerek devletini kurmadan önce Türkistan'ın bazı bölgelerini ve Gazne'yi alarak öncül bir devlet yapısını oluşturması gelmektedir. Şeybânîleri ortadan kaldırarak bu bölgede yönetimi ele geçirmek isteyen Bâbür Şah bunun için Şah İsmail'in desteğini beklerken, Şah İsmail 1514'teki Çaldıran Savaşı'nda Yavuz Sultan Selim'e yenilince yönünü Hindistan'a çevirmek zorunda kalmıştır. 1526 yılında kendi ordularına nispetle daha büyük ve donanımlı bir orduya sahip olan Lûdîler'i, 1527 yılında da yine daha büyük bir Brahman ordusunu Mustafa Rumlu Bey yönetimindeki Osmanlı topçularının desteği ile mağlup ederek hakimiyetini sağlamlaştıran Bâbürlüer Agra şehrini başkentleri yaparak imparatorluklarının temellerini atmışlardır (Öztuna, 1996, s. 824). Kuzey Hindistan'a giderek kendi yönetimini kuran Bâbür Şah, tüm yerel ve çevre kültürlerin etkilerine rağmen Timur soyundan gelen gelenekleri ile siyasi, askeri ve kültürel anlayışını sürdürmüştür. Kendisinin ve askerlerinin Türklüğüyle iftihar ettiği söylenen Bâbür Şah, adil ve kimsesizlerin koruyucusu bir hükümdar olarak tanınır (Unan, 2013, s. 16). Kısa ömründe pek çok faaliyette bulunarak devletini kurduktan sonra vefat eden Bâbür Şah'ın ardılları olan hükümdarlar da siyasi, askeri, mali ve sosyal alanlarda devlet teşkilatına ait diğer kurumları oluşturarak yönetimi daha kapsamlı bir hâle getirmişlerdir. Adalet kavramı ise bu kurumların yanı sıra devletin işlerliğinin ve nüfuzunun en önemli amili olarak karşımıza çıkmaktadır. "Devlet idaresinde güç, yaratıcılık ve yetki bakımından sahip olunan üstün güç." biçiminde ifade edilen "kut" anlayışı Türklükte İslâmiyet öncesi dönemde bilge, adil ve dürüst olmak kaydıyla hükümdara Tanrı tarafından verilen yönetme erkidir (Yazıcı & Uludağ, 2023, s. 37). İslâmiyet'in kabulü ile birlikte töre (törü) (Kâşgarlı Mahmûd, 2005, s. 587) olarak da bilinen örfi hukukla birlikte şeri hukuku da benimseyen Türk-İslâm devletleri arasında yer alan Bâbürlüer'de de İslâm hukukuna dayalı uygulamalar hayata geçirilmiştir. "Sadr" denilen ve Osmanlı'da şeyhülislâmın yaptığı görevi ifa eden görevliler, "sube" yani vilayetlerde bu sadrlara bağlı "sadr- ı cüz"ler, başkentte adalet işlerinin başı durumundaki "kâdiu'l-kuzzât"lar ve bunlara bağlı olarak her subedâr (vilayet yöneticisi) ve fevcdâr (kaymakam) bulunan yerdeki kadılar, kadıların aldığı kararların icra edilmesini sağlayan ve "mir adl" denilen görevliler, "kutval" adı verilen ve buldukları yerlerin güvenliğinden

sorumlu olanlar, dini hükümlerin ve çarşı-pazardaki işleyişi denetleyen “muhtesipler” marifetiyle adalet tesis edilmeye, halkın huzur içinde hayatını idame ettirmesini sağlamaya yönelik önlemler alınmıştır. Buyruklarda adaleti sağlamanın sadece kadıların görevi olmadığı, “sipehsalar”ların da onlara yardımcı olmaları, hiçbir mazlumun hakkının yedirilmeyerek onların kollanması gerektiği özellikle belirtilmiş, subelerde nizamın onların adaletine bağlı olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca “vak’anüvis” denilen görevliler aracılığıyla bahsi geçen tüm görevliler denetlenmiş ve onların bulunduğu yerdeki tüm işleyiş merkeze rapor edilmiştir. Vakanüvisler çoğunlukla merkezden atanmış olup bağımsız bir şekilde görev ifa etmişlerdir (Bayur, 1987, ss. 454-462). Ebü'l-Fazl el-Allâmî, Âyîn-i Ekberî’inde bir sûbedarda bulunması gereken özellikleri “sûbedar; adil ve ileri görüşlü olmalı, harcamaları gelirini aşmamalı, rüşvete, dalkavukluğa göz yummamalı, kimsenin dini inancına ve mezhebine müdahale etmemelidir” şeklinde ayrıntılı bir biçimde açıklamaktadır (Şahin, 2020, s. 132).

Bâbürlüler bu uygulamalar ve görevliler dışında, yerel bir uygulama olup yöneticinin başkanlığında toplanarak kurulan mahkemelere verilen ad olan “durbar” sistemini de adalet mekanizmalarının içine almışlardır. Durbar denilen mahkemeler, haftanın belli günlerinde padişahın yönetiminde toplanmıştır. Bu toplantılara kadı ve fetva veren diğer görevliler, ileri gelen veya daha alt düzeydeki devlet görevlileri ile halk da katılmıştır. Durbarlarda farklı konuların yanında adalet meseleleri de görüşülüp çözüme bağlanmıştır (Bayur, 1987, s. 455). İlk örneklerini İltutmuş döneminde gördüğümüz (Ebû Abdullah Muhammed İbn Battûta Tanci, 2022, s. 405), haksızlığa uğrayanların kolaylıkla tespit edilmesi ve mağduriyetlerinin hızlıca giderilmesi için renkli elbise giymelerinin istenmesi, yine kendine has bir yöntem olan “adalet zinciri” vasıtasıyla haksızlığa uğrayanların aracısız bir şekilde padişaha ulaşip durumlarını iletebildiği bu uygulamalar adalet anlayışının derecesi hakkında önemli bir fikir vermektedir. Böylelikle adalette “zirve” addedilebilecek bu tür eyleme dayalı muameleler sayesinde Bâbürlülerin Hint alt kıtasındaki yönetsel başarısının zemini de oluşturulmuştur.

Araştırma kapsamında Babürlü hükümdarları tarafından izlenen devlet ve sanat politikalarının minyatür eserlerinin üzerindeki etkilerine değinilmiştir. Adaletle ilgili olarak temaların Babürlü minyatürleri içerisindeki kullanımı ve önemi araştırmanın konusunu oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde; Bâbürnâme, Hümayunnâme, Ekbernâme, Cihangirnâme ve Padişahnâme başta olmak üzere hükümdarların hatıratları gibi dönemin birincil kaynakları ve yabancı araştırmacıların notları, çeşitli müzelerin koleksiyonları, bilimsel kitaplar, makaleler, tezler ve diğer araştırma yazılarından yararlanılmıştır. Bu çalışmada 13’ü XVII. yüzyıla, biri de XIX. yüzyıla ait olmak üzere toplamda 14 adet minyatür örneği üzerinden Bâbürlülerin adalet anlayışı değerlendirilerek bunun minyatüre yansımaları irdelenecektir.

A. Bâbürlü Döneminde Minyatür Sanatı

Bâbürlü minyatürleri devletin kurulması ile paralel olarak XVI. yüzyılda ortaya çıkmaya başlamış ve XIX. yüzyılın ortalarına kadar varlığını devam ettirmiştir. Bâbürlü minyatürleri Türkistan, İran, Hindistan ve Avrupa sanatının etkisinde gelişme göstermiştir (Vaishnavi & Ramya, 2021, s. 18). Bâbürlü minyatürlerinin konusunu askeri seferler, önemli savaşlar ve fetihler, doğum günleri, düğünler, bayramlar, şenlikler, tabiat manzaraları, çeşitli bitki ve hayvan türlerinin detaylı tasvirleri

oluşturmaktadır. Bâbürlü dönemi önemli minyatür örneklerine Bâbürnâme, Hümayunnâme, Ekbernâme, Cihangirnâme ve Padişahnâme gibi birincil dönem kaynaklarında rastlanmaktadır.

Bâbürnâme’de Bâbür Şah’ın (1526-1530) saltanatı boyunca meydana gelen önemli olayların yanında onun ziyaret etmiş olduğu yerlerin, doğal manzaraların, bitki ve hayvan türlerinin detaylı bir şekilde betimlenmesi minyatür sanatının gelişimine önemli ölçüde katkı sağlamıştır. Bâbür Şah’ın anılarındaki gözlemleri ve yorumları doğaya, topluma, siyasete ve ekonomiye olan ilgisini yansıtmaktadır. Olayların canlı anlatımı sadece kendi hayatını değil, aynı zamanda bölgenin tarihini ve coğrafyasını da kapsamaktadır. Onun maiyetinde kuvvetle muhtemel birçok sanatçı ve ressam bulunmaktaydı (Hajek, 1960, s. 21) ancak Bâbür Şah’ın anılarında adı geçen sanatçılar arasında Üstad Behzat ve Şah Muzaffer dikkat çekmektedir (Babür, 1970, s. 267).

Bâbür Şah’tan sonra tahta geçen oğlu Hümayûn Şah (1530-1540/1555-1556), Hindistan’daki egemenlik mücadeleleri sürecinde bir dönem gittiği İran’dan etkilenerek minyatür sanatını Hindistan’a getirmiş ve yaklaşık üç asır boyunca buradaki gelişimine öncülük etmiştir. İranlı usta ressamlar Tebrizli Mir Seyyid Ali ve Şirazlı Abdüssamed, Hümayûn Şah’ın sürgünden sonra Hindistan’a getirdiği önemli sanatçılardır (Hajek, 1960, s. 17). Bu dönemde minyatür örneklerinde daha çok tarihi olaylara yer verilmekle birlikte İran etkisinin yoğun olduğu görülmektedir. Ayrıca Hümayûn Şah “nigarhane” adı verilen resim atölyesini kütüphanesinin bir parçası olarak kurdu muştur. Oğlu ve halefi Ekber Şah döneminde devam ettirilen Hamzanâmenin de illüstrasyon projesini bizzat kendisinin başlattığı bilinmektedir (Rogers, 2007, s. 41).

Bâbürlü minyatür sanatının kendine özgü bir stil geliştirmesi ancak Ekber Şah (1556-1605) döneminde gerçekleşmiştir. Ekber Şah, Bâbürlü minyatür sanatını resmileştirmiş ve standartlarını belirlemiştir. Ekber Şah önemli bir sanat hamisi olup, yerli kültürle geleneksel Türk sanatının ve İran sanatının yoğun bir şekilde harmanlanmasını sağlamış, mimaride olduğu kadar resimde de önemli eserler üretilmesine öncülük etmiştir. Yine Ekber Şah’ın saltanatı sırasında Avrupalıların sarayla teması, Avrupa resim sanatının Bâbürlü sarayına girmesine vesile olmuştur. İmparatorluğun dört bir yanından gelen usta ve sanatçılar saray nakkaşhanesinde yer alan tasvirhanede görevlendirilerek, sayısız el yazmasını resimlemek üzere yoğun bir tempoyla çalışmışlardır (Okada, 1992, ss. 61-65). Ekber Şah’ın saray tarihçisi Ebu’l-Fazl Ekbernâme’de, saray nakkaşhanesinde Mir Seyyid Ali ve Abdüssamed’in gözetiminde çalışan 150’ye yakın sanatçının varlığından bahsetmektedir (Rogers, 2007, s. 44). Bunlar arasında; Farroh Bey, Miskin ve Lâ’l Dharamdas, Basawan, Sanwala, Fateh Chand, Manohar ve Govardhan gösterilebilir (Ebu’l Fazl Allami, 1972). Sanatçıların çalışmaları usta-çırak ilişkisi prensibine dayanmaktadır. Dönemin en pahalı projesi olan Ekbernâme, Ekber Şah’ın hayatının ayrıntılı anlatımını içermekte olup minyatürleri Miskin ve Govardhan tarafından yapılmıştır. Dönemin diğer minyatürlü yazmaları; Hamzanâme, Hamse-i Nizamî, Envar-ı Süheylî, Tûtinâme, Darabnâme ve Ramayâna’dır (Verma, 2001, ss. 515-520).

Ekber Şah’ın oğlu Cihangir Şah (1605-1627) ise Bâbürlü minyatür sanatı gelişiminin en önemli ismidir. Cihangir Şah bu dönemde seyyahlar tarafından getirilen Avrupa resimlerinden ve gravürlerden derinden etkilenmiştir (Beach, 1987, s. 37). Bu dönemde geleneksel minyatür sanatının etkisinden ziyade Avrupa resim sanatı tesirinde kalınmıştır (Hajek, 1960, s. 20). Cihangir Şah döneminde özellikle tabiat

manzaraları, çeşitli bitki ve hayvan türleri, av sahneleri ve portreler önemli minyatür konuları arasında yer almaktadır. Cihangir Şah'ın saltanatı boyunca çok sayıda portre, saray sahnesi ve kendi hayatından bölümler içeren alegorik resimler büyük bir ustalıkla yapılmıştır. Cihangir Şah İranlı ünlü ressam Ağa Rıza ve oğlu Ebu'l-Hasan'ı saray nakkaşhanesine almıştır. Bu dönem minyatür resimlerinde saray sanatçısı Mansur'un ve Ebu'l-Hasan'ın etkisi çok büyüktür (Beach, 1981, s. 26). Üstat Mansur bu dönemde bitkileri ve hayvanları çizmede üstün başarı göstermiş ve bu nedenle kendisine Cihangir Şah tarafından "nadire'l-asr" unvanı verilmiştir. Mansur, sadece doğadan bitki ve hayvan resimleri yapmamış fantastik yaratıklarla kuşları da resmetmiştir. Mansur'un yanında Ebu'l-Hasan da Cihangir Şah'ın gözde sanatçılarından biri arasında yer almış, Cihangir Şah tarafından ona "nadiru'z-zaman" unvanı verilmiştir (Rogers, 2007, ss. 90-98). Cihangir Şah, üstat Mansur başta olmak üzere saray nakkaşhanesinde bulunan diğer sanatçılara tabiatta bulunan alışılmadık çiçeklerin, nadir hayvanların, özellikle kuşların ve fantastik yaratıkların resimlerini çizmelerini emretmiştir. Dolayısıyla Cihangirnâme, farklı konuları ele alan bu resimleri içermektedir (Jahangir, 1909). Cihangir Şah ve daha sonra Şah Cihan dönemlerinde çeşitli çiçek resimleri yoğun olarak yapılmıştır (Schimmel, 2005, s. 275). Şah Cihan (1628-1658) saltanatı daha çok mimarinin ön planda olduğu ve anıtsal eserlerin inşa edildiği bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Dönemin minyatür resimlerini Padişahnâme'de yer alan mahkeme sahneleri ve idealize edilmiş portreler oluşturmaktadır (Rice, 2024, s. 253).

Son büyük Bâbürlü hükümdarı Alemgir (Evrengzib) Şah (1658-1707) döneminde ise bilinenin aksine sanat ve mimariye olan ilgi azalmamıştır. Ancak devletin bu dönemden sonra gerilemeye başlaması ile birlikte XVIII. yüzyılda Bâbürlü minyatürleri eski ihtişamını kaybetmiştir. XIX. yüzyılda yıkılışın önüne geçmek adına yapılan politik hamlelerin yanı sıra geleneğe ve dolayısıyla adalete vurgu yapan minyatürler ortaya çıkmış, böylece Bâbürlü minyatür sanatında klasik çizgilere geri dönmüştür (Hajek, 1960, s. 21).

B. Bâbürlü Döneminde Adalet Konulu Minyatür Örnekleri

Bâbürlü hükümdarları devletin kuruluşundan yıkılma sürecine girene kadar daima hoşgörü ve adalet anlayışı temelinde bir yönetim benimsemişler, bunun sonucunda da hükümdarlar «Adalet Pınarı» olarak kabul edilmişlerdir (Ahmad, 2018, s. 433). Cihangir Şah'tan önceki dönemlerde bu yönetim anlayışı padişahların hatıratları başta olmak üzere diğer dönem kaynaklarında sürekli olarak vurgulanmış ve devlet yönetiminin çeşitli kademelerinde uygulanmıştır. Bununla birlikte adaletin minyatür sanatında imge olarak karşımıza çıkması Cihangir Şah dönemine rastlamaktadır. Cihangir Şah adil olmayı şiar edinmiş ve bunun bir göstergesi olarak tahta çıktıktan hemen sonra sarayına bir adalet zinciri (Zincir-i Adl) astırarak bu durumu şu şekilde anılarına kaydetmiştir:

"Taht-ı saltanata cülûsum vâki olduğu saatde hükm verdim ki, "altından bir zencîr-i 'adalet yapıp bir başı Kal'a-i Agra'nın küngüre-i Şah Burcu'na rabt ve bir ucu kenâr-ı bahr-i Cemne (Yamuna)'de nasb olunan mîl-i mermere ta'lîk oluna ki, eğer 'amele-i kâr-gâh-ı devlet ve müte'ahhidân-ı rü'yet-i maslahatdan temşiyet-i mesâlih-i 'ibâdda tekâsül ve ifa-yı merâsim-i 'adaletde ta'allül vâki' olursa ashâb-ı mesâlih dâd-hâhâne gelip ol zenciri tahrîk ve bir nice feryâd-ı mazlumâne ile sâmi'a-i 'adaleti ta'rik edeler ve nâr-ı intizâra yanmayıp az zamanda neyl-i husûl-i merâm ile diyârlarına gideler ve üstad zergerleri ihzâr-ı mevki'î 'âli edip şöyle mukarrer etdim ki, "bu zenciri vezn ide, altı yüz batmân altundan rihte ve bir başından bir başına dek câ-be-câ seksen 'aded zeng-i sîr-aheng âvîhte

olunup on iki nefer zâbitân-ı şedîdü'ş-şekîme ve mü'ekkilân-ı rahîmü'ş-şîme nezaretiyle hıfz-ı merâsim-i adl ü dâd ve ri'âyet-i şükrâne-i devlet-i Hudâ-dâd oluna." (Unan, 2013, s. 13). Özetle Cihangir Şah "Tahta çıktuktan sonra verdiği ilk emir, Adalet Zinciri'nin bağlanmasıydı, böylece adaleti uygulamakla görevli olanlar, adalet arayanların meselelerinde gecikme yaparlarsa veya iki yüzlülük yaparlarsa, ezilenler bu zincire gelip onu sallayabilirdi ve böylece sesi (benim) dikkatimi çekebilirdi. Onlara; 25 metre uzunluğunda, saf altından, üzerine 60 çan içeren bir zincir yapmalarını emrettim. Ağırlığı 120 kilogram, 4 Hint maund'uydu ve 42 Irak maund'una eşittir. Bir ucunu Agra Kalesi'nin Şah Burcu'nun siperlerine, diğer ucunu da nehrin kıyısına sabitlenmiş bir taş direğe bağladılar" şeklinde Adalet Zinciri'nin astırılması ve bu süreci detaylı bir şekilde betimlemektedir.

Bâbürlüler böyle bir uygulamayla ve adil bir yönetim anlayışıyla her kesimden halkın doğrudan hükümdara ulaşarak haklarını aramalarını sağlamış, geciken adalet dolayısıyla zarara uğramalarının önüne geçmişlerdir. Bu durum devletin ayakta kalmasının adaletin sağlıklı işlemesiyle de doğrudan ilişkilendirildiğini göstermektedir. Cihangir Şah döneminde adaleti temsil eden minyatürler de artmaya başlamış, adalet kavramını görsel olarak iletmek için çeşitli semboller tasarlanmış ve sonunda adalet, Bâbürlü yönetimindeki en üstün erdemim simgesi haline gelmiştir. Sanatçılar tarafından kullanılan adalet vurgulu motif, bazen barış içinde bir arada yaşayan bir aslan ve bir kuzunun bazen de aslan ile birlikte bir keçinin, ineğin veya ceylanın temsili olmuştur. Bu imgelerle sanatçılar, hükümdarların çeşitli unsurları adaletli, kapsayıcı ve barışçıl bir ortamda yaşatma ideallerini resimle somutlaştırmayı amaçlamışlardır. Böylelikle Bâbürlü ülkesi hem güçlülerin hem de savunmasızların uyumlu şekilde yaşayabileceği bir alanla temsil edilmek istenmiştir.

1. Agra Kalesi Jhorakha (Caroka) Penceresinde İmparator Cihangir

Üzerinde duracağımız minyatürlerden ilki, Ebu'l Hasan'ın Tuzuk-i Cihangiri'de yer alan 1620 tarihli "Jhorakha Penceresinde İmparator Cihangir" adlı eseridir. Eser günümüzde Cenevre Aga Khan Museum'da (Müze Envanteri No: AKM136) sergilenmektedir. Agra Kalesi'nin içinde bulunan ve Cihangir Şah tarafından beyaz mermerden yaptırılmış sekizgen bir yapı olan Müsemmen Burç hükümdarın "Jhorakha"sı (Şah Burcu), Cihangir'in "Adalet Zinciri" ile ünlüdür. Halk ile hükümdar arasında bir bağlantı işlevi gören zincir, Agra Kalesi'nin dışında duran herkesin onu çekebilmesini ve sonra da Cihangir ile kişisel bir görüşme yapmasını sağlamıştır. Bu kadar büyük bir zincirin asılmasının amacı, herkesin onun yönetimi altında adalet almasını sağlamaktır. Cihangir Şah'ın bu girişiminin altında adil ve hoşgörülü bir toplum yaratmayı, devlet yönetiminde eşitlik ve adalet ilkelerine öncelik veren bir hükümdar olarak itibarını sağlamlaştırmayı amaçlaması yatmaktadır.

Bâbürlü siyasetinin bu benzersiz özelliğinin işleyişi yabancı gezginler tarafından doğrulanmıştır. Bâbürlü sarayındaki İngiliz elçisi Thomas Roe (1615-1618), adalet arayan kişilerin imparatorun dikkatini çekmek için Adalet Zinciri'ni nasıl kullanabileceklerini anlatır. Bu durum De Laet tarafından da dile getirilmiştir (Hajek, 1960, s. 20). Örneğin William Hawkins şunları kaydetmiştir: "Herhangi bir fakir adam hükümdardan adalet istemeye geldiğinde, hükümdarın Jhorakası'na yani oturduğu yere yakın iki sütuna bağlanmış belli bir zincire gider. Bu ip altın kaplamalı çanlarla doludur ve ipi sallayınca hükümdar sesi duyar ve sebebini öğrenmek için ve ona göre adaletini sağlamak için adam gönderir." (Rajjak, 2012, s. 2444).

Adalet Zinciri'nin varlığı ve işleyişi hakkında yabancı gezginlerin verdiği bilgiler bir yana zincirin, Tuzuk-i Cihangiri'nin 1620 tarihli el yazmasında yer alan ve Nadiru'z-Zaman Ebu'l Hasan tarafından tasvir edilen "Jhorakha Penceresindeki İmparator Cihangir" adlı minyatürle de efsane olmaktan çıkartıldığı görülmektedir. Agra Kalesi'nin doğu cephesinde yer alan, Cihangir Şah'ın büyük burcun tepesindeki bir köşkten yani Jhorakha penceresinden görüldüğü Şah Burç, günümüzde "Müsemmen Burç" olarak adlandırılmaktadır. Ebu'l Hasan'ın minyatüründe Cihangir Şah, Jhorakha'nın penceresinden Agra Kalesi'ne bakarken resmedilmiştir. Cihangir'in hemen altındaki mermer terasta üst düzey yetkililer durmaktadır. Terasın altında soylular ve halk bir arada nehir ile kale duvarı arasındaki düzlükte, Jhorakha'nın altında toplanmıştır. 60 adet altın çanı olan ve yine altından yapılan Adalet Zinciri, Jhorakha penceresinin güneyinde kavisli çatılı köşkün yakınında, saraydan aşağı doğru asılı olarak açıkça gösterilmiştir. Sanatçı bu olaya şahit olmuş ve olayı bizzat yerinde görerek olduğu gibi resmetmiştir (Nath, 1994, s. 107), (Görsel 1).



Görsel 1: Agra Kalesi Jhorakha Penceresinde İmparator Cihangir; Ebu'l Hasan 1620

Kaynak: Prens Sadreddin Ağa Koleksiyonu (Aga Khan Museum) Cenevre (URL-1)

İnceleme Tarihi: 15.08.2024

Minyatür; sulu boya, mürekkep, gümüş ve altın ile kâğıt üzerine işlenmiştir. Çalışmanın boyutları 56x32,5 cm'dir. Söz konusu imgeler ayrıntıcı ve gözlemci bir anlayışın resme aktarıldığını göstermesi açısından önemli vesika niteliği taşımaktadır. Minyatürde kırmızı, kahverengi ve beyaz renkler hakimken, figürlerin kıyafetlerinde sarı, kırmızı, turuncu, yeşil, lila, pembe, gri, siyah ve beyaz tonları öne çıkmaktadır. Minyatürün diğer sayfasında hükümdarı öven dört satırlık nestalik hatla yazılmış bir şiir bulunmaktadır. Hattatı Muhammed Hüseyin el-Keşmiri (Zarin Qalam/Altın Kalem)'dir (Faruqi, 2012, ss. 134-180).

2. İmparator Cihangir'in Yoksullukla Mücadelesi

Adaletle ilgili bir diğer önemli minyatür örneği ise yine Tuzuk-i Cihangiri'de Ebu'l Hasan imzalı 1620-1625 tarihli "*İmparator Cihangir'in Yoksullukla Mücadelesi*" adlı eseridir. Eser günümüzde LACMA (Nasli ve Alice Heeramaneck) Koleksiyonunda, Los Angeles'da (Müze Envanteri No: M.75.4.28) sergilenmektedir. Ebu'l Hasan, kasvetli bir bulutun içine gizlemiş şekilde tasvir edilen figürün gerçek bir bireyi değil, soyut bir niteliği temsil etmek için kullanılan insan formu olduğunu belirtmiştir. Sanatçı yoksulluğu "Hint Fakirlik Tanrısı Daldar" şeklinde resmetmiş ve alegorik kişileştirme yapmıştır. Cihangir Şah'ın attığı oklar bu figürü hedef almaktadır. Minyatürdeki bu ok atma eylemi Cihangir Şah'ın fakirliği ortadan kaldırma arzusunu barındırmaktadır. Minyatürde okları Cihangir'e uzatan "Eros" ve Cihangir'e tacını getiren diğer iki melek figürü, Avrupa resim sanatının etkisini göstermekle birlikte hükümdarın kudretine ilahî nitelik kazandırmaya matuf bir anlam taşımaktadır. Arka fonda gökten uzanan bir zincir yerdeki platformun üzerinde yer alan taş direğe bağlanmış şekilde tasvir edilmiştir. Bu durum Cihangir Şah'ın adalet kaynağının ilahî bir dayanağı olduğu izlenimini vermeyi amaçlamaktadır. Cihangir Şah'ın ayaklarının altında ise yerküre ve içerisinde bir aslan ile bir kuzu birlikte uyumaktadır. Bu ise güçlü ile güçsüzün adil bir yönetim çatısı altında huzur içerisinde idare edildiğine işaret etmektedir (Görsel 2).



Görsel 2: İmparator Cihangir'in Yoksullukla Mücadelesi; Ebu'l Hasan, 1620-1625

Kaynak: LACMA Koleksiyonları, Los Angeles (URL-2)

İnceleme Tarihi: 18.08.2024

Yazının İçeriği:

صورت مبارک حضرت اعلیٰ که تیر کرم شان دالدر را از عالم رانداختند و جهان را عدل و دنیایی از نو ساختند

Transkripsiyonu:

Suret-i A'la Hazret ki kerem ve cömertlik okuyla Daldar'ı alemden kaldırıp yeni bir dünya inşa ettiler.

Minyatür; sulu boya, mürekkep, gümüş ve altın ile kâğıt üzerine işlenmiştir. Boyut: 23.81 × 15.24 cm. ölçülerindedir. Minyatürün sağ üst köşesinde iki satırlık nestalik hatlı yazı bulunmaktadır. Hattatı bilinmemektedir. Minyatürde yeşil, gri, siyah, beyaz ve mürdüm eriği tonları öne çıkmaktadır.

3. İmparator Cihangir Şah'ın Rüyası

Adaletle ilgili bir diğer önemli minyatür örneği Tuzuk-i Cihangiri'den alınmış ve yine Ebu'l Hasan imzalı 1618 tarihli "*İmparator Cihangir Şah'ın Rüyası*" adlı çalışmadır. Eser günümüzde Washington National Museum of Asian Art/ Freer Sanat Galerisi'nde (Müze Envanter No: F1945.9a8) sergilenmektedir. Cihangir Şah minyatürde daha büyük gövdeyle sağ tarafta oturan bir aslanın üzerinde dururken, Şah Abbas daha küçük bir gövde ile sol tarafta oturan bir koyunun üzerinde gösterilmiştir. Her iki hükümdar da gösterişli kıyafetleriyle süslenmiş, diplomatik ve dostane bir ilişkiyi ima eden sıcak bir kucaklaşma ustalıklı tasvir edilmiştir. Cihangir Şah'ın ayaklarının altında yer alan aslan figürü çoğu kültürde özel bir yere sahiptir. Zaferin, cesaretin, yaşam ruhunun, krallığın, kahramanlığın, zekanın, gururun, gücün ve korumanın sembolü olarak kabul edilmektedir. Gücün, zekanın ve adaletin sembolü olmasına rağmen aynı zamanda sonun, gururun ve bencilliğin de işaretidir. Aslan saltanat gücünün sembolüdür, soyluluğun göstergesi olarak hükümdarın simgesidir. En eski imgelerde aslan; güneş kültüründe "güneş-tanrı" olarak karşımıza çıkmaktadır. Aslanlar tapınakların, sarayların ve mezarların sembolik koruyucularıdır. Kuzu ise antik dinlerin çoğunda kurban edilen bir hayvan olarak görülmektedir. Rönesans resimlerinde kuzu; masumiyet, sabır, alçakgönüllülük ve diğer erdemlerle ilişkilendirilerek tasvir edilmiştir. Aslan ve kuzunun varlığı özellikle Mesih minyatürlerinde ve İncil anlatılarında, birlikte barış içinde yaşamayı ifade etmektedir (Mukhtiar vd., 2024, s. 442). Bu figürlerin tamamı yerküreye yerleştirilmiştir. Bu yerküre tasviri o zamana kadar yapılan en gerçekçi çizimlerden biridir (Portekizliler tarafından). Bunların arkasında güneş ve ay birlikte görülmektedir. Ayın altındaki iki kanatlı melekten her biri ana karakterlerin hemen arkasında resmedilmiştir. Ay ve güneş sembolü Gupta kültürünün etkisini göstermekte olup, bazı belli başlı anlamları ifade etmektedir. Güneş Hint kültüründe evrenin merkezi olarak kabul edilir, tanrılara giden kapı ve yolu temsil eder. Kötü güçleri dünyadan uzaklaştırır, yaşamın, büyümenin ve hayatta kalmanın sebebidir. Ay ise yansıtır ve rasyonel bilginin işaretidir. Yaşamsal döngünün yani doğum ve ölümün işlevini anlatmaktadır. Ayın farklı şekilleri bu durumun en önemli göstergesidir. Güneş ve ay sırasıyla doğa ve ruhla ilişkilidir. Birinin yeri kalp, diğerrinin yeri de beyindir. Böylece ikisi birbirini tamamlamaktadır. Melekler ise tanrılar ile insanlar arasında iletişim kuran kanatlı habercilerdir. Bazen savaşçı, bazen de koruyucu rolleri vardır. Çoğu sanatçı melek figürlerini insan suretinde çizmiştir. Halk inanışlarında melek saflığın ve iyiliğin sembolüdür. Bu dönemde minyatürlerde görülen melek figürleri Felemenk sanatçılar başta olmak üzere batılı ressamın etkisinin bariz bir göstergesidir (Welch, 1978).

Haritada yer alan Güney Asya, Avrupa, Afrika ve Asya şehirleri Farsça olarak adlandırılmıştır. Nestalik hatla yazılan Farsça yazılar, İran etkisinin önemli bir göstergesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yazının İçeriği ve Transkripsiyonu:

Minyatürün sağındaki yazıda; “Yüce hazretin ışık kaynağında gördüğü rüya temsili”, رویای اعلیٰ، Minyatürün alt kısmında bulunan yazılarda ise Ebu'l Hasan'ın ابوالحسن adı ve Cihangir şah tarafından verilen “nadirü'z-zaman” نادر الزمان unvanı, Ebu'l Hasan'ın Nevruz'da bu minyatürü Cihangir Şah'a sunmak için hızlı bir şekilde yaptığını belirten “Nevruz yaklaştığı için aceleyle yapıldı” چون نوروز قریب بود، Minyatürde yazan “yüce, Şah Abbas ve Cihangir'in beyiti” بیت اعلیٰ حضرت شاه عباس و جهانگیر gibi bazı kelimeler özellikle altın yaldızla yazılmıştır (Görsel 3).



Görsel 3: Cihangir Şah'ın Rüyası; Ebu'l Hasan, 1618

Kaynak: National Museum of Asian Art (URL-3)

İnceleme Tarihi: 22.08.2024

Minyatürde yer alan diğer ayrıntılara bakılacak olursa, sağ melek doğrudan minyatüre bakan kişiye müteveccih şekilde ve kanatları daha detaylı olarak tasvir edilmiştir. Şah Abbas; Cihangir'in kollarında, eğilmiş ve alçakgönüllü bir vaziyette resmedilmiştir.

Cihangir'in kolsuz yeleği imparatorluğun gücünü ve savaşlardaki zaferini gösteren askeri bir topluluğun sembolüdür. Bu arada Cihangir akranını hançerle karşılaşmıştır. Cihangir Şah'ın başının güneşin tam ortasına gelecek şekilde yerleştirilmiş olması, onun adı olan Nureddin (dinin ışığı)'e bir atıf niteliği taşımaktadır. Ayın varlığı burada Şah Abbas'ı temsil etmekte olup, ayın ışığını güneşten alması dolayısıyla Cihangir Şah'ın gücüne vurgu yapmaktadır. Şah Abbas'ın varlığı Cihangir Şah'ın kudretine bağlanmıştır. Yerkürede yer alan aslanın Hindistan ve İran toprakları üzerinde yatırılmış olması Cihangir Şah'ın her iki bölge üzerindeki hakimiyet iddiasını sembolize etmektedir. Aslan ve koyunun varlığı göreceli bir huzuru temsil etmektedir ve küçük bir kıvılcımla bu huzurun bozulabileceği mesajı da verilmektedir.

Minyatür, güçlülerin (aslan) ve savunmasızların (koyun) küresel ölçekte uyumlu bir şekilde yaşadığı ütopyik bir vizyonu somutlaştırarak adalet temasını vurgulamaktadır. Sahnenin kurgusal doğasına rağmen, imparatorluk alanındaki çeşitli unsurların uyumlu bir şekilde bütünleşmesi, birliği ve Bâbürlülerin bu birlik ideallerini güçlü bir şekilde temsil etmektedir. Bununla birlikte minyatür aslında bir rüyanın anlatısı olmayıp, gerçekte bıçak sırtı bir seyir izleyen Safevî-Bâbürlü ilişkisinin rüya hikayesinde yer alan semboller aracılığı ile tarihe aktarılması üzerine kurgulanmıştır. Bu minyatürün yapılmasındaki en büyük sebep, Cihangir Şah'ın 1613 yılında İsfahan'a Şah Abbas'ın portresini yapması için gönderdiği Bishandas (Beshndas)'ın bu ziyaret sonrasında yaptığı Şah Abbas portresinde, Şah'ın belinde kılıç ve hançerle meydan okurcasına tasvir edilmesi olmuştur.

Minyatür; sulu boya, mürekkep, gümüş ve altın ile kâğıt üzerine işlenmiştir. Minyatür 23.8 x 15.4 cm. ölçülerindedir. Minyatürün kenar boşlukları, yapımından yaklaşık yüz yıl sonra Muhammed Sadık (Mohammad Sadegh) tarafından çizilmiştir. Minyatürde sarı, mavi, yeşil, gri, kahverengi ve mürdüm eriği tonları öne çıkmaktadır.

4. İmparator Cihangir Şah'ın Malik Anbar'ı Vurması (Aşağuların Aşağısının Çalışması)

Adaletle ilgili bir diğer önemli minyatür örneği ise Ebu'l Hasan'ın 1616 yılında yapmış olduğu Tuzuk-i Cihangiri'de yer alan "*İmparator Cihangir Şah'ın Malik Anbar'ı Vurması (Aşağuların Aşağısının Çalışması)*"dır. Eser günümüzde Dublin Trustees of the Chester Beatty Library'de (Müze Envanter No: F1948.19a) sergilenmektedir. Bu minyatür çalışmasında güçlü Bâbürlü İmparatorluğuna karşı gelen Afrikalı bir kölenin sonu işlenmiştir. Minyatürde Cihangir Şah, dünyanın tepesinde teçizatlı bir şekilde durmaktadır. Dünya ise büyük bir balığın ve bir ineğin üzerindedir. Bu kozmolojik kavram Feridüddin Attar'ın Mantıku't-Tayr (1187) adlı eserinde de yer almaktadır (Feridüddin Attar, 1998, s. 20). Dünyanın üzerinde dengede görkemli bir şekilde duran Cihangir, kesik kafası mızrağa saplanmış koyu tenli bir adamın (Malik Anbar) bu kesik kafasına ok atmaktadır. Melek figürleri, parlak mavi gökyüzünde hemen Cihangir Şah'ın üzerinde bulunmakta ve atacağı oklarla mızrağı ona uzatmaktadırlar. Burada Anbar küçümseme işareti olarak sarıksız bir şekilde tasvir edilmiştir. Anbar'ın başının üzerindeki baykuş kötü alamet ve karanlığın simgesi olarak resmedilmiştir (Mukhtiar vd., 2024, s. 442). Cihangir'in üzerinde

durduğu dünya ile Anbar'ın başının bulunduğu mızrak arasında "Adalet Zinciri" bulunmakta, bu zincire bağlı olarak da bir terazi yer almaktadır. Bu durum dış etkenler tarafından dengenin bozulmuş olduğunu ifade etse bile adaletin her zaman hükümdar tarafından yerine getirildiği anlamına gelmektedir. Cihangir Şah'ın sırtında Zümrüdüanka kuşu, Zümrüdüanka kuşunun altında ise hükümdarlık soyunu temsilen bir taç bulunmaktadır (Görsel 4).



Görsel 4: Cihangir Şah'ın Malik Anbar'ı Vurması; Ebu'l Hasan, 1616

Kaynak: Trustees of the Chester Beatty Library, Dublin, (URL-4)

İnceleme Tarihi: 29.08.2024

Minyatürün içerisinde Farsça nestalik hatla yazılmış açıklayıcı dizeler vardır:

Yazının İçeriği ve Transkripsiyonu:

Kesilen başın yanında "kara kölenin gece renkli başı baykuşun evi olmuştur", خانه ای هم شده کلیه شب رنگ غلام, Anbar'ın başı ile Cihangir Şah'ın oku arasında "Allah büyüktür. Ok kendini yayda bulur, düşmanlarımızın benzi solar" رنگ از رخ دشمن روباهی, "Işıktan saklanıyordu, düşmanın oku havaya düştü", "O, (Rabbimiz): Baykuş Anbar ışıktan kaçmıştı ve düşmanınızın okuyla dünyadan gönderildi", تیر دشمن فکنت کرز زین عالم برون, "O (Rab): düşmanınızın gerçek doğası kanı mızrağınızın başını doyuran bir domuz gibidir", باطن گهه عدوت را چو خکست سر سنان تو تسر, Cihangir'in mızrağın yanında duran tüfeğinin sağ tarafında "Allah büyüktür, Şah Nuruddin Cihangir'in imparatorluk tüfeği kader fermanı gibi hata

yapmaz. Oklarının kavurucu ateşi nedeni ile her an leopar, aslan ve vahşi hayvanlar toprağı öpüyor”,
الله اكبر. تفنگ شاه نور الدين جهانگیر | خطا نبود در او چون حکم تقدیر | کند از سهم جانسوزش به هر دم | زمین بوسی پلنگ و شیر و نخچیر
terazinin iki kefesinin ortasında “Allah büyüktür. Şah Nuruddin Cihangir’in adaletinde aslan keçiden
süt emdi”,

bu yazının hemen altında “Tanrı’nın gölgesinin
ز یمن مقدم ظل اللهی | زمین
(hükümdarın) lütfundan dolayı, dünya hafifçe ineğin ve balığın üzerinde durur”,
O (Rab): Sizden dokuz selefinize yüce
Zümrüdüanka kuşunun altında ve üstünde “Allah tarafından bir taç verildi”,
taçın altındaki yuvarlak daire içinde bu dokuz
selefin isimleri, ortada kendi adıyla başlayıp saat yönünde devam ederek “Nuruddin Muhammed
Cihangir Padişah-ı Gazi, Padişah Ekber’in oğlu, Padişah Hümayun’un oğlu, Padişah Bâbür’ün oğlu
Ömar Şeyh Mirza’nın oğlu, Sultan Ebu Sait’in oğlu, Sultan Muhammad Mirza’nın oğlu, Miran Şah’ın
oğlu, Emir Timur Sahipkiran’ın oğlu”
نور الدين محمد جهانگیر پادشاه غازی | ابن اکبر پادشاه | ابن همایون پادشاه | ابن بابر پادشاه |
ve son olarak “Aşağuların
ابن عمر شیخ مرزا | ابن سلطان أبو سعید | ابن سلطان محمد مرزا | ابن میران شاه | ابن تیمور صاحب قران
Aşağuların İşi, Kemter amele, samimiyetle, Ebu’l Hasan.”

عمل کمترین مریدزاد هابی

با اخلاص | ابوالحسن

Minyatür; sulu boya, mürekkep, gümüş ve altın ile kâğıt üzerine işlenmiştir. Minyatür 25.8x 16.5
cm/ 38x26 cm ölçülerine sahiptir. Minyatürde mint yeşili, hâkî, gri, kahverengi ve mürdüm eriği tonları
hakimdir.

5. Cihangir Şah’ın Oğlu Şah Cihan’a Sorguç Armağan Etmesi

Adaletle ilgili bu dönemde önemli bir minyatür örneği de Padişahname’de (Lahawri Abd Al-
Hamid, 1997) Payag’ın yapmış olduğu 1640 tarihli, “Cihangir Şah’ın Oğlu Şah Cihan’a Sorguç Armağan
Etmesi” adlı eseridir. Eser günümüzde Londra Kraliyet Özel Koleksiyonu/Royal Collection Trust’da
(Müze Envanter No: 29) sergilenmektedir. Bu minyatürde, 12 Ekim 1617’de Malwa’da Mandu
Sarayı’ndaki Divân-ı Âm, halk salonunda düzenlenen “durbar” töreni tasvir edilmiştir. Cihangir Şah, o
zamanlar 25 yaşında olan oğlu şehzade Hürrem’e, Dekkan’daki askeri zaferlerinin ardından bu tören
esnasında Şah Cihan yani “Dünyanın Hükümdarı” unvanını vermiştir. Daha sonra Şah Cihan’ın
dokuzuncu saltanat yılında yazdırdığı Padişahname’de yer alan bu minyatür, Dekkan seferlerinin
anlatıldığı kısımdaki metne eşlik etmektedir. Minyatürde bir jharokha balkonunda oturan Cihangir, Şah
Cihan’ın veliahtlığını simgeleyen mücevherli ve tüylü bir sorguç sunmaktadır. Her iki hükümdarın
başları, “ilahi ışığı” simgelemek için halelerle çevrili olarak tasvir edilmiştir. Jharokha balkonunun
altında grisaille tekniği ile boyanmış, mimari dekorasyonun bir parçası olmayan üç parçadan oluşan
alegorik bir görüntü vardır: merkezde, en alt kısımda yan yana yatan bir aslan ve bir inek figürü
bulunmaktadır. Bu figürlerin hemen üzerinde yerküre, yerkürenin arkasında ise iki molla yer
almaktadır. Bu, her iki imparatorun da kendilerini Cihangir “Dünyayı Ele Geçiren” ve Şah Cihan
“Dünyanın Hükümdarı” unvanlarıyla ifade edilen adil ve cihanşümül hükümdarlar olarak
gösterilmelerine bir göndermedir. Bahse konu sahnenin sol tarafında yer alan Cihangir’in kayınpederi
ve Şah Cihan’ın büyükbabası olan Mirza Giyâs Bey, manevi otoriteyi temsil eden mollalara işaret

etmektedir. Bu mollalardan biri imparatorluk kılıcını tutarken, diğeri ise üzerinde “devletin ömrü sonsuza dek sürsün” yazan açık bir kitap tutmaktadır. Dönemin önemli bir devlet adamı olan Mir Muhammed Bakır, birlikte yatan inek ve aslana işaret etmektedir. Bu sahne adil bir Bâbürlü yönetimi altındaki “sulh-i küll” yani “toplumsal barış”ı sembolize etmektedir. Resmin sol alt kenarında çerçeveli murakka benzeri işlemeli varaka tutan ve dalgalı kaplan çizgili desene sahip Türk kumaşı giyen figür, sanatçının (Payag) bir otoportresidir. Cihangir ve Şah Cihan'ın ressamları neredeyse her zaman kendilerini resmin çevresinde resmetmişlerdir. Sanatçının elinde tuttuğu varakanın üzerindeki yazıda "Allah büyüktür! Balchand'ın kardeşi Payag tarafından çizilmiştir" yazmaktadır. Bu durum, bu eser resmedildiğinde Balchand'ın kardeşi ressam Payag'dan daha iyi tanındığını düşündürülebilir. 1590'lardan itibaren aktif olmasına rağmen Payag, özellikle gece ve manzara sahneleri başta olmak üzere daha sonraki çalışmalarıyla ünlenmiştir. Renk paleti, Şah Cihan'ın diğer sanatçıların hiçbirine benzemez; bu minyatürde neredeyse rüya benzeri bir atmosfer yaratmak için yumuşak tonlar kullanılmıştır. Bakış sırası sağda en alttaki saray mensuplarından başlar, çapraz olarak solda karşıdaki biraz daha yüksek gruba doğru ilerler ve sonra sürekli olarak yukarı ve aşağı doğru jhorakha balkonunda duran ve doğrudan şehzadeye bakan baş hadıma doğru devam eder. Benzer şekilde, resmin sol tarafında tekrarlanan 45 derecelik açılar ve sağdaki güçlü dikeyler, gözü Şah Cihan'ın haleli başına yönlendirir ve bu resmin iki hükümdardan hangisini daha çok onurlandırmak için tasarlandığı konusunda şüphe bırakmaz (Görsel 5).



Görsel 5: Cihangir Şah'ın Oğlu Şah Cihan'a Sorguç Armağan Etmesi Mandu 12 Ekim 1617; Payag, Padişahname 1640

Kaynak: Kraliyet Özel Koleksiyonu, (URL-5)

İnceleme Tarihi: 18.08.2024

Minyatür; sulu boya, mürekkep, gümüş ve altın ile kâğıt üzerine işlenmiştir. Minyatür 30,6 X 21,3 cm. ölçülerine sahiptir. Minyatürde sarı, turuncu, kırmızı, yeşil ve tonları, beyaz, kahverengi ve mürdüm eriği tonları hakimdir.

6. Şah Cihan'ın Tahta Çıkış Töreni

Cihangir Şah'ın saltanatı sonrası tahta geçen oğlu Şah Cihan (Bâbürlü İmparatorluğu beşinci hükümdarı Şah Cihan 8 Cemaziyülahir 1037/14 Şubat 1628'de tahta çıkmıştır) döneminde de adaletle ilgili bu tür minyatürleri yapılmaya devam etmiştir. Adaletle ilgili bu dönemde önemli bir minyatür örneği Padişahnamede yer alan, Bichitr ve Ramdas'ın yapmış olduğu ve yaklaşık 1640'a tarihlendirilen "Şah Cihan'ın Tahta Çıkış Töreni" adlı eserdir. Eser günümüzde Londra Royal Collection Trust'da (Müze Envanter No: RCIN 1005025.k) sergilenmektedir. Şah Cihan'ın tahta çıkışını anlatan bu resimde Şah Cihan, tahtında üç oğlunu ve Asaf Han'ı kabul etmektedir. Minyatürde özellikle babası gibi Şah Cihan'ın adaleti simgeleyen "Zincir-i-Adl" hükümdarın jharokha balkonunun hemen altında, öndeki altın tahtının ise hemen arkasında tasvir edilmiştir. Minyatürdeki anlatı hükümdarın gücünün ve dayanağının adalet olduğunu özellikle vurgulamaktadır. Adalet Zinciri önünde dua eden iki molla tasvir edilmekte, önlerinde simetrik olarak yerleştirilmiş iki aslan ve aslanların ortasında da bir koyun figürü

bulunmaktadır. İki aslan ve bir koyunun yan yana bulunması, güçlünün ve güçsüzün Adalet Zinciri'nin altında denge bulduğu, adil ve uyumlu yaşamı idealize etmektedir (Görsel 6).



Görsel 6: Şah Cihan'ın Tahta Çıkış Töreni 8 Mart 1628; Bichitr ve Ramdas, 1640

Kaynak: Royal Collection Trust (URL-6)

İnceleme Tarihi: 21.08.2024

Minyatür; sulu boya, mürekkep, gümüş ve altın ile kâğıt üzerine işlenmiştir. Minyatür 58.6x36.8 cm. boyutlarındadır. Minyatürde sarı, turuncu, kırmızı, yeşil ve tonları, siyah, beyaz, kahverengi, mor, lila ve mürdüm eriği tonları hakimdir.

7. Şah Cihan'ın İran Elçisini Kabulü

Padişahname'de yer alan Payag imzalı adaletle ilgili minyatür örneği ise 1640 tarihli "*Şah Cihan'ın İran Elçisini Kabulü*"dür. Eser, günümüzde Oxford University Bodleian Library'de (Müze Envanter No: 173, f. 13v.) sergilenmektedir. Bu minyatürde Şah Cihan, Mart 1631'de Burhanpur'da Nevruz (Yeni Yıl) kutlamaları sırasında Safevî elçisi Muhammed Ali Bey'i kabul etmektedir. Nevruz hem Bâbürlü hem de Safevî saraylarında resmiyeti haiz, hediye takdimini de içeren önemli bir kutlamadır. 1631 kutlamaları sırasında, Şah Cihan'ın en yakın ve en güçlü rakibi olan Safevî Şah'ı Safi'nin elçilik heyeti, imparatoru tahta çıkışından dolayı tebrik etmek için Bâbürlü sarayına gelmiştir. Elçi Muhammed Ali/ Yadigâr Bey, resmin sol alt köşesinde turuncu giyinmiş olarak görünmektedir. Ayırt edici sarılarıyla Safevî hediyelerini taşıyan görevliler, sahnenin alt kısmında bir sıra halinde gösterilmektedir. Elçiler, Ekim 1632'nin sonuna kadar Bâbürlü sarayında kalmışlardır. Şah Cihan'ın sarayı, 1631 yeni yılı sırasında

Dekkan'daki Burhanpur'da bulunuyordu (Koch, 2001, s. 125). Tören, arka planda ahşap izleyici salonunun görüldüğü bir çadırın altında gerçekleşmektedir. İmparator altın bir tahtta oturmakta; hanedan üyeleri, en yakın saray mensupları, imparatorluk sancaktarları altın işlemeli halının üzerinde ve tahtın hemen etrafında durmaktadır. Elçi, imparatora dört at ve kaliteli tekstillerden oluşan Nevruz hediyelerini sunmak üzere içeri girmesine izin verilmeden önce kırmızı bir korkuluğun dışından selam vermektedir. Tekstillerin farklı figürlerini ve ayrıntılarını boyamak için kullanılan çeşitli kalite ve teknikler, bunun birden fazla sanatçının eseri olduğunu düşündürmektedir. Şah Cihan'ın tahtının hemen altında ise bir terazi ve ön tarafında iki molla bulunmaktadır. Mollaların birinin elinde dünya diğerinin elinde kılıç vardır. Burada cihan hakimiyetinin ancak ilim ve adaletle sağlanacağı vurgusu yapılmaktadır. Hemen önlerinde ise aynı kaptan bir şeyler yiyen aslan ve inek figürü bir arada resmedilmiştir. Aslanın doğası gereği yiyeceğinin eşinden dahi kıskanması olası iken burada zayıf bir ineğin eşlik etmesi güçlü ile güçsüzün adil bir ortamda yaşam sürdürdüklerinin somut bir kanıtı olarak yorumlanmaktadır (Görsel 7).



Görsel 7: Şah Cihan'ın İran Elçisini Kabulü; Payag, 1638-1640

Kaynak: Oxford University Bodleian Library (URL-7)

İnceleme Tarihi: 02.09.2024

Minyatür; sulu boya, mürekkep, gümüş ve altın ile kâğıt üzerine işlenmiştir. Minyatürde sarı, turuncu, kırmızı, mint yeşili ve tonları, lila, mürdüm eriği, gri, siyah, beyaz ve kahverengi hâkim renklerdir.

8. Dünya Üzerinde Şah Cihan

Adaletle ilgili Padişahnâme’de yer alan “*Dünya Üzerinde Şah Cihan*” adlı aynı özelliklere sahip iki adet minyatür örneği daha bulunmaktadır. Ancak bunlardan biri Haşim imzası taşıırken diğeri anonimdir.

“*Dünya Üzerinde Şah Cihan*” adlı Haşim imzası taşıyan örnek, 1629 (H. 1038) tarihli olup; eser günümüzde Washington Freer Gallery of Art’da (Müze Envanter No: F1939.49a) sergilenmektedir. Bu çalışmada, Şah Cihan, içerisinde altından bir terazinin yer aldığı, bu terazinin her bir kefesinin altında kuzu ve aslanın bir arada bulunduğu yerküre üzerinde, ayakta ve profilden sağ elinde mücevherlerle kaplı bir kını olan düz bir kılıç ve sol elinde altınla kaplı büyük bir akik taşı ya da “Kuh-i nur” elmasını tutar şekilde tasvir edilmektedir. Hükümdarın başındaki sarığı, kemeri, kolları ve boynu inciler, yakutlar, zümrütlerle donatılmıştır. Belinde yatay bir el tutamağı olan kısa bıçaklı bir hançer bulunmakta, müslin kumaştan ince bir gömlek giymektedir. Başının çevresinde güneş temsili altın bir hale bulunurken, üç melek yukarıdaki bulutların arasından çıkarak ona bir taç, bir şemsiye (çatri/çatri/gölgelik) ve bir kılıç (şamşir) teslim etmektedir. Bu çalışmada, Şah Cihan’ın ayaklarının altında yerküre ve içerisinde altından terazinin her iki kefesinde kuzu ve aslanın bir arada bulunması ülkesinde adil bir yönetimin var olduğunu bir kez daha vurgulamaktadır (Görsel 8).



Görsel 8: Dünya Üzerinde Şah Cihan; Haşim, 1629

Kaynak: Freer Gallery of Art, Washington (URL-8)

İnceleme Tarihi: 28.09.2024

Yazının İçeriği ve Transkripsiyonu:

الهی تو این شاه درویش دوست | که اسایش خلق در ظل اوست

بسی بر سر خلق پاینده دار | بتوفیق طاعت دلش زنده دار

Allah'ım dervişlerin dostu bu şahı koru

gölgesi altında barış içinde yaşayan insanların bu durumunu sonsuza dek koru

Gücünün yardımıyla onun kalbini canlı tut

عمل هاشم ؛ تاریخ دویم شهر جمید الثانی روز دوشنبه ۳۸ سنه شبیه طیار شد

Haşim'in işi; İkinci şehir Jumadi al-Thani'nin tarihi Pazartesi günü 38 yılında hazırlanmıştır.

Minyatür; sulu boya, mürekkep, gümüş ve altın ile kâğıt üzerine işlenmiştir. Minyatür 25.1 x 15.8 cm. ölçülerine sahiptir. Minyatürde sarı, yeşil ve tonları, kahverengi, gri, lila ve mürdüm eriği tonları hakimdir.

Kimin yapmış olduğu bilinmeyen, 1630-1640 yılları arasına tarihlendirilen ve yukarıdaki aynı adı taşıyan diğer minyatür resmi ile figürler ve yazının içeriğine kadar bütün yönleri ile aynı özelliklere sahip diğer eser ise günümüzde Dublin Chester Beatty Library'de (Müze Envanter No: 11A.22.) sergilenmektedir (Görsel 9).



Görsel 9: Dünya Üzerinde Şah Cihan; Anonim, 1630-40

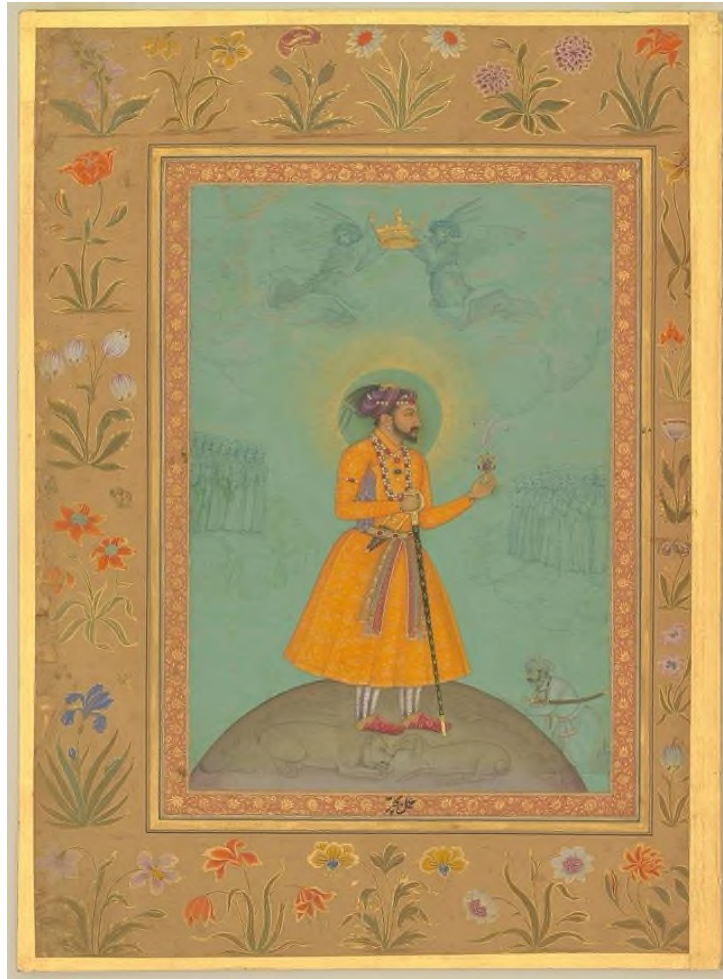
Kaynak: Chester Beatty Library, Dublin (URL-9)

İnceleme Tarihi: 02.09.2024

Minyatür; sulu boya, mürekkep, gümüş ve altın ile kâğıt üzerine işlenmiştir. Minyatür 24 x 16.2 cm boyutlarındadır.

9. Dünya Üzerinde Şah Cihan ve Jujhar Sing Bundela Şah Cihan'a Boyun Eğmek İçin Diz Çökmesi

Padişahname'den alınmış Bihictra imzalı 1630–1640 tarihli adaletle ilgili diğer bir minyatür de “Dünya Üzerinde Şah Cihan ve Jujhar Sing Bundela Şah Cihan'a Boyun Eğmek İçin Diz Çökmesi” adlı çalışmadır. Eser günümüzde Dublin, The Chester Beatty Library’de (Müze Envanter No: In 7A.16) sergilenmektedir. Bu minyatürde Şah Cihan yer küre üzerinde durmaktadır. Yerkürenin içerisinde Şah Cihan’ın ayaklarının altında bir aslan ve koyun figürü bir arada bulunmaktadır. Koyun aslanın başını anaç bir şekilde yalamaktadır. Mollalar Şah Cihan’ın sağında ve solunda simetrik olarak sıralanmışlardır. Burada mollalar bulutların üzerinde göğe yükselmiş haldedirler. Şah Cihan’ın hemen başının üzerinde melek figürleri ona taç tutmakta ve başı parlayan bir hale ile sarılmaktadır. Şah Cihan’ın hükümdarlığını temsilen sağ elinde kılıç sol elinde ise sorguç bulunmaktadır. Onun hemen önünde diz çöker vaziyette bir figür bulunmaktadır. Bu figür 1629 yılında Şah Cihan tarafından mağlup edilen Rajput (Hindu) kralı Jujhar Singh Bundela’dır. Bu çalışmada aslan ile koyun figürlerinin bir arada verilmesi Bâbürlü İmparatorluğu altındaki tebaanın barış içindeki uyumuna gönderme yapmaktadır (Görsel 10).



Görsel 10: Jujhar Sing Bundela’nın Cihan Şah’ına Diz Çökmesi; Bihictra, 1630-40

Kaynak: The Chester Beatty Library, Dublin (URL-10)

İnceleme Tarihi: 08.09.2024

Minyatür; sulu boya, mürekkep, gümüş ve altın ile kâğıt üzerine işlenmiştir. Minyatür 38,9 X 27,2 cm ölçülerine sahiptir. Minyatürde sarı safran, mint yeşili ve tonları ile kahverengi hâkim renklerdir.

10. Şah Cihan'ın Yaşlılık Albümü

Adaletle ilgili Padişahname'de yer alan ve Hâşim'in yapmış olduğu diğer önemli çalışma da 1650 tarihli "*Şah Cihan'ın Yaşlılık Albümü*"dür. Bu albüme Şah Cihan'ın iki farklı yaşlılık portresi resmedilmiştir. Bunlardan ilki günümüzde Harvard Art Museum'da (Müze Envanter No: 1999.299) sergilenmektedir. Şah Cihan'ın başının arkasında temsili bir güneş haleli olarak tasvir edilmiş şekilde omzunda kılıç elinde yelpaze tutmaktadır. Bu kez çerçevenin dışında simetrik olarak yerleştirilmiş iki aslan figürü ve ortalarında ceylan figürü bulunmaktadır. Çerçevenin sağ tarafında yöresel kıyafetleri ile üç figür resmedilmiştir. Bunlardan en alttaki ve üstteki elinde sunu tabağı tutarken ortadaki figürün elinde gölgelik bulunmaktadır. Şah Cihan'ın başının hemen üzerinde ise melek figürleri vardır. Melek figürlerinin birinin elinde taç, diğerinin elinde ise ferman (kâğıt) bulunmaktadır. Resimde iki aslan figürü ve ortalarında beyaz bir ceylan figürünün yer alması av ve avcının bir arada barışçıl bir şekilde tasvir edilmesi ülkedeki eşitliğin, adaletin ve huzurun temsili olarak yorumlanmaktadır (Görsel 11).



Görsel 11: Şah Cihan'ın Yaşlılık Albümü (1628-58); Hâşim, 1650

Kaynak: Harvard Art Museum (URL-11)

İnceleme Tarihi: 16.09.2024

Minyatür, sulu boya, mürekkep, gümüş ve altın ile kâğıt üzerine işlenmiştir. Minyatür 38 x 26 cm ölçülerindedir. Minyatürde sarı, mint yeşili ve tonları, lila ve kahverengi hâkim renklerdir.

Adaletle ilgili Padişahnâme’de yer alan diğer çalışma ise aynı tarihli olup günümüzde Cveland Museum’da (Müze Envanter No: 2013.328) sergilenmektedir. Şah Cihan, elinde, savaş sırasında koruma sağlayan tılsımlı özellikleri nedeniyle Bâbürlüler arasında değer verilen, spinel adı verilen yakut benzeri bir değerli taş tutmaktadır. Şah Cihan üzerindeki kostümün ince dokusundan, her bir mücevher detayına, sakalının yumuşaklığından, pahalı yarı saydam muslin cübbesinin zarafetine kadar ayrıntılı bir şekilde tasvir edilmiştir Şah Cihan’ın başının üzerine gelecek şekilde bulutlar arasında uçuşan iki melek figürü resmedilmiştir. Ayaklarının altında ise aslan figürü ile ceylan figürü karşılıklı olarak bir aradadır. Ceylan uyur şekilde gözleri kapalı tasvir edilmiştir. Sadece imparatorların portrelerinde, üst sınırda taçla uçan melekler ve altta avıyla barışçıl bir şekilde eşleştirilmiş avcı vardır. Sanatçı Şah Cihan’ın, başının arkasındaki güneş ve ay ışığının da gösterdiği gibi, bu barış ve adalet sembollerini yönetimi için ilahi onayla ilişkilendirmiştir. Saray hizmetkarları, sol kenarda yer almaktadır. En alttaki figür elinde özel bir kumaş (hükümdarın kaftanı olabilir) tutarken üstte yer alan ikinci figürün elinde gölgelik ve mendil bulunmakta en üstteki figürün elinde yine gölgelik varken diğer eli belindeki kuşağını tutmaktadır (Görsel 12).



Görsel 12: Şah Cihan'ın Yaşlılık Albümü (1628-58); Hâşim,1650

Kaynak: Cleveland Museum (URL-12)

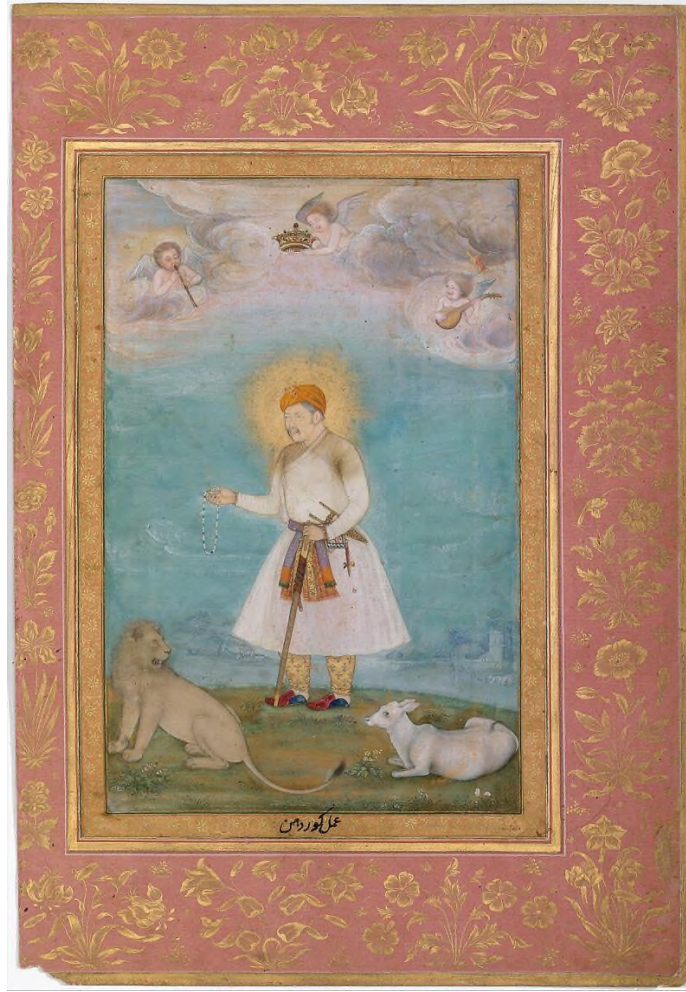
İnceleme Tarihi: 16.09.2024

Minyatür; sulu boya, mürekkep, gümüş ve altın ile kâğıt üzerine işlenmiştir. Minyatür 36.7 X 25,4 cm ölçülerindedir. Minyatürde sarı, mint yeşili ve tonları, lila ve kahverengi hâkim renklerdir.

11. Padişahnâme'de Yer Alan Ekber Şah Portresi

Dönemin önemli sanatçılarından biri olan Govardhan'ın adaletle ilgili olarak yapmış olduğu önemli bir minyatür ise "*Aslan ve Buzağı ile Ekber Şah*"tır. Padişahname'de yer alan eser günümüzde Met Museum'da (Müze Envanter No: 55.121.10.22 /451268/ CC0 1.0) sergilenmektedir. Ekber Şah'ın ölümünden sonra torunu Şah Cihan tarafından yapılan ve 1630 yılına tarihlendirilen portresi; hükümdarın yönetimi altında barış ve güven içinde yaşayan halkın, sembolik olarak aslan ve buzağının bir arada verilen minyatürünü içermektedir. Govardhan buzağıya, aslanın görünen dişlerinin yakınlığından kaynaklanan, yan bakışları ve alçaltılmış kulakları ile ifade edilen uysal bir sinirlilik havası

vermiştir. Yukarıdaki melekler ve arka plan dönem modası olarak minyatüre kozmopolit bir dokunuş katmaktadır (Görsel 13).



Görsel 13: Aslan ve Buzağı ile Ekber Şah; Govardhan, 1630

Kaynak: (URL-13)

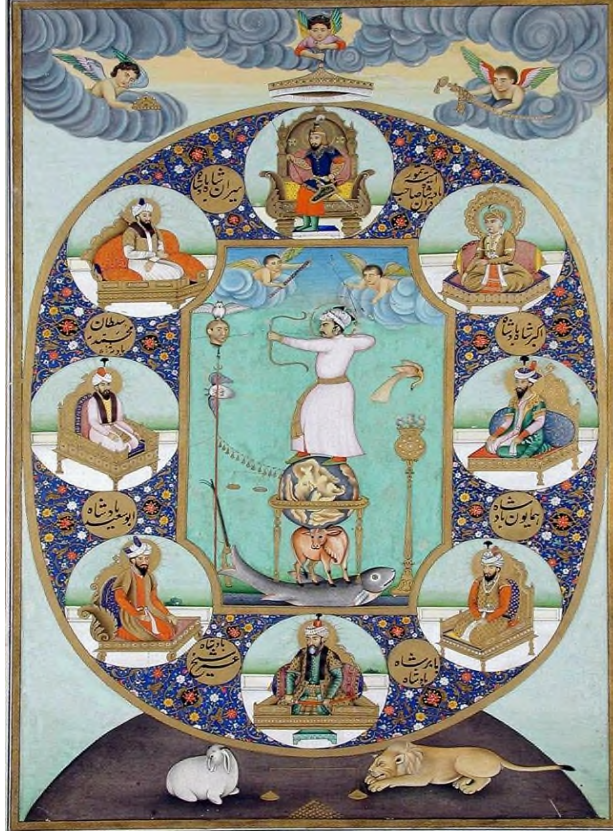
İnceleme Tarihi: 18.09.2024

Minyatür; sulu boya, mürekkep, gümüş ve altın ile kâğıt üzerine işlenmiştir. Minyatür 38,9x25.7 cm ölçülerine sahiptir. Minyatürde sarı, mavi, gri, yeşil, kahverengi, beyaz hâkim renklerdir.

12. Adalet Portresi Son Bâbürlüler Enstalasyonu

Çöküşün hızlandığı XIX. yüzyılda Bâbürlü İmparatorluğu birtakım tedbirlerin yanında, sanatçılar vasıtasıyla imparatorluğun güçlü dönemlerini vurgulayan çalışmalar yaptırmış, o dönem minyatürlerinde ele alınan konular bu dönemde de ön plana çıkartılmaya çalışılmıştır. Örneğin Bâbürlü hanedanlığının son dönem saray ressamlarından Ghulam (Gulam) Ali Han, imparator Cihangir'in adaletsizlikle mücadele etme konusundaki yönetim vizyonunu tanımlamak için Ebu'l Hasan'ın 1616 yılında yapmış olduğu Tuzuk-i Cihangiri'de yer alan "İmparator Cihangir Şah'ın Malik Anbar'ı Vurması (Aşağıların Aşağısının Çalışması)"nı baz alarak alegori yöntemi ile "Son Bâbürlüler Enstalasyonu" adlı

çalışmasını yapmıştır. Günümüzde bu eser The San Diego Museum of Art'da (Müze Envanter No: 1990.409) sergilenmektedir. Ebu'l Hasan'ın minyatüründeki Cihangir merkez olmak üzere Cihangir'in çevresine yerleştirilmiş halde Timur'dan başlayarak sırasıyla Miran Şah, Sultan Muhammed, Ebu Sait, Ömer Şeyh, Babür, Hümayun ve Ekber Şah'ın portreleri saat yönünün tersinde ve tahtta oturur vaziyette tasvir edilmiştir. Albümün üst bölümünde bulutlar arasında melek figürleri bulunmakta, ortadaki melek gölgelik, sağdaki melek kılıç ve soldaki melek ise taç tutmaktadır. Albüm dünyanın üzerine konumlandırılmış olup albümün alt bölümünde yine adil bir yönetim anlayışını temsilen aslan ve kuzu figürü ile bu figürlerin ortasında adalet terazisi yer almaktadır (Görsel 14).



Görsel 14: Sonraki Bâbürlüler Enstalasyon; Ghulam Ali Khan, XIX. Yüzyıl

Kaynak: The San Diego Museum of Art (URL-14)

İnceleme Tarihi: 25.09.2024

Yazının İçeriği ve Transkripsiyonu:

akber şah padşah | hamyon padşah | bahr padşah | emr şeyx padşah | abu seıid padşah | sultan muhammad padşah | miran şah padşah | amir timur padşah ."
صاحب قران

Padişah Ekber, Padişah Hümayun, Padişah Bâbü, Padişah Ömer Şeyh, Padişah Ebu Sait, Padişah Sultan Muhammad, Padişah Miran Şah, Emir Timur Padişah Sahipkiran.

Minyatür; sulu boya, mürekkep, gümüş ve altın ile kâğıt üzerine işlenmiştir. Eser, 27.7 cm x 18 cm ölçülerine sahiptir. Minyatürde sarı, mavi, mint, lacivert, turuncu, gri, yeşil, kahverengi, siyah ve beyaz hâkim renklerdir.

Sonuç

Türklerde adalet, daima üzerinde ehemmiyetle durulan kavramlardan olmuştur. Orhun Abide'lerinden Oğuz Kağan Destanı'na, Dede Korkut Hikâyelerinden Divan-ı Hikmet'e kadar yazılı ya da sözlü anlatılarda, diğer düsturlarla birlikte adalete mutlaka vurgu yapılmıştır. "Mutluluk veren bilgi" anlamına gelen ve Türk edebiyatında önemli bir eser olan Kutadgu Bilig, devletin temelini oluşturan özellikleri haiz dört sembolik kişilik üzerinde durmaktadır. Bunlardan birinin adı "Kün Togdı" olup özellikle hükümdarı yani adalet ve yasaları temsil etmektedir. Bu eser başta olmak üzere daha sonra gelen Türk-İslâm devletlerinde bilge kişilerce siyasetname denilen ve devlet yönetimine ait öğütleri içeren pek çok eser kaleme alınarak hükümdarlara ya da devlet ricaline adalet temelinde yol gösterici bilgiler verilmiştir. Devlet olmanın ve devleti ayakta tutmanın yegâne değişmez unsurlarından olan adalet, tüm Türk-İslâm devletlerinde olduğu gibi Bâbürlülerde de yönetimin (hükümdarın) gücünü aldığı bir dayanak olmuştur. Bâbürlüler adaleti her şeyin üzerinde tutmuş, Hint alt kıtasında kendilerinden önce görülmeven ve kendilerinden sonra da görülmeyecek bir adalet tesis etmişlerdir. Bâbürlü hükümdarları Bâbür Şah'tan Alemgir Şah'a kadar hepsi İslâm usullerine göre devleti yönetmiş ve yeri geldiğinde kadının hükmüne (adaletin) râm olduklarını ifade etmişlerdir. Özellikle Cihangir Şah; bir ucu Agra Kalesi'nde yer alan Şah Burcu'na bağlanmış halde, bir ucu da Yamuna Nehri'nin kenarındaki taş direğe bağlı, saf altından ve üzerinde yine altından 60 adet çanı olan ünlü "Adalet Zinciri" astırmıştır. "Adalet Zinciri" ile adil yönetimi ve tarafsız bir şekilde karar vermesiyle tanınan Cihangir Şah, Bâbürlü İmparatorluğu'nda eşitlik ve adalet ilkesi ile yönetimini sağlamlaştırmayı amaçlamıştır. Cihangir Şah dönemi başta olmak üzere adalet kavramı minyatürlere de konu olmuştur.

Bâbürlü dönemi minyatür sanatı yerli ve yabancı kültürlerin; yani Türk kültürü, yerli Hint kültürü, İran ve daha sonraki Avrupa resim sanatının sentezinde gelişme göstermiştir. Bâbürlü minyatür sanatı bu kültürel etkileşimin en iyi şekilde harmanlanması sonucunda, yerli Hint ve İran resimlerini geride bırakmıştır. Bunun altında hiç şüphesiz hükümdarların gayretleri ve sanatçıların eşsiz maharetleri yatmaktadır. Bâbürlü minyatür sanatı daha sonra Hint alt kıtasındaki resim ekollerini de etkileyerek onlara ilham kaynağı olmuş ve böylece Hint resim ekolü içerisindeki konumunu güçlendirmiştir.

Bâbürlü dönemi minyatürleri; dönem kaynakları Bâbürnâme, Ekbernâme, Tüzük-i Cihangiri ve Padişahnâme olmak üzere dört önemli vekâyi yani hatıratı yer almaktadır. Adaletle ilgili örnekler ise Tüzük-i Cihangiri ve Padişahname'de bulunmaktadır. Bâbürlü minyatürlerinde adalet kavramının ele alındığı minyatür örneklerinden 13'ü 1615-1650 yılları arasına tarihlendirilmektedir. Bir örnek ise XIX. yüzyıla aittir. Bu minyatür örneklerinde adalet kavramının farklı motiflerle resmedildiği görülmektedir. Çalışmaya dahil edilen 14 minyatürde adalet teması bazen "Adalet Zinciri" ve terazi ile somut bir şekilde ele alınırken, bazen de gücün timsali olan aslan figürünün yanında zayıf ve savunmasız kuzu, koyun, ceylan ve inek gibi soyutlaştırılmış bir imgenin kullanıldığı görülmektedir. Minyatürlerin konusu genellikle; sarayda bir jhorakha'da, halkın yoğun olarak katıldığı dini bir tören, şenlik kutlaması ya da tahta çıkış, elçi kabulü ve durbar toplantısı gibi siyasi olaylardır. Adaletle ilgili minyatürler daha sonraki

dönemlerde padişah albümlerinde yer alan hükümdarların portrelerinde de devam ettirilmiştir. Bâbürlü dönemde adaletin minyatürlerde konu olarak özellikle vurgulandığı dönem Cihangir Şah devridir. Araştırma kapsamında ele alınan minyatürlerde yer alan Adalet Zinciri hakkında verilen bazı bilgilerin de belgelendiği görülmektedir. Cihangir Şah Tüzük-i Cihangiri’de, adaleti sağlamak için Agra Kalesi’ne “Adalet Zinciri”ni astırıldığını detaylı bir şekilde anlatmaktadır. Aynı zamanda dönem seyyahlarının da “Adalet Zinciri”ne yer verdiği görülmektedir. Bu minyatür örnekleri genel itibarıyla perspektif kurallarına uygun olarak üç boyutlu resmedilmiştir. Minyatür örneklerinde zengin renk çeşitliliği ve renklerin uyumu dikkat edilen hususlardandır. Minyatürlerde çoğu zaman Farsça açıklamalara yer verilmiştir. Bu minyatür örnekleri genel olarak sulu boya, mürekkep, gümüş ve altın ile kâğıt üzerine işlenmiştir.

Konu tartışmaya ve yoruma açık olmakla birlikte araştırmaya dahil edilen Bâbürlü minyatürlerinden hareketle gücü ve adaleti temsil eden imgelerin özel bir gayretle seçildiği söylenebilir. Bâbürlü minyatürlerinin hem yapıldıkları hem de ulaşabildikleri sonraki dönemlere, Babürlülerin yönetim ideallerinin temelinde yatan adalet anlayışının hassasiyetini göstermek arzusuyla doğduğu anlaşılmaktadır. Hükümdarların adil vasıflarıyla ön planda oldukları ve bu şekilde hatırlanmak istedikleri görülmektedir. Devletin son dönemlerinde adalet temalı minyatür örneklerinin tekrar ortaya çıkması, çöküşün önüne ancak adil bir yönetim ile geçilebileceği inancına dayanmaktadır.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma için etik kurul izni gerektirecek bir içerik bulunmamaktadır.

Katkı Oranı Beyanı

Yazarlar, makaleye eşit oranda katkı sağlamış olduklarını beyan eder.

Çıkar Çatışması Beyanı

Makale yazarları, aralarında herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan eder.



Kaynakça

- Ahmad, A. (2018). Dispensing Justice and punishment in the Mughal Empire: A regional approach. *IJRAR*, 433-438.
- Babür. (1970). *Baburnâme*. Milli Eğitim Basımevi.
- Bayur, Y. H. (1987). *Hindistan tarihi*. Türk Tarih Kurumu.
- Beach, M. C. (1981). *The Imperial image paintings for the Mughal Court*. Freer Galery of Art.
- Beach, M. C. (1987). *Early Mughal painting*. Harvard Universty Press.
- Ebû Abdullah Muhammed İbn Battûta tanci. (2022). *İbn Battûta Seyehatnâmesi* (A. S. Aykut, Çev.). Yapı Kredi Yayınları.
- Ebu'l Fazl Allami. (1972). *Akbarnama*. Royal Asiatic Society of Bengal.
- Faruqui, D. M. (2012). *The Princes of the Mughal Empire, 1504–1719*. CambridgeUniversity Press.
- Feridüddin Attar. (1998). *Mantıku't-Tayr* (Y. Keçeci, Çev.). Kırkambar Yayınları.
- Hajek, L. (1960). *Indian miniatures of the Moghul school* (1. bs). A Spring Art Book.
- Jahangir. (1909). *Tuzuk-i jahangiri*.
- Kâşgarlı Mahmûd. (2005). *Divânü Lügâti't- Türk*. Kabalıcı Yayınevi.
- Koch, E. (2001). *Mughal Art and Imperial Ideology: Collected Essays*. Oxford Universty Press.
- Lahawri Abd Al-Hamid (with Beach, M. C., Koch, E., & Thackston, W. (Wheeler M.). (1997). *The King of the world: The Padshahnama: An Imperial Mughal manuscript frm the royal liborary, windsor Castle*. Azimuth.
- Mukhtiar, S., Khan, S. A., & Inayat, W. (2024). Symbolic use of animals in mughal miniature paintings: an analysis. *International Journal of Human and Society (IJHS)*, 3(4), 437-445.
- Nath, R. (1994). *History of Mughal architecture*. Abhinav Publications.
- Okada, A. (1992). *Emperial Mughal painters: Indian miniatures from the sixteenth and seventeenth centuries*. Flammarion.
- Öztuna, Y. (1996). *İslam Devletleri devletler ve hanedanlar*. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Rajjak, S. M. (2012). Justice and punishment during Mughal Empire (Based on foreign travelogues). *International Journal of Science and Research (IJSR)*, 2444-2446.
- Rice, Y. (2024). The Routledge Companion to global renaissance Art. İçinde J. S. Compbell & S. Parros (Ed.), *The Mughal Imperial Image Between Manuscript and Print*. Taylor&Francis.
- Rogers, J. M. (2007). *Mughal Miniatures*. İnterlink Books.
- Schimmel, A. (2005). *The Empire of the Great Mughals: History, art and culture*. Oxford Universty Press.
- Şahin, H. H. (2020). *Hindistan'da Türk Rönesansı Ekber Şah ve din-i ilahi'si*. Selenge.

Unan, F. (2013). *Tarih-i Selim Şah IV. Babürlü hükümdarı Cihangir Şah'ın hatıratı*. Türk Tarih Kurumu.

URL-1: https://islamicart.museumwnf.org/database_item.php?id=object;EPM;ca;Mus21;42;en, (Erişim Tarihi: 15.08.2024)

URL-2: <https://enrouteindianhistory.com/concept-politics-of-portraiture-under-akbar-and-jahangir/>, (Erişim Tarihi: 18.08.2024)

URL-3: <https://enrouteindianhistory.com/why-jahangir-installed-chain-of-justice-at-agra-fort/>, (Erişim Tarihi: 22.08.2024)

URL-4: <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/454788>, (Erişim Tarihi: 29.08.2024)

URL-5: <https://www.rct.uk/collection/publications/eastern-encounters/jahangir-presents-shah-jahan-with-a-turban-ornament-12-october-1617>, (Erişim tarihi: 18.08.2024)

URL-6: <https://enrouteindianhistory.com/why-jahangir-installed-chain-of-justice-at-agra-fort/>, (Erişim Tarihi: 21.08.2024)

URL-7: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Shah_Jahan_Receive_Persian_Ambassadors.jpg, (Erişim Tarihi: 02.09.2024)

URL-8: <https://asia-archive.si.edu/object/F1939.49a/>, (Erişim Tarihi: 28.08.2024)

URL_9: https://www.researchgate.net/publication/377341495_The_Mughal_Imperial_Image_Between_Manuscript_and_Print/figures, (Erişim Tarihi: 02.09.2024)

URL_10: https://www.researchgate.net/publication/377341495_The_Mughal_Imperial_Image_Between_Manuscript_and_Print[accessed Nov 23 2024], (Erişim Tarihi: 08.09.2024)

URL-11: <https://harvardartmuseums.org/collections/object/216936?position=6&context=exhibition&id=1852>, (Erişim Tarihi: 16.09.2024)

URL-12: <https://www.meisterdrucke.ie/fine-art-prints/attributed-to-Hashim/1311935/Shah-Jahan-holding-a-spinel-and-a-long-Deccan-sword,-from-the-Late-Shah-Jahan-Album.html>,

URL-13: <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/451268>, (Erişim Tarihi: 18.09.2024)

URL_14: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/29/Allegorical_portrait_of_Jahangir_%286124538863%29.jpg, (Erişim Tarihi: 25.09.2024)

Vaishnavi, P., & Ramya, B. (2021). Mughal miniature paintings: An analysis. *Kristu Jayanti Journal of Humanities and Social Sciences*, 1(2), 18-24.

Verma, S. P. (2001). *Mughal painting, patrons and painters*. 510-526.

Welch, S. C. (1978). *Imperial Mughal painting*. George Braziller.

Yazıcı, M., & Uludağ, Z. (2023). Orhun Abideleri ve Kutadgu Bilig üzerinden Türk tefekkürünün tahlili. *Türk İslâm Medeniyeti Akademik Araştırmalar Dergisi*, 18(35), 31-47.



GELENEKSEL TÜRK ÇOCUK OYUNLARININ TOPLUMSAL CİNSİYET AÇISINDAN İNCELENMESİ*

 Ayşegül MERAL^a

 Recep ÖZKAN^b

Öz

Geleneksel çocuk oyunlarının toplumsal cinsiyet açısından incelemesi amacıyla yapılan bu çalışma tarama modeli niteliğinde betimsel bir araştırmadır. Araştırmada literatür taraması ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 17 adet basılı kitap oluşturmaktadır. Evrenin tümüne ulaşmanın hem ekonomik hem zaman olarak güç olması nedeniyle çalışma grubu olarak 5 adet kitap seçilmiştir. Bu kitaplar seçilirken ulaşılabilirliğin kolay olduğu, öğretmenler tarafından tercih edilen, satış oranının yüksek olduğu ve belirli bölgeye/şehre hitap etmekten ziyade ülke genelinde bilinen oyunları içeren kitaplar olması gibi özelliklere dikkat edilmiştir. Literatür taraması sonucunda elde edilmiş olan 17 kitaptan içerik analizi yöntemi ile örneklem olarak seçilen ve yukarıda künyeleri verilen 5 kitap yine içerik analizi yoluyla incelenerek tahlil edilmiştir. Çalışma sonucunda; incelenen 40 çocuk oyununun 8'inin (evcilik, pembe nine, çat pat kaynana, üşüdüm, alaylar, sarı kırmızı, altın bilezik ve çember çevirme) sadece kızların oynadığı, 16'sının (futbol, dokuz aylık, uzun eşek, simit, bilye, boynuz, çelik çomak, bura alev aldı, patlangaç, aşık, coş, güvercin takla, dingilim, kızıl elma, horoz dövüşü ve yedi kule) erkeklerin oynadığı ve 15'nin de (beştaş, ebe saat kaç, kız hot, nallı, altın bilezik, çatlak patlak, çekirge, çuval yarışı, deve cüce, don ateş, eski minder, humbil, ip atlama, istop, kör ebe) hem kız hem de erkeklerin oynadığı oyunlar olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çocuk oyunları, Geleneksel oyunlar, Toplumsal cinsiyet, Oyun.



EXAMINATION OF GENDER IN TERMS OF TRADITIONAL TURKISH CHILDREN'S GAMES

Abstract

This study, which was conducted to examine traditional children's games in terms of gender, is a descriptive research with a scanning model. Literature review and content analysis were used in the study. The universe of the study consists of 17 printed books. Since it is difficult to reach the entire universe both economically and time-wise, 5 books were selected as the study group. While selecting these books, attention was paid to features such as being easily accessible, preferred by teachers, having a high sales rate, and containing games known throughout the country rather than appealing to a specific region/city. From the 17 books obtained as

* Bu makale, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü " Geleneksel Türk Çocuk Oyunlarının Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi " adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

^a Yük. Lis. Öğr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim, aysegul.merall@gmail.com

^b Prof. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri, recep.ozkan@ahievran.edu.tr

Makale Geliş Tarihi: 30.08.2024, Makale Kabul Tarihi: 04.03.2025

a result of the literature review, 5 books selected as a sample with the content analysis method and whose identities are given above were examined and analyzed again with content analysis. As a result of the study; It was determined that 8 of the 40 children's games examined (playing house, pink granny, cracked mother-in-law, cold, mockingbirds, yellow and red, gold bracelet and hoop turning) were played only by girls, 16 of them (football, nine months old, long donkey, simit, marble, horn, steel stick, here took fire, patlangac, ashik, coş, pigeon somersault, axle, red apple, cockfight and seven towers) were played by boys and 15 of them (five stones, ebe what time is it, kız hot, horseshoe, gold bracelet, cracked patlak, grasshopper, sack race, camel dwarf, don fire, eski cushion, hımbıl, rope jumping, istop, blind ebe) were played by both girls and boys.

Keywords: Games, Children's games, Traditional games, Gender.



Giriş

Çocukluk dönemi, gelişimin temellendiği yaş aralığı olması nedeniyle birey yaşamının en önemli evrelerinden biridir. Kişiliğin şekillenmeye başladığı bu dönemde çocuk tüm çevresel unsurlara karşı açıktır. Okul öncesi dönem ve ilköğretim dönemini kapsayan çocukluk yılları gelişim özelliklerinin, bireysel farklılıkların, yeteneklerin göz önünde bulundurularak çocukların gelişim alanlarının desteklendiği, karakter oluşumunun sağlandığı, yaratıcı özelliklerin ortaya çıkarıldığı bir dönemdir (Zembat ve Keleş, 2012). Her türlü çevresel etkiye açık olan çocukluk dönemi eğitiminde, çocuk oyunları önemli bir yer tutmaktadır. Çocuk eğitimiyle ilgili yapılan çalışmalar, oyunun hem eğlenme ihtiyacını giderici yönünün olduğu hem de etkin bir öğrenme aracı olduğunu ortaya koymaktadır (Demir, 1999, s. 109).

Bebeklikle ergenlik dönemi arasındaki gelişme evresi (TDK), dolayısıyla bebeklikten on sekiz yaşa kadar devam eden süreç çocukluk dönemi olarak adlandırılmaktadır. Yaşam sürecimizin en doğal ve en değişmez halkalarından biri olan çocukluk aynı zamanda sosyo-kültürel etkilenmelere en açık dönemdir. Çocukluk kavramı ve buna bağlı olarak çocukluk yaşantısı süreç içerisinde sürekli değişim göstermiştir. Bir başka ifadeyle bu dönem ile ilgili algılar ve beklentiler süreç içerisinde farklılık göstermektedir. Çocuk ve çocukluk dönemi ile ilgili algı ve beklentilerin farklılığı toplumlar arasında da değişiklik gösterir. Buradaki değişikliğin en temel nedeni toplumsal kültürün bu döneme yüklediği anlamlardır.

Çocukluk çoğu bilim dalının en önemli objelerinden biri olmuştur. Bu ilgi çocuğun kendisinden ziyade çocukluk döneminin ergenlik ve yetişkinlik döneminin algılarını ne yönde açıkladığına yönelik bir ilgi olmuştur. Çocuk kavramının tanımı, çocukluğun ayrıldığı dönemler, çocukların ve çocuklara nasıl davranılması gerektiği uzun yıllar boyunca birçok çalışma alanının odak noktası olmuştur (Yatmaz vd., 2018).

Hem eğlendiren hem eğiten yönüyle çocuk oyunları, hoşça vakit geçirme yanında öğrenme işlevinin de gerçekleştiği bir aktivitedir. Çocuğun sözel olarak anlatamadığı duygularını, hareketlerle, jest ve mimiklerle ifade etmesinde oyun önemli bir vasıta olmaktadır.

Çocuğun için doğal bir öğrenme ortamı olan oyun, aynı zamanda çocuğun doğal halini yansıttığı bir arena olmaktadır. Çünkü çocuk için oyun, gözlemleri sonucunda duyup gördüklerini deneyimleyip test ettiği, öğrendiği şeyleri pekiştirdiği bir alandır (Yörükoğlu, 2002).

Oyunun türü, özellikle de hareketli oyunlar çocukta büyük ve küçük motor kasları gelişimini önemli ölçüde desteklemektedir. Zekâ oyunları aracılığıyla ise algı ve düşünme yetenekleri gelişmektedir. Dolayısıyla oyunun özellikleri-türü çocuk gelişiminde farklı alanlara etkide bulunmaktadır. Burada önemli olan nokta ise çocuğun kendi irade ve isteğiyle katıldığı oyunlar aracılığıyla öğrenmenin doğallığını ve kalıcılığını arttırmaktır. Bütün bunların yanında çocuk oyunları aracılığıyla çocukların hayal güçleri ve yaratıcılıklarının da geliştirilmesi mümkün olabilmektedir.

Çocuklara toplumsal kültürün benimsetilmesinde ve nesiller arası aktarımında çocuk oyunları önemli bir yer tutar. Çünkü oyun kültür aktarma konusunda büyük bir öneme sahiptir. Tarihsel süreçte oynanan oyunların oynanması yoluyla kültür aktarımının sağlanması ve kültürün korunması da gerçekleşmiş olmaktadır. Çocukluk döneminde çocuklar oyun sayesinde kültür öğelerini benimserler. Oyunla birlikte çocukların kişilik ve karakter yapıları da desteklenmektedir (Nutku, 1998). Oyun, çocuğun içinde bulunduğu toplumun kurallarını ve davranış kalıplarını ona kazandırmaya yardımcı olur. Oyun çocuğun toplum içindeki rolünü algılamasına ve bu role uygun davranış kalıpları geliştirebilmesine imkân tanımaktadır (Gander ve Gardiner, 1997). Oyunlar kuşaktan kuşağa, yaşlılardan gençlere, büyük çocuklardan küçük çocuklara aktarılır. Oyunun bir diğer önemli fonksiyonu da burada kendini göstermektedir. Oyunlar, çocuklar ve yetişkinler arasında köprü görevi görmesinin yanında farklı toplumları birbirine yaklaştırıp kaynaştırmada da önemli bir araç vazifesi görürler. Oyunlar toplumların geçmiş yaşantılarını anlama açısından incelemeye değer kültürel verilerdir (Akkaya, 2018, s. 17).

Oyun ve eğitim konusunda önemli görüşlere sahip isim olan J. Locke, yaparak yaşayarak öğrenmenin çocuğun topluma katılma sürecinde önemli bir etkisi olduğunu savunmaktadır. Öğrenmeye karşı isteğin sağlanması için iyi bir öğretmene ihtiyaç olduğunu belirten Locke bu öğrenmelerin deneyimler aracılığı ile gerçekleştiğini belirtir. Özetle oyunun işlevsel bir eğitim aracı olarak eğitim sürecinde aktif olarak kullanılabileceğini söylemektedir (Smith, 2001).

Birçok eğitimci oyun ve eğitim arasındaki ilişkiyi sıklıkla vurgulamıştır. Pestalozzi'nin temele çocuğu alan ve çocuğun çevresinde öğretimi şekillendiren eğitim anlayışından örnek alan Froebel oyunu eğitimin önemli bir parçası haline getirmiştir (Kansu, 1948). Froebel'e göre, çocuk ve doğa yaşamın ilk yıllarından itibaren iç içe olmalıdır. Doğanın gelişim yasaları ile çocuğun gelişiminde önemli olan etkenler birbiriyle benzerlik göstermektedir. Çocuklar soyut kavramları algılamakta ve bunlar yoluyla öğrenme sağlamakta zorlanırlar. Bunun yerine beş duyusu ile algılayabildiği somut deneyimlerle öğrenme gerçekleştirirler. Bu sebeple katıldığı ve aktif olduğu oyunlar ve oyunda kullandığı araçlar çocuğa somut yaşantılar sağlamalıdır.

Çocuklarda hayatın ilk dönemlerinden itibaren cinsel kimlik edinimi oluşmaya başlamaktadır. İlk iki yıl tam bir cinsel kimlik duygusu edinilmemektedir (Özşungur, 2010). Geçirilen ilk iki yıldan sonra çocuğun artık cinsiyet kavramı kalıplara göre gelişmeye başlamaktadır. Cinsiyet rolleri ve kendi cinsiyetinden beklenenler hakkında tam bir bilgiye sahip olmamakla birlikte erkek ve kadın cinsiyetlerinin farkını ayırt edebilmektedir. 4-5 yaşlarına gelindiğinde ise artık kendi cinsiyet kimliği oluşmaya başlar. Çocuk kendi cinsiyetini doğru bir şekilde tanımlayabilmekte ve beklentileri algılayabilmektedir. 6-7 yaşlarına gelindiğinde ise artık cinsiyetin değişmez olduğunu böylelikle cinsel

kimliğinin oluştuğunu fark edebilmektedir (Dökmen, 2009). Cinsiyet kimliğinin oluşmaya başlamasıyla birlikte, oyunlarda da cinsiyete dayalı bir ayırım ortaya çıkmaktadır. Oyunlardaki cinsiyete dayalı ayırımın ortaya çıkmasında ise toplumsal yapının önemli bir etkisi vardır. Toplumsal cinsiyet kavramının ve rollerinin çocuklara aktarılmasında aile, öğretmen ve sosyal çevrenin rolü önemlidir. Bu aşamada; çocukla kurulan iletişim kanallarından giyim şekline, öğretilen kültürel ritüellerden tavır ve davranışlara, girilen sosyal ortamlardan beklenen rollere kadar birçok faktör etkili olmaktadır.

Çocuğun toplumsal cinsiyet rollerini edinmesinde temel görev aileye düşmektedir. Bunun yanında arkadaşlar, öğretmen, sosyal çevre, sosyal medya, dijital oyunlar, filmler, televizyon programları ve şarkılar gibi unsurlar da beklenti rol ve modelleri somutlaştırmaktadır (Dökmen, 2004).

Toplumsal cinsiyet kavramının ortaya çıkmasında etkili olan en önemli faktörlerden birisi de cinsiyet rolleridir. Cinsiyet rolü, kişilerin biyolojik cinsiyeti olan kadın ve erkek olmaktan toplumun ve yaşanan kültürün beklediği davranış ve tutumlar şeklinde tanımlanabilir (Çıtak, 2008, s. 2; Usta, 2018). Toplum ve kültür biyolojik cinsiyetlere bazı anlam ve farklılıklar yüklemiştir. Bu anlam ve farklılıklara göre de cinsiyetten beklenen görevler ve sorumluluklar bulunmaktadır. Bu beklentilerin tümü toplumsal cinsiyet rolü şeklinde tanımlanabilmektedir (Altınova 2013; Duyan, 2013).

Toplumsal cinsiyet rollerine göre beklentiler incelendiğinde kadınlara yüklenen rol kalıpları ev hanımlığı, çocuk bakıcılığı, hasta ve yaşlı bakımı gibi roller olurken erkeklere yüklenen roller ise ev reisliği, geçimi sağlamak, yönetici olmak şeklindedir (Bhasin, 2003; Karkıner, 2016). Toplumsal cinsiyet rolleri, biyolojik cinsiyete göre gerekli görünen davranış ve sorumluluklar olarak tanımlanabilir (Bee & Boyd, 2009).

Toplumun cinsiyete bağlı olarak kadın ve erkekte beklenenleri ya da kadın ve erkek yüklenen roller anlamına gelen toplumsal cinsiyet kavramı her yaş için hassas ve önemli bir konudur. Özellikle son yüzyılda; sosyal medya, televizyon ve diğer kabalalar aracılığıyla, çocuklarda cinsiyetsizliğin öne çıkarıldığı görülmektedir. Önemli bir toplumsal problem olarak orta çıkan ve ileride daha da önemli problemlere neden olabilecek bu durumun önlenmesi, doğru zamanda doğru şekilde yapılacak olan cinsiyet rollerinin öğretilmesiyle mümkün olabilecektir. Bu nedenle çocukluktan itibaren doğru bir şekilde yapılacak cinsiyet rol yüklemeleri önem kazanmaktadır. Doğru rol yüklemelerinde ise çocuk oyunları yapılacakların başında gelmektedir. Toplumsal kültüre uygun seçilen çocuk oyunları aracılığıyla, çocukların toplumsal kültüre uygun cinsiyet rolleri edinmeleri sağlanabilmektedir.

Çocuklarda toplumsal cinsiyete dair kalıp yargıların kazanılmasında ve bununla birlikte uygun davranış geliştirmelerinde anne-baba, aile büyüğü, öğretmen gibi rol modellerin büyük etkisi vardır. Güçlü, atik, atılgan, sosyal olma gibi özelliklerin erkek çocuklara, sakin, naif, uysal, evcimen olma gibi özelliklerin kız çocuklara uygun görülmesi birçok kültürde görülmektedir. Kız çocuklarının atik ve hareketli veya erkek çocuklarının sakin ve naif olması ne kadar normal bir durum olsa da toplumsal cinsiyet kalıp yargıları nedeniyle bu şekilde şemalar geçmişten günümüze kadar gelmiştir (Bhasin, 2003).

Toplumsal cinsiyet doğumla birlikte gelen bir süreç değildir. Zamanla, etkileşimle, gözlemle öğrenilmektedir. Her kesime ve her kültüre göre değişiklik gösterebilir. Her ne kadar değişkenlikler olsa da çoğu toplumda cinsiyete dayalı roller ve davranışlar çocuklara sosyalleşme ile birlikte verilmektedir

(Dökmen, 2004). Toplumsal cinsiyet kavramının öğrenimi ve aktarımında aile, aile büyükleri ve öğretmenin dışında sosyal çevre, televizyon programları, oyunlar, oyuncaklar, şarkılar, filmler ve sosyal medya gibi unsurlar da etkilidir. Kısacası çocuğun çevresinde etkileşimde bulunduğu her şey toplumsal cinsiyet kavramını içerebilmektedir. Birçok kalıp yargı bu unsurlar sayesinde edinilmektedir.

Çocuklar hareketleri, davranışları, kıyafetleri, meslekleri, duyguları kendi cinsiyetlerine göre uygun ve uygun değil şeklinde tanımladıkları gibi oyunları ve oyuncakları da bu şekilde ayrıştırırlar (Dökmen, 2019). Çocukların aileleri, öğretmenleri ve sosyal çevreleri tarafından edindikleri toplumsal cinsiyet kalıp yargıları onların oyun ve oyuncak tercihini de etkilemektedir (Aydilek Çiftçi, 2011). Toplumsal cinsiyet kalıp yargıları oyun seçimlerini, oyuncak seçimlerini, oyun arkadaşı seçimlerini büyük ölçüde etkilemektedir. Çocuklar belirli bir zamana kadar kendisiyle aynı cinsiyete sahip olan çocuklarla oynamayı uygun görmektedir.

A. YÖNTEM

1. Araştırma Modeli

Araştırma, tarama modeli niteliğinde betimsel bir araştırmadır. Literatür taraması ve içerik analizi kullanılmıştır. Literatür taraması belli bir konunun var olan kaynaklar içerisinden araştırılmasını ifade eder. İçerik analizi ise bir çözümleme yöntemidir. Taranan bilgilerin hedeflenen araştırmaya göre analiz edilmesidir. Bu araştırmada basılı kitaplar, makaleler, tezler, süreli yayınlar araştırma sürecine dahil edilmiştir. Araştırma modeli, zaman almayan, ekonomik, amaca uygun ve planlı olacak şekilde verilerin toplanması ve toplanan verilerin analiz edilmesi için gereken ortam düzenlemesi kısmıdır (Karasar, 2018, s. 53).

2. Evren ve Örneklem

Literatürde çocuk oyunları, yöresel çocuk oyunları, modern oyunlar, basılı oyunlar konusunda birçok kitap bulunmaktadır. Geçmişten bugüne oynanan, gelenekselleşmiş, geniş kitlelerce bilinen oyunların yer aldığı kitap sayısı sınırlıdır. Bu nedenle araştırmanın evrenini 17 adet basılı kitap oluşturmaktadır. Evrenin tümüne ulaşmanın hem ekonomik hem zaman olarak güç olması nedeniyle çalışma grubu olarak 5 adet kitap seçilmiştir. Bu kitaplar seçilirken geleneksel oyunların bölgelere veya şehirlere göre ayrıldığı kitaplar elenmiş ve ülke genelinde bilinen oyunların olduğu kitaplar seçilmiştir. İçinde geleneksel çocuk oyunlarını barındıran bu örneklem şu şekildedir: 1. Akkaya, A. (2018) *Oyun ve Çocuk*, Phoenix Yayınevi. 2. Başal, H. (2019) *Geçmişten Günümüze Türkiye'de Geleneksel Çocuk Oyunları*, Nobel Akademik Yayıncılık. 3. Güneş, M. (2008) *Öğretmenler ve Öğrenciler İçin Yaşayan Çocuk Oyunları*, Anı Yayıncılık. 4. Oğuz, M. (2005) *Yaşayan Geleneksel Çocuk Oyunları*, Gazi Üniversitesi THBMER Yayını. 5. MEB, (2023) *Yüz Yüze 100 Çocuk Oyunu*, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Araştırmada incelenen oyunların isimleri şunlardır: Dokuz aylık, Birdirbir/uzuneşek, Çat pat kaynana, Simit, Beştaş, Bilye (daşenek, misket), Boynuz, Çelik çomak oyunları, Bura alev aldı, Patlangaç, Âşık oyunu, Çoş oyunu, Ebe saat kaç oyunu, Güvercin taklası, Dingilim, Kız hot oyunu, Kızılelma, Nallı oyunu, Üşüdüm oyunu, Alaylar oyunu, Horoz dövüşü oyunu, Sarı kırmızı oyunu, Yedi kule oyunu,

Altın bilezik oyunu, Çarşıya gittim oyunu, Çatlak patlak oyunu, Çekirge oyunu, Çember çevirme oyunu, Çuval yarışı oyunu, Davul zurna 1-2-3 oyunu, Deve cüce oyunu, Don ateş oyunu, Eski minder oyunu, Hımbıl oyunu, İp atlama-ipten geçme oyunu, İstöp oyunu, Körebe oyunu, Evcilik, Futbol-mahalle maçları, Pembe nine.

3. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan verilerin toplanmasında sırasıyla şu yollar izlenmiştir: İlgili konuda literatür taranmıştır. Tarama yaparken basılı kitaplar, makaleler, dergiler, süreli yayınlar, YÖK tarafından onaylanmış tezler incelenmiştir. Konuya dair tüm detaylara bu taramalar ile ulaşılmıştır. Belgesel kaynak tarama uygulanmıştır. Bulunan kaynaklarda içerik analizi yapılmış ve verilere ulaşılmıştır. Analiz yaparken genelden özele yöntemi kullanılmış ve konuyla en ilgili olanlardan araştırma yapılmaya başlanmıştır. Belirlenen kaynaklardan veriler toplanırken araştırmaya dahil edilecek oyunların geleneksel oyunlar olmasına, yöresellikle sınırlı kalmaktan ziyade geniş kesimlerce bilinen oyunlar olmasına, günümüzde hala oynanıyor olmasına, çeşitli çocuk alanlarında oynandığı gözlenen oyunlar olmasına dikkat edilmiştir. Oyunlar bu unsurlar göz önünde bulundurularak seçilmiştir.

Literatür taraması sonucunda elde edilmiş olan 17 kitaptan içerik analizi yöntemi ile örneklem olarak seçilen ve yukarıda künyeleri verilen 5 kitap yine içerik analizi yoluyla incelenerek tahlil edilmiştir. 17 kitaptan araştırmaya dahil edilecek kitaplar seçilirken bu kitapların ulaşılabilirliği, güncelliği, tercih edilirliliği, yöresellikten ziyade daha geniş kitlelere hitap etmeleri göz önünde bulundurulmuştur. Bu kitaplarda bulunan oyunlardan konuyla ilgili olan, sık tercih edilen, yöresellikle sınırlı olmayan 40 oyun araştırmaya dahil edilmiştir. Daha sonra park, okul ve mahallelerde bu oyunlar gözlenmiştir.

B. BULGULAR

Evcilik oyunu; içeriği incelendiğinde oyun sürecinde annelik ile birlikte ev temizlemek, yemek yapmak, bulaşık ve çamaşır yıkamak, çocuklarla ilgilenmek gibi ev içi görevleri kız çocuklar üstlenirken; markete gitmek, para kazanmak, evde televizyon izlemek gibi görevler baba karakterine yani erkek çocuklara yüklenir. Mühendislik, şoförlük, askerlik gibi meslek dallarını erkek çocuk üstlenirken bakıcılık, aşçılık, öğretmenlik gibi meslek dallarını kız çocuklar üstlenir. Toplumsal cinsiyet kuramları çerçevesinde evcilik oyunu incelendiğinde hem kitaplarda hem okullarda hem de sosyal medyada yapılan araştırmalarla evcilik oyununu kız çocuklarının daha çok tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Çoğu ebeveyn, aile büyüğü ve öğretmenler de evciliği "kız oyunu" olarak tanımlamıştır. Daha sakin, aksiyon ve hareket gerektirmeyen, naif oyunlar gibi evcilik oyunu da kız çocuklara atfedilmiştir.

Futbol-Mahalle Maçları Oyunu; son yüzyıla kadar erkek oyunu olarak kabul edilen bu oyun, sınırları belirlenmiş bir alan, karşılıklı kaleler ve topla oynanan bir oyundur. Futbol turnuvaları ve milli maçların yanı sıra mahalle maçlarına, okullarda yapılan maçlara bakıldığında, yakın zamana kadar kız futbol takımlarına rastlamak oldukça güçtür ve genel olarak futbol ve top oyunları erkeklere atfedilmiştir. Kız çocuklarının bu maçlardaki yerleri ise destekleyici olmaktan ileri geçememiştir. Top, maç ve rekabet kavramları erkek çocuklarla ilişkilendirilmiştir.

Pembe Nine Oyunu; kız çocuklar bir daire oluştururlar ve bu dairenin ortasına bir çocuk geçer. Ortadaki çocuk bir tekerleme söyler. Tekerlemeden sonra hayali olarak evleneceği kişinin ismini söyler. Tekerlemeyle birlikte "Pembe nine, pembe nine, geliyoruz kızını almaya bize" derler. Pembe nine olarak görev alan çocuk evet veya hayır cevabını vererek oyunu yönlendirir. Tüm kaynaklarda oyunun kız çocukları tarafından oynandığı belirtilmektedir. Oyunda dairenin ortasına geçen kişi erkek taklidi yapmaktadır. Bu da erkeklerin kültürümüzde birçok kız arasından seçim yapabildiği fakat kızların seçime sorgusuz uyması gerektiği kalıbını oyuna yansıtmaktadır. Oyunu aslında farklı şekilde erkek çocuklar da oynayabilir, karışık da oynanabilir, kızlar da daire ortasında seçim yapabilir fakat bunlar yerine oyun kız çocuklarına atfedilmiş ve toplumsal cinsiyet yargıları oyunda yerini bulmuştur.

Dokuz Aylık Oyunu; herkesin topa bir kere dokunma hakkının olduğu bu oyunda havadan gelen topu hiç yere dokunmadan kaleye atmak gerekir. Bu şekilde atıldığında kaleci havada tutarsa atan kişi kaleye geçer. Gol sayısı 9'a ulaştınca "dokuz aylık" olur. İlk çıkan kişiye ceza olarak anne, sonra kız, erkek kardeş, baba gibi lakaplar takılır. Oyunda tıpkı futbol oyununda olduğu gibi topla ilgili olması, hareket gerektirmesi gibi konular dolayısıyla erkeklere atfedilme durumu vardır. Oyun kızların da oynama gücü ve kapasitesinin olduğu bir oyundur. Fakat hem ismi hem oyun sonu cezalarından anlaşılacağı üzere tamamı ile erkeklere yöneliktir. Oyun sonundaki cezalar da oldukça cinsiyetçidir. Yenilen kişiye dokuz aylık gebe, anne, kız kardeş gibi lakapların takılması dişiliğin bir yetersizlik olarak gösterilmesine neden olmuştur. Erkeklerin güçlü, başarılı; kadınların güçsüz, yetersiz şeklinde algılanmasına müsait bir oyun türüdür.

Birdirbir/Uzun Eşek Oyunu; bu oyunda öncelikle bir ebe seçilir. Ebe kişisi belini kamburlaştırıp elleriyle öne doğru kapanır. Diğer kişiler de eşit mesafede kuyruk oluştururlar. Daha sonra ikinci sıradaki kişi koşarak ebenin üstünden atlar ve kendisi de aynı ebe gibi şekil alır. Üçüncü sıradaki kişi hem ebenin hem ikinci sıradaki kişinin üzerinden atlar. Böylelikle herkes atladıktan sonra engel oluşturur ve oyun bu şekilde devam eder. Oyun sırasında şu tekerleme söylenir: "Birdirbir, İkidir iki, olur tilki, Üçtür üç, yapması güç, Dörttür dört, kuş gibi öt, Beştir beş, aldım bir eş, Altıdır altı, yaptım kahvaltı, Yedim yedi, elim sırtına değdi, sekizim seksek, Dokuzum durak."

Uzuneşek oyunu; bir oyuncu yastık seçilir. Bu oyuncu düz bir zeminde ayakta durur. İki takımdan ilki bu yastık önünde eğilerek eşeğin sırtını oluşturur. Diğer takım ise eşeğin sırtına koşup atlayarak eşeği yıkmaya çalışır. Atlayan takım eliyle 1'den 10'a kadar sayı gösterir. Altındaki takım bilirse yer değiştirirler bilemezse aynı şekilde oyun devam eder.

Çat Pat Kaynana Oyunu; oyun en az 7 kişi ile oynanmaktadır. Oyun genelde kızlar tarafından tercih edilmektedir. Öncelikle bir ebe seçilir bu ebe kaynana olur. Geriye kalan kişiler ise gelindir. Gelinler karşılıklı durarak bir yol oluştururlar. Yola da ayaklarını uzatırlar. Kaynana değişik ayak hareketleri ve "Çat Pat Kaynana" tekerlemesi eşliğinde gelinlerin arasından geçer. Gelinlerden kimin ayağı kaynanaya değerse o kişi elenir ve kaynana olur. Oyun hem oynanış şekli hem isminden kaynaklı bir şekilde sadece kızlar tarafından tercih edilmektedir. Burada ise gelinlerin kaynanadan çekinmeleri gerektiğini belirten, kaynananın otorite figürü olarak yansıtıldığı bir oyun bulunmaktadır. Aynı oyun erkeklerle karışık bir şekilde oynanmaya müsait olmasına rağmen toplumda gelin-kaynana ilişkisinin çerçeveleri damat-kaynana ilişkisinde görünmediği için erkekler oyunda bulunmamaktadır.

Simit Oyunu; bu oyunda önce yere büyük bir çember çizilir. Bu çember ebe olan kişinin sığınağıdır. Ebe bu çemberin içindeyken dokunulmazdır. Ebe çemberden çıktığında “simit” şeklinde nefesi yettiği kadar bağırır ve çember dışındaki arkadaşlarını yakalamaya çalışır. Eğer bağırırken bir başkasına dokunabilirse ebe o olur. Nefesi bittiğinde ise çemberin etrafındaki kişiler ebe çembere dönene kadar ebeye sopalarla döverler.

Beştaş Oyunu; genellikle köylerde, mahallelerde, okullarda daha çok da evlerde kız çocuklarının oynadığı bir oyundur. Çoğu oyuna göre daha çok dikkat ve el becerisi gerektiren bir oyundur. Bu oyun fazla yorucu olmayan ve fazla enerji gerektirmeyen teknik bir oyundur. Çocuklar oturdukları yerden elleriyle daha çok hareket edip oynadıkları için çocukların vücutları fazla yorulmaz. Oyunda bir taş havaya atılırken yerde kalan taşların belli bir kurala göre yerden alınmasını konu edinir. Oyunun daha çok köy yerlerinde daha çok kız çocukları tarafından tercih edildiği gözlenmiştir. Erkek çocukları daha fazla enerji gerektiren, büyük kas gruplarını harekete geçiren oyunları tercih ederken kız çocukları ince motor kas gruplarını harekete geçiren daha çok dikkat ve teknik içeren oyunları tercih etmişlerdir. Kız çocuklarının daha az fiziksel ögeler içeren, el becerisine dayalı oyunları tercih etmeleri toplumsal cinsiyet kalıplarının da bir getirisi olmuştur.

Bilye (Daşenek, Misket) Oyunu; bu oyun rakibin bilyesini bilye ile vurma temeline dayanır. Vurulan bilye vuran kişi tarafından kazanılır. Oyuna başlamadan önce düz bir zemin üzerine düz bir çizgi çekilir. Bu oyunda eşleşme yerine her çocuk sırayla yere açılmış çukura veya çizilmiş düz çizgiye belli bir uzaklıktan bilyesini yuvarlar. Kimin bilyesi çizilen çizgiye yakınsa o kişi oyuna başlama önceliği kazanır. Başlayan kişi hazırlanan bilyelerin ne kadarını vurabilirse o kadarını kendisine alır. Oyun bu şekilde devam eder. Bilye oyunu köylerde ve şehirlerde genellikle erkek çocuklar arasında oynanmaktadır. Tarih boyunca içerisinde karşılaşma, müsabaka, rakiplik içeren oyunlar erkek çocukları tarafından rağbet görmüş ya da çocuklar bu oyunlara yönlendirilmiştir. Oyunda önemli olan el-göz koordinasyonu olduğu için bu özellik baz alındığında kız çocukları da oyunu rahatlıkla oynayabilecek olsa da oyun mahalle kültüründe erkek oyunu olarak nitelendirilmiştir.

Boynuz Oyunu; bu oyun açık alanda 15x20 metre boyutlarında dikdörtgen biçiminde büyük bir alanda oynanır. Oyunu oynamak için bir boynuz yeri dar bir şekilde kazılır. Kazılan çukurun yanına toprak konur. Bu toprak gerektiğinde boynuzun dik durması için kullanılır. Saha içine üçer adım aralıklarla üç tane de dokunulmazlık yeri için çukur kazılır. Boynuz oyununda toprağa dikili boynuzu bekleyen oyuncuya çoban denir. Oyunda koç veya teke boynuzu kullanılması nedeniyle boynuzu bekleyene çoban dendiği anlaşılmaktadır. Oyun içinde dokunulmazlık çukurlarının dışında olan oyuncuları vurmak ve boynuzu korumak esastır. Kaybeden oyuncu çoban olur. Oyun kaba motor becerilerini içeren bir oyundur. Yapı olarak hem kız hem erkek çocuklarının oynayabileceği bu oyun sadece erkekler tarafından oynanmaktadır. Hatta sadece çocuklar değil köydeki delikanlılar da bu oyunu oynayabilir. Hem savaş hem koruma temalarını içerdiği için erkek çocuklar tarafından oynanan bu oyunda meslek seçimi olarak da genel olarak erkeklerin yaptığı çobanlık seçilmiştir. Bu nedenle köy yerlerinde sık sık “kız çoban mı olur, bu oyun erkeklerin” sözü duyulmuştur.

Çelik Çomak Oyunu; oyun açık alanda en az iki kişi veya iki grup arasında oynanır. En uygun oyuncu sayısı 10 civarındadır. Çelik 10-15 cm uzunluğunda, parmak kalınlığındaki ağaç parçasına denir.

Birçok oynanma şekli bulunan bu oyunda en yaygın olan oynanış şekli belirlenen iki kale arasında gerçekleşir. Oyuncuların biri havaya attığı çeliği değnek ile vurarak karşı takımın kalesine göndermeye çalışırken karşı takım da elindeki değnek ile buna engel olmaya çalışır. Sadece erkek çocuklar tarafından değil yetişkin erkekler tarafından da tercih edilen bu oyunda tehlike ve yaralanma unsurları fazladır. Uzun zaman boyunca oyun yüzünden yaralanan çok fazla kişi olmuştur. Hem tehlikeli olması hem fazla rekabet içermesi bakımından kız çocukları tarafından tercih edilmeyen bu oyun zamanla erkek çocuklarına ait hale gelmiştir.

Bura Alev Aldı Oyunu; oyuna başlarken bir yuvarlak çizilir ve ebe seçilir. Bu yuvarlağın içinde sadece ebe kalır. Sonrasında ebe "Bura alev aldı!" şeklinde bağırarak tek ayak üzerinde zıplamak suretiyle çemberin içinden çıkar. Burada ebe için kural hem bağırarak hem de tek ayağının üzerinde durmaktır. Ebe bu şekilde etrafında bulunan oyunculardan birine değmeye çalışır. Sesi kısılır veya ayağı yere değerse, oyuncular ebeye sopalarıyla vurmaya başlar. Ebe çıktığı şekilde çemberin içine geri dönebilirse dayak yemekten kurtulabilir. Aynı zamanda eğer ayağı yere değmeden başka bir oyuncuya eliyle dokunabilirse, ebelik o oyuncuya geçer ve çembere girene kadar o oyuncu dayak yer. Oyun hem büyük kas gruplarını içeren hareketlere hem de yakalamaya dayalı bir oyundur. Oyunla ilgili araştırma yapıldığında oyun cezası dayak şeklinde olduğu için bu oyunun kız çocukları tarafından tercih edilmediği görülmüştür. Oyun şiddet, saldırganlık, avcılık gibi temaları içerdiği için kız çocuklarının doğasına uygun görülmemiştir. Zamanla erkek oyunu şeklinde adlandırılmıştır.

Patlangaç oyunu; patlangaç adı verilen ve ağaç dallarından yapılan bir oyuncakla oynanır. Patlangaç bir silah görevi görür. Patlangacın içine çitlik ağacının meyveleri veya küçük toplar konur. Bu oyunda bir kişi sınırı yoktur. Oyunun öncelikli kuralı herkesin kendine ait olan bir patlangacının bulunmasıdır. Oyunda patlangaç ve içindeki toplar sayesinde diğer oyuncuları vurmaya ve üstünlük elde etmek amaçlanır. Oyun yapısı bakımından bir savaş oyunu olduğu için oyuncular da erkektir. Tarih boyunca savaşmak, rekabet gibi kavramlar ve silah, mermi gibi materyaller toplum ve kültür tarafından erkek cinsiyetine aktarıldığı için bu oyun kız çocukları tarafından tercih edilmemekte ve oynanmamaktadır.

Aşık Oyunu; küçükbaş hayvanların arka ayak kısmından çıkartılan bir kemik türü olan aşık ile oynanan bu oyunda en az 4 kişi olma kuralı vardır. İlk olarak yere bir çizgi çizilir. Bu çizginin üzerine önceden belirlenen sayıda aşık dizilir. Her oyuncu elindeki aşıkla dizideki aşıkları vurmaya çalışır. En çok aşık vuran oyunu kazanır. Oyun temeline bakıldığında hedef vurma oyunudur. El göz koordinasyonu gerektirdiği ve bu sebeple oyunda erkek ve kız çocuklarının eşit olduğu düşünülse de oyun köy kesiminde erkek çocuk oyunu şeklinde nitelendirilmiş hatta bayram zamanları yetişkin erkekler tarafından da oynanmıştır. Çünkü atış yapma, nişan alma gibi faktörler toplum tarafından erkeklere atfedilmiştir.

Çoş Oyunu; en az üç kişiyle oynanan bu oyunda ilk olarak güdekçi yani ebe seçilir. Her oyuncunun bir değneği olur. Ebe seçerken bir kişi tüm değnekleri toplar ve gözü kapalı şekilde arkasına fırlatır daha sonra ayağını sürüterek gözleri kapalı şekilde arka tarafa doğru yürür. Ayağının değdiği değneklerin sahipleri ebe olmaktan kurtulur böylelikle son kalan kişi ebe seçilmiş olur. Güdekçi çoş değneğini alanın düz bir yerine yatırır ve başında bekler. Diğer oyuncular da ellerindeki değnekleri çoş değneğine atarak

vurmaya çalışırlar. Çoşa başka bir değnek isabet ederse güdekçi yerdeki çoşu düzeltmeye çalışır. Bu esnada diğer çocuklar da kendi değneklerini alıp kaleye koşmaya başlarlar. Güdekçi yerdeki çoşu düzeltip kaleye gidemezse oyunu kaybeder. Oyunda koruma, savunma ve hedef vurma temaları mevcuttur. Geçmişten gelen savaşçıların erkek olması rolü nedeniyle oyun erkek çocuk oyunu şeklinde adlandırılmıştır.

Ebe Saat Kaç Oyunu; en az üç kişi ile oynanmaktadır. Bu oyunda ebe olarak seçilen kişi düz bir duvara arkasını döner. Diğer oyuncular ona mesafeli bir uzaklıkta durur. Oyunculardan biri “Ebe saat kaç?” sorusunu yöneltir. Ebe içinden seçtiği bir sayıya kadar saymaya başlar o sayarken de diğer oyuncular ona yaklaşmaya çalışır. Ebe saymayı bitirince arkasını döner ve o anda diğer oyuncular oldukları yerde donarlar. Hareket eden olursa o kişi ebe olur. Kimse hareket etmezse ebe tekrar soruyu bekler ve saymaya başlar. Oyun hem kızlar hem erkekler hem de karma bir şekilde oynanmaktadır. Oyunda herhangi bir cinsiyet rolünün olmadığı görülmektedir.

Güvercin Taklası Oyunu; oyun genellikle bayramlarda ve düğünlerde oynanmaktadır. 8 oyuncu ile oynanan bu oyunda dörderli iki grup oluşturulur. İlk grup oyuncuları biri kuzeye biri doğuya biri batıya bakacak şekilde sırt sırta dururlar. Doğu ve batıya bakanlar biraz dik diğerleri biraz eğik durur. İkinci gruptakiler sırayla eğilen dördlünün üzerinden taklacı güvercin gibi atlayarak karşıya geçmeye çalışır. Düzgün takla atamayıp da yere düşen olursa ilk grup köprüyü bozar. Diğer grup köprü olur. İzleyiciden en çok alkışı alan kazanır. Oyunda yer alan hareketler, atlama zıplama gibi büyük kas grubunu harekete geçirmektedir. İzleyicilerin de olduğu bu oyun kız çocuklarına yüklenen naif rolü bakımından onların oynamasına uygun görülmemektedir. Bu yüzden erkek oyunu şeklinde nitelendirilir.

Dingilim oyunu; ağaç dallarından sert biçimde yapılan sopaya dingilim adı verilir. Daha sonra bir hakem belirlenir. Tüm oyuncular dingilim ile atış yaparlar. Oyunun sonunda hakem olarak seçilen kişi dingilimlerin düştükleri yeri tespit etmeye başlar. Dingilimi en uzağa giden veya ilk olarak yere çakılan kişi oyunun kazananı olur. Yenilen diğer kişiler, ceza olarak kazanan kişiyi tek tek sırtlarında taşırlar. Oyunda amaç hedef vurma, uzağa ulaştırma olduğu için toplumsal cinsiyet şemasına göre oyun erkeklere uygun bulunmuştur. Birbirini sırtında taşıma cezası kız çocuklarına uygun görülmemiştir.

Kız Hot Oyunu; oyunda kişi sayısı olarak bir sınırlandırma yoktur. Öncelikle tekerleme yöntemi kullanılarak bir ebe belirlenir. Bu oyunun ebe tekerlemesi “Sen hot, ben hot, goca öküze ot” şeklindedir. Bu tekerleme söylendiğinde oyunculardan en sona kalan ebe olur. Sonrasında yere yana yana olacak şekilde iki çizgi çizilir. Çizgilerden birinde ebe dururken diğerinde oyuncular dizilerek sırayla ellerindeki sopaları ileriye atarlar. Daha sonra ebe kişisi arka arkaya yürüyerek sopalara doğru yaklaşır. Ebenin ayağına ilk olarak kimin sopası değerse o kişi yeni ebe olarak belirlenmiş olur. Yeni ebeye “Hot oldu, hot oldu...” şeklinde bağırılır. Yenilene verilen cezalar bulunmaktadır. Bu cezalar horoz, kedi, köpek sesi çıkartma şeklindedir. Aynı oyunun erkek hotu olanı da vardır. Çünkü kızlar ve erkekler bu oyunu ayrı oynarlar. Kızlar kırdı, bayırda oynarken erkekler hayvan otlatırken oynarlar. Hem erkekler hem kızlar arasında oynanabilen bu oyunun iki farklı yönü bulunmaktadır. Bu farklılıklardan ilki oyunu kızların ayakta, erkeklerin ise oturdukları yerden oynamalarıdır. İkinci fark ise oyunun oynanma amacında ortaya çıkmaktadır. Kızlar oyunu kendilerini eğlendirmek için oynarlarken erkekler yükten, işten kurtulmak için oynamaktadırlar.

Kızıl Elma Oyunu; oyun en az 10 kişiyle oynanmaktadır. Genel olarak ağaçların veya saklanacak yerlerin çokça bulunduğu açık alanlar tercih edilir. Oyunun amacı her bir oyuncunun belirli bir konumu olan ve kızıl elma diye adlandırılan alana hiç yanmamak koşuluyla ulaşmalarıdır. Bu alan özellikle oyunculara uzak bir yer olarak seçilmektedir. Oyuncuların elinde beş veya altı adet lastik fırlatacak şekilde ayarlanmış tahta silahlar bulunur. Oyuncuların her biri kendilerine saklanacak alanlar belirleyerek gizlenirler. Daha sonra saklanan oyuncular kızıl elma olarak belirlenen alana ulaşmak için koşmaya başlarlar. Bu kısımda kural kızıl elmaya doğru koşan oyuncunun diğer oyuncuların tahta silahlarından attıkları lastikler ile vurulmadan kaçmaya çalışmasıdır. Eğer vurulmadan kızıl elmaya ulaşmayı başarırlarsa oyunu o grup kazanmış olur. Ödül olarak yenilen grup yenen grubun isteğini yerine getirir. Ceza olarak ise kazanan grup oyuncuları, kaybeden grup oyuncularına silahlarıyla lastik atar. Oyunda kullanılan materyalin silah olması, hedef vurma ve yakalama gibi amaçların olması çerçevesinde bakıldığında oyun strateji ve savaş oyunudur. Geleneksel toplumda bu oyunlar erkek oyunu şeklinde nitelendirilmiştir.

Nallı Oyunu; oyunun kişi sayısı az 3-4 en fazla 7-8 kişidir. Açık alanlarda oynanması uygun olan bu oyunda öncelikle bir kişi ebe olarak belirlenir. Yere büyük bir yuvarlak çizilir. Ebe elindeki tenekesini çizilen dairenin içine koyar. Geri kalan oyuncular ellerindeki sopalar ile belirlenen sınır çizgisinden bu tenekeyi vurmaya çalışırlar. Tenekeye sopa isabet edip yıkıldığı anda oyuncular sopalarını geri almaya çalışırlar. Eğer sopa oyuncuya yakınsa oyuncu hemen sopayı alıp yerine kaçabilir. Eğer sopa uzaktaysa ya da öncesinde sopasını atmak için bekleyen başka oyuncu olursa, sopa almak isteyen oyuncu sopasının üzerine ayağıyla basar ve “Nallı” diye bağırır. Bu esnada eğer ebe tenekeyi tekrar eski haline getirirse ve oyuncuların sopasını almadığını veya üzerine ayağıyla basmadığını görürse seçtiği oyuncuyu ebeler. Bu oyunda herhangi bir ödül veya ceza bulunmamaktadır. Oyun özellikle 8-15 yaş arasındaki çocukların oynadığı bir oyundur. Diğer benzer oyunlar gibi yakalama kavramını içeren bir oyun olsa da hem zarar verici öğelerin bulunmaması hem de ceza sisteminin olmaması kız çocuklarının da oynamasına imkân tanımıştır.

Üşüdüüm Oyunu; oyuncular iki sıra oluşturacak ve karşı karşıya duracak şekilde el ele tutuşurlar. Sıralı bir şekilde grup grup karşılıklı olarak; “Üşüdüüm üşüdüüm a benim canım üşüdüüm. Kürkünü giy kürkünü giy a benim canım kürkünü giy. Kürküm yok kürküm yok a benim canım kürküm yok. Alsan ya alsan ya a benim canım alsan ya. Param yok param yok a benim canım param yok. Çalsan ya çalsan ya a benim canım çalsan ya. Asarlar basarlar en güzelini seçerler” sözlerini söylerler. Tekerlemede kendi kısmını söyleyen taraf karşı gruba doğru ilerler. Son kısmı söyleyen grup diğer gruptan birini asılıp yakalayarak kendi grubuna almaya çalışır. Başarılı olursa asılıp seçilen kişi diğer grubun üyesi olur. Oyunun sonunda hangi grup daha kalabalık ise o grup kazanmış olur. Oyun ritim ve müzikal öğeler içeren, çok fazla hareket ögesi barındırmayan sakin bir oyundur. Bu yüzden kız çocuklar tarafından daha çok tercih edilmektedir.

Alaylar Oyunu; oyunda en az 6 oyuncu olmalıdır. Oyunda öncelikle kızlar iki gruba ayrılırlar. Alaylar tekerlemesini söyleyerek karşılıklı şekilde yürürler. Tekerlemede sonuncu olarak ismi söylenen kişi karşı takımın el ele tutuşarak oluşturdukları zinciri bozmaya çalışır. Son kişi kalana kadar oyun bu şekilde devam eder. Kaybeden kişi göbek attırılarak cezalandırılır. Oyun ritim ve müzikal öğeler içeren,

tehlike unsurları barındırmayan bir oyun olması sebebiyle kız çocukları tarafından oynanmaktadır. Oyunda ceza olarak da dans öğelerine yer verilmesi buna bir örnektir.

Horoz Dövüşü Oyunu; kişi sınırlaması olmayan bu oyun temelde taklit ve dövüşe dayanmaktadır. Oyun başlamadan önce yere belirli bir sınır çizgisi çizilir. Erkekler horoz taklidi yaparak bu çizgide karşılıklı olacak şekilde sıralanırlar. Kızlar ise kendilerine birer horoz seçerler. Erkekler, yani horozlar elleri arkada bağlı olacak şekilde yere çömelirler. Daha sonra birbirlerine doğru zıplamaya başlarlar. Birbirleriyle karşı karşıya geldiklerinde horoz sesi çıkararak omuzlarıyla birbirlerini iterek sınırın dışına çıkarmaya çalışırlar. Kazanan horozlar geri eski şekilde sıralanarak oyunu tekrarlarlar. Oyunun sonunda kalan horoz kazanan olarak seçilir. Kazanan horoz ve sahibine ödül verilirken diğer horozlar bu oyuncular tarafından cezalandırılır. Erkeklerin kızlara kendi gücünü göstermek için çabalaması, güçlü olmayanın cezalandırılması, kızların seçim yapması gibi öğeler göze çarpmaktadır.

Sarı Kırmızı Oyunu; Oyunda kişi sınırlandırması bulunmamaktadır. Oyunun ana malzemesi ise uygun boyutta bir iptir. İki kişi ipi ayaklarına geçirerek karşılıklı şekilde durur. Kalan oyuncular ise arka arkaya dizilirler. İpin üzerinden "Sarı Kırmızı Kupa Yıldızı" diyerek atlarlar. Tüm oyuncular ilk turu tamamladıktan sonra ip biraz daha yükseltilerek oyunun zorluk seviyesi arttırılır. Eğer ipe takılan veya atlayamayan olursa ipin içindekiler ile yer değiştirir. Oyun bu şekilde devam eder. İp atlama oyunları, ip ile oynanan oyunlar kız çocuklarının büyük kas gruplarını kullanarak oynadığı nadir oyunlardan biridir. Bu nedenle kız çocuklar tarafından daha sık tercih edilmektedir.

Yedi Kule Oyunu; 8 kişi ile oynanan oyunda önce grup liderleri daha sonra da grup oyuncuları belirlenerek 2 grup oluşturulur. Sonrasında grupların ortasına yedi tane taş üst üste dizilir. İlk grup arka arkaya dizilir ve taşların karşısında durur. İkinci grup da diğer tarafta dizilir. Atış yapacak olan grup oyuncuları ellerindeki toplar ile birer kez atış yapmaya başlarlar. Yapılan bu atışlar sonucunda başarılı olurlarsa ve taşlar düşerse atış yapan grup kaçmaya başlarlar. Ebe olan diğer grup kaçanların arkasından koşarak onları ellerindeki toplar ile vurmaya çalışır. Ebe olan grup yakalamaya çalışırken kaçan grubun oyuncuları taşları eski haline getirmeye çalışır. Eğer taşları üst üste dizebilirlerse kazanırlar. Vurulup kaybederlerse diğer grup onların yerini alır ve onlar yeni ebe olur. Bu oyunda da diğer birçok oyunda olduğu gibi atış yapma gibi temalar ağırlıkta olduğu için oyun erkek çocuklar tarafından tercih edilmiştir.

Altın Bilezik Oyunu; Oyuncu sayısında herhangi bir kısıtlama bulunmayan bu oyunda istenilen bir yöntem ile ebe ve yönetici oyuncu belirlenir. Tüm oyuncular geniş bir halka olacak şekilde yan yana dizilir. Bu halkanın ortasında ise ebe yerini alır. Ebe olan kişi yere çömelir ve elleri ile yüzünü kapatır. Yöneten oyuncu yerde duran ebenin sırtına bir bilezik bırakır. Sonrasında ebe sesli bir şekilde ona kadar saymaya başlar. Bu sırada yönetici parmağıyla göstermek suretiyle bir oyuncu seçer. Bu oyuncu ebenin sırtına konulan bileziği alır ve herhangi bir yere saklar. Ebe saymayı bırakıp gözünü açtıktan sonra oyuncular oyunun tekerlemesini söylemeye başlarlar. Tekerleme şu şekildedir: "Bileziğini aldılar. Hem de alıp sakladılar. Bil bakalım saklayan kim? Bilemezsen ebe sen." Tekerleme bittikten sonra ebenin 3 tane tahmin hakkı bulunmaktadır. Bilirse saklayan kişi ebe olur. Eğer 3 hakkında da bilemezse aynı kişi tekrar ebe olur. Oyun genel olarak kız çocukları tarafından tercih edilen bir oyundur. Fazla hareket gerektirmeyen, gürültülü veya zarar verici olmayan bu oyun mahallelerde, parklarda ve okullarda kız

çocukları tarafından sıklıkla tercih edilir. Oyunda kullanılan materyal ve oyunun adı da kız/kadın kavramını çağrıştırır niteliktedir.

Çarşıya Gittim Oyunu; oyunun oynanması için en az iki kişiye ihtiyaç vardır. Kalabalık gruplarda oynandığında daha eğlenceli olmaktadır. Oturarak veya ayakta iki türlü de oynanabilen bu oyunda daire şeklinde durulması gerekmektedir. Oyun, oyuncuların birinin örneğinin “Çarşıya gittim elma aldım.” demesiyle başlar. Sonraki oyuncu hem kendinden önceki oyuncunun söylediği kelimeyi söyler hem de kendisi bu kelimeye ekleme yaparak devam ettirir. “Çarşıya gittim elma, armut aldım.” Tüm oyuncular bir önceki oyuncunun söylediğine ekleme yaparak düzeni bozmadan devam eder. Karıştıran eksik veya yanlış söyleyen oyundan çıkar. Son kalan kişi galip seçilir. Oyun yapı olarak dikkat ve konsantrasyon gerektiren bir oyundur. Fiziksel aktivite barındırmamaktadır. Zihin kontrolü gerektirmektedir. Bu nedenle cinsiyete dair öğeler bulundurmadığı için hem erkek hem kız çocuklar tarafından oynanmaktadır.

Çatlak Patlak Oyunu; oyuncular bir daire şeklinde oturarak veya ayakta olacak şekilde bu oyunu oynayabilirler. Ellerini yanlara açarak birbirlerinin elleri üzerine koyarlar. Oyuncunun sağ eli altta sol eli üstte olacak şekilde ayarlanır. Böylelikle oyun dönerken sağ el ile diğer oyuncunun eline vurulabilecektir. Tekerleme söyleyerek herkes yanındaki eline vurur. Tekerlemenin sonuna kalan oyuncu sağ tarafındaki arkadaşının eline vurmasını engellemeli ve onu şaşırtmalıdır. Eğer eline vurulursa o oyundan çıkar, vurulmazsa vurmaya başaramayan çocuk oyundan çıkar. Oyun süresince hızlı bir şekilde vurmamaya dikkat edilmelidir. Oyunun tekerlemesi şu şekildedir: “Çatlak patlak yusuvarlak, Kremalı börek sütlü çörek, Çek dostum çek, Arabanı buradan çek.” Oyunda tekerlemeyle birlikte şaşırtmaca kullanılmaktadır. Cinsiyete dayalı herhangi bir öğe bulunmamaktadır. Bu nedenle hem erkekler hem kızlar karma şekilde bu oyunu oynamaktadırlar.

Çekirge Oyunu; bu oyunda oyuncular eşit olacak şekilde iki gruba ayrılırlar. Oyunculardan biri oyun yöneticisi olarak belirlenir. Gruplardan biri öteki grubun elindeki topu düşürmeye çalışır. İkinci grup ise topu yere düşürmeden elden ele dolaştırmayı hedefler. Topu düşürmeyi amaçlayan grup “Düştü düştü.” Diyerek diğer grubu şaşırtmaya çalışır. Eğer gruptan biri topu düşürürse veya alamazsa o oyuncu çekirge taklidi yaparak zıplayıp ikinci grubun çevresinde bir tam tur döner ve topu gruptan seçtiği birisine verir. Böylelikle gruplar görevi değiştirmiş olur ve oyun devam eder. Oyunda dikkat, konsantrasyon ve koordinasyona dayalı öğeler bulunmaktadır. Hem süreçte hem de sonuçta cinsiyete dayalı öğeler bulunmamaktadır. Bu yüzden oyun hem kız hem erkek çocuklar tarafından tercih edilmektedir.

Çember Çevirme Oyunu; oyun için plastik veya kalın telden yapılmış bir çember ve bu çembere takılı uzun bir sopa gerekmektedir. Oyun hem tekli şekilde sırayla hem de yarış şeklinde oynanabilir. Amaç çemberi sopa veya çubuk ile iterek düşürmeden döndürerek ilerletmektir. Oyunda yapı olarak dikkat, konsantrasyon ve koordinasyona dayalı öğeler bulunmaktadır. Kas zihin bağlantısı kurularak oynanacak bu oyunda hem erkek hem kız çocuklar aynı performansı gösterebileceği için iki cins tarafından da oynanabilecek bir oyundur. Fakat bu oyunun yaygın oynanma biçimine bakıldığında daha çok kızlar tarafından oynandığı görülmektedir.

Çuval Yarışı Oyunu; oyuncular iki takıma ayrılır. Başlangıç ve bitiş noktaları belirlenir ve buralara birer çizgi çekilir. İki hakem belirlenir. Hakemlerden biri başlangıç noktasına biri bitiş noktasına yerleşir. Takımlardan birer oyuncu çuvalı giyer ve başlangıç noktasına geçer. Hakemin başlama komutu vermesiyle yarış başlar. Yarışmacılar çuval ile bitiş noktasına gidip geri döner ve çuvalı diğer takım arkadaşına verir. Takımların son oyuncularından hangisi başlangıç noktasına ilk ulaşan olursa o takım yarışı kazanır. Oyun büyük kas grubunu içeren hareketlere dayalı bir oyundur. Cinsiyete dayalı herhangi bir öge bulunmamaktadır. Amaç hedefe zıplama hareketi ile en hızlı şekilde ulaşmaktır. Bu nedenle hem kız hem erkek çocukları tarafından oynanmaktadır.

Davul Zurna 1-2-3 Oyunu; en az dört kişi ile oynanan bu oyun 10-12 kişilik kalabalık gruplarla da oynanabilmektedir. Oyuna hazırlık aşamasında ebe belirlenir. Oyun alanına ebe ve diğer oyuncular için durulacak yerler çizgiler yardımıyla belirlenir. Oyun başlatılır ve ebe diğer oyunculara sırtı dönük olacak şekilde yüzünü duvara döner. Kalan oyuncular ebeye belirli bir mesafede olacak şekilde yan yana dizilirler. Ebe bu sırada “davul zurna bir, iki, üç” diye bağırır. Ebenin arkası dönük olduğu sırada oyuncular adım adım ebeye yaklaşır. Ebe kendilerine döndüğü an hareketsiz bir şekilde beklemeye başlarlar. Eğer oyunculardan hareket eden olur ve ebe bunu fark ederse oyuncu başladığı çizgiye tekrar döner. Oyunculardan herhangi biri yeterince yaklaşıp ebeye dokunana kadar oyun bu şekilde devam eder. Ebeye dokunulduğunda oyuncuların hepsi kaçmaya başlar ve ebe onları yakalamaya çalışır. Oyunda amaç dikkat ile birlikte koordinasyon sağlamaktır. Hem erkek hem kız çocukların oynayabileceği bu oyunda cinsiyete dayalı herhangi bir öge bulunmamaktadır.

Deve Cüce Oyunu; grup halinde oynanan bu oyunda bir kişi ebe seçilir. Ebe “deve ve cüce” komutları ile oyunu yönlendirir. Deve diye seslendiğinde tüm çocuklar ayağa kalkar. Cüce diye seslendiğinde çocuklar çömelerek oturur. Ebe sürekli ve hızlı bir şekilde “deve, cüce” şeklinde karışık komutlar verir. Ebenin komutuna uyamayan, karıştıran çocuk oyundan çıkar. Son kalan kişi oyunu kazanır. Oyunda amaç verilen komutu dikkatlice dinleyip karıştırmadan yerine getirmektir. Oyunda yapılan deve cüce benzetmesi de büyüklük ve küçüklük ile alakalıdır. Bu nedenle oyunda herhangi bir cinsiyete dayalı öge bulunmamaktadır. Bu yüzden hem kız hem erkek çocuklar tarafından tercih edilmektedir.

Don Ateş Oyunu; öncelikle iki ebe belirlenir. Kalan oyuncular bu ebelere yakalanmamak için kaçarlar. Ebeler de onları yakalayıp dokunmaya çalışır. Ebe tarafından dokunulan oyuncu olduğu yerde donar. Donan oyuncular diğer takım arkadaşları ebelere yakalanmadan kendilerine dokunabilirse ateş der ve tekrar oyuna dahil olurlar. Oyunun tamamlanması için ebelerin tüm oyunculara dokunması gerekmektedir. Oyunun temeli kaçma ve kovalamaya dayanmaktadır. Herhangi bir cinsiyet ögesi barındırmamaktadır. Bu nedenle hem kız hem erkek çocuklar tarafından tercih edilmektedir.

Eski Minder Oyunu; en az üç kişi ile oynanan bu oyunun kalabalık oynanması tercih edilmektedir. Öncelikle bir oyuncu minder olmak üzere seçilir. Kalan oyuncular minderin etrafında daire şeklinde yerlerini alırlar. Minder olan oyuncu çömelir ve yüzünü kapatır. Diğer oyuncular da oyunun tekerlemesini söyleyerek minderin etrafında dönerler. Minder olan kişi istediği bir poz seçer. Bu pozlar mutluluk, üzümlük, sinirlilik, güzellik, çirkinlik, komiklik, korkunçluk, şaşkınlık vb. şeyler olabilir. Halkadaki oyuncular minderin istediği poz verirler. En iyi poz veren oyuncu minder olur. Oyunun

tekerlemesi şu şekildedir: “Eski minder yüzünü göster, Göstermezsen bir poz ver, Güzellik mi çirkinlik mi? Havuz başında heykellik mi? Hangisi?” Bu oyunda amaç zaman geçirirken duygu durumlarının mimiklere yansımaları göstermektir. Erkekler ve kadınlar için bu konuda farklılık bulunmamaktadır. Bu nedenle oyunda cinsiyet ögesi bulunmamaktadır. Oyun hem erkek hem kız çocuklar tarafından tercih edilmektedir.

Hımbıl Oyunu; Öncelikle oyuncu sayısı kadar nesne belirlenir ve bu nesnelere kâğıda yazılır. Her oyuncu için her nesne birer tane yazılır. Örneğin 5 oyuncu varsa belirlenen beş farklı nesne beş kez yazılır ve 25 adet kâğıt elde edilir. Kâğıtlar yazıları görünmeyecek şekilde katlanır. Tüm kâğıtlar karıştırılır ve daire şeklinde oturan oyuncuların ortasına dökülür. Her oyuncu kendisi için 5 kâğıt seçer. Her turda oyuncu sağındaki oyuncuya bir kâğıt seçtirir. Amaç elinde aynı nesnelere olduğu beş kâğıdı biriktirebilmektir. Bu birikimi yapan kişi elindeki kâğıtları ortaya bırakır ve “hımbıl” der ve 100 puanı almış olur. Oyun devam eder ve puanlama 75, 50, 25 şeklinde oyunculara eklenir. Oyunda amaç şans ve strateji ile elinde aynı tür kâğıtları biriktirebilmektir. Oyunda cinsiyete dayalı herhangi bir öge bulunmadığı için oyun hem kız hem erkek çocuklar tarafından oynanmaktadır.

İp Atlama-İpten Geçme Oyunu; materyal olarak sadece ipin kullanıldığı bu oyunlar farklı şekillerde oynanabilmektedir. İki kişinin tuttuğu ip te kurallı şekilde atlamak veya iki kişinin farklı şekillerde tuttuğu ipe dokunmadan karşı tarafa geçmek gibi türleri bulunmaktadır. Kurallı bir şekilde yarışa çevrilebileceği gibi fazla enerjiyi atmak için, hareket olması amacıyla kuralsız da oynanabilir. Bu oyunda herhangi bir amaç bulunmamaktadır. Genel olarak fazla enerjinin atılması ve zaman geçirmek hedeflenmektedir. Büyük kas grubunu temele alan bu oyunlarda cinsiyet temasına dayalı bir öge bulunmamaktadır. Bu nedenle hem kız hem erkek çocuklar tarafından tercih edilmektedir.

İstop Oyunu; Bu oyun kalabalık oynandığında daha eğlenceli olsa da oynamak için en az üç kişi olması yeterlidir. Oyuna başlamadan önce bir ebe seçilir. Oyuncular seçilen ebe etrafında daire oluşturacak şekilde yan yana dizilirler. Ebe oyunculardan birini seçer ve onun ismini söyleyerek elinde bulunan topu havaya fırlatır. İsmi seçilen kişi topu yakalayabilirse “İstop” diye bağırır ve arkasından seçtiği bir rengi söyler. Kalan tüm oyuncular etraflarında o rengi bulmaya çalışırlar. Bulduklarında ise koşup o renge dokunurlar. Ebenin amacı rengi bulup dokunmamış olan bir oyuncuyu top ile vurmaktır. Tüm oyuncular belirlenen rengi bulursa ve vurulmazlarsa aynı kişi ebe olur. Ebe birini vurursa vurulan kişi ebe olur. Oyun bu şekilde devam eder. Oyunda belirli bir hedefe ulaşmaktan ziyade enerji atmak hedeflenmektedir. Topu yakalama, topla hedef vurma, renk seçme ve hızlı düşünme gibi öğelerin bulunduğu bu oyunda cinsiyete dayalı bir öge bulunmamaktadır. Bu nedenle hem kız hem erkek çocuklar tarafından sıklıkla tercih edilse de topla oyuncu vurma kısmında kız çocuklarına karşı daha naif davranmak tercih edilmektedir.

Körebe Oyunu; Bu oyun en az üç kişi ile oynanmaktadır. Öncelikle oyun için bir ebe seçilir. Ebe olan kişinin gözleri mendil veya bir bez parçası yardımı ile bağlanır. Ebe dışındaki oyuncular belirlenen oyun alanına dağılırlar. Ebeye dokunup kaçarak veya sesli ipuçları vererek yerlerini belli etmeye çalışırlar. Amaçları ebe olan oyuncuya yakalanmamaktır. Ebenin amacı oyunculardan birini yakalayıp ebe yapmakken diğer oyuncuların amacı hiç yakalanmadan kazanmaktır. Dikkat, konsantrasyon, strateji gerektiren bu oyunda amaç ebeyle ses takibi yaparak oyuncuları yakalamak, oyuncu iken strateji

kullanarak ebeden kaçmaktır. Oyunda cinsiyete dayalı bir öge bulunmadığı için hem erkek hem kız çocuklar tarafından tercih edilmektedir.

Sonuç ve Öneriler

İncelenen 40 çocuk oyunu toplumsal cinsiyet açısından ele alındığında; bunlardan 8 oyun “evcilik, pembe nine, çat pat kaynana, üşüdüm, alaylar, sarı kırmızı, altın bilezik ve çember çevirme” oyunları sadece kızların oynadığı oyun olarak belirlenmiştir. Genel olarak erkeklerin oynadığı oyun sayısı ise “futbol, dokuz aylık, uzun eşek, simit, bilye, boynuz, çelik çomak, bura alev aldı, patlangaç, aşık, coş, güvercin takla, dingilim, kızıl elma, horoz dövüşü ve yedi kule” olmak üzere 16’dır. Hem kız hem de erkeklerin oynadığı oyunlar ise “beştaş, ebe saat kaç, kız hot, nallı, altın bilezik, çatlak patlak, çekirge, çuval yarışı, deve cüce, don ateş, eski minder, hımbıl, ip atlama, istop, kör ebe” olmak üzere 15 oyundur.

Ortak oyunlar içerisinde, literatürde her ne kadar ortak oyun olarak kabul edilse de toplumsal anlayışın etkisiyle, çuval yarışı gibi güce dayalı oyunların daha çok erkelerce oynanması gerektiği düşünülmektedir. Beştaş, ip atlama vb. zarafet, incelik vb. toplumda kadına atfedilen tavır ve davranışlara uygun olduğu için kadınların oynamasının uygun olduğu anlayışı hala yaygındır.

Son yıllarda toplumsal cinsiyet algısındaki değişme her ne kadar yaygınlaşsa da hala halk arasında bazı oyunların kadınlarca oynanması normal kabul edilmemektedir. Futbol oyunu bu duruma en iyi örneklerden biridir. Evcilik oyunu ise birlikte oynanan oyun olarak kabul edilmesine rağmen, oyundaki statü ve rol paylaşımlarının toplumsal yaşamdaki kadın erkek statüleri ve rollerine uygun olarak yapıldığı görülmektedir. Bu oyunda, anne ya da kadın rollerini erkek çocukların seçmeleri çok istenen bir olmamaktadır. Olması durumunda büyüklelerin müdahalesinin çokça görüldüğü bir gerçektir.

İnsanlık tarihinde yerleşik hayatla birlikte birey yaşamı, ev içi ve ev dışı olmak üzere ikiye ayrılırken, kadının ev içi yani özel alana, erkeğin ise ev dışı yani kamusal alana yönelmesi ya da yöneltilmesi, rollerin yerine getirilmesinde cinsiyete göre ayrışmayı da beraberinde getirmiştir. Bu durum zamanla toplumsal yapıya göre değişikliğe uğrasa da genel anlamda bütün toplumlarda varlığını uzun süre korumuş ve çoğunlukla da korumaya devam etmektedir. Çocukluktan başlayarak, adeta içselleştirilmiş ve alışkanlık haline gelmiş bazı tavır ve davranışların birey yaşamında yer edinmesi oyunlar yoluyla da pekiştirilmektedir. Güç, kuvvet, cesaret, girişkenlik, dışa dönük yaşam biçiminin erkekle, nezaket, kibarlık, güzellik, çekingenlik, içe dönük yaşam biçiminin kız-kadınla özdeşleştirilirken bu tür değerlerin aktarımında oyuncaklar da bu doğrultuda seçilir olmuştur.

Kadınların-kızların; düşüncelerini toplum içinde yüksek sesle hemen ifade etmemesi, atılgan olmaması, içinde bulunduğu evi benimsemesi, evle ilgili işleri öğrenmesi, yardımsever, fedakâr olması, insan ilişkilerinde örtük bir beceri geliştirmesi, yakın çevresi için sürdürülebilecek ilişki ağları kurması gibi özellikler kadınlara yüklenerek değerler olmuştur. Bu tür davranışların, toplumun genellikle kadınlardan beklediği toplumsal-kültürel ve geleneksel rol ve değerleri haline gelmiştir. Bu rol ve değerlerin çocuk oyunlarıyla da öğretilmesi yüzlerce yıldır devam etmektedir. Evcilik oyunu burada verilebilecek en güzel örneklerden biridir. Hala birçok toplumda kız çocuklarının oynadığı/oynaması gerektiği bir oyun olarak algılanmaktadır. Erkeklerin oyuna katılmasında ise rol paylaşımlarında yukarıda bahsedilen toplumsal yapının kadına ve erkeğe biçtiği rollere göre hareket edilmesi yönünde

çocuklar yönlendirilebilmektedir. Dolayısıyla oyunda ev temizliğini kızların, kaba güç gerektiren rollerin erkeklerin yaptığı bir sergilemede, çocuk gerçek hayatta da aynı şekilde davranmaya devam edecektir.

Küçük yaşta aileden başlayan bir rol ayrılığının, çocuk oyunları ile de pekiştirildiği ortamda yetişen bir bireyin cinsiyet ayrımcılığı ortaya koyması kendiliğinden gerçekleşecektir. Burada şunu da hemen belirtmek gerekmektedir. Bu konular ele alındığında hiçbir zaman her anlamda her cinsin her şeyi ya da aynı şeyleri yapması gerektiği dolayısıyla son döneme kadar eşitlik olarak ele alınan konuyu söylemek istemiyoruz. Yaratılışın getirdiği farklılıkları unutmamak gerektiğini hatırlatarak, artık eşitlik yerine adalet kavramının daha doğru bir ifade şekli olduğunu belirtmek gerekir.

Bazen farkında olarak bazen maruz kalma ile çeşitli roller bireye süreç içinde aktarılmaktadır. Önce ailede sonra çevrede daha sonralarında ise okulda, sokakta, işte kısacası hayatın her noktasında bireyler gözlem ve örnek alma ile bu toplumsal cinsiyet rollerini kazanırlar. Eğitimciler tarafından önemi inkâr edilemeyen ve sık sık kullanılan oyunlar da erken çocuklukta soyut kavramların ve sosyal rollerin çocukta yerleşmesine etkisi olan aktivitelerdir. Çocuklar için bu denli önemli olan, onların eğitiminde katkı sağlayan oyunlar, barındırdığı toplumsal cinsiyet kalıplarını da çocuklara empoze etmektedir.

Hem literatürde bu oyunlar hakkında yeterince araştırma bulunmaması hem de oyunların çocuklar üzerindeki önemi göz önünde bulundurulduğunda araştırma önem taşımaktadır. Araştırma için önce kitaplardan sıklıkla kullanılan 40 çocuk oyunu incelenmiş, toplumsal cinsiyet rollerine göre değerlendirilmiştir. Daha sonra sıklıkla parklarda, mahallelerde, okullarda oynayan çocuklar dışardan gözlemlenmiştir. Tüm bu bulgular sonucunda daha kısıtlı hareketlerin bulunduğu, ince motor becerilerine dayanan, saldırganlık ve rekabet içermeyen, sakin ve naif olan oyunların kız çocukları tarafından daha çok tercih edildiği gözlenmiştir. Hırs, rekabet, savaşçılık, avcılık, delici ve kesici aletler içeren, atik ve hızlı, büyük kas gruplarını hedef alan oyunların ise erkek çocukları tarafından tercih edildiği gözlenmiştir.

Oyunlar, çocuklar için zamanının çoğunu geçirdiği, bir görev gibi benimsediği, bilinçli veya bilinçsiz olarak birçok öğrenme gerçekleştirdiği etkinliklerdir. Uzun yıllar boyunca literatürde oyunun önemine dair önemli çalışmalar yapılmıştır. Çalışmalardan bazılarının Aksoy ve Çiftçi (2022), Ulutaş (2011) ve Ünal, (2009) ortak sonucuna bakıldığında oyunun önemi artık tartışma konusu olmaktan çıkmış ve direkt kabul edilebilir bir hale gelmiştir. Oyunun öneminin yanı sıra oyunların eğitsel bir araç olarak nasıl kullanılacağına dair araştırmalar başlamıştır. (Koçyiğit vd., (2007) Bu çalışmada da diğer çalışmalara benzer şekilde oyunun çocuklara bilgi ve kültür aktarımında önemli bir rol oynadığı ortaya konmuştur.

Çocuklar toplumsal cinsiyet kavramına dair bilgileri, rolleri, kalıp yargıları bilinçli bir şekilde öğrenmekten ziyade maruz kaldığı çeşitli ortam ve materyallerle öğrenmektedir. Bu ortam ve materyallere kitaplar, dergiler, televizyon programları, diziler, filmler, dijital oyunlar, aile, çevre, okul, öğretmen gibi şeyler örnek verilebilir. Çocuklarda doğru kazanımı önemli olan toplumsal cinsiyet kavramının oyunlarda sıklıkla yer aldığı bu çalışmada olduğu gibi yapılan bazı araştırmalarda da ortaya konmuştur. Tiyatro oyunları, dijital oyunlar, oyun ve oyuncaklar toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını içeren araçlar olarak nitelendirilmişlerdir. (Emeksiz ve Bay, 2022); Onay, 2021); Özdemir,

2018); Arda vd., 2021) yaptıkları çalışmaların sonucunda toplumsal cinsiyete dair kalıp yargıların çocukların çokça vakit geçirdiği oyunlara yansıdığı gözlenmiştir. Geleneksel çocuk oyunlarında toplumsal cinsiyet algısının incelendiği bu çalışmada da literatüre benzer şekilde bir sonuç ortaya çıkmıştır. Çocukların oyun seçimleri, materyal seçimleri, oyun alanı seçimleri gibi pek çok seçimde toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Oyunların değiştirilip dönüştürülerek toplumsal cinsiyet konusunda eğitsel araç olarak kullanılabilceği saptanmıştır.

Literatürde çocuk ve toplumsal cinsiyet konusu çok fazla ele alınmıştır. Kitaplar, dergiler, dijital ortamlar, çizgi filmler ve bilgisayar oyunları toplumsal cinsiyet bağlamında incelenmiştir. Çocukların geçmişten günümüze evlerde, mahallelerde, okullarda ve parklarda sıklıkla oynadığı geleneksel çocuk oyunlarımız araştırmalar kapsamında ele alınmamıştır. Oysa çocuğun en doğal öğrenme ortamı kurlsız ve doğal ortamında gelişen, kendi yönlendirdiği ve kendi belirlediği bu oyunlardır. Bazen değişip gelişme de geleneksel çocuk oyunlarımız uzun yıllardır aynı şekilde oynanmakta ve birçok cinsiyet ögesi barındırmaktadır. Hem literatürde bu oyunlar hakkında yeterince araştırma bulunmaması hem de oyunların çocuklar üzerindeki önemi göz önünde bulundurulduğunda araştırmanın temelini geleneksel çocuk oyunlarımız oluşturmaktadır.

Bu araştırmada bulgulara bakıldığında geleneksel çocuk oyunlarımızın hem oynanışı hem tercih edilişi hem de yönlendirilişi bakımından çok fazla kalıp yargı içerdiği görülmektedir. İncelenen 40 oyun ele alındığında oyunların daha naif, sakin, çok fazla hareket içermeyen, ince motor becerileri barındıran, saldırganlık ve şiddet unsuru barındırmayanların kız çocuklar tarafından tercih edildiği gözlemlenmiştir. Yine aynı şekilde güce ve harekete dayalı, büyük motor becerileri barındıran, rekabet ve yarış unsurları içeren, savaş temaları bulunan oyunların ise erkek çocuklar tarafından tercih edildiği gözlenmiştir.

Çocukların doğal oyun ortamları olan parklarda, okul bahçelerinde ve mahallelerde yapılan gözlemlerde, oyunlarda çocukların kendi tercihleri dışında aile ve çevreleri tarafından da yönlendirmeler yapıldığı gözlenmiştir. Oyunlara yapılan “kız oyunu, erkek oyunu” şeklinde etiketlemeler oyunların çocuklar tarafından tercih edilmesini etkilemektedir. Oysa erkek çocuklarının evcilik, beştaş, pembe nine vb. gibi oyunları oynayabileceği gibi kız çocukları da futbol, simit, çelik çomak vb. oyunları oynayabilir. Bunun için biyolojik ve fiziksel olarak bir engel bulunmasa da toplumsal cinsiyete dayalı kalıp yargılar yüzünden oyunların cinsiyet bağlamında etiketlendiği bulgularda karşımıza çıkmaktadır.

Çalışma sonuçlarından hareketle şu önerilere yer verilmektedir:

Araştırma sonucunda, kısıtlı hareketlerin bulunduğu, ince motor becerilerine dayanan, rekabet içermeyen, sakin ve naif olan oyunların kız çocukları tarafından daha çok tercih edildiği sonucundan hareketle, kız çocuklarının da bu tür oyunlara yönlendirilmesi. Ailelerin toplumsal cinsiyet konusunda bilinçlendirilmesi. Okullarda geleneksel çocuk oyunlarının oynanmasına ağırlık verilerek, öğretmenlerin bu konuda hizmet içi eğitimlerinin yaygınlaştırılması. Özellikle okul öncesi dönem öğretmenlerinin konuyla ilgili eğitimlerine ağırlık verilmesi. Okul öncesi ve ilköğretim okullarının sosyal alanlarının çocukların rahatlıkla kullanabileceği şekilde düzenlenmesi. Toplumsal değerlere uygun çocuk oyunlarının oynanmasının yaygınlaştırılması. Oyunun çocuk eğitimindeki önemine yönelik

araştırmaların desteklenmesi ve bu konuda milli eğitim bakanlığı ile üniversitelerin iş birliğinin artırılması. Öğretmen yetiştirmede çocuk eğitiminde oyunun önemini ilişkin derslerin programlarda yer almasının sağlanması. Yeni okul binası yapımında oyun alanlarının yeterliliğini özen gösterilmesi, proje çalışmaları aşamasında mimar-mühendis-müteahhitlerin çocuk eğitimcisi-pedagoglarla iş birliği içinde hareket etmesinin sağlanması. Mevcut okul binalarının çocukların rahatlıkla oyun oynayabileceği şekilde düzenlenmesinin yapılması.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma için etik kurul izni gerekmemektedir.

Katkı Oranı Beyanı

Yazarlar makaleye eşit oranda katkı sağlamışlardır.

Çıkar Çatışması Beyanı

Makale yazarları aralarında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.



Kaynakça

- Akkaya, A. (2018) *Oyun ve çocuk*. Phoenix Yayınevi.
- Altınova, H. H., & Duyan, V. (2013). Toplumsal cinsiyet algısı ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 24(2), 9-22.
- Aydilek Çiftçi, M. (2011). Öğretmenlerin ve farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip anne-babaların cinsiyet rolleri algısının 60-72 ay arası çocukların oyuncak tercihleri ve akran etkileşimleri ile ilişkisinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi.
- Başal, H. A. (2007). Geçmiş Yıllarda Türkiye’de Çocuklar Tarafından Oynanan Çocuk Oyunları. *Journal of Uludağ University Faculty of Education*, 20(2), 243-266.
- Başal, H. (2019) *Geçmişten günümüze Türkiye’de geleneksel çocuk oyunları*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bee, H. & Boyd, D. (2009). *Çocuk gelişim psikolojisi*. Kaktüs Yayıncılık.
- Bhasin, K. (2003). Toplumsal cinsiyet “Bize yüklenen roller”. Dayanışma Vakfı Yayınları.
- Demir, Ş. (1999). Okulöncesi eğitim kurumlarında oyun politikası. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi.
- Dökmen Zehra, Y. (2000). Kendi cinsiyetindekilere ve diğer cinsiyettekilere ilişkin algı, cinsiyet rolleri ve depresyon ilişkileri. *Kriz Dergisi*, 8(1), 9-19.
- Dökmen, Z. Y. (2006). *Toplumsal cinsiyet: sosyal psikolojik açıklamalar*. Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Z. Y. (2009). *Toplumsal cinsiyet*. Remzi Kitabevi
- Erdiller-yatmaz, Z. B., Erdemir, E., & Erbil, F. (2018). Çocuk ve çocukluk: okulöncesi öğretmen adayları anlatıyor. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 284-312.
- Harry W. Gardiner & Mary J. Gander (1995). *Çocuk ve ergen gelişimi*. İmge Kitabevi Yayınları.
- Güçlü, S. (2016). Çocukluk ve çocukluk sosyolojisi bağlamında çocuk hakları. *Sosyoloji Dergisi*, 1, 22
- Güneş, M. (2008) *Öğretmenler ve öğrenciler için yaşayan çocuk oyunları*. Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar ilkeler teknikler*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kansu, N.A. (1948). *Pedagoji tarihi*. Milli Eğitim Basımevi.
- N. Karkıner (2018). Toplumsal cinsiyet ve toplumsal cinsiyete farklı kuramsal yaklaşımlar," *Erken çocuklukta cinsel eğitim ve toplumsal cinsiyet*. Eğiten Kitap, 2018, 51-77.
- MEB, (2023) *Yüz yüze 100 çocuk oyunu*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Nutku, Ö. (1998). *Oyun çocuk tiyatrosu*. Özgür Yayıncılık.
- Oğuz, M. (2005) *Yaşayan geleneksel çocuk oyunları*. Gazi Üniversitesi THBMER Yayınları
- Özsungur, B. (2010). Cinsel kimlik gelişimi ve cinsel kimlik bozukluğunda psikososyal değişkenler: gözden geçirme. *Çocuk ve Ruh Sağlığı Dergisi*, 7(3), 163-174.
- Smith, A. (2001). Early Childhood--A Wonderful Time for Science Learning. *Investigating*, 17(2), 18-20.
- Tokuz, G. (2014) *Bir zamanlar biz de çocuktuk*. Gaziantep Şahinbey Lions Kulübü.



INSTAGRAM PAYLAŞIMLARININ BENLİK SUNUMU VE POPÜLER KÜLTÜRLE İLİŞKİSİ

 Zehra DURSUN^a

Öz

Sosyal medya, popüler kültürü etkileyerek bireylerin benlik algılarını ve toplumsal kimliklerini şekillendiren önemli bir araçtır. Bu platformlar, bireylerin kendilerini ifade etme biçimlerini, ilişkilerini ve toplumsal kimliklerini doğrudan etkilemektedir. Özellikle Instagram gibi görsel odaklı sosyal medya uygulamaları, bireylerin benlik algısını ve popüler kültürdeki yerini belirleyici unsurlar haline gelmiştir. Kullanıcılar, çeşitli etiketler ve paylaşımlar aracılığıyla yalnızca kendi kimliklerini sergilemekle kalmayıp, aynı zamanda potansiyel olarak popüler kültürün dinamiklerini de şekillendirmektedir. Çalışmanın amacı, sosyal medyanın popüler kültür ile benlik kavramlarının nasıl yeniden yapılandırıldığını incelemektir. Araştırmamızda, sosyal medyayı temsil eden Instagram platformu evren olarak seçilmiştir. #TBT, #date, #nofilter, #outfit of the day ve #selfie gibi popüler etiketler, amaçlı örneklem olarak ele alınmıştır. Göstergibilim analizi ile gerçekleştirilen bu çalışmada, paylaşımların yüzeysel anlamlarının ötesine geçilerek benlik sunumu ve popüler kültürle ilişkileri ortaya konulmuştur. Çalışma, bireylerin kendilerini toplumsal normlar içinde nasıl konumlandıklarına ve bu normları nasıl yeniden inşa ettiklerine dair bilgi vermektedir. Sonuç olarak, Instagram'daki bu paylaşımların bireylerin kimlik algılarını şekillendirdiği ve popüler kültürle bağlantılı bir yapı içinde yeniden inşa edildiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Popüler kültür, Benlik, Sosyal medya, Instagram, Hashtag.



SELF-PRESENTATION OF INSTAGRAM POSTS AND THEIR RELATIONSHIP WITH POPULAR CULTURE

Abstract

Social media is an important tool that shapes individuals' self-perceptions and social identities by influencing popular culture. These platforms directly affect individuals' self-expression, relationships and social identities. Especially visual-oriented social media applications such as Instagram have become determinants of individuals' self-perception and their place in popular culture. Through various tags and posts, users not only display their own identities, but also potentially shape the dynamics of popular culture. The aim of this study is to examine how social media reconstructs popular culture and self-concepts. In our research, the Instagram platform, which represents social media, was selected as the population. Popular hashtags such as #TBT, #Date, #NoFilter, #Outfit of the Day and #Selfie were taken as a purposive sample. In this study, which was conducted with semiotic analysis, the self-presentation and its relations with popular culture were revealed by going beyond the superficial meanings of the posts. The study provides information on how individuals position themselves within social norms and how they reconstruct these norms. As a result, it has been

^aDr. Öğr. Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Rektörlük, zehraars@gmail.com

Makale Geliş Tarihi: 07.01.2025, Makale Kabul Tarihi: 11.03.2025

determined that these posts on Instagram shape individuals' perceptions of identity and are reconstructed within a structure linked to popular culture.

Keywords: Popular culture, Self, Social media, Instagram, hashtag.



Giriş

Sosyal medya, günümüz toplumlarının dinamiklerini etkileyen güçlü bir etkileşim platformu haline gelmiştir. İnternetin yaygınlaşmasıyla birlikte, bireyler arasındaki iletişim ve etkileşim yöntemleri dönüşmüş, sosyal ağlar da günlük hayatın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Özellikle görsel içeriklere odaklanan Instagram, kullanıcıların anılarını paylaştığı, günlük yaşamlarını belgelediği ve birbirleriyle etkileşimde bulunduğu önemli bir mecra olarak öne çıkmıştır. Bu platform, kullanıcıların fotoğraflarını paylaşırken belirli temalar altında gruplandırarak, sıradan anları bile özel kılma fırsatı sunmaktadır.

Popüler kültür, sürekli değişim içinde olan bir olgudur ve sosyal medya, bu değişimin en önemli tetikleyicilerinden biri haline gelmiştir. Görsel içeriklerin hızlıca paylaşılması, bireylerin belirli estetik ve davranış kalıplarını benimsemesine neden olurken, her bir paylaşım aynı zamanda daha geniş bir toplumsal geçerlilik kazanma çabası olarak da görülebilir. Bu bağlamda, benlik algısı, sosyal medya etkileşimleri sonucunda ortaya çıkan bir yapı olarak şekillenir. Kullanıcılar, en iyi hallerini, yaşam tarzlarını ve deneyimlerini sergileme arzusuyla, bireysel kimliklerini yeniden inşa ederken, popüler kültürle olan etkileşimleri de derinleşmektedir.

Sosyal medyanın etkisinin artması ile birlikte literatürde sosyal medya alanında geniş çapta araştırmalar yapıldığı gözlenmektedir. Sosyal medyada yapılan paylaşım üzerine yapılan çalışmalar da buna paralel olarak artmaktadır. yapılan literatür araştırmasında sosyal medyada benliğin sunumu üzerine çalışmalar rastlanılmıştır. "Sosyal Medyada Benlik Sunumu: İstagram'da Influencer'lerin Benlik sunumunda Sözsüz Davranış Unsurlarına Yönelik Bir Araştırma" adlı çalışmada, düzenli fotoğraf ve video paylaşımında bulunan Influencer'ların benlik sunumlarında kullandıkları sözsüz davranışların yerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır (Karakuyu & Eğinli, 2023). "Instagram Hikâyelerinde Benliğin Sunumu: Influencer'lar Üzerine Bir Araştırma " adlı çalışmada ise Influencer'ların İstagram'da 24 saatlik zaman dilimi sonunda uçucu olan hikâyelerindeki benlik sunum yöntemlerine odaklanılmıştır (Paslanmaz & Narmanlıoğlu, 2019). "Sosyal Ağlarda Benlik Sunumu: Gençlerin Instagram Kullanımı Üzerine Bir İnceleme" adlı tez çalışmasında ise sosyal etkileşim açısından İstagram'ı ele alınmış, gençlerin Instagram kullanımı ve benlik sunumunu incelenmiştir (Kaçar, 2020).

Benlik sunumunun dışında sosyal medya paylaşımlarını farklı açılardan ele alan çalışmalara da rastlanılmıştır. "Instagram Fenomenlerinin Paylaşımları Üzerinden Göstergibilimsel Bir İnceleme" adlı çalışmada sosyal medya üzerinden Instagram uygulamasındaki fenomenler incelenerek paylaşımda buldukları görseller analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, fenomenlerin çeşitli paylaşımları üzerinden insanları görsel unsurlar kullanarak nasıl etkilediği ve görsellerine kodlanan anlamların da birbiriyle nasıl etkileşimde bulunduğu karşılaştırılarak tespit edilmiştir (Biol Gülнар & Balcı, 2017). "Sosyal Medyada Görünür Olma ve Beğenilme: Üniversite Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma" adlı

çalışmada lisans programlarında öğrenim gören öğrenciler üzerinden ölçek çalışması yapılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların düşük düzeyde beğenilme ve orta düzeyde görünür olma isteklerinin olduğu tespit edilmiştir (Şavklı & Koç, 2023). "Sosyal Medyada Nostaljik Hafıza Deneyimleri Olarak Throwback" adlı çalışma ise sosyal medyada nostaljik hafıza deneyimleri olarak sunulan throwback temelli paylaşımlar '#20liyaşlarchallenge' akımı üzerinden ele alınmıştır. Nostaljik fotoğrafların sosyal medyada paylaşılırken belirli izlenimler inşa ettiği, anlamının bugünün sınırları dâhilinde yeniden yapılandırıldığı ortaya koyulmuştur (Saltik, 2022).

Yapılan bu çalışmalar, sosyal medyanın benlik sunumu, etkileyicilerin paylaşımları, görselliğin rolü ve nostaljik hafıza deneyimleri gibi farklı boyutlarda sosyal medya üzerinden bireylerin kendilerini ifade etme biçimlerini ve bu süreçteki sosyal etkileşimleri inceleyerek, sosyal medya platformlarının bireylerin kimlik algısı ve etkileşim dinamikleri üzerindeki etkilerini derinlemesine anlamaya yönelik bir perspektif sunmaktadır.

Son yıllarda, Instagram üzerinde popüler hale gelen "TBT" (Throwback Thursday), "date," "#nofilter," "#OOTD"(Outfit of the Day) ve "#Selfie" gibi paylaşımlar, bireylerin kendilerini ifade etme biçimlerini ve toplumsal normları yansıtan önemli göstergeler haline gelmiştir. Bu paylaşımlar, sadece bireysel deneyimleri yansıtmakla kalmayıp, aynı zamanda popüler kültür unsurlarını da içermektedir. Bu bağlamda, yapılan çalışma da bu sosyal medya akımları ile ilgi paylaşımların popüler kültür ile benlik kavramını nasıl yeniden inşa ettiğini incelemeyi amaçlamaktadır. Göstergebilim analizi yöntemi kullanılarak ele alınan bu akım paylaşımları, benlik sunumu ile popüler kültürde anlamlarının nasıl yeniden yapılandırıldığına dair önemli bulgular sağlamaktadır. Böylelikle, sosyal medya platformlarının, bireylerin kimlik algısını ve sosyal etkileşimindeki gücünü daha iyi anlamayı hedeflemektedir. Bu çalışmada, görsel içerik tabanlı paylaşımların, kullanıcıların benlik sunumu ve kimlik algısı üzerindeki etkileri nelerdir? Instagram gibi sosyal medya platformlarındaki paylaşımların popüler kültür üzerindeki etkileri nelerdir? sorularına cevap aranacaktır.

A. SOSYAL MEDYA VE BENLİK SUNUMU

Sosyal medya, günümüz dijital dünyasında bireylerin, grupların ve toplulukların etkileşimde bulunduğu Web 2.0 teknolojileri üzerine kurulan ve sosyal etkileşme, topluluk oluşturmaya imkân tanıyan web siteleri olarak tanımlanabilir. (Akar, 2010, s. 17). 21.Yüzyılın başarısında yaygınlaşan ve ilerleyen süreçte gündelik yaşamımızın bir parçası haline gelen sosyal medya zamanla internetin en etkili iletişim araçlarından biri haline gelmiştir. Mağara resimleriyle başlayan iletişim süreci, 1969 yılında Arpanet'in ortaya çıkmasıyla hız kazanmıştır. Ardından, 1971'de mikro işlemci, 1976'da VHS kaydı, 1978'de Telefax, 1979'da Walkman, 1980'de CNN ve MTV, 1982'de sesli kompakt disk, 1984'te Apple Macintosh, 1991'de World Wide Web, 2004'te Facebook, 2005'te YouTube ve 2006'da Twitter ile sosyal medyanın temelleri atılmıştır (Çali & Menc, 2015, s. 256).

İnternet tabanlı yapısı ve iletişim olanaklarıyla yeni bir iletişim platformu sunan sosyal medyanın özellikleri şunlardır:

- İnternet Tabanlı Olma: Sosyal medya, online araçlar olup dünya genelinde bağlantılıdır.
- Eş Zamanlı ve Eş Zamanlı Olmayan İletişim: Kullanıcılar aynı anda çevrimiçi olmak zorunda değildir; içerik istedikleri zaman yanıtlanabilir.
- Devamlılık: Sosyal medya araçları, kullanıcı çevrimdışı olsa bile içerik üretmeye ve paylaşmaya devam eder.
- Algılanan Etkileşim: Kullanıcılar, sosyal medyayı sosyal bir araç olarak görmekte ve interaktif ilişki kurma hissi taşımaktadır; bu, "parasosyal etkileşim" ile örneklendirilebilir (Kaçar, 2020).

Bu özellikleri ile sosyal medya, kullanıcılar arasında iletişim bağı kurarak, topluluklar ve sosyal etkileşim ağları oluşturmaktadır. Sosyal medyanın bu özellikleri, sosyal etkileşimleri önemli ölçüde değiştirmiştir. Sosyal paylaşım ağlarının gündelik yaşamımıza girmesi sonucunda *kimlik* kavramının da yeniden tanımlanmasını gerekli kılmıştır. Sosyal medyanın bu özellikleri, sosyal etkileşimleri köklü bir şekilde dönüştürmüştür. Sosyal paylaşım ağlarının günlük yaşamımıza entegre olması, kimlik kavramının da yeniden tanımlanmasını zorunlu hale getirmiştir. Bu dönüşüm, bireylerin kendilerini ifade etme biçimlerini, ilişkilerini ve toplum içindeki rollerini etkileyerek, kimliğin dinamik ve çok katmanlı bir yapı kazanmasına yol açmıştır. Artık sosyal ilişkiler sadece yüz yüze iletişimle sınırlı değil; sosyal ağlar ve dijital platformlar yeni etkileşim alanları sunmaktadır. İnternetin yaygın kullanımı ve sosyal medya platformlarındaki kullanıcı artışı, bu platformların sosyal etkileşime alternatif alanlar olarak öne çıkmasını sağlamıştır. Kullanıcılar, beğeni, düşünce ve kişisel bilgilerini bu platformlarda paylaşarak benlik sunumunu ve izlenim yönetimini gerçekleştirmektedir (Kaçar, 2020, s. 1). Böylece, sosyal medya, bireylerin toplumsal kimliklerini oluşturma sürecinde önemli bir rol oynadığı görülmektedir.

Yüz yüze etkileşim sırasında benlik sunumu dinamik ve somut bir yapı sergilerken, çevrimiçi benlik sunumu daha statik bir şekilde kabul edilmektedir. Çevrimiçi benlik sunumu, bireyin imajını sözlü ifadelerle veya fotoğraflarla yansıtması anlamını taşımaktadır. Ayrıca, kişilerin çevrimiçi benlik sunumlarının, sosyal etkileşimlerindeki benlik sunumları gibi belirli düzenlemelerden geçtiği ve bu süreçte kendilerini olduklarından farklı göstererek çeşitli taktiklere başvurdukları ifade edilmektedir (Toma & Hancock, 2010, s. 345). Sonuç olarak, çevrimiçi benlik sunumu, bireylerin sosyal kimliklerini şekillendirmede önemli bir rol oynamaktadır. Benlik kavramı, bireyin diğer bireylerden kendisini ayırmasına ve kendine özgü bir alan yaratmasına olanak tanır. Birey, bunu geliştirmek, korumak ve toplumsal etkileşim içinde yer almak için büyük çaba sarf etmektedir. Bu çaba, "ben olma savaşı" dır. Birey, kendi benliğini fark etmeye başladığı andan itibaren bu savaşa dahil olur ve kendisini diğerlerinden ayırarak farklı olmaya çaba gösterir (Cüceloğlu, 2019). Bu süreçte birey, hem kendi kimliğini keşfetmekte hem de toplumsal normlarla çatışarak, kendine has bir varoluş biçimi geliştirmektedir.

Günümüz teknolojiyle iç içe yaşayan birey, hem tüketici hem de üretici olarak benliğini simge ve imgeler aracılığıyla kişisel hikâyesini oluşturarak bulmaktadır. Genellikle tüketim yoluyla hayatını sürdüren bu postmodern birey, yaşamını nesnelere atfettiği anlamlarla devam ettirmektedir (Ayan, 2016, s. 57). Kimlikler, tüketim kültürü içerisinde şekillenerek hızlı bir şekilde tüketilebilen, satın alınabilen ve

kısa sürede değiştirilebilen sembolik bir hale gelmiştir. Birey, sosyal medya aracılığıyla sürekli olarak kimliğini sergilemekte; sosyal çevresine, tüketim alışkanlıklarına ve aile ve arkadaşlık ilişkilerine dair bilgileri istediği biçimde düzenleyerek görselliğe dayalı bir kimlik yaratma çabasına girmektedir. Son dönemlerde sosyal medyada sıklıkla paylaşılan özçekim fotoğraflar, bireyin kimlik inşasında önemli bir araç haline gelmiştir (Özdemir, 2016, s. 112). Bu duruma paralel olarak, bireylerin kendilerini sergileme biçimleri, toplumsal onay ve itibar için bir rekabet alanı haline dönüşmüştür; dolayısıyla, sosyal medya, bireylerin kimliklerini inşa ederken sadece bir ifade aracı değil, aynı zamanda sosyal ilişkilerini yönlendiren bir mekanizma olarak da önem kazanmaktadır

Hollenbaugh, sosyal medya hesapları üzerinden paylaşım yapan kullanıcıların, görünmez bir kitleyi dikkate alarak hareket ettiklerini belirtir ve bu paylaşımlar ile etkileşimlerin, benlik sunumlarına katkıda bulunduğunu söyler. Kişilerin sosyal medyada benlik sunumunda en önemli durumlarını üç şekilde özetlemektedir (Hollenbaugh, 2021, ss. 83-85).

- Anonimlik ya da çevrimdışı ve çevrimiçi kimlikler arasında bir kopukluk, bireyin farklı sosyal ortamlarda değişken benlik sunumu sergilemesi
- Çevrimiçi mesajların her zaman erişilebilir olabilmesi için kalıcı olmasının arzusu
- Mesajların hemen fark edilip, görünür olması isteği

Hollenbaugh'ın bulguları, sosyal medyanın anonimlik, kalıcılık ve görünürlük gibi unsurlar üzerinden bireylerin benlik sunumlarını şekillendirdiğini ve bu dinamiklerin dijital kimlik inşasında önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Instagram sosyal medya platformunda kullanıcıların kendilerini olduğundan çok farklı gösterdiğini ve meta olarak kendilerini sunduğunu söylemektedir (Davies, 2017). Bireyler, başkaları tarafından nasıl algılanmak ve nasıl görünmek istediklerine dair çeşitli beklentiler geliştirmekte ve bu beklentilere uygun kimlikler oluşturmaya çalışmaktadırlar.

A. SOSYAL AĞLARLA POPÜLER KÜLTÜRÜN ARTAN ETKİSİ

Popüler kültür, medya iletişim araçlarının hızla artmasıyla birlikte yapılan araştırmalarda önemli bir ivme kazanmıştır, sosyal medyanın hızlı bir şekilde yaygınlaşması ile popüler kültür çalışmalarının önemini sürdürmesine katkıda bulunmuştur. Sosyal medya, zaman ve mekân kısıtlamalarını ortadan kaldırarak içerik üretimi için yeni fırsatlar sunmakta ve geleneksel medyanın tek yönlü iletişim modellerinin yerini almaktadır. Bu çerçevede, yeni medya ve onun uzantıları, biçimsel değişikliklere rağmen kültür endüstrisinin belirlediği her platformda kendini yeniden üretmeyi sürdürmektedir (Önürmen & Topçu, 2018, s. 275). Böylece her yaşta kullanıcı, içerik üreticisi ve tüketicisi olarak popüler kültürün oluşumunda ve aktarımında kritik bir rol üstlenmektedir (Karaduman, 2017, s. 8)

Erdoğan'a göre, kültürün üretimi ve paylaşımında etkili olan unsurlar, bir topluluğun kültürü nasıl ürettiği ve paylaştığına bağlı olarak şekillenir. İnsanların eğlenirken yaptığı faaliyetler, gerçeğinin bir parçasıdır. Bu gerçeğin karakteri ise kültürdür (2004, s. 2). Popüler kültür, geçici ve gündelik bir yaşam kültürünü temsil etmektedir. Müzik, yemek, giyim ve spor gibi çeşitli alanları kapsar ve yalnızca günlük tüketimle sınırlı olmayıp, kitleleri eğlendirme ve yönlendirme gücüne sahiptir. Gündelik yaşamın doğal bir parçası olan popüler kültür, yaygın olarak benimsenmiş pratikler bütünü şeklinde

tanımlanır. Bu pratikler, popüleritelerini korumak ve tüketicilere sürekli yenilikler sunmak amacıyla sürekli bir değişim ve evrim sürecindedir (Karaduman, 2017, s. 9).

Frankfurt Okulu temsilcilerinden Adorno, ise popüler kültür üretimini tanımlarken “standartlaştırma” kavramından söz eder (Slater, 1998, s. 234). Yaklaşım ile popüler kültür, tek bir ürün haline geldiği vurgulanmaktadır. Standartlaşma ve bu seri üretimi gerçekleştiren ise kültür endüstrisinin tekniğidir (Horkheimer & Adorno, 2010, s. 164).

Medya içerikleri, popüler kültürün bir yansıması olarak önemli bir rol oynar ve popüler kültürü şekillendirir. Kapitalist yapıdaki medya, meta üretiminin yapıldığı bir alan olup bu metalar kültür ve ideoloji ile doğrudan bağlantılıdır. Popüler kültür ürünleri, kar elde etmenin yanı sıra, kapitalist sistemin ideolojik meşrulaştırılmasına da katkı sağlar. Bu nedenle, medyada üretilen her içerik, popüler kültürün bir parçası olarak görünür ve amacı, bireylerin bilinçlerini medya aracılığıyla yönlendirmektir (Dağtaş & Özer, 2011, ss. 108-109). Medya yalnızca bir eğlence ve bilgi kaynağı değil, aynı zamanda toplumsal değişim ve bireysel kimliklerin oluşumunda etkili bir araç olarak öne çıkmaktadır.

Fiske de popüler kültürü üretenin kültür endüstrisinin ne olduğu olduğunu söyler. Kültür endüstrisinin elinden geldiği tek şey, çeşitli halk oluşumlarının kendi popüler kültürlerini yaratma sürecinde kullanabilecekleri ya da reddedebilecekleri bir metinler ya da kültürel kaynaklar üretmektir (2012, s. 36).

Popüler kültür ürünlerinin geniş kitlelere taşınmasında kitle iletişim araçları, kritik bir rol oynamaktadır. Bir olgunun popülerleşmesi için, öncelikle mesajların geniş ölçekte çoğaltılması ve aynı anda kitlelere iletilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, modern popüler kültürün gelişimi, kitle iletişim araçlarının evrimi ile paralel ilerlemiştir (Altunay, 2012, s. 60). Popüler kültür ile kitle iletişim araçları arasındaki karşılıklı etkileşim, bireylerin kültürel tüketim alışkanlıklarını ve sosyal etkileşim biçimlerini de derinden etkilemiştir. Özellikle internetin yaygınlaşması ile sosyal medya platformları, popüler eğlenceleri ve yeni eğilimleri sergilemek için giderek daha baskın bir rol oynamaktadır ve dolayısıyla popüler kültür de bu sanal alanda kendine yer edinmiştir. Popüler kültür ve yeni medyanın kesişimi, günlük yaşamları şekillendirmede ve rutin deneyimlerimizi düzenlemede merkezi bir rol oynamaktadır. Günümüzde bireyler, popüler kültür kapsamında daha fazla popüler kültür ürünlerine maruz kalmaktadır. Bu maruz kalma sosyal medyanın kullanım özelliklerinden kaynaklanan etkileşim özelliği sayesinde genişlemiş ve bireylerin bu ürünler hakkında fikirlerini daha rahat şekilde dile getirebilmelerine imkân vermiştir. Bu durum bireyin, sosyal medyanın karşılıklı etkileşim motivasyonu sonucunda popüler kültürün dayattığı algılar üzerinden karar vermesine sebep olan bir sürece işaret etmektedir.

Dijital teknolojilerin, sosyal medya da dahil olmak üzere, ortaya çıkması, medya ürünlerinin kültürel yayılımını hızlandırmakta ve kullanıcılar tarafından oluşturulan içerik platformlarının önemini artırmaktadır. Bu teknolojiler, kültürün insanlar arasında bağlantılar kurarak yayılmasına olanak tanıyan merkezizsiz paylaşım sistemlerini desteklemektedir (Karakuş, 2024, s. 138). Sosyal medya, tüketim kültürünün neredeyse yegâne dolaşım aracı haline gelmiştir ve oluşturulan yapay ihtiyaçlarla teşvik edilen tüketim sonucunda yeni hayat tarzları oluşturulmakta ve oluşturulan bu hayat tarzları

normalleştirilerek kitlelere kabul ettirilmektedir (Erdoğan, 2004, s. 1). Sosyal medya ve tüketim kültürü üzerine yapılan bu tespit, modern toplumlarda medya ve reklamcılığın nasıl etkili bir şekilde tüketim alışkanlıklarını şekillendirdiğini vurgulamaktadır. Sosyal medyanın sunduğu görsel ve işitsel içerikler, insanlar arasında yeni yaşam tarzları ve normlar yaratarak bu normların benimsenmesine büyük katkı sağlamaktadır.

B. SOSYAL MEDYA PAYLAŞIMLARI

Sosyal medyanın yükselişi, bireylerin ve markaların etiket altına yaptıkları paylaşımların sayısını artırarak içerik üretiminde yeni bir dönem başlatmıştır. Kullanıcılar, paylaşımlarını etiketleyerek (hashtag) kendilerini ve yaşam tarzlarını daha geniş kitlelere tanıtmaya fırsatına sahip olabilmektedir. Selfie'ler, TBT'ler gibi etiketler, anıları paylaşmanın ötesine geçerek bireylerin kendilerini belirli bir imaj veya kimlik etrafında konumlandırmalarına olanak sağlamaktadır. Bu paylaşımların kökeninde ise popüler kültürün etkisi yatmaktadır. Trend olan içerikler, kullanıcıların paylaşımlarında hangi etiketleri kullanacaklarını belirlemektedir. Örneğin, stil sahibi influencer'ların paylaşımları, belirli etiketlerin yaygınlaşmasına neden olurken, bu durum kullanıcıların benliklerini ifade etme biçimlerinde de değişikliklere yol açabilmektedir. Bu süreç, bireylerin kendilerini ve sosyal çevrelerini nasıl algıladıkları üzerinde etkiler yaparken, aynı zamanda sanal dünyada kabul görme ve beğenilme arzusunu da körüklemektedir. Sosyolojik açıdan ihtiyaçları olan bireyler, sosyal kabul ve görünür olma güdüsüyle sanal dünyada var olmak istemektedir. Bu sayede, insanlar kendilerini nasıl tanıtmak istedikleriyle uyumlu sanal kimlikler oluştururlar (Özkan, 2013). Psikolojik olarak beğenilme isteği duyan birey, idealize ettiği kimliği sosyal medya platformları aracılığıyla çeşitli paylaşımlar yaparak diğer kullanıcılara sergilemektedir (Tokgöz, 2017). Sosyal medya üzerinden paylaşımda bulunmadığında, yaşamın anlamından uzaklaşmış hissedebilir (Yıldız, 2017, s. 17). Böylece, sosyal medya platformları sadece bir iletişim aracı değil, aynı zamanda sosyal kimlik inşası ve popüler kültür dinamiklerinin bir yansıması haline geldiğini söylemek mümkündür.

Sosyal medya platformları, bireylerin beğenilme, kabul görme ve kendini gösterme ihtiyaçlarını karşılayan bir sosyalleşme alanı olarak öne çıkmaktadır. Maslow'un ihtiyaçlar piramidinde belirttiği, kendini gerçekleştirme, takdir ve saygı, sevgi ve ait olma ihtiyaçlarının üst sırada yer alması, sosyal medyanın bu tür ihtiyaçları nasıl desteklediğini göstermektedir (Maslow, 1943). Bu durum, bireylerin sosyal medya aracılığıyla hem psikolojik hem de sosyal tatmin arayışına katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır. Goffman da (2014) bireylerin başkalarına kendilerini nasıl sunduğu ve bu sunumların başkaları üzerindeki izlenimleri nasıl yönettiği sosyolojik bir perspektifle ele alınmaktadır. Goffman, bu süreçte iki tür izlenimden bahseder: bireylerin kendilerini ifade ederken oluşturdukları verilen izlenim ve başkalarının üzerlerinde bıraktıkları yayılma izlenimi. Verilen izlenim, sözel simgeler ve bunların yerini alan unsurlarla ilgilidir. Yayılma izlenimi ise, gözlemcilerin bir kişinin eylemleri üzerinden o kişi hakkında çıkarım yapabilmelerine dayanan bir algıdır (2016, s. 16). Bu bağlamda, sosyal medya kullanıcıları, sergiledikleri performanslarla kendilerini başkalarına tanıtmaya ve ideal bir benlik oluşturma fırsatı bulmaktadırlar. Böylece, kullanıcılar paylaşımlarıyla diğerlerinin kendileri hakkında olumlu bir izlenim edinmelerini sağlamayı amaçlamaktadırlar (Saltık, 2022, s. 18). Gans, popüler kültürün sıradan insanların kimliklerini geliştirmelerine, yaratıcılıklarını ortaya koymalarına ve

kendilerini ifade etmelerine olanak tanıdığını belirtmektedir. Bu bağlamda, popüler kültür, sıradan insanların bireysel kimliklerini oluşturmalarında önemli bir araç işlevi görmektedir (Gans, 2020, s. 8). Sosyal medya, popüler kültür için baskın bir platform haline gelmiştir. Bu ortamda, bazı popüler kültür ürünleri profesyoneller tarafından üretilirken, diğer içerikler sıradan bireyler tarafından oluşturulmaktadır. Bu durum, her türlü konunun popüler kültüre dahil olmasına olanak tanımaktadır (Danesi, 2019, s. 25, 39).

Bireyler, sosyal medya aracılığıyla çeşitli konular etrafında farklı kültürel etkileşimlere maruz kalmaktadır. Kullanıcılar, geçmişteki anılarını ve özel günlerini paylaşırken, günlük yaşamlarına dair anıları da etiketler altında yayınlatabilmektedir. Popüler kültür tarafından oluşan bu etiketler altında gerçekleşen fotoğraf paylaşımları, gündelik ve sıradan deneyimleri yansıtan anlık, parçalı otobiyografik hikâyeler oluşturma sürecini başlatmıştır.

Bireylerin kendisi tarafından çekilmiş fotoğraflarını paylaşmak için kullandıkları #selfie, haftaya pozitif bir başlangıç yapmak için paylaşılan motivasyon arttıran alıntılarını içeren #MotivationMonday, geçmişe ait anıların paylaşıldığı #Throwback (TBT), günün kıyafetini gösteren #OOTD (Outfit of the Day),filtresiz fotoğraf anlamına gelen #nofilter ve buluşma ile randevuların paylaşıldığı #date gibi etiketler bu akımın örnekleri olarak çıkmaktadır. Bu etiketli paylaşımlar ile kullanıcılar deneyimlerini, anılarını, düşüncelerini, anlık durumlarını ortaya koyarak sosyal medya üzerindeki etkileşimlerini zenginleştirmektedir.

C. ÇALIŞMANIN YÖNTEMİ

Bu çalışma, hashtag etiketi ile yapılan sosyal medya paylaşımlarının popüler kültür ve benlik kavramını nasıl yeniden inşa ettiğini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu çerçevede araştırmada aşağıda verilen araştırma sorularına cevap aranmıştır.

- Görsel içerik tabanlı paylaşımların, kullanıcıların benlik sunumu ve kimlik algısı üzerindeki etkileri nelerdir?
- Instagram gibi sosyal medya platformlarındaki paylaşımların popüler kültür üzerindeki etkileri nelerdir?

Seçilen sosyal medya paylaşımların analizinde nitel araştırma yöntemlerinden göstergebilimsel analiz yöntemi uygulanmıştır. Göstergebilimsel analiz, dilbilim, kültürel çalışmalar ve medya çalışmaları gibi çeşitli alanlarda yaygın olarak uygulanmaktadır (Aşçı, 2023, s. 95). Göstergebilim, çalışma alanını üç ana başlık altında toplar. İlk olarak, "göstergenin kendisi" kısmında, göstergelerin kullanım amaçlarına göre diğer unsurlarla ilişkilendirilmesi yapılır. İkinci başlık 'kodlar ya da sistemler'dir. Burada, toplumsal ve kültürel ihtiyaçlara yönelik kodlar geliştirilerek iletişim kanalları aracılığıyla aktarılması sağlanır. Üçüncü olarak da, "kodlar ve göstergelerin işlediği kültür" ele alınır ve bu bölümde, kültürü oluşturan kodların çözümlemesi hedeflenir (Fiske, 2014, s. 124). Göstergebilimin amacı, davranış kalıpları, yaşam tarzları, nezaket kuralları, beden dili, giyim tarzları, toplumsal ve kültürel yapılar,

sinema, reklam, tiyatro ve müzik notaları gibi sanatsal etkinliklerin yanı sıra astronomi, mimari ve tasarım gibi çeşitli alanlardaki işleyiş biçimlerini incelemektir (Civelek & Türkay, 2020, s. 774).

Anlatılar, insanın düşünsel düzlemdeki dönüşümünü yansıtır ve çeşitli biçimlerde (hareket, yazı, ses, görüntü) oluşturulabilirler. Bu süreçte, sınırlı sayıda birimin bir araya getirilmesiyle geniş bir anlam evreni yaratılır. Yaratıcının içinde bulunduğu koşullar, anlatının stratejisini belirlerken, ortaya çıkan anlamlar da bu stratejilere göre şekillenir. Bu üretim sürecinden sonra, diğer bireyler bu anlatıları farklı açılardan değerlendirir ve anlamlandırır. Böylece, çözümleme, yorumlama ve eleştiri gibi yeni üretim süreçleri devreye girer. Göstergelerin anlamının nasıl birbiriyle bağlantılandığını inceleyen göstergebilim, bu süreci anlamak için önemli bir yaklaşım sunar. Her birey çevresini anlamaya çalışırken bir "gösterge avcısı" olarak göstergebilimsel yöntemlerden faydalanır (Fırat, 2009, ss. 20-23)

Yapılan araştırmada ,TBT, Date, nofilter, *Outfit of the day* ve selfie başlıkları altında rastgele seçilen paylaşımlar tablolştırılmıştır. Bu bağlamda, sosyal medya paylaşımlarının nasıl bir anlam evreni yaratıp, bireylerin kendilerini ifade etme biçimlerini nasıl dönüştürdüğünü anlamak için göstergebilimsel yaklaşım ile kültürün etkisi ile benlik sunumu yeniden nasıl inşa ettiği ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Bu başlıkların her biri, belirli sosyal ve kültürel anlamlar taşıyan göstergelerdir. Göstergebilim, kültürel ve sosyal bağlamları anlamak için güçlü bir araçtır. Paylaşımların popüler kültürle ne şekilde ilişkilendiği, bireylerin kendilerini nasıl sunduğuna dair yeni anlamların nasıl inşa edildiğini anlamak açısından oldukça önemlidir. Göstergebilim analiz yöntemi, bu içeriklerin nasıl bir kültürel anlatı oluşturduğunu ve bireylerin bu anlatılar aracılığıyla kendilerini nasıl tanımladıklarını incelemeye olanak tanımaktadır. Barthes, şifrelenmiş görüntüsel iletilerin yananlam katı olarak değerlendirmektedir. Bu yan anlamlar, göstergelere ayırarak kültürel olarak yorumlanmaktadır (Akerson, 2019, s. 186).

Göstergebilim, yöntemi ile kullanıcıların paylaşımlarını değerlendirirken hangi toplumsal norm ve değerlerle etkileşimde buldukları anlaşılabilir. Anlatıların ortaya çıkması ve bireylerin kendi kimliklerini gösterebilme arzusu, sosyal medyada paylaşılan göstergeler vasıtasıyla somutlaşır. Bu da göstergebilimsel analizin, benlik sunumunu incelemede önemli bir araç olmasını sağlamaktadır.

1. Araştırmanın Evreni ve Örnekleme

Görsel odaklı olmasından dolayı Instagram hesabı çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Bu platform üzerinden amaçlı örnekleme yolu ile evreni temsil edecek "TBT," "Date," "#Nofilter," "#OOTD" (Outfit of the Day) ve "#Selfie" etiketleri altında yapılan paylaşımlar incelenmiştir. Bu paylaşımlar en popüler olan hashtaglar arasından seçilmiştir. Bu paylaşımların tamamına ulaşamayacağından seçilen birkaç örnek üzerinden analiz yapılmıştır.

E. BULGULAR

#Throwback (TBT)

Geçmişe ait anıların paylaştığı bir akımdır. Fotoğraf veya olayın paylaşılması anlamına gelmektedir. Bu tür paylaşımlar genellikle "geçmişe dönüş" veya "nostalji" olarak değerlendirilir. TBT genellikle Perşembe günleri yapılan bir gelenek haline gelmiştir. Ancak bu paylaşımlar, Perşembe gününü aşarak

istenilen bir gün de yapılabilmektedir. Bu sayede, eski günleri hatırlamak ve o anların keyfini yeniden yaşamak için bir fırsat yaratılmaktadır.

Tablo 1: #TBT paylaşımı

Gösterge	Gösteren	Gösterilen
	Farklı zaman diliminde fotoğraf çekilen bir çift.	Yıllar geçse de birlikteliğin vurgulanması.
	Elinde içecek bulunan ve yüzünde mutlu bir ifadesi olan bir kadın. Arka planda cafe görünümlü bir mekan.	Fotoğrafın paylaşıldığı anın tekrar hatırlatılarak beğenilme arzusu.
	Habersiz bir şekilde fotoğrafı çekilen ünlü biri.	Ünlü biri ile aynı mekanda oturma ve prestij.

Tabloda verilen görsellerde #tbt etiketi ile yapılan paylaşım örnekleri yer almaktadır. Çok eski ya da çok yakın bir zamanda çekilmiş fotoğraflar tekrar hatırlanmak ve hatırlatılmak isteği ile yeniden paylaşım yapılarak bu akıma dahil olunmuştur. İlk görsel de bir çiftin eski ve yeni çekilen fotoğrafı ilk olarak dikkat çekmektedir. Yapılan bu #tbt paylaşımında fotoğraflardaki çiftin yakınlığın devam etmesi aslında hiçbir şeyin değişmediği ve birlikteliğin devam ettiği vurgulanmaya çalışılmıştır. Çiftin eski ve yeni fotoğraflarını paylaşarak, ilişkilerinin sürekliliğini vurgulamaları, hem geçmişe olan bağlılıklarını hem de mevcut ilişkilerinin sağlıklı olduğunu gösterme arayışlarını yansıtmaktadır. Bu tür paylaşımlar, samimiyet ve bağlılık duygularını öne çıkarırken, aynı zamanda bireylerin kendilerini romantik ve tutkulu biri olarak sunmalarına da olanak tanır.

İkinci görselde Instagram kullanıcısının kendi fotoğrafının paylaşıldığı görülmektedir. Fotoğrafta oldukça kullanıcının neşeli görüntüsü ve elinde içeceği dikkat çeken ilk şeylerdir. Tekrardan bir anı olarak paylaşılan bu fotoğraf ile yeniden mutlu ve pozitif o an, hatırlatılmak istenilmektedir. Kullanıcının neşeli bir anını paylaşması, kişisel mutluluğunu ve pozitif bir yaşam tarzını sergileme isteğini ortaya koymaktadır. Bu durum, benlik sunumunda bireylerin kendilerini mutlu ve sosyal bir kişi olarak

konumlandırmalarını sağlar. Aynı zamanda, bu tür paylaşımlar takipçiler arasında beğenilme ve onaylanma arzusuyla da beslenmektedir.

Son görselde ise kullanıcı, ünlü oyuncu Can Yaman'ı objektiflere alarak paylaşım yapmıştır. Ünlüyle olan etkileşim, paylaşımın görünürlüğünü artırabilme isteği, takipçi sayısını artırma ya da daha fazla beğeni ve yorum alma arzusuyla yapılabilmektedir. Bazen de ünlü ile aynı ortamda bulunmak, bazı insanlar için bir başarı veya prestij göstergesi olabilmektedir. Sosyal medya kullanıcıları, yakın arkadaşları ya da tanımadıkları diğer kişilerle iletişim kurarken paylaştıkları görseller aracılığıyla aslında duygu ve düşüncelerini herkese iletmek istemektedir. Bu paylaşımlar, kullanıcının ne zaman, nerede ve kiminle olduğunu göstermeyi amaçlamaktadır. Bu paylaşım da kişinin sosyal çevresinde bir etki yaratma amacı taşıyabilir (Çolak, 2022b, s. 46). Aynı zamanda bu tür paylaşımlar, kullanıcıların toplumsal normlara ve popüler kültüre uyum sağladıklarını göstermektedir.

Popüler kültür, belirli bir zamanda ve mekânda yaygın olan inançlar, değerler ve davranış biçimlerini içermektedir. Sosyal medya, popüler kültürü şekillendiren ve yaygınlaştıran bir platform haline gelmiştir. #tbt gibi etiketler, bu kültürel akımların ve normların geniş kitlelere ulaşmasını sağlarken, bireyler arası iletişimi de güçlendirmektedir. Popüler kültür, bireylerin kendilerini belirli kalıplar içinde sunmalarını teşvik ederken, aynı zamanda toplumsal bağlantılar kurma ve sürdürme ihtiyacını da biçimlendirmektedir. Goffman, kişiler performansını ve sahnelediği gösteriyi başkaları için yaptığına dair görüşler olduğunu belirtir. Kişi karşısındakilere gerçeklik yaratma izlenimdedir (Goffman, 2016, s. 29).

#Date

Sosyal medyada yaygınlaşan konu etiketlerinden biri de #date'dir. Gerçek anlamda tarih, randevu gibi anlamları olan date kavramı, sosyal medyada buluşma anlamında kullanılmaktadır. Kullanıcılar, özel günleri ve birçok farklı buluşmalarını sosyal medyada paylaşırken #date etiketi kullanmaktadır.

Tablo 2: #Date paylaşımları

Gösterge	Gösteren	Gösterilen
	Bir çiftin el ele tutuşması. Masada özenle hazırlanmış bir kırmızı gül.	Aşk ve romantizmin simgesi olan Kırmızı gül ile özel ve romantik bir gecenin yaşandığı
	Akşam görüntüsü, yüksek ve ışıltı binalar, mum ve iki içki kadehi	Lüks bir mekânda özel bir gün buluşması
	Mum, meze tabağı, masa ve mekânın adı ve fiyatlarının yazdığı menü	Özel bir mekânda, romantik bir akşam yemeği

Tabloda verilen ilk görsel de bir kadın ve erkek elinin masada birleştiği görülmektedir. Bu görüntü ile birlikte bir kırmızı gül objesinin olması bir çiftin romantik bir ortamda buluştuklarını hissettirmektedir. Masanın olması ve etikette # date night ifadesi bu buluşmanın bir akşam yemeği olduğunu göstermektedir. Bu görüntü, hem fiziksel dokunuşun hem de romantizmin ifadesidir. Kırmızı gül, aşk ve tutku sembolü olarak algılanırken, masada geçirilen bir akşam yemeği atmosferi, çiftin samimiyetini ve birlikteliğini vurgulamaktadır. Sosyal medya kullanıcıları için bu tür bir paylaşım, kendilerini sevgiyi ve bağlılığı öne çıkaran bir birey olarak sunmalarını sağlamaktadır.

İkinci #date night paylaşımı ise bize sadece bir buluşma olduğunu ilk olarak göstermektedir. Kişiler yoktur sadece mekânın manzarasında yüksek ve ışıltı binaların görüntüsü bulunmaktadır. Dışarısının görünümü ve masadaki kadehlerin bulunması lüks bir mekânda önemli bir buluşma yapıldığı


sezdirilmektedir. Burada kişiler yoktur; bu durum, ortamın kendisine ve onun sunduğu deneyimlere odaklanılmasını sağlamaktadır. Bu paylaşım, kullanıcının sosyal statüsünü ve seçimlerini öne çıkarma arayışını yansıtmakta ve takipçilerine yüksek sosyo-ekonomik bir yaşam tarzı sunma çabası olarak değerlendirilebilir.

Üçüncü #date night etiketli paylaşımında ise kalp simgesi ile birlikte mum ve meze tabağı, romantik bir akşam yemeği olduğunu bize gösteren detaylardır. Mekânın adının ve fiyatlarının yazıldığı menünün görselde ön planda olması, kullanıcının takipçilere gittiği mekânın vurgusunu yaparak statüsünü onaylatmaktadır. Bu durum, takipçilerine "ben burada olduğum için mutluyum" mesajı verirken, aynı zamanda diğer kişiler üzerinde bir etki yaratarak sosyal kabul arzusunu beslemektedir. Gençler sosyal medya aracılığıyla bedenlerini, mekanları, tüketim alışkanlıklarını, etkinlikleri, ilişkilerini, başarılarını, yeteneklerini ve düşüncelerini sunarken, olumsuz buldukları unsurları genellikle sergilemedikleri görülmektedir (Ünsal, 2022). Bu nedenle kullanıcılar, beğenilme ve kabul görme arzusuna yönelik paylaşımlara gerçekleştirir.

#Nofilter

Sosyal medyada popüler olan başka bir kavram ise #nofilter etiketidir. Filtre yok anlamında olan "Nofilter" veya "no filter" ifadesi, özellikle sosyal medya ve fotoğraf paylaşımında, bir fotoğrafın veya bir videonun herhangi bir düzenleme veya filtre uygulanmadan, olduğu gibi paylaşıldığını belirtmek için kullanılır. Bu terim, doğal güzelliği, gerçekliği veya samimiyeti vurgulamak isteyen kullanıcılar tarafından sıkça tercih edilir.

Tablo 3: #Nofilter paylaşımları

Gösterge	Gösteren	Gösterilen
 <p>#sunset #nofilter #summer #love #happyday #romantic #scoffthead #myfavorite #beach</p>	Şezlong, plaj, arkası dönük bir kadın, güneşin batımı	Tatilde güneşin batışının izlenildiği gerçek, doğal ve keyifli bir ortamda bulunma imajı
 <p>viaggi_e_famiglia #nofilter</p>	Şömine, odun, ateş, içki, tavada kestane, ayaklarını uzatan bir adam.	Huzur ve günlük hayatın stresinden uzaklaşılacak gerçek ve samimi bir ortam imajı
 <p>#nofilter #fyp #transition #instaglam #post #love</p>	Işıklı ve bulanık bir arka fon. Saçları açık, kolunda saç tokası olan ve yüz maskesi bulunan bir genç kadın	Bulunan ortamda tek gerçeğin kendisi olduğu izlenimi

Tablodaki ilk görselde tatil yapıldığı, güneş batarken o anı yakalama fırsatı bulunduğu göze çarpmaktadır. # Nofilter etiketi ile doğal bir ortamı ortaya koyarken yaz ve plaj teması ile yaşam tarzının dinlendirici ve huzurlu ortamlar tercihi olduğunu göstermektedir. Güneşin batımı, romantizm ve estetik bir güzellik arayışında olduğu izlenimini uyandırmaktadır. Ayrıca, "love" ve "happyday" etiketleri, sıcak ilişkiler ve mutluluk anlarını vurgulamaktadır. Kullanıcı bu paylaşımı ile sosyal medyada yaşamsal deneyimlerini ve yaşam tarzını gösterme çabası içindedir.

İkinci #nofilter etiketli paylaşımda ise şömine, odun ve ateş, sıcaklığı, konforu ve doğallığı temsil etmektedir. Bu öğeler, bir kişinin huzur arayışını ve günlük hayatın stresinden uzaklaşma isteğini ifade etmektedir. Tavada kestane pişirme ve bir içki içmek, rahatlama ve keyif anlarını simgeler. Burada birey, yaşam tarzı ve eğlence anlayışını hakkında bilgilendirme yapmaktadır. Ayaklarını uzatan bir adam imajı,




bu ortamlarda rahatlama ve huzur arayışını gösterirken, sıcak bir ev ortamı, rahat ve doğal bir yaşam tarzı yansıtılmaktadır.

Üçüncü görselde ise arka plan bulanıklaştırılarak bireyin tamamen kendinin ön planda kalınması tercih edilmiştir. Saç tokasının kolunda olması o anın paylaşımı yapılırken saçların dağınık ve açık olunca daha güzel görünme anlayışı ile hareket edildiğini göstermektedir. Yapılan bu paylaşımında ise her ne kadar #nofilter etiketini yapsa da yüzü maske ile gizlenilmektedir. Ayrıca arka fonun tamamen bulanıklaştırılması kişinin kendine odaklanılmasını istemektedir. Bu, özgüven ve bireysellik üzerindeki duruşu temsil etmektedir. Saç tokasının kolunda olması, spontane ve doğal bir güzellik anlayışını simgelerken, maske ile yüzün gizlenmesi, belki de sosyal baskı ve toplumsal normlardan kaynaklanan bir kaçış arayışını da ortaya koyabilir. Benliğin kültürel bağlamda sunumu, dikkat ve özen gerektiren bir süreçtir. Sosyal medya etkinlik düzeyleri, hassas fotoğraflar, bilgi paylaşımı ve arkadaş sayısı gibi çeşitli faktörlerden etkilenir. Goffman'ın dramaturjik modeli, bireylerin izleyici önünde farklı performanslar sergileyerek, sahne arkasını gizlemeyi amaçladıklarını öne sürer. Bu model, bireylerin kendilerini nasıl temsil ettiklerine dair önemli bir çerçeve sunar (Suveren & Kosal, 2021, ss. 1228-1229).

Outfit of the day

Günün kıyafeti, günün modası anlamında olan # Outfit of the day etiketi, sosyal medyada kullanıcıların günlük kıyafetlerini paylaştıkları popüler bir trenddir. Kullanıcılar, giydikleri kıyafetleri, aksesuarları ve genel stillerini sergilemek için bu etiketi kullanır. Kıyafet ve takıları ile yaşam tarzları hakkında ipucu verirken etkileşim kurarak geri bildirim almak için kullanılmaktadır.

Tablo 4: *Outfit of the day* paylaşımları

Gösterge	Gösteren	Gösterilen
 <p>13,5 bin 31 164 Outfit dump 🍷 #ootd #outfitoftheday #fashioninspo #fallvibes #hatgirl #kasesforlike #followforfollowback #instagram #aesthetic #trendyoutfits #fashion2024 1 Ekim</p>	Giyinme odası, üstte bordo bir kazak, altında Jean, boynunda bir çanta elinde gözlük bulunan bir kadın Instagram kullanıcısı ve telefon.	Şık bir görünüm ve stil paylaşmak, sosyal medyada olumlu bir imaj yaratmak. Ayna ile mekan vurgusu.
 <p>10,1 bin 298 51 fall outfits 🍷 sequei préférez vous ? #outfits #outfitideas #falloutfits #fallfashion #fallstyle #stylingtips #outfitoftheday #weekbook</p>	Sokak, üzerinde siyah elbise, siyah beyaz fular, kol çantası, siyah gözlük ve kısa bot olan Instagram kullanıcısı	Şık bir görünüm ve stil paylaşmak, sosyal medyada olumlu bir imaj yaratmak
 <p>679 45 One of my favorite outfits 🍷 #ootd #outfit #outfits #outfitoftheday #outfitideas #outfitspiration #outfitspo 26 Mart · Çevirisine bak</p>	Beyaz sweatshirt, Jean pantolon, Siyah uzun manto Spor ayakkabı giyinen ve elinde küçük bir çanta bulunan Instagram kadın kullanıcı ve dış mekan.	Şık bir görünüm ve stil paylaşmak, sosyal medyada olumlu bir imaj yaratmak. Sokakta da şıklığı vurgulamak.

İlk görselde kullanıcı günün modasını ortaya koyarken, mekân olarak giyinme odasını kullanmıştır. Bu mekân paylaşımı ile takipçilerine stili ve yaşam tarzı hakkında bilgi vermeye çalışmaktadır. Kullanıcının giydiği bileşenler (bordo kazak, Jean, çanta ve gözlük) onun stilini ifade eden diğer ayrıntılardır. Görselin giyinme odasında çekilmiş olması, kullanıcıların iç mekânlarıyla nasıl bir bağ kurduklarını ve bu alanları kişiliklerini yansıtmak için nasıl kullandıklarını gösteriyor. Giyinme odası, bir bireyin kendi stilinin samimi bir alanı olarak değerlendirilebilir. Burada paylaşılan bordro

kazak, jean, çanta ve gözlük gibi parçalar, kullanıcının modadaki tercihlerini ve kişisel stilini yansıtmaktadır. Goffman, gündelik yaşamda benliğin sunumunu teatral bir çerçeveye yerleştirirken, performans, vitrin ve set gibi kavramlardan yararlanmaktadır. Set, aktörlerin performanslarını sergilemelerine olanak tanıyan mekân, sahne, eşya, aksesuar, fiziksel tasarım ve diğer arka plan düzenlemelerini kapsayan bir tanım olarak Goffman'ın kuramında yer almaktadır (Goffman, 2016, s. 34).




İkinci ve üçüncü görsellerde ise dışarıya mekân olarak kullanılmıştır. Kullanıcılar, stil ve yaşam tarzlarını, Outfit of the day etiketi ile sokak stillerinde göstermeyi tercih etmiştir. Dış mekân kullanımı, kullanıcıların özgürlük ve hareketlilik anlayışını ifade ederken, sosyal medya platformlarının dinamiklerine de hitap eder. Sokak stili, popüler kültürde son yıllarda oldukça öne çıkmıştır. Kullanıcılar, günümüzün modasına ve trendlere uygun olarak dış mekânlarda stillerini sergileyerek popüler kültüre dahil olurlar.

Kombinler bireyin zevkini, modayı takip etme isteğini ve estetik anlayışını yansıtmaktadır. Outfit of the day paylaşımları, benzer ilgi alanlarına sahip diğer kullanıcılarla etkileşim kurma şansı sağlamaktadır. Moda ve görünüm aynı zamanda belirli sosyal normları ve güzellik standartlarını da yansıtmaktadır. Bu tür paylaşımlar, bu standartlara uyum sağlama çabası ile sosyal kimlik oluşturabilmektedir. Sosyal medyada kullanıcılar, benliklerini sundukları fotoğraflar aracılığıyla ifade ederler. Son zamanlarda yapılan araştırmalar, bu benlik sunumunun insanların giydikleri kıyafet markasından içtikleri kahveye ve buldukları mekânlara kadar birçok faktörle doğrudan bağlantılı olduğunu göstermektedir (Çolak, 2022a, s. 94).

#Selfie

"Selfie", bireylerin kendilerini fotoğrafladığı bir terimdir ve son yıllarda sosyal medya sayesinde oldukça popüler hale gelmiştir. Genellikle akıllı telefonların ön kamerası kullanılarak çekilmektedir ve bu tür fotoğraflar, sosyal medya platformlarında (Instagram, Facebook ,X vb.) paylaşım için sıklıkla kullanılmaktadır. Selfie paylaşımı, sosyal medya üzerinde etkileşim sağlamada önemli bir trend olmuştur. Takipçilerin beğenmesi veya yorum yapmasıyla bir iletişim ortamı yaratılmaktadır. Selfie, bireyin stilini ve kişisel modasını ve o anki modunu sergilemek için bir fırsat sunmaktadır.

Tablo 5: Selfie paylaşımları

Gösterge	Gösteren	Gösterilen
 <p>4.300 28 94 #selfie #explorepage #explore 16 Ekim</p>	Giyinme odası, ayna, cep telefonu ile kendinin fotoğrafını çeken Instagram kullanıcısı	Kendi görünümünü beğenme ve bunu başkalarıyla paylaşmak isteği. Ayna kullanılarak mekân vurgusu.
 <p>632 69 9 #selfie 23 Haziran</p>	Araba, sarışın, güneş gözlüklü, turuncu renk giyimli Instagram kullanıcısı	Kendi görünümünü beğenme ve bunu başkalarıyla paylaşmak isteği. Araba içinde statü vurgulama.
 <p>33 q4HeT #selfie</p>	Apartman, Asansör, cep telefonu ile kendini çeken Instagram kullanıcısı, "ayna fotoğrafları bağımlılıktır" yazısı	Kendi görünümünü beğenme ve bunu başkalarıyla paylaşmak isteği. Ayna kullanarak kendini tamamen gösterme isteği.

Yapılan üç paylaşımda da kullanıcının o anki modu stili ve yaşam tarzı hakkında bize ipucu verirken, asıl sunulmak istenilen şeyin kendini beğenme ve bunu başkaları ile paylaşarak yorum ve beğeni alma olduğunu söyleyebiliriz. Selfie paylaşımı üzerine nicel bir araştırma sonucunda katılımcıların paylaştığı selfie'lere gelen beğeni ve yorumların, özgüvenlerini artırdığı ve bu durumun gösteriş yapma isteğiyle istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki içinde olduğunu gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Başka bir deyişle, sosyal medya kullanıcılarının içeriklerine yapılan olumlu geri dönüşler, özgüvenlerini yükseltmekte ve bu da onların gösteriş yapma eğilimini artırmaktadır. Araştırma, bireylerin sosyal medyayı bir gösteri alanı olarak kullanmaları, daha fazla kişi tarafından fotoğraflarının

beğenilmesi ve yorumlanmasının, narsistik kişilik özelliklerini güçlendirici bir etken olduğunu ortaya koymaktadır (Çaycı vd., 2019, s. 85)

Sonuç

Sosyal medya, popüler kültürün dinamiklerini şekillendirirken, aynı zamanda bireylerin benlik algılarını ve toplumsal kimliklerini de etkileyen bir mecradır. Sosyal medya platformlarında üretilenler, kitle kültürü olarak popüler kültürün ürünleri haline gelmiştir. Popüler kültür, belirli bir yaşam tarzının üretilmesinde ve yeniden inşaa edilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Sosyal medya ile yeni trend ve normların oluşmasına katkıda bulunmaktadır. İnsanlar bu akımlara ayak uydurması ile yeni yaşam tarzları üretilmektedir. Yapılan paylaşımlar, eğlence ve haz alma duyuları ile kurgulanır ve kitlelere sunulur. Hashtag'ler ve belirli içerik biçimleri, katılımcı bir popüler kültürel anlatıları oluşturmaktadır. Gösterim biçimleri ve popüler içerikler, kullanıcıların benlik algılarını ve toplumsal kimliklerini şekillendirirken, aynı zamanda toplumun genel estetik anlayışını da değiştirebilmektedir. Kullanıcılar, paylaşım yaptıkları görseller aracılığıyla belirli bir yaşam tarzını ve sosyal konumu temsil etme çabası içine girebilmektedir. Bu etiketleme yöntemi, blog yazıları, sosyal medya paylaşımları, fotoğraf ve videolar gibi içeriklerin bilgi bütünlüğünü sağlamak için önemlidir. Etiketler, fikirleri ve bilgileri bulmayı, düzenlemeyi ve paylaşmayı kolaylaştırır. Çevrimiçi platformlarda paylaşımları teşvik etmek amacıyla kullanılır ve böylece içeriklerin daha fazla kullanıcıya ulaşmasını sağlar. Anahtar etiketler, yazarların çalışmalarının görünürlüğünü artırarak, kullanıcıların bu içeriklere erişimini kolaylaştırmaktadır (Koç, 2022, s. 646). Sosyal medya paylaşımları hashtag kullanarak popüler kültürün bir parçası haline geliyor. Hashtagler, belirli temalar etrafında içeriklerin organize edilmesini sağlayarak, bu paylaşımların daha geniş bir kitleye ulaşmasına ve popüler kültür dinamikleriyle etkileşime girmesine olanak tanır. Bu sayede, kullanıcılar güncel trendler ve toplumsal konular hakkında daha fazla bilgi edinebilir ve bu konulara katkıda bulunma fırsatı bulabilir.

Paylaşımlar aracılığıyla oluşturulan etkileşimler, bireylerin kendilerini ifade etme yöntemlerini çeşitlendirmekte ve sosyal kimliklerini pekiştirmektedir. "TBT," "Date," "#NoFilter," "# Outfit of the day " ve "#Selfie" gibi kavramlar, sadece bireysel paylaşımlar değil, aynı zamanda kolektif bir kültürel üretim sürecinin yansımaları olarak da değerlendirilebilir. Bu bağlamda, sosyal medyanın sunduğu platform, bireylerin kendileri ile ilgili algılarını ve birbirleriyle olan ilişkilerini yeniden şekillendirmektedir. Bu çalışmada, sosyal medya platformlarının özellikle Instagram'ın, bireylerin toplumsal etkileşimlerini ve benlik algılarını nasıl dönüştürdüğünü ve popüler kültür ile ilişkisini ele almıştır. İncelenen paylaşımlar, kullanıcıların kendi deneyimlerini ve anılarını paylaşma biçimlerinin ötesinde, sosyal normların, benliklerinin ve kültürel öğelerin yeniden inşasında kritik bir rol oynamaktadır. Bu paylaşımlar, bireylerin kendilerini toplumsal normlar içinde nasıl konumlandıklarına ve bu normları nasıl yeniden inşa ettiklerine dair bilgi vermektedir.

Kullanıcılar, sosyal medya platformlarında, özellikle Instagram'da, kendilerini istedikleri gibi sunarak günlük yaşamlarını sergileyebilmektedir. Bu, bir mekânda yenen yemeklerin ya da giyilen kıyafetlerin paylaşılması şeklinde olabilmektedir. Burada dikkat çeken temel nokta, bireylerin buldukları yerler, yedikleri yemekler ya da giydikleri kıyafetler aracılığıyla kendi kimliklerini yeniden

inşa etme çabasıdır. Bu süreçte, her birey Instagram’da görünür olmayı ve kendilerini ifade etmeyi amaçlamaktadır.

Şener ve Özkoçak (2013, s. 123)’ın da çalışmalarında ifade ettikleri gibi fotoğrafın asıl amacı kişinin paylaştıkları fotoğraflar ile kendisini sunmasıdır. Birey Instagram uygulaması sayesinde kendi benliğini başkalarına aktararak onların beğenisini almakta, iletişim kurarak etkileşim sağlamakta ve sürekli olarak onların onayını alarak kendini tatmin etmektedir. Burada hem kullanılan uygulama hem de paylaşılan fotoğraf tüm bu benliğin altını doldurmak için araç görevi görmektedir. Hem bireysel hem kolektif deneyimler üzerinden oluşan bu süreç, sosyal medya kullanıcılarının kendileriyle ve birbirleriyle olan ilişkilerini yeniden tanımlamalarına olanak sağlamaktadır.

Gelecek araştırmalar, bu dinamiklerin evrimini ve sosyal medya platformlarının toplumsal etki alanlarını daha derinlemesine inceleyerek, dijital çağda bireylerin ve toplumların dönüşüm süreçlerini aydınlatılabilir.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma için etik kurul izni gerektirecek bir içerik bulunmamaktadır.

Katkı Oranı Beyanı

Yazarın katkı oranı %100’dür.

Çıkar Çatışması Beyanı

Makale yazarları, aralarında herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan eder.



Kaynakça

- Akar, E. (2010). Sanal toplulukların bir türü olarak sosyal ağ siteleri – Bir pazarlama iletişimi kanalı olarak işleyişi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 107-122.
- Akerson, F. E. (2019). *Göstergebilime giriş*. Bilge Kültür Sanat.
- Altunay, A. (2012). *Her yerdeki ses: Radyo*. Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Aşçı, S. (2023). Tiktok'un Sosyal göstergebilimsel yönleri üzerine bir değerlendirme. *Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi Medya ve İletişim Araştırmaları Hakemli E-Dergisi*, 13, 91-107.
- Ayan, G. (2016). *Tüketim kültürü bağlamında kimlik inşasının sosyal medyada kullanımı: Instagram örneği* [Yüksek Lisans Tezi]. : Başkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Birol Gülnar, & Balcı, Ş. (2017). *Yeni medya ve kültürleşen toplum*. NadirKitap.
- Civelek, M., & Türkay, O. (2020). Göstergebilimin kuramsal açıdan incelenmesine yönelik bir araştırma. *Alanya Akademik Bakış*, 4(3), 771-784. <https://doi.org/10.29023/alanyaakademik.683974>
- Cüceloğlu, D. (2019). *İnsan ve davranışı*. Remzi Kitabevi.
- Çali, M., & Menc, Y. (2015). Değişen dünyanın yeni yüzü: sosyal medya. *Akademik Bakış Dergisi*, 50, 254-277.
- Çaycı, B., Çaycı, A. E., & Eken, İ. (2019). Narsisizm ve selfie paylaşımı ilişkisi üzerine nicel bir araştırma. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 31, 60-88. <https://doi.org/10.31123/akil.591317>
- Çolak, K. (2022a). Sosyal ağlarda görünür olma biçimlerinin benlik sunumu ve kimlik oluşturma üzerindeki rolü. *Sosyal Sağlık Dergisi*, 2, 88-100.
- Çolak, K. (2022b). *Sosyal medyada görünür olma bağlamında benlik sunumu: Instagram'da mekân tercihleri üzerine bir araştırma* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Ticaret Üniversitesi.
- Dağtaş, E., & Özer, Ö. (2011). *Popüler kültürün hakimiyeti bir Türkiye hikayesi*. Literatürk Academia.
- Davies, S. R. (2017). *Consuming the self: A discourse analysis of the self-representation of Instagram Bloggers and its relationship to consumer culture* [Yüksek Lisans Tezi]. University of Leeds.
- Erdoğan, İ. (2004). Popüler kültürün ne olduğu üstüne. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(57), 1-18.
- Fırat, M. (2009). *Göstergebilimin ABC'si* (3. bs). Say Yayınları.
- Fiske, J. (2012). *Popüler kültürü anlamak* (S. İrvan, Çev.). Parşömen.
- Fiske, J. (2014). *İletişim çalışmalarına giriş*. Pharmakon Yayınevi.
- Gans, H. J. (2020). *Popüler kültür ve yüksek kültür* (6. bs). Yapı Kredi Yayınları. <https://www.yapikrediyayinlari.com.tr/populer-kultur-ve-yukse-kultur.aspx>
- Goffman, E. (2016). *Günlük yaşamda benliğin sunumu*. Bkmkitap. Metis Yayınları.
- Hollenbaugh, E. E. (2021). Self-Presentation in social media: Review and research opportunities. *Review of Communication Research*, 9, 80-98.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (2010). *Aydınlanmanın diyalektiği* (N. Ülner & E. Ö. Karadoğan, Çev.). Kabalıcı Yayınları.


- Kaçar, G. Y. (2020). *Sosyal ağlarda benlik sunumu: Gençlerin Instagram kullanımı üzerine bir inceleme* [Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karaduman, N. (2017). Popüler Kültürün oluşmasında ve aktarılmasında sosyal medyanın rolü. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31(43), 113-133.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/issue/31346/3432>
- Karakuş, M. (2024). *Popüler kültür ve sosyal medya ilişkisi üzerine*. 8(1).
- Karakuyu, E., & Eğinli, T., Ayşe. (2023). Sosyal medyada benlik sunumu: instagram'da Influencer'ların benlik sunumunda sözsüz davranış unsurlarına yönelik bir araştırma. *Academic Social Resources Journal*, 8(50), 2813-2822.
- Koç, E. (2022). Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde sosyal medya platformlarının kullanılması: Hashtag İncelemesi. *The Turkish Online Journal Of Design Art And Communication*, 12(3), 643-654.
<https://doi.org/10.7456/11203100/006>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
<https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Önürmen, O., & Topçu, A. D. (2018). Kültür endüstrisinin eğlencelik yüzleri: Fotoroman'dan caps'e bir bakış. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(4), 263-283.
- Özdemir, Z. (2016). Sosyal medyada kimlik inşasında yeni akım: Özçekim kullanımı. *Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 2(1), Article 1.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/iled/issue/18466/194413>
- Özkan, Pelin. N. (2013). *Sosyal ağ kullanıcılarının e-sosyalleşme sürecindeki kimlik yapılandırma süreçleri*. II. Uluslararası İletişim, Medya, Teknoloji ve Dizayn Konferansı, Famagusta, Kuzey Kıbrıs.
<http://kaynakca.hacettepe.edu.tr/eser/1178039/sosyal-ag-kullanicilarinin-e-sosyallesme-surecindeki-kimlik-yapilandirma-surecleri>
- Paslanmaz, İ., & Narmanlıoğlu, H. (2019). Instagram hikayelerinde benliğin sunumu: Influencer'lar Üzerine bir araştırma. *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*, 10(39), 23-51.
- Saltık, R. (2022). Sosyal medyada nostaljik hafıza deneyimleri olarak throwback paylaşımlar. *Kocaeli Üniversitesi İletişim Fakültesi Araştırma Dergisi*, 19, 8-37.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/kilad/issue/69662/995080>
- Slater, P. (1998). *Frankfurt Okulu* (A. Özden, Çev.). Kabalıcı Yayınları.
- Suveren, Y., & Kosal, A. G. Z. (2021). Sosyal medyada 'Benliğin Sunumu': Benlik ve Mahremiyetin sunumunun bireysel ve toplumsal anlamı üzerine sosyolojik bir değerlendirme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(4), Article 4. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.990991>
- Şavkli, G., & Koç, M. (2023). *Sosyal medyada görünür olma ve beğenilme: Üniversite Öğrencileri üzerine bir araştırma*.
- Tokgöz, C. (2017). "Kimlik ve Bellek ekseninde sosyal medya anlatıları. *Intermedia International e-Journal*, 4(7), 255-268.
- Toma, C. L., & Hancock, J. T. (2010). Looks and lies: The role of physical attractiveness in online dating self-presentation and deception. *Communication Research*, 37(3), 335-351.
<https://doi.org/10.1177/0093650209356437>

Ünsal, R. (2022). Kendimizi neden göstermek istiyoruz? Teşhir toplumunda sosyal medya kullanımına dair nitel bir çalışma". *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 39(2), 548-569.

Yıldız, M. (2017). Postmodern iletişim süreçleri ve sanal şöhret. *Middle Black Sea Journal of Communication Studies*, 2(1), 16-23. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/312186>



4-6 YAŞ KUR'AN KURSLARININ ÇOCUKLARIN SOSYALLEŞMESİNE KATKILARI: SORUMLULUK DEĞERİ ÖRNEĞİ *

 Elif UĞUR^a

 Mehmet KORKMAZ^b

Öz

Bu araştırma 4-6 Yaş Kur'an Kurslarının çocukların sosyalleşme süreçlerine olan katkılarını konu edinmektedir. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden "bütüncül çoklu durum deseni" kullanılmıştır. Araştırmaya ilişkin veriler katılımlı gözlem ve görüşme tekniklerinden yararlanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Kayseri ili merkez Kocasinan ilçesinde bulunan altı 4-6 yaş Kur'an kursundan seçilen 11 öğrenci, söz konusu öğrencilerin velileri (11 ebeveyn) ve hocaları (11 öğretici) oluşturmaktadır. Araştırmaya ilişkin veriler 2023-2024 eğitim yılında toplanmıştır. Bu kapsamda eğitim döneminin başında ve sonunda olmak üzere, 11 ebeveyn ve 11 öğretici ile görüşme yapılmış, bu görüşmelerde araştırma için özel olarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Ayrıca seçilen 11 öğrencinin eğitim gördüğü kurs ve sınıflarda yine dönem başında ve dönem sonunda olmak üzere katılımlı gözlemler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler araştırmanın problemleri çerçevesinde, belli tema ve kategorilere göre analiz edilmiş, alanla ilgili literatür ışığında yorumlanmaya ve değerlendirilmeye çalışılmıştır. Görüşme ve gözlem bulgularından elde edilen bulgular ışığında, öğrencilerin büyük çoğunluğunun eğitim döneminin başına kıyasla, eğitim döneminin sonunda öz bakım becerilerini yerine getirmek ve etkinliklerde sorumluluk almak bakımından belli bir gelişme gösterdikleri anlaşılmıştır. Dolayısıyla 4-6 yaş Kur'an kurslarının çocukların sorumluluklarını yerine getirmelerine ve sosyalleşmelerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, bazı öğrencilerin sözü edilen konuda beklenen gelişmeyi gösteremedikleri anlaşılmıştır. Bu durumda, öğrencilerin bireysel özelliklerinin, aile yapılarının, öğretici yeterliklerinin ve bazı Kursların fiziki ortam yetersizliklerinin etkili olabileceği değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yaygın din eğitimi, 4-6 Yaş Kur'an kursları, Sosyalleşme, Değer eğitimi, Sorumluluk değeri.



THE CONTRIBUTIONS OF 4-6 AGE QUR'AN COURSES TO CHILDREN'S SOCIALIZATION: EXAMPLE OF RESPONSIBILITY VALUE

Abstract

This study focuses on the contributions of 4-6-year-old Quran courses to the socialization processes of children. The research utilized the "holistic multiple-case study design," a qualitative research method. The data for the

* Bu makale, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü "Okul Öncesi Çocuğun Sosyalleşmesinde 4-6 Kur'an Kurslarının Rolü" adlı doktora tezinden üretilmiştir.

^a Doktora Öğr., Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, elifugur_25@hotmail.com

^b Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, mkorkmaz@erciyes.edu.tr

Makale Geliş Tarihi: 03.12.2024, Makale Kabul Tarihi: 20.03.2025

study were collected using participatory observation and interview techniques. The study group consists of 11 students selected from six 4-6-year-old Quran courses in the Kocasinan district of Kayseri province, along with their parents (11 parents) and instructors (11 teachers). The data for the study were collected during the 2023-2024 academic year. In this context, interviews were conducted with 11 parents and 11 instructors both at the beginning and end of the educational period, using a semi-structured interview form developed specifically for the research. Additionally, participatory observations were carried out in the courses and classrooms of the selected 11 students at both the beginning and end of the semester. The obtained data were analyzed according to certain themes and categories based on the research problems and interpreted in the light of the relevant literature. Based on the findings from interviews and observations, it was found that the majority of students showed certain improvements in performing self-care skills and taking responsibility in activities by the end of the educational period compared to the beginning. Therefore, it was concluded that 4-6-year-old Quran courses contribute to children's ability to fulfill their responsibilities and socialize. However, it was also understood that some students did not show the expected development in this regard. In this case, it is evaluated that individual characteristics of students, family structures, teacher competencies, and physical environment inadequacies of some Quran courses may have influenced the outcomes.

Keywords: Widespread religious education, 4-6-Year-Old Quran courses, Socialization, Value education, Responsibility value.



Giriş

Birey doğumundan ölümüne kadar çevresiyle etkileşim içerisindedir. Bu etkileşim aynı zamanda yaşantılar geçirmek anlamına gelmektedir. Bireyin yaşantılardan bazıları onda iz bırakmazken, bazıları nispeten kalıcı izler bırakır. Eğitim bilimi literatüründe çevredeki uyarıcıların bireyde bıraktığı bu izlere, "öğrenme" adı verilir. (Akyürek, 2010, s. 96; M. Ş. Aydın, 2021, s. 66). Hayata gözlerini açan bireyin etkileşime girdiği ve ilk öğrenmeleri gerçekleştirdiği yer ailedir. Zira kişi ailesinden, çeşitli varlıkların isimlerini, işlevlerini, kişiler arası ilişkiler ağını, toplumun değerlerini, çeşitli bilgi, beceri ve tutumları öğrenmektedir. Aynı zamanda aile çocuğun kendini tanmasına, güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmesine, kişiliğinin temellerinin atılmasına öncülük eder.

Yukarıda bahsedilen durum geçmişten günümüze geçerliğini korumaktadır. Fakat son birkaç yüzyılda, hayatın karmaşıklaşması, rollerin çeşitlenmesi, annenin ev işleriyle uğraşmaktan çocuklarıyla yeterince ilgilenememesi, anne-babaların iş hayatında görev alması, geniş aileden çekirdek aileye geçilmesi, bazı ailelerin parçalanması, hızlı teknolojik değişim ve dönüşüm vb. nedenler ailedeki eğitimi zorlaştırmış, dolayısıyla bu eğitim aileyle birlikte okul öncesi kurumlara da taşınmaya başlamıştır (Deretarla Gül, 2008, ss. 270-271). Dolayısıyla, günümüzde çocukların etkileşime girdikleri çevreler daha da çeşitlenmiştir. Etkileşime girilen her çevre bireyi çeşitli açılardan etkilemekte ve onun zihinsel, duygusal, sosyal vb. gelişiminde rol oynamaktadır.

Çocuğun gerek ailede gerekse okul öncesi kurumlarda çevreyle etkileşime geçmesi, toplumun değerlerini, kültürünü öğrenmesi onun sosyalleşmesi açısından da önemlidir (Tezcan, 2021, s. 85). Bireyin hayatında önemli bir yere sahip olan sosyalleşme, kişinin benliğini, öz yeterliğini geliştirirken aynı zamanda toplumun değerlerini, kültürünü öğrenerek topluma katılma ve kendinden beklenen

rolleri yerine getirme süreci olarak tanımlanabilir (Çelikel, 2020, s. 35; Vermeer, 2017, s. 190). Burada sosyalleşmenin iki boyutundan söz edilebilir. Bunlardan ilki kişinin benliğini ve öz yeterliğini geliştirmesi, ikinci ise topluma aktif olarak katılma ve kendinden beklenen rolleri yerine getirmedi. Bu yönüyle sosyalleşme aynı zamanda bir gelişim ve öğrenme sürecidir. Bireyin bilişsel, duyuşsal, devinişsel beceriler bakımından benliğini geliştirmesi, çevresini fark ederek topluma katılması, kendinden beklenen rolleri öğrenerek, bunları yerine getirebilmesi eğitim süreçleriyle gerçekleşmektedir. Bu süreç formal ya da informal yollarla gerçekleşebilir.

Sosyalleşmenin eğitimle bağı kurulduğu gibi din eğitimiyle de bağı kurulabilir. Bu bağlamda dini sosyalleşmeden bahsedilebilir. Dini sosyalleşme, bireyin dinle ilgili öğrenmeler gerçekleştirerek benliğini, öz yeterliğini geliştirmesi aynı zamanda toplumun değerlerini, kültürünü öğrenerek topluma katılması ve kendinden dinle ilgili beklenen rolleri yerine getirmesi süreci, şeklinde tanımlanabilir (Okumuş, 2014, ss. 433-434)

Yukarıdaki tanımdan da anlaşılacağı üzere dini sosyalleşme toplumun değerlerini içinde barındırmaktadır. Bu değerlerden birisi de sorumluluktur. Sorumluluk kişinin kendi davranışlarını veya kendi yetki alanına giren herhangi bir olayın sonuçlarını üstlenmesi şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2019, s. 2142). Yine sorumluluk, bir görevi üstlenme, yapılan işin sonucuna katılma ve hesaba çekilmeyi kabul etme olarak tarif edilebilir (Özbek, 2010, s. 324). Tanımlardan anlaşılacağı üzere sorumluluk yükümlülük ve ödev kavramlarıyla eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Bu bağlamda sorumluluk, kişinin aldığı işin sonuçlarını üstlenme, kendi davranışlarının sonuçlarını kabullenme, bir işi istendik nitelikte ve nicelikte yapma olarak tanımlanabilir (Hökelekli, 2013, s. 57).

Sevgi, saygı, merhamet, hoşgörü, adalet ve dürüstlük gibi değerlerle yakından ilişkili olan sorumluluk bireylerin yaşamında kritik bir öneme sahiptir (Taşdemir, 2024, s. 31). İlgili değerler erken yaşlarda kazanılması, onun alışkanlık ve meleke haline gelmesi açısından önemlidir. Bu kapsamda çocuklar sorumluluk aldıkça ve sorumluluklar üzerine düşündükçe bu davranışlarını daha fazla geliştirebilirler. Bu sayede onlar, görevlerini kendi başlarına yapan, yaptığı hatalardan, kendini sorumlu tutup başkasını suçlamayan, hak etmediklerine sahip olmak istemeyen, başkalarının haklarına, duygu ve düşüncelerine karşı saygılı olan, mutlu, uyumlu, sağlıklı davranışlar gösteren, çalışkan ve başarılı bireyler olabilirler (Aktan & Şahin, 2018, s. 10). Bireylerin böyle bir gelişim gösterebilmeleri ancak nitelikli bir eğitim ile gerçekleşebilir. Zira bireyin kendini ve çevresini tanıması, sorumlulukları anlamlandırması, onun daha bilinçli sorumluluk almasını sağlayabilir. Bu sayede dış çevrenin güdümünden kurtularak, hayatının ve eylemlerinin sorumluluğunu üstlenebilir, kendine özgü değerlerini oluşturup, geliştirebilir. Kendini geliştirdiği oranda ise varoluş düzeyini yükseltebilir ve özgürleşebilir (M. Ş. Aydın, 2018, s. 95).

Bireyin sorumluluklarını tanımasında ve anlamlandırmasında, okul öncesi eğitim kurumlarının ve özellikle de 4-6 yaş Kur'an kurslarının önemli işlevleri olabilir. Zira ilgili kursların eğitim programında çocukların sosyalleşmesi bağlamında, çeşitli amaçlara, içeriklere ve açıklamalara yer verilmiştir (DİB, 2022, s. 9). 4-6 Yaş Kur'an kursları ile ilgili araştırmalara bakıldığında, bu konunun doğrudan araştırmalara konu edilmediği, bununla birlikte bu kurslarda görev yapan öğretmenlerin yeterliklerine ve burada gerçekleştirilen eğitim etkinliklerine dair bazı önemli tespitlerin yapıldığı görülmektedir. Buna göre, bu kurumlarda görev yapan bazı öğretmenlerin araç-gereç materyal belirleme, hazırlama konusunda

eksikliklerinin olduğu ve bazı sınıf ortamlarının yetersiz olması nedeniyle, ilgili ortamı öğrenmeyi destekleyecek şekilde düzenleyemedikleri (Doğan, 2019, s. 181), çocukların iletişim becerilerini geliştirmek için etkinlikler düzenleme konusunda eksikliklerinin olduğu (Doğan, 2019, s. 184; Korkmaz, 2020, s. 259), kursa uyum haftasında gerçekleştirdikleri etkinliklerin çocuğun seviyesine uygun olmadığı ifade edilmiştir (Şen, 2021, ss. 53-57). Yine bazı kurslarda çocukların yaş gruplarına göre sınıflara ayrılmadığı (Korkmaz, 2019, s. 47; Küçük, 2021, s. 54), eğitim ortamlarının yeterli fiziksel özellikleri taşımadan açılabilmesi (Korkmaz, 2019, s. 90; Kurt, 2017, s. 54), bazı kursların eğitim araç ve materyallerinin eksik olduğu dile getirilmiştir (Korkmaz, 2019, s. 74; Yağcı, 2018, s. 135). Bütün bunlar 4-6 yaş Kur'an kurslarında gerçekleştirilen eğitim faaliyetleriyle ilgili bir takım yetersizliklerin ve sorunların olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bahsedilen Kur'an kurslarıyla ilgili her bir sorun alanı ayrı ayrı çalışılabilir. Bunlardan biri de öğrenci boyutudur. Bu bağlamda öğrencilerin öğreticileriyle iletişimi, sosyalleşme durumları araştırılmaya muhtaç problemler arasında yer almaktadır. Bu konuların henüz doğrudan araştırmalara konu edilmediği görülmektedir.

İşte bu çalışmada sorumluluk değeri özelinde, 4-6 yaş Kur'an kurslarına devam eden öğrencilerin sosyalleşme süreci ele alınmıştır. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi: "Okul öncesi çocukların sosyalleşmesinde 4-6 yaş Kur'an kurslarının rolü nedir?" şeklinde belirlenmiştir. Bu problem oldukça kapsamlı olduğu ve bilimsel makale formatı da sınırlı bir mahiyet arz ettiği için içerikte sınırlamaya gidilmiş; dolayısıyla bu makalede çocukların sosyalleşme durumları sorumluluk değeriyle sınırlandırılmıştır. Bu bağlamda belirlenen alt problemler şöyledir:

1. Eğitim döneminin başında çocukların sorumluluk değeri bakımından sosyalleşme durumları nasıldır?
2. Eğitim döneminin sonunda çocukların sorumluluk değeri bakımından sosyalleşme durumları nasıldır?
3. 4-6 Yaş Kur'an Kurslarının çocukların sorumluluk değerini öğrenmelerindeki rolüne ilişkin öğretici ve ebeveyn görüşleri nelerdir?

A. YÖNTEM

Sorumluluk değeri bağlamında okul öncesi çocukların sosyalleşmesinde 4-6 yaş Kur'an kurslarının rolünün ne olduğunu konu alan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı; olay, olgu ve algıların doğal ortamlarında, gerçekçi, bütüncül ve derinlemesine ortaya konulmasını amaçlayan çalışmalar olarak tanımlanabilir (Şimşek & Yıldırım, 2016, s. 40). Araştırmada her bir alt problemi derinlemesine ele almak ve farklı kaynaklardan, farklı zamanlarda elde edilen verileri birbiriyle karşılaştırmak için de "bütüncül çoklu durum çalışması" deseni benimsenmiştir. Bu bağlamda okul öncesi çocukların sosyalleşmesinde 4-6 yaş Kur'an kurslarının rolünü ortaya koyabilmek için, öncelikle bahse konu kursların programları analiz edilmiş, öğretici yeterlikleri, fiziksel ortam gibi unsurların incelenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bütün bu unsurların, sorumluluk değeri bağlamında, sosyalleşmeye olan katkısını anlayabilmek için eğitim döneminin başında ve sonunda olmak üzere öğreticiler ve velilerle görüşmeler yapılmış, ayrıca öğrenciler doğal ortamında gözlemlenmiştir. Böylece öğrencilerin

eğitim sürecinin başında ve sonunda sorumluluk değeri açısından ne durumda oldukları, nasıl bir gelişme gösterdikleri bütüncül ve karşılaştırmalı olarak ortaya konmaya çalışılmıştır (Şimşek & Yıldırım, 2016, s. 301).

1. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ve katımlı gözlem tekniklerine başvurulmuştur. Araştırma kapsamında öncelikle öğretmenler ve veliler için olmak üzere 2 ayrı görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formları, 2 veli ve 2 öğreticiye pilot olarak uygulanmıştır. Ardından sorular revize edilmiştir. Sonrasında ise 3 din eğitimi bilimi uzmanının görüşleri alınarak forma son şekli verilmiştir. İlgili formda araştırmmanın alt problemlerine cevap bulmak üzere oluşturulan 7 soru yer almaktadır.

Görüşmelerden elde edilen verilerin geçerliliğini ortaya koyabilmek ve verileri daha gerçekçi yorumlayabilmek amacıyla, ayrıca katımlı gözlem tekniğine de başvurulmuştur. Bu çerçevede araştırmmanın alt problemleri ve mülakat soruları ile örtüşecek şekilde gözlem göstergeleri belirlenmiştir. İlgili davranış göstergelerinin belirlenmesinde MEB anasınıfı eğitim programı, DİB 4-6 yaş eğitim programı ve gelişim psikolojisi kitaplarından yararlanılmıştır. Aynı şekilde 3 din eğitimi bilimi uzmanının görüşleri alındıktan sonra 2 öğrenci ile ön uygulama yapılmış ve forma son şekli verilmiştir.

Araştırma için Üniversite Etik Kurulundan ve Diyanet İşleri Başkanlığı'ndan izin alınmıştır. Görüşmeler eğitim döneminin başında (12.10.2023 tarihinden itibaren 4 hafta) ve eğitim döneminin sonunda (02.05.2024 tarihinden itibaren 4 hafta) olmak üzere bizzat araştırmacı tarafından iki defa gerçekleştirilmiştir. Araştırma öncesinde katılımcılar bilgilendirilmiştir. Görüşmelerin bir kısmı yüz yüze bir kısmı ise WhatsApp uygulaması üzerinden görüntülü yapılarak, ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Aynı şekilde gözlemler de dönem başında ve dönem sonunda olmak üzere iki farklı zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Söz konusu gözlemler için velilerden ve öğretmenlerden resmi muvafakat alınmıştır. Kurslarda öğrenciler ders saatleri, oyun odası etkinlikleri, beslenme saatleri gibi çeşitli süreçlerde gözlenmeye çalışılmıştır. Her bir öğrenci daha önce oluşturulan gözlem göstergeleri açısından en az 2-3 saat izlenmiş, gözlem sonuçları kaydedilmiştir.

2. Çalışma Grubu

Araştırmmanın çalışma grubunu Kayseri ili merkez Kocasinan ilçesinde bulunan altı 4-6 yaş Kur'an kursundan seçilen 11 öğrenci, söz konusu öğrencilerin velileri (11 ebeveyn) ve hocaları (11 öğretici) oluşturmaktadır. Dolayısıyla araştırmada "amaçlı örneklem yöntemi" kullanılmıştır. 4-6 yaş Kur'an kurslarının tamamına ulaşamayacağı için, zaman, emek, ulaşım kolaylığı vb. gerekçelerle örneklem olarak Kayseri ili seçilmiştir.

Örneklemin belirlenmesinde ise "maksimum çeşitlilik" örneklemeinden faydalanılmıştır. İlgili örnekleme amaç, çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi bir ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Şimşek & Yıldırım, 2016, s. 119). Bu araştırmada da çeşitliliği sağlamak için kurs seçiminde kursun bulunduğu muhitin sosyo-ekonomik durumu; öğretmenlerin eğitim durumu, kurstaki görev süresi;

velilerin eğitim, çalışma durumu, aile yapısı; öğrencilerin cinsiyeti, kardeş sayısı vb. değişkenler dikkate alınmıştır. Bu kapsamda toplam 6 kurs seçilmiştir. Belirlenen kurslar Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1: Araştırmaya Seçilen Kursların Değişkenlik Yapısı

Yüksek Sosyo-ekonomik Muhitte Yer Alanlar	Düşük Sosyo-ekonomik Muhitte Yer Alanlar
K1	K5
K2	K6
K3	
K4	

Araştırma yapılan kurslardan dört tanesi yüksek sosyo-ekonomik çevrede yer alırken, iki tanesi ise daha düşük sosyo-ekonomik çevrede bulunmaktadır.

Seçilen her bir kurstan -gönüllük esasına bağlı olmak üzere 2 öğreticiyle görüşme yapılması planlanmıştır. Dolayısıyla toplam 12 öğreticiye ulaşılması öngörülmüştür. Ancak bir öğreticinin tayininin çıkması sebebiyle görüşülememiştir. Öğretici seçiminde, eğitim durumu, kıdem, 4-6 yaştaki görev süresi, formasyon alma durumu ve medeni hal dikkate alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin değişkenlik yapısı Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2: Çalışmaya Katılan Öğreticilerin Değişkenlik Yapısı

Kod	Eğitim Durumu	Kıdem	4-6 Yaştaki Görev Süresi	Formasyon	Medeni Hali	Çocuğunun Olma Durumu
H1	İLİTAM	17	6	Yok	Evli	3
H2	İlahiyat/Örgün	16	6	Yok	Evli	2
H3	İLİTAM	10	2	Yok	Evli	1
H4	İLİTAM	10	2	Yok	Bekar	0
H5	İHL	10	6	Yok	Evli	4
H6	Ön lisans	8	3	Yok	Evli	1
H7	İLİTAM	6	6	Var	Evli	2
H8	İLİTAM	6	6	Var	Evli	2
H9	İLİTAM	6	1	Var	Evli	0
H10	İlahiyat/Örgün	3	3	Var	Bekar	0
H11	İLİTAM	2	2	Var	Evli	3

Araştırmada seçilen öğrenciler ise cinsiyet, yaş durumu, kardeş sayısı ve kaçınıcı çocuk olduğu şeklinde kategorize edilmiştir. Toplam 11 öğrenciye ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin değişkenlik yapısı Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3: Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Değişkenlik Yapısı

Kod	Cinsiyet	Yaş	Kardeş Sayısı	Kaçıncı Çocuk Olduğu
Ö1	Erkek	4	1	1
Ö2	Kız	5	1	1
Ö3	Erkek	4	2	1
Ö4	Kız	4	1	1
Ö5	Kız	5	1	1
Ö6	Kız	6	1	1
Ö7	Kız	4	2	2
Ö8	Erkek	4	1	1
Ö9	Erkek	4	3	3
Ö10	Erkek	4	2	2
Ö11	Kız	4	2	1

Veli grubunda ise -gönüllük esasına bağlı olmak üzere- eğitim durumu, din eğitimi alıp almama, çalışma durumu (herhangi bir işte çalışıp çalışmadığı), aile yapısı (geniş aile/çekirdek aile, parçalanmış aile) dikkate alınmıştır. 11 veliye (anneye) ulaşılmaması hedeflenmiştir.

Tablo 4: Çalışmaya Katılan Velilerin Değişkenlik Yapısı

Kod	Eğitim Durumları	Din Eğitimi Alma Durumları	Çalışma Durumları	Aile Yapısı
V1	Lisans	Kur'an kursu	Çalışmıyor	Çekirdek
V2	Lisans	Kur'an kursu	Çalışıyor	Çekirdek
V3	Lise	Kur'an kursu	Çalışmıyor	Çekirdek
V4	İlkokul	Kur'an kursu	Çalışmıyor	Dağılmış
V5	Önlisans	Kur'an kursu	Çalışmıyor	Çekirdek
V6	Lisans	Kur'an kursu	Çalışıyor	Çekirdek
V7	Lisans	İlahiyat Fak.	Çalışıyor	Çekirdek
V8	Lisans	Ortaokulda/Lisede	Çalışmıyor	Çekirdek
V9	Lisans	Kur'an kursu	Çalışmıyor	Çekirdek
V10	Lise	İHL	Çalışmıyor	Çekirdek
V11	Önlisans	Ortaokulda/Lisede	Çalışıyor	Çekirdek

3. Verilerin Analizi

Yukarıdaki tablolarda çeşitli özellikleri verilen çalışma gruplarıyla gerçekleştirilen gözlem ve mülakat verilerinin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin NVİVO 14 programına yüklenerek çözümlenmesi yapılmış; bulgular araştırmanın alt problemleri çerçevesinde belli bir takım ana ve alt temalar, kategoriler şeklinde düzenlenmiştir. Katılımcıların kimliklerinin belli olmaması için öğrenciler Ö1, Ö2; öğretmenler H1, H2; veliler, V1, V2 şeklinde kodlanmıştır. Katılımcılara verilen kodlarda belli bir mantık gözetilmiştir. Buna göre öğrenci 1 (Ö1)'in velisi V1, hocası H1 olacak şekilde kodlanmıştır. Dolayısıyla hangi velinin veya hangi öğretmenin hangi öğrenci hakkında ne söylediğini aynı numaralarla karşılaştırmak ve sistematik bir şekilde kontrol etmek daha kolay kılınmıştır.

Ortaya çıkan ve kullanıma hazır hale getirilen bulgular belli başlıklar altında betimlenip, neden-sonuç ilişkileri bağlamında yorumlanmaya ve ilgili literatürdeki çalışmalardan yararlanılarak değerlendirilmeye çalışılmıştır (Şimşek & Yıldırım, 2016, ss. 239-240).

Araştırmadan elde edilen bulgular alt problemler çerçevesinde "öğrencilerin öz bakım becerilerini yerine getirme durumu" ve "öğrencilerin etkinliklerde sorumluluk alma durumu" olmak üzere 2 ana temaya ayrılmıştır. Raporlama sürecinde ise her bir ana temaya ilişkin bulgular önce tablolar şeklinde nicel olarak ortaya konmuş daha sonra bunlara ilişkin alt temalar görüşme ve gözlem kayıtlarından doğrudan alıntılarla desteklenerek yorumlanmaya ve değerlendirilmeye çalışılmıştır.

B. BULGULAR

Okul öncesi dönemde yer alan ve 4-6 yaş Kur'an kurslarına devam öğrencilerin sorumluluk değeri bağlamında sosyalleşme durumunu görmek için öğretici ve velilerle eğitim döneminin başında ve eğitim döneminin sonunda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca her iki dönemde de seçilen öğrenciler gözlemlenmiştir. İlgili dönemlerde yapılan görüşmeler ve gözlemlerle öğrencilerin sorumluluk değeri bakımından eğitim döneminin başında ne durumda olduğunun, dönem sonunda ne duruma geldiğinin, değişimler var ise kursun rolünün neler olduğunun ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu kapsamda elde edilen veriler öğrencilerin bireysel ve toplumsal sorumluluklarını kapsayacak şekilde "Öğrencilerin öz bakım becerilerini yerine getirme durumu" ve "Öğrencilerin etkinliklerde sorumluluk alma durumu" şeklinde kategorize edilmiştir.

1.1. Öğrencilerin Öz Bakım Becerilerini Yerine Getirme Durumu

4-6 yaş Kur'an kurslarına devam eden öğrencilerin öz bakım becerileri açısından durumlarının ne olduğu, gelişme gösterip göstermedikleri veli, öğretici görüşleri ve gözlemlerle ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda eğitim döneminin başında ve sonunda, velilere, "Çocuğunuz, yaşına uygun olarak öz bakım becerilerini yerine getirebiliyor mu? Örnek verebilir misiniz? Henüz kendisinin yerine getiremediği beceriler var mı? Neler?" sorusu; öğretmenlere, "Öğrencinizin yaşına uygun olarak henüz kendisinin yapamadığı öz bakım becerileri ya da davranışları var mı? Neler?" sorusu sorulmuştur. Gözlem formunda ise "Özbakım becerilerini yerine getirebilir." maddesine; gösterge olarak ise

“Ayakkabılarını kendisi giyebilir, ellerini kendisi yıkayabilir, hırkasını, kabanını kendisi giyip çıkarabilir.” açıklamasına yer verilmiştir.

Verilen cevaplar ve yapılan gözlemler neticesinde 2 farklı kategorinin ortaya çıktığı görülmüştür. Bunlar “öğrenciler öz bakım becerilerini yerine getiriyor ve öğrenciler öz bakım becerilerini kısmen yerine getiriyor” kategorilerdir. Verilen cevaplar aşağıda değerlendirilmiştir.

Tablo 5: Öğrencilerin Öz Bakım Becerilerini Yerine Getirme Durumu

	Kategoriler	Veli	Öğretici	Gözlem
Eğitim Döneminin Başı	Öğrenciler Öz Bakım Becerilerini Yerine Getiriyor	V2, V4, V7, V10, V11	H1, H2, H4, H6, H7, H10	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11
	Öğrenciler Öz Bakım Becerilerini Kısmen Yerine Getiriyor	V1, V3, V5, V6, V8, V9	H3, H5, H8, H9	Ö8
	Öğrenciler Öz Bakım Becerilerini Yerine Getirmiyor	-	-	-
Eğitim Döneminin Sonu	Öğrenciler Öz Bakım Becerilerini Yerine Getiriyor	V1, V2, V4, V5, V7, V8, V9, V10, V11	H1, H2, H3, H4, H5, H7, H8, H9, H10, H11	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11
	Öğrenciler Öz Bakım Becerilerini Kısmen Yerine Getiriyor	V6, V3	H6	-
	Öğrenciler Öz Bakım Becerilerini Yerine Getirmiyor	-	-	-

Tablo incelediğinde, eğitim döneminin başında 5 veli (V2, V4, V7, V10, V11) ve 6 öğretici (H1, H2, H4, H6, H7, H10) öğrencilerin öz bakım becerilerini yerine getirdiğini belirtmişlerdir. Gözlemlerde de 8 öğrencinin (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11) öz bakım becerilerini yerine getirdiği müşahede edilmiştir. Öte yandan 6 veli (V1, V3, V5, V6, V8, V9) çocuklarının öz bakım becerilerini kısmen yerine getirdiğini ifade etmişlerdir. 4 öğretici (H3, H5, H8, H9) öğrencilerinin öz bakım becerilerini kısmen yerine getirdiğini dile getirmişlerdir. Gözlemlerde ise 1 öğrencinin (Ö8) öz bakım becerisini kısmen yerine getirdiği müşahede edilmiştir.

Eğitim döneminin sonunda 9 veli (V1, V2, V4, V5, V7, V8, V9, V10, V11) ve 10 öğretici (H1, H2, H3, H4, H5, H7, H8, H9, H10, H11) öğrencilerinin öz bakım becerilerini yerine getirdiğini dile getirmişlerdir. Gözlemlerde de 11 öğrencinin (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11) öz bakım becerilerini

yerine getirdiği müşahede edilmiştir. Diğer taraftan 2 veli (V3, V6) ve 1 öğretici de (H6) öğrencilerin öz bakım becerilerini kısmen yerine getirdiğini dile getirmiştir.

Yukarıda anlatılanlardan hareketle eğitim döneminin başında öğrencilerin belli bir kısmının öz bakım becerilerini yerine getirdikleri söylenebilir. Eğitim döneminin sonunda ise eğitim döneminin başına nazaran daha fazla öğrencinin öz bakım becerilerini yerine getirdiği ifade edilmektedir. Bununla beraber öz bakım becerilerini kısmen yerine getiren öğrencilerin de mevcut olduğu dile getirilmiştir. Aşağıda bu temaya ilişkin bulgular belli başlıklar altında ele alınmıştır.

Kategori 1. Öğrenciler Öz Bakım Becerilerini Yerine Getiriyor.

Bu kategori altında dönem başında 5 veli (V2, V4, V7, V10, V11) ve 6 öğretici (H1, H2, H4, H6, H7, H10) öğrencilerin yaşına uygun özbakım becerilerini yerine getirdiğini ifade etmişlerdir. Yine gözlem formlarında 8 öğrencinin (Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11) yaşına uygun olarak özbakım becerilerini yerine getirdiği not edilmiştir. Dönem sonunda ise 9 veli (V1, V2, V4, V5, V7, V8, V9, V10, V11) ve 10 öğretici (H1, H2, H3, H4, H5, H7, H8, H9, H10, H11) öğrencilerin öz bakım becerilerini yerine getirdiğini ifade etmişlerdir. Gözlemlerde ise öğrencilerin tamamının öz bakım becerilerini yerine getirdikleri müşahade edilmiştir. İlgili bulgular aşağıda yer almaktadır:

Eğitim Döneminin Başı		Eğitim Döneminin Sonu	
Veliler	<p><u>Ö2 kendi işlerini kendisi yapabilen bir çocuk.</u> Kendi kıyafetlerini giyer, değiştirir. Ellerini yıkar, lavaboda temizliğini yapabilir. Ayakkabısını giyer, montunu giyer, çıkarır. (V2)</p> <p><u>Ö4 O konularda becerikli.</u> Kendi giyinebiliyor. Tuvalet ihtiyacını kendi yapıyor. (V4)</p> <p><u>Özbakımıyla ilgili saçını taraması, tuvalet ihtiyacını gidermesi... bu gibi şeylerde sıkıntı yaşamıyoruz, Ö7 ile.</u> (V7)</p> <p><u>Yok, ekmeğarasını yapar yer. Ö10 kendi işlerini yapabilir.</u> Suyunu kendisi alabilir. Ayakkabısını kendisi giyebilir. (V10)</p> <p><u>Ö11 genellikle her şeyi kendisi yapabiliyor.</u> Kendisi ellerini yıkayabiliyor, tuvalete kendisi gidip gelebiliyor. (V11)</p>	<p><u>Tabii ki. Ö1 ellerini kendi yıkamayı tercih ediyor.</u> Öncesinde ben yanıma gidiyordum. Kendisi istemiyor şimdi. <u>Yemeğini kendisi yiyor artık.</u> Önceden benden beklerdi. Artık ben büyüdüm, kendim yiyebilirim diyor. <u>Bunları öğretmenin yapmam gerektiğini söylüyor diyor.</u> (V1)</p> <p><u>Ö7 zaten öz bakımını yapabiliyordu. Onun dışında daha ilerleme kat etti.</u> Saçlarını kendi taramak istiyor. Yatağını kendisi toplamaya başladı. Yatak örtüsünü kendisi düzeltmek istiyor. ...<u>kursun etkisi var.</u> (V7)</p>	
	<p><u>Ö1 Elini yıkıyor. Ya da mesela ben peçete veriyorum burnunu kendisi siliyor.</u> (H1)</p> <p><u>Evet, Ö2 mesela kıyafetlerini kendisi giyip çıkarıyor.</u> Asması gereken yere asıyor. <u>Lavabo ihtiyacında zaten sıkıntısı yok.</u> <u>Yemeğini açabiliyor. Kendisi yiyebiliyor.</u> (H2)</p> <p><u>Evet, Ö4 kendi beslenmesini kaldırıyor. Hepsini kendisi yapıyor.</u> (H4)</p> <p><u>Evet, Ö6 kendi lavaboya gittiğinde bizi istemiyor yanında ben hallederim diyor. Atleti</u></p>		<p><u>Ö3 beslenmesini çok güzel yapar, kaldırır eşyalarını.</u> Masasında kendine ait eşyalar varsa dolabına güzel yerleştirir. (H3)</p> <p><u>Ö5 yemeğini kendisi kurar, kendisi toplar.</u> Çantasına kendisi koyar. Kendisi giyer kendisi çıkarır. Ayakkabısını giyer. (H5)</p> <p><u>Ö7 gayet güzel yerine getirebiliyordu.</u> Lavabodan çıktıktan sonra atletini içine verebiliyordu. Ellerini çok güzel bir şekilde yıkayabiliyordu. (H7)</p>
Öğreticiler			

	<i>dışarıya çıktığında onu kendisi halledebiliyor, kendisi yerleştiriyor yerine. Saçını tokasını her şeyini kendisi hallediyor. (H6)</i>	<i>Ö8 yemeğini kendisi yiyor, topluyor artık. (H8)</i>
Gözlemler	<p><i>Kendi beslenmesini kendisi açtı, beslenme örtüsünü kendisi serdi. Yemeğini kendisi yedi. Beslenme örtüsünü kendisi katlayarak yerine koydu. (Ö2)</i></p> <p><i>Tuvaletten çıktığında ellerini kendisi yıkadı. Yine beslenmesini kendisi açtı. Boyama saatinde çantasından boyalarını kendisi aldı. (Ö3)</i></p> <p><i>Beslenme saati öncesi ellerini kendisi yıkadı. (Ö4) Etkinlikten sonra eşyalarını kendisi yerine koydu. Beslenme örtüsünü kendisi açtı, kendisi topladı. (Ö5)</i></p>	<p><i>Namaz kılmak için seccadesini kendisi serdi kendisi katladı. Yine beslenmesini kendisi açtı ve kendisi topladı. (Ö1)</i></p> <p><i>Sınıfta masanın üzerinde yer alan kağıtları topladı. Kalemliğini yerine koydu. Beslenmesini kendisi açtı ve topladı. (Ö3)</i></p> <p><i>Ellerini kendisi yıkadı. Yemeğini kendisi yedi. Dışarı çıkmak için montunu kendisi giydi. Ayakkabısını kendisi giydi, çıkardı. (Ö6)</i></p>

Görüşler incelediğinde dönem başında veliler, “ellerini kendisi yıkayabiliyor”, “tuvalete kendisi girip çıkabiliyor”, “ayakkabısını kendisi giyebiliyor” gibi ifadelerle çocukların özbakım becerilerini yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Dönem sonunda ise veliler, “ellerini kendisi yıkıyor, yemeğini kendisi yiyor”, “saçlarını kendisi taramak istiyor”, “ellerini sabunlayabiliyor” ifadelerine yer vermişlerdir.

Aynı şekilde öğretici görüşlerine bakıldığında, “elini yıkıyor”, “kıyafetlerini kendisi giyip, çıkarıyor”, “beslenmesini kendisi kaldırıyor”, “ayakkabılarını kendisi giyiyor” gibi ifadelerle öğrencilerin dönem başında özbakım becerilerini kendilerinin yerine getirdiklerinden söz etmişlerdir. Dönem sonunda da öğretmenler “beslenmesini çok güzel topluyor”, “yemeğini kendisi yiyor” ifadelerine yer vermişlerdir.

Gözlemlerde ise dönem başında öğrencilerle alakalı olarak “beslenmesini kendisi açtı”, “ellerini yıkadı”, “beslenmesini kendisi topladı”, “eşyalarını kendisi yerine koydu” bulgularına yer verilmiştir. Dönem sonunda ise öğrencilerin ayakkabılarını kendilerinin giyip, çıkardığı, masaların üzerini sildikleri müşahade edilmiştir.

Çocukların öz bakım becerilerini yerine getirmeleri, bağımsızlıklarını kazanmaları bakımından olumlu bir gelişme olarak görülebilir. Zira çocuk, öz bakım becerilerini yerine getirerek kendine güven duymaya başlamaktadır (Erden, 2018, s. 137). Bu sayede yetişkin yönlendirmesi olmadan bir iş, sosyal etkinlik başlatma gibi girişimlerde bulunabilmektedirler. Diğer taraftan arkadaşlarıyla rahatça diyalog kurabilmekte, grup içinde rol alabilmektedirler. Ayrıca bağımsızlığını kazandığı için çocuk, çevresine öz bakım becerilerini yerine getirme hususunda yük olmamaktadır.

Kategori 2. Öğrenciler Öz Bakım Becerilerini Kısmen Yerine Getiriyor.

Bu kategoriyle ilgili olarak dönem başında 6 veli (V1, V3, V5, V6, V8, V9) ve 4 öğretici (H3, H5, H8, H9) öğrencilerin özbakım becerilerini kısmen yerine getirdiğinden söz etmişlerdir. Gözlem formlarında ise 1 öğrencinin (Ö8) ilgili becerilerini kısmen yerine getirdiği kaydedilmiştir. Dönem sonunda ise 2 veli

(V3, V6) ve 1 öğretici (H6) öğrencilerin öz bakım becerilerini kısmen yerine getirdiğini belirtmiştir. İlgili bulgular aşağıda yer almaktadır:

	Eğitim Döneminin Başı	Eğitim Döneminin Sonu
Veliler	<p><u>Ö1 üzerini tam olarak kendisi giyemiyor. Giyse de zorlanarak giyiniyor. Elini kendisi yıkar. Ama uyarman gerekiyor ellerini yıkaması için. (V1)</u></p> <p><u>Aslında yok ama kardeşi olduktan sonra biraz sen yedir, sen tuvalete götür, sen giydir üstümü demeye başladı. Ö3 Son zamanlarda beni zorluyor açıkçası. (V3)</u></p> <p><u>Tuvaletini yapıyor, yemeğini yiyor. Ö5 bir saçını bağlayamıyor, tarıyor ama bağlayamıyor. (V5)</u></p> <p><u>Ö6 atletini içeri koyamaz. Saçlarını tarayamaz. Kıyafetini, çorabını hiç giyinemez. Sadece terlik giyinebilir. (V6)</u></p> <p><u>Evet, Ö8 lavabo temizliğini tek başına yapamıyor. (V8)</u></p>	<p><u>Açıkçası var, yapıyordu. Ö3 ilk zamanlar kendisi gidiyordu tuvalete şimdi benim götürmemi istiyor. Bilmiyorum bunun kursla ilgisi var mıdır. Ben kardeşinin olmasına yoruyorum ama. (V3)</u></p> <p><u>Ö6 ayakkabısını hala giyinemez. Kıyafetlerini giyinemez. Saçını çok fazla tarayamaz. Kendi tuvaletine gider ama kıyafetlerini düzeltemez. Biraz daha yemeklerini kendisi yiyebiliyor. (V6)</u></p>
Öğreticiler	<p><u>Sınıfta getiriyor aslında ama bir kez altına kaçırma durumu oldu. O da herhalde ya etkinlik anına denk geldiğinden kaçırıverdi. Onun dışında kıyafetini giyme konusunda diğer arkadaşlarına göre daha atılgan mesela. Çantasını alıyor. Ö3 beslenmesinin örtüsünü açar. Kutusunu açamadığında yardım istiyor şu an. (H3)</u></p>	<p><u>Çok getirmiyor. Ö6 lavaboya gittiğinde sürekli uyarmak zorundayım. Elini yıka, sifona bas gibi. Kıyafetini düzeltmede de aynı şekilde. Sürekli müdahale gerekiyor (H6)</u></p>
Gözlemler	<p><u>Ellerini kendisi yıkadı, kendi beslenmesini kendisi açtı. Fakat beslenmesinin toplanma zamanı geldiğinde arkadaşlarıyla oyun oynamaya başladı, öğretmenin uyarısı üzerine belenmesini topladı. (Ö8)</u></p>	

Yukarıda yer alan görüşler incelendiğinde velilerin, “*üzerini tam olarak kendisi giyemiyor*”, “*saçını bağlayamıyor; kıyafetini ve çorabını giyemez*”, “*lavabo temizliğini tek başına yapamıyor*”, “*yıka dedim, yıkadı. Ama onu söylemeseydim öyle gezebilirdi*” gibi ifadelerle bazı öğrencilerin özbakım becerilerini kısmen yerine getirdiklerini dile getirmişlerdir. Dönem sonunda ise 2 veli çocuklarıyla alakalı olarak , “*İlk zamanlar kendisi gidiyordu, tuvalete şimdi benim götürmemi istiyor*”, “*Ayakkabısını hala giyemez. Kıyafetlerini giyinemez. Saçını çok fazla tarayamaz*” ifadelerine yer vermişlerdir.

Öğretici ifadelerine bakıldığında “*bir kez altına kaçırma durumu oldu*”, “*üzerini giymesinde biraz yardımcı oluyorduk*”, “*beslenmesini yaptığı zaman toplamıyordu ilk zamanlarda. O öyle kalıyordu*”, “*beslenmesini açarken benim yardımcı olduğum oluyordu*” ifadelerle bazı öğrencilerin dönem başında özbakım becerilerini kısmen yerine getirdiğini ifade etmişlerdir. Dönem sonunda ise 1 öğretici öğrencisiyle alakalı olarak “*Lavaboya gittiğinde sürekli uyarmak zorundayım. Elini yıka, sifona bas gibi*” ifadelerine yer vermiştir.

Diğer taraftan dönem başındaki gözlemlere bakıldığında 1 öğrenci için *“beslenmesinin toplanma zamanı geldiğinde arkadaşlarıyla oyun oynamaya başladı, öğretmenin uyarısı üzerine beslenmesini topladı”* bulgularına yer verildiği görülmektedir.

Tablodaki veli ve öğretici görüşleri karşılaştırıldığında, eğitim döneminin başında velilerden V3, V5, V8, V9 ile öğretmenlerden H3, H5, H8 ve H9’un görüşlerinin birbiriyle örtüştüğü görülmektedir. Öğrencilerin öz bakım becerilerini yerine getirmeleri konusunda veli-öğretici iş birliğinin önemli olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak gerek veli gerek öğretici gerekse gözlem verilerinden hareketle eğitim döneminin başında öğrencilerin önemli bir kısmının öz bakım becerilerini yerine getirdikleri söylenebilir. Bu durum onların belli bir hazır bulunuşlukla kursa gelmeleri bakımından önemlidir. Bununla beraber dönem başında kısmen öz bakım becerilerini yerine getiren öğrencilerin de fazla olduğu dikkat çekmektedir. Yapılan bir çalışmada da bazı öğrencilerin uyum haftasında öz bakım becerilerini yerine getirmede sıkıntı yaşadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu bizim araştırma bulgumuzla benzerlik göstermektedir (Bağçeli Kahraman, 2018, s. 14).

Eğitim döneminin sonunda ise öğrencilerin bu konuda belli bir gelişme gösterdikleri ve çoğunluğunun öz bakım becerilerini yerine getirebildikleri anlaşılmıştır. Bahsi edilen durumun öğrencilerin bağımsızlıklarını, öz güvenlerini kazanmaları adına olumlu bir gelişme olduğu söylenebilir. Diğer taraftan eğitim döneminin sonu olmasına rağmen öz bakım becerilerini kısmen yerine getiren öğrencilerin de olduğu anlaşılmıştır. Öz bakım becerilerini kısmen yerine getiren öğrencilere daha fazla fırsat verildiğinde, çeşitli etkinliklerde yüreklendirildiğinde, onların da öz bakım becerilerini yerine getirme ve sosyalleşme konusunda gelişme gösterecekleri söylenebilir.

1.2. Öğrencilerin Etkinliklerde Sorumluluk Alma Durumu

Eğitim döneminin başında ve sonunda 4-6 yaş Kur’an kurslarına devam eden öğrencilerin görev ve sorumluluk alma açısından durumlarını görebilmek için velilere *“Çocuğunuz kursa başlamadan önce evde annesine/babasına yardım etmek için sorumluluk alır mı? Örnek verebilir misiniz?”* sorusu; öğretmenlere ise *“Öğrenciniz sınıf içerisinde, oyun odasında sorumluluk alınması gereken durumlarda (tahtaya kalkma, başkan olma, materyal dağıtımı vb.) görev ve sorumluluk alır mı? Örnek verebilir misiniz?”* soruları sorulmuştur. Gözlemlerde de *“Sınıf içerisinde, oyun odasında tahtaya kalkma, başkan olma, materyal dağıtımı vb. konularda görev alabilir.”* göstergesine yer verilmiştir. Verilen cevaplar aşağıda değerlendirilmiştir.

Tablo 5: Öğrencilerin Etkinliklerde Sorumluluk Alma Durumu

	Kategoriler	Veliler	Öğreticiler	Gözlemler
Eğitim Döneminin Başı	Öğrenciler Sorumluluk Alıyor	V1, V2, V3, V5, V8, V10	H1, H2, H3, H4, H5, H6, H7, H8, H10, H11	Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö10
	Öğrenciler Kısmen Sorumluluk Alıyor	V4, V7, V9, V11	H9	Ö1, Ö5, Ö11
	Öğrenciler Sorumluluk Almıyor	V6	-	-
Eğitim Döneminin Sonu	Öğrenciler Sorumluluk Alıyor	V1, V2, V3, V4, V7, V8, V10, V11	H2, H3, H4, H5, H7, H8, H9, H10	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11
	Öğrenciler Kısmen Sorumluluk Alıyor	V5, V6, V9	H1, H6, H11	Ö1, Ö4
	Öğrenciler Sorumluluk Almıyor	-	-	-

Tabloda eğitim döneminin başında 6 veli (V1, V2, V3, V5, V8, V10) ve 10 öğretici (H1, H2, H3, H4, H5, H6, H7, H8, H10, H11) öğrencilerin sorumluluk aldıklarını dile getirmişlerdir. Yapılan gözlemlerde ise 5 öğrencinin (Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö10) etkinliklerde sorumluluk aldığı gözlemlenmiştir. Öte yandan 4 veli (V4, V7, V9, V11) ve 1 öğretici (H9) öğrencilerin etkinliklerde kısmen sorumluluk aldığını belirtmişlerdir. Yine dönem başında yapılan gözlemlerde 3 öğrencinin (Ö1, Ö5, Ö11) etkinliklerde kısmen sorumluluk aldığı müşahade edilmiştir. 1 veli de (V6) çocuğunun sorumluluk almadığını dile getirmiştir.

Dönem sonunda ise 9 veli (V1, V2, V3, V4, V7, V8, V10, V11) ve 8 öğretici (H2, H3, H4, H5, H7, H8, H9, H10) öğrencilerin çeşitli sorumluluklar aldıklarını belirtmişlerdir. Yapılan gözlemlerde 10 öğrencinin (Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11) sorumluluk almak için etkinliklere katıldığı müşahade edilmiştir. Diğer taraftan 3 veli (V5, V6, V9) ve 3 öğretici (H1, H6, H11) öğrencilerin etkinliklere kısmen katıldığını dile getirmişlerdir. Yapılan gözlemlerde 2 öğrencinin (Ö1, Ö4) etkinliklere kısmen katıldığı gözlemlenmiştir.

Buraya kadar söylenenlerden hareketle gerek eğitim döneminin başında gerekse eğitim döneminin sonunda öğrencilerin çoğunluğunun etkinliklerde sorumluluk aldığı söylenebilir. Buna mukabil aynı görüşte olmayan katılımcıların da olduğu görülmüştür. İlgili görüşler kategoriler altında aşağıda detaylı biçimde ele alınmıştır.

Kategori 1. Öğrenciler Sorumluluk Alıyor.

Bu kategori altında dönem başında 6 veli (V1, V2, V3, V5, V8, V10) ve 10 öğretici (H1, H2, H3, H4, H5, H6, H7, H8, H10, H11) öğrencilerin etkinliklerde görev ve sorumluluk aldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca gözlemlerde 5 öğrencinin (Ö2, Ö3, Ö4, Ö7, Ö10) etkinliklerde görev ve sorumluluk aldığı müşahede edilmiştir. Dönem sonunda ise 9 veli (V1, V2, V3, V4, V7, V8, V10, V11) ve 8 öğretici (H2, H3, H4, H5, H7, H8, H9, H10) öğrencilerin etkinliklerde görev ve sorumluluk aldığını dile getirmişlerdir. 9 öğrencinin de (Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11) etkinliklerde görev ve sorumluluk aldığı gözlemlenmiştir. İlgili bulgular aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Eğitim Döneminin Başı		Eğitim Döneminin Sonu
Veliler	<p><u>Ö1 sorumluluk alırdı</u>, su getir desem suyu getirir. Ben sofrayı kurarken sofraya bezini serer. (V1)</p> <p><u>Evet, Ö2 yardım konusunda görev sorumluluk alıyor.</u> Özellikle hadi odayı toplayalım dediğim zaman toplayabiliyor. Veya beraber kek çırdığımız oluyor birlikte. (V2)</p> <p><u>Alır.</u> Benimle mutfağa girer. Kurabiye yapar, kek yapar. Ö3 benimle ev silmek ister. (V3)</p> <p><u>Evet, dediğimizde yapıyor.</u> Ö5 yemek hazırlama konusunda yardımcı oluyor. (V5)</p> <p><u>Evet alırdı.</u> Ö8 sofrayı kurarken mesela hadi bardakları koyalım oğlum sen çatalları koy tabağımı mutfağa sen bırak dediğimde yapıyor onları. Yatağını düzenleyebiliyor. (V8)</p> <p>Ö10 masa hazırlarken hadi sen de şunu koy dediğim zaman koyar. Oyuncakları toplarsan şunları yapacaksın dediğim zaman oyuncaklarını toplar. (V10)</p>	<p>Ö1 ben <u>sofra kurarken öğretmeniz dedi ki annemize yardımcı olun.</u> Bu benim tabağım. Tabağımı götürüyüm, diyor. (V1)</p> <p>Daha tertip, düzen oluştu gibi. Kurstan önce bu kadar değildi. Ö7 sofraya bezini kendisi sarmak istiyor mesela... <u>öncesinde de vardı tabii ama süreç içerisinde daha da gelişti.</u> Kursun burada etkisi var. (V7)</p> <p><u>Ö10 evet, yapıyor.</u> Mesela masa hazırlayacaksam, yanımdaysa çatal, kaşıkları koymak istiyor. Kaldırırken de öyle, bardağı ben götürüyüm, tabağı ben götürüyüm. <u>Tabii ki kursun etkisi oldu.</u> Kurstan öncesinde yoktu. Çünkü birinde öğretmenim söylemişti diyerek yapmıştı çünkü. (V10)</p>

Öğreticiler	<p><i>Evet, alıyor. Mesela ben kağıtları uslu duran ya da sessiz duran biriyle dağıttırıyorum. Onu çok seviyorlar. Ö1'e de birkaç kere kendisi sessiz kaldığı için dağıttırılmıştım. Gayet hoşuna gidiyor.</i> (H1)</p> <p><i>Alır, mesela ders anlatıyoruz diyelim, drama yapıyoruz Ö3 de katılmak ister. Oyunlarda yine söylediği oyunu kurallarına göre oynamaya çalışır. Tahtada oyun kurarız mesela elif ba harflerini bul oyunu. Kalkar ve elinden geldiğince yapmaya çalışır.</i> (H3)</p> <p><i>Gittiğimiz yerlerde sıranın başkanı oluyor. Ö5 onları gayet güzel yapıyor.</i> (H5)</p> <p><i>Evet, Ö6 bunu çok yapıyor. Oyuncaklarla oynadığımızda, bittiğinde hemen yanıma geliyor, hadi toplayalım, iş birliği yapalım diyor.</i> (H6)</p> <p><i>Evet, alabiliyor. Ö7 oyuncakları toplayabiliyor. Mesela bugün tahtaya "del" harfini yazdırdım. Kalktı yazdı. Bazen fotokopi dağıtabiliyor.</i> (H7)</p> <p><i>Alır. Ö11 baya da hevesli. Bugün biz sınıfa girdik. Hemen fotokopinizi almış, dağıtmaya başlamış.</i> (H11)</p>	<p><i>Zaman zaman kağıtları çocuklara dağıttırıyorum. Boyama yapacakları zaman, bunu sıraya koyarak yapıyorum. Öğrencime geldiği zaman da bunu çok güzel bir şekilde yapabiliyordu. Ö7 görev ve sorumluluklarını alıyordu, gayet güzel bir şekilde.</i> (H7)</p> <p><i>Alır. Ö8 onları canla başla yapar. Herkesten önce koşar. Hadi sen dağıt kalemlikleri, makasları, piritleri sen dağıt dediğimde dağıtabiliyorlar.</i> (H8)</p> <p><i>Alır. Ö9 hatta bunu zevkle yapar. Ama kursun ilk zamanlarında bunu yapmıyordu. Çekincesi vardı. Hani yapamazsam deyip kendini arka plana atıyordu. Ama şimdi ben dağıtayım mı, ben yapayım mı diyor. Sandalyeleri toplayalım dediğimiz zaman ilk toplayanlardan birisi olabiliyor.</i> (H9)</p>
Gözlem	<p><i>Oyun odasına öğretmen toplanıyoruz dediğinde <u>oyuncakların toplanmasına yardımcı oldu.</u></i> (Ö2)</p> <p><i>Sandalye kapmaca oyunu için <u>sandalyelerin taşınmasına yardımcı oldu.</u></i> Oyun sonrası sandalyelerin toplanmasına yardımcı oldu. Yine oyun saati bitiminde <u>oyuncakların toplanmasına yardımcı oldu.</u> (Ö3)</p> <p><i>Oyun odasında bulduğu terlikleri dışarı koydu. <u>Oyun odasının toplanmasına yardımcı oldu.</u></i> (Ö4)</p> <p><i>Öğretmen Ö7'den arkadaşlarını sıraya almasını istedi. Ö7 Fatiha suresiyle arkadaşlarını tek tek sayarak sıraya koydu. Yine öğretmen ders esnasında <u>tahtaya yazdığı harfin adını sorduğunda cevapladı.</u></i> (Ö7)</p> <p><i><u>Oyun odasında oyuncakların toplanmasına yardımcı oldu.</u></i> (Ö10)</p>	<p><i><u>Oyun odasının ve sınıfın toplanmasında görev aldı.</u></i> (Ö2)</p> <p><i>Yemek duasını yaptı. <u>Oyun odasının toplanmasında görev aldı.</u></i> (Ö5)</p> <p><i>Öğretmen <u>hadisleri arkadaşlarına tekrarlatma görevi verdi.</u> Başarıyla yerine getirdi.</i> (Ö6)</p> <p><i>Yakar top oynarken öğretmeni topu atan oluyorsun dediğinde kabul etti. Ayrıca <u>kek süslemesinde görev aldı.</u></i> (Ö9)</p> <p><i><u>Koridorda oyun oynarken öğretmeni sandalyesini koridor girişine koyup, Ö11'den arkadaşlarını merdivene geçirmemesini istedi. Kabul etti.</u> Ayrıca öğretmeni Ö11'den kalemını elinde tutmasını istedi. Beslenme saatine kadar tuttu.</i> (Ö11)</p>

Bu görüşlerde de geçtiği üzere, dönem başında velilerin, " sorumluluk alırdı, mesela su getir desem, suyu getirir", "yardım konusunda görev ve sorumluluk alıyor", "benimle ev silmek ister", "sofrayı kurarken mesela

yardım alır” “masa hazırlarken yardım eder” gibi ifadelerle çocuklarının sorumluluk aldıklarını dile getirdikleri görülmektedir. Dönem sonunda ise veliler “öğretmeniz dedi ki sofrayı kurarken annemize yardımcı olun. Bu benim tabağım. Tabağımı götürüyüm, diyor”, “sofrayı kendisi sermek istiyor mesela”, “masa hazırlayacaksam, yanımdaysa çatal, kaşıkları koymak istiyor.” ifadeleriyle çocuklarının görev ve sorumluluk aldıklarına işaret etmişlerdir.

Öğreticiler dönem başında *“Kağıtları dağıttırılmışım. Gayet hoşuna gidiyor”, “boyanacak kağıtları dağıtmalarını istiyorum ara ara”, “sorumluluk almak ister”, “gittiğimiz yerlerde sıranın başkanı oluyor”, “oyuncakları toplayabiliyor”, “mesela sandalyeleri toplayın dediğimde en çok o toplamak istiyor”* ifadeleriyle öğrencilerin sorumluluk aldıklarını belirtmişlerdir. Dönem sonunda ise *“Hadi sen dağıt kalemlikleri, makasları, piritleri dağıtabiliyorlar”, “sandalyeleri toplayalım dediğimiz zaman ilk toplayanlardan birisi olabiliyor”, “bir şey dağıtılabilecekse, kalem, kağıt mesela, başkanlık görevi. Gönüllü oluyor”* ifadeleriyle öğrencilerinin etkinliklerde sorumluluk aldıklarını dile getirmişlerdir.

Gözlemlerde de 5 öğrenci için dönem başında *“oyuncakların toplanmasına yardımcı oldu”, “sandalyelerin taşınmasına yardımcı oldu”, “tahtaya yazdığı harfin adını sorduğunda cevapladı”, “oyun odasında oyuncakların toplanmasına yardımcı oldu”* bulgularına yer verilmiştir. Dönem sonunda ise gözlemlerde *“Oyun odasının ve sınıfın toplanmasında görev aldı”, “kek süslemesinde görev aldı”* bulgularına yer verilmiştir.

Görüşler incelendiğinde, V4, V7 ve V11 eğitim döneminin başında çocuklarının etkinliklerde kısmen sorumluluk aldığını belirtirken eğitim döneminin sonunda sorumluluk aldığını dile getirmişlerdir. Buradan hareketle öğrencilerin sorumluluk almasında kursun katkısı olduğu söylenebilir. Buraya kadar söylenenlerden hareketle çocukların önemli bir kısmının sorumluluk bakımından belli bir hazır bulunuşlukla 4-6 yaş Kur’an kurslarına geldikleri söylenebilir. Dönem sonunda ise öğrencilerin büyük bölümünün etkinliklerde görev ve sorumluluk aldığı ifade edilmiştir.

Kategori 2. Öğrenciler Kısmen Sorumluluk Alıyor.

Bu kategori kapsamında dönem başında 4 veli (V4, V7, V9, V11) ve 1 öğretici (H9) çocukların sorumluluklarını kısmen yerine getirdiklerini belirtmişlerdir. Gözlemlerde de 3 öğrencinin (Ö1, Ö5, Ö11) kısmen sorumluluk aldığı belirtilmiştir. Dönem sonunda ise 3 veli (V5, V6, V9) ve 3 öğretici (H1, H6, H11) öğrencilerin etkinliklerde kısmen sorumluluk aldığını dile getirmişlerdir. 2 öğrencinin de (Ö1, Ö4) etkinliklerde kısmen sorumluluk aldığı gözlemlenmiştir. İlgili bulgular aşağıdaki tabloda görülmektedir:

Eğitim Döneminin Başı		Eğitim Döneminin Sonu
Veliler	<p>İş buyurduğumuzda tutar. <u>Ama gönüllü olmazsa Ö4 yapmaz.</u> En çok sevdiği işi telefon. O yüzden pek fazla bir şey yapmıyor. (V4)</p> <p><u>Ö7 çok istekli değil. Yapmıyor.</u> Mesela odasını toplaması için gönderdiğim zaman <u>2-3 şey kaldırıp, yoruldu diyorum.</u> (V7)</p> <p>Hadi bir şey topluyoruz, bir şey götürüyoruz dediğimde onları birlikte yapar. Fakat bunu <u>Ö9 zorla yapar.</u> İki tane abla olduğu için önünde onlar yapsın, ben oturayım kafasında çocuk. (V9)</p> <p>Evet, <u>Ö11 ara ara yardım ederdi.</u> Havluyu verir misin diyordum, getiriyordu. (V11)</p>	<p>Mesela <u>Ö5 canı istediğinde anne yardım edebilir miyim diyor,</u> masa kuruyor, kaldırıyor. (V5)</p> <p><u>Ö6'nın kendi odasını toplama yönünden biraz yardımı oluyor artık.</u> Mesela kağıtları topladım diyor. Önceden hayatta aldırış etmezdi. Şimdi toplayabiliyor. <u>Buradaki değişimi kurstaki toplama etkinliklerine bağlıyorum.</u> (V6)</p> <p><u>Ö9 alıyor.</u> Şunu yaparsan dışarı çıkacağız, hadi yap dersek. Öyle yapıyor. (V9)</p>
Öğreticiler	<p>Bir soru sorduğum zaman kim söyleyecek dediğim zaman H9 <u>elini kaldırmıyordu. Sorumluluk almaktan çekiniyordu.</u> (H9)</p>	<p><u>Ö1 makas dağıtımı veya başka bir şey dağıtılacaksa bunu dağıtıyorlar. Oyun odasında da biraz oyuncak toplama konusunda sıkıntımız var. Ama eninde sonunda topluyorlar.</u> (H1)</p> <p><u>Ö11 oyuncak toplanacağı zaman saklanıyor.</u> Kağıt dağıtmak istiyor. Materyal dağıtmayı çok seviyor. Bazen kalemleri topluyor, dökülen. (H11)</p>
Gözlemler	<p>Oyun saatinin bitiminde <u>oyuncakların toplanmasına yardım etmek yerine bir süre tahterevallide oynadı.</u> Ardından öğretmenin teşviki üzerine az da olsa toplanmasına yardım etti. (Ö1)</p> <p>Sınıfta arkadaşlarının <u>oyuncak toplamasına yardımcı olmadı.</u> Öğretmen tekrarladığı zaman oyuncakları toplamada görev aldı. (Ö5)</p>	<p>Beslenme saatinde yemek duasını yaptı. Diğer taraftan yardımcı anne oyuncakları topluyoruz dediğinde ilk başta toplamak istemedi. Bir müddet sonra toplamaya başladı fakat <u>tekrar toplamaktan vazgeçti. Top havuzuna girdi.</u> (Ö1)</p> <p><u>Oyun odasının toplanma saati geldiğinde, bir köşeye çekilip oturmayı tercih etti.</u> (Ö4)</p>

Görüşler incelendiğinde dönem başında velilerin, "İş buyurduğumuzda tutar. Ama gönüllü olmazsa yapmaz", "odasını toplaması için gönderdiğim zaman 2-3 şey kaldırıp, yoruldu diyorum", "zorla yapar", "ara ara yardım eder" ifadelerine yer verdikleri görülmektedir. Dönem sonunda ise "canı istediğinde anne yardım edebilir miyim diyor", "alıyor. Çıkarları doğrultusunda" ifadeleriyle öğrencilerin kısmen sorumluluk aldığına işaret etmişlerdir.

Bir öğretici (H9) dönem başında öğrencisiyle alakalı olarak "kim söyleyecek dediğim zaman elini kaldırmıyordu" şeklinde görüş bildirmiştir. Dönem sonunda ise öğretmenler (H1 ve H11) "oyuncak toplama konusunda sıkıntımız var", "çok fazla sorumluluk almıyor", "oyuncak toplanacağı zaman saklanıyor." ifadelerine yer vermişlerdir.

Gözlemlerde de dönem başında "oyuncakların toplanmasına yardım etmek yerine bir süre tahterevallide oynadığı", "oyuncak toplamasına yardımcı olmadığı" izlenimlerinde bulunulmuştur. Dönem sonundaki

gözlemlerde de “[oyun odasını] ilk başta toplamak istemedi. Bir müddet sonra toplamaya başladı fakat tekrar toplamaktan vazgeçti. Top havuzuna girdi”, “Oyun odasının toplanma saati geldiğinde, bir köşeye çekilip oturmayı tercih etti” bulgularına yer verilmiştir.

Tablodaki veriler detaylı olarak değerlendirildiğinde, H1 ve H11 eğitim döneminin başında öğrencilerinin etkinliklerde sorumluluk aldığını belirtirken, eğitim döneminin sonunda kısmen sorumluluk aldığını dile getirmişlerdir. Buna mukabil V1 ve V11 ise ilgili öğrencilerin dönem sonunda sorumluluk aldığını dile getirmişlerdir. Yapılan gözlemlerde de dönem sonunda Ö1’in kısmen sorumluluk aldığı, Ö11’in ise etkinliklerde sorumluluk aldığı müşahede edilmiştir. Buradan hareketle Ö1’in kursta kısmen sorumluluk aldığı, Ö11 ‘in ise etkinliklerde sorumluluk aldığı söylenebilir.

V6 eğitim döneminin başında çocuğunun sorumluluk olmadığını belirtirken, eğitim döneminin sonunda kısmen sorumluluk aldığını dile getirmiştir. Bahsi edilen öğrencinin öğreticisi H6 da eğitim döneminin sonunda etkinliklerde kısmen sorumluluk aldığını ifade etmiştir. Yapılan gözlemlerde ise dönem sonunda Ö6’nın etkinliklerde sorumluluk aldığı gözlemlenmiştir. Veli ve öğretici görüşlerinden hareketle sözü edilen öğrencinin dönem sonunda etkinliklerde kısmen sorumluluk aldığı söylenebilir.

V5 ise eğitim döneminin başında çocuğunun etkinliklerde sorumluluk aldığını dile getirirken, dönem sonunda etkinliklerde kısmen sorumluluk aldığını dile getirmiştir. Öğretici ise sözü edilen öğrencinin dönem sonunda etkinliklerde sorumluluk aldığını ifade etmiştir. Dönem sonunda yapılan gözlemlerde de ilgili öğrencinin etkinliklerde sorumluluk aldığı müşahede edilmiştir. Buradan hareketle bahsi edilen öğrencinin kursta düzenlenen etkinliklerde sorumluluk aldığı söylenebilir.

V9 ise gerek dönem başında gerekse dönem sonunda çocuğunun etkinliklerde kısmen sorumluluk aldığını dile getirmiştir. Buna mukabil öğreticisi bahsi edilen öğrencinin dönem sonundaki etkinliklerde sorumluluk aldığını ifade etmiştir. Yine ilgili öğrencinin etkinliklerde sorumluluk aldığı müşahede edilmiştir. Buradan hareketle ilgili öğrencinin etkinliklerde sorumluluk aldığı söylenebilir.

Özetle, öğrencilerin sorumluluk almaya meyilli oldukları söylenebilir. Ancak çocukların teşviğe ve zamana ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır. Yapılan bir çalışmada da çocukların sorumluluk almada kaçındıkları durumun başında odalarını ve oyuncaklarını toplamak geldiği anlaşılmıştır (Aktan & Şahin, 2018, s. 13). Buradan da anlaşılacağı üzere söz konusu alışkanlığın kazanılması belli bir süreç ve nitelikli eğitimi gerektirmektedir.

Kategori 3. Öğrenciler Sorumluluk Almıyor.

Bu kategori kapsamında dönem başında 1 veli (V6) çocuğunun sorumluluk almak istemediğini belirtmiştir. Öğreticilerden bu konuda görüş gelmemiştir. Ayrıca yapılan gözlemlerde de bu konuda sorumluluk almayan öğrenci gözlemlenmemiştir.

Eğitim Döneminin Başı		Eğitim Döneminin Sonu
Veliler	<i>Hayır, Ö6 hiçbirinde almazdı. Bir keresinde ona şu terlikleri getirir misin dediğimde terlikleri zoraki getirip bu evde her işi ben mi yapacağım diyerek de sinirlendiğini biliyorum. <u>Evde bir tane işi bile yaptırılmıyorum.</u> (V6)</i>	

Tabloda 1 velinin “*evde bir tane işi bile yaptırılmıyorum*” ifadelerine yer verdiği görülmektedir. Okul öncesi dönemde çocukların sorumluluk alışkanlığı kazanımları belli bir zamanı ve etkili eğitim ortamlarını gerektirmektedir. Bunların içerisinde de oyunlar önemli bir yer tutmaktadır (M. Z. Aydın, 2012, s. 374). Buradan hareketle çocuklara sorumlulukların etkinlik, oyun şeklinde verilebileceği söylenebilir. Dönem sonunda ise V6, çocuğunun kısmen sorumluluk aldığını belirtmiştir.

Sonuç olarak, dönem başında öğrencilerin önemli bir kısmının sorumluluk alma bakımından belli bir hazır bulunuşlukla 4-6 yaş Kur'an kurslarına geldikleri görülmektedir. Bu açıdan öğrencilerin sorumluluk almaya açık oldukları söylenebilir. Bu durum 4-6 yaş Kur'an kursları bakımından da önemlidir. Öğreticiler ilgili hazır bulunuşluğu olumlu değerlendirebilirlerse öğrencilerin sorumluluk alma becerisi daha da güçlenebilir. Dönem sonunda ise eğitim döneminin başına nazaran daha fazla öğrencinin etkinliklerde görev ve sorumluluk aldığı ifade edilebilir. Bu noktada kursun katkısının olduğu söylenebilir. Bu hususta veliler “*kursun etkisi var, öğretmenimiz annenize yardımcı olun dedi*” ifadeleriyle bu durumu dile getirmişlerdir. Yapılan çalışmalarda da 4-6 yaş Kur'an kursuna devam eden öğrencilerin sorumluluk alma bilinçlerinin yükseldiği tespit edilmiştir (Üzümcü & Çınar, 2021, s. 1478; Yazıbaşı, 2020, s. 116).

Tartışma ve Sonuç

Diyanet İşleri Başkanlığı bünyesinde faaliyet gösteren 4-6 yaş Kur'an kursları açıldıkları günden bugüne talep eden vatandaşların çocuklarına yaygın din eğitimi hizmeti vermektedir. Söz konusu kursların bu kurumlara devam eden okul öncesi çocukların din ve değer eğitiminde önemli bir role sahip olduğu söylenebilir. Nitekim bahse konu kursların programlarında değer eğitimine ilişkin de temalar bulunmaktadır. Bunlardan birisi de sorumluluk değeridir.

Okul öncesi çocukların sosyalleşmesinde 4-6 yaş Kur'an kurslarının rolünü sorumluluk değeri özelinde ortaya koymayı amaçlayan ve Kayseri ili merkez Kocasinan ilçesinde bulunan 4-6 yaş Kur'an kurslarında öğrenim gören 11 öğrenci, söz konusu öğrencilerin velileri ve öğretmenleri ile yapılan görüşme ve kurslarda yapılan gözlem bulgularından elde edilen bu araştırmanın sonuçlarından bazıları şu şekilde ortaya konabilir:

Öğrencilerin kendileriyle ilgili sorumluluklarından olan öz bakım becerilerini yerine getirme durumuyla ilgili olarak, katılımcılar dönem başında öğrencilerin belli bir bölümünün öz bakım becerilerini yerine getirdiklerini ifade etmişlerken, eğitim döneminin sonunda ise öğrencilerin çoğunluğunun öz bakım becerilerini büyük ölçüde yerine getirebildikleri ifade edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerle ilgili olarak eğitim döneminin başında yapılan gözlemlerde öz bakım

becerilerini yerine getirebilen öğrenci sayısı daha azken, eğitim döneminin sonuna gelindiğinde daha fazla öğrencinin bu becerileri yerine getirdiği müşahade edilmiştir. Dolayısıyla gözlem sonuçlarının mülakat sonuçlarını desteklediği anlaşılmıştır. Bu bulgular 4-6 yaş Kur'an kurslarının çocukların öz bakım becerilerini desteklediği şeklinde yorumlanabilir (Kara, 2019, ss. 35-37; Üzümcü & Çınar, 2021, s. 1586).

Çalışma grubunda yer alan birkaç öğretici ve veli ise öğrencilerin öz bakım becerilerini kısmen yerine getirebildiğini ifade etmişlerdir. Yapılan karşılaştırmalı analizlerde ebeveynlerin çalışma durumu ile çocukların öz bakım becerilerini yerine getirme durumu arasında anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmıştır. Şöyle ki, çocukların öz bakım becerilerini kısmen yerine getirdiklerini ifade eden velilerden 5'i (V1, V3, V5, V8, V9) çalışmayan annelerden oluştuğu anlaşılmıştır. Herhangi bir işte çalışan velilerden ise yalnızca 1'i (V6) çocuğunun öz bakım becerisini kısmen yerine getirdiğini ifade etmiştir. Çocuğunun öz bakım becerilerini yerine getirdiğini ifade eden veli görüşlerine bakıldığında 5 veliden 3'ünün (V2, V7, V11) belli işlerde çalıştığı görülmüştür. Yapılan karşılaştırmalı analizlerde bunların daha çok annesi çalışmayan öğrenciler olduğu anlaşılmıştır. Bu bulgulardan hareketle çalışan velilerin çocuklarının öz bakım becerilerini yerine getirmede daha başarılı oldukları yorumu yapılabilir.

Söz konusu çocukların öz bakım becerileri bakımından akranlarına kıyasla daha başarılı olmalarında çalışan ebeveynlerin kendileri olmadığı durumlarda çocuklarına sorumluluk vermelerinin rolü olabilir. Yapılan bir çalışmada da benzer bulguya rastlanmıştır (Demiriz & Dinçer, 2000, s. 64). Aynı şekilde bu çocukların daha başarılı olmalarında erken yaşta kreşe gönderilme gibi faktörlerin de etkisi olabilir. Yaptığımız bu araştırmanın bulgularından hareketle 4-6 yaş Kur'an kurslarının da bu becerileri pekiştirdiği ve söz konusu çocukların bu konuda daha az sorun yaşadıkları savunulabilir.

Araştırmamızdaki bir diğer temel tema olan öğrencilerin etkinliklerde sorumluluk alma durumuyla ilgili olarak, gerek öğreticilerin ve gerekse velilerin çoğunluğu eğitim döneminin başında öğrencilerinin ancak belli bir kısmının etkinliklerde sorumluluk aldıklarını ifade etmişken, eğitim döneminin sonunda onların geneli öğrencilerin çoğunluğunun etkinliklerde görev ve sorumluluk aldıklarını belirtmişlerdir. Dolayısıyla eğitim döneminin başına kıyasla eğitim döneminin sonuna gelindiğinde etkinliklerde sorumluluk alan öğrenci sayısında artış olduğu ifade edilmiştir. Aynı şekilde söz konusu öğrencilerin eğitim gördükleri kurslarda gerçekleştirdiğimiz katılımlı gözlemlerde de bu ifadeleri destekleyen bulgular elde edilmiştir. Bu bağlamda 4-6 yaş Kur'an kurslarına gelen öğrencilerin burada vakit geçirdikçe, ortama daha çok uyum sağladıkları, kendilerini daha rahat hissettikleri, kendilerini daha rahat ifade edebildikleri ve burada gerçekleştirilen etkinliklere gönüllü ve istekli katılarak sorumluluklar alabildikleri savunulabilir. Bu bağlamda söz konusu kursların onların sosyalleşmelerine destek olduğu söylenebilir. Öğrencilerin etkinliklerde sorumluluk alması, onların kendilerini geliştirmelerine, daha iyi sosyalleşmelerine, özgür birey olmalarına daha çok katkı sağlayabilir. Dolayısıyla öğretmenler sorumluluk gelişimi için çocuklara çoklu fırsatlar sunabilir (Hökekleli, 2013, s. 71).

Çalışma grubunda yer alan birkaç veli ve bir öğretici ise eğitim döneminin sonu gelmesine rağmen etkinliklerde sorumluluk alma bakımından bazı öğrencilerin beklenen gelişmeyi gösteremediklerini ifade etmişlerdir. Yaptığımız gözlemler ise bu görüşleri desteklememiştir. Dolayısıyla öğrencilerin

neredeyse tamamın etkinliklerde sorumluluk aldığı görülmüştür. Katılımcılar tarafından bazı öğrencilerin kısmen sorumluluk aldıklarının ifade edilmesi bazı öğrencilerin bu konuda sorun yaşadıkları ve daha çok teşvik beklemedikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu bağlamda çocuklara sorumluluk kazandırmak için okul, aile ve toplumunun birlikte çalışması, onların gerek bireysel ve gerekse toplumsal sorumluluklarını yerine getirmeleri için imkanlar oluşturulması önemlidir (Selanik Ay, 2019, s. 33).

4-6 yaş Kur'an kurslarına devam eden öğrencilerin çoğunluğunun gerek öz bakım becerilerini yerine getirmek ve gerekse etkinliklerde sorumluluk almak bakımından eğitim döneminin başına kıyasla eğitim döneminin sonunda daha iyi durumda olmaları öğretici, aile, kurs ortamı gibi değişkenlerce açıklanabilir. Bu bağlamda örneğin pedagojik formasyonu olan, eğitim programına vakıf olan, öğrencisini tanıyan, çeşitli eğitim yöntem ve teknikleri uygulayan, öğrenci-veli iletişimi daha iyi olan öğretmenlerin sınıflarında yer alan çocukların sözü edilen alanda daha fazla gelişme gösterecekleri savunulabilir. Zira bütün bu hususlarda 4-6 yaş Kur'an kursu öğretmenlerin yeterlilikleri önemli bir yere sahiptir. Aynı şekilde ebeveynlerinin eğitim düzeyi yüksek olan, demokratik tutumu benimseyen, çocuklarına daha fazla sorumluluk veren ailelerin çocuklarının bu konuda daha fazla gelişim gösterdikleri anlaşılmıştır. Diğer taraftan fiziki ortamları, oyun odaları, etkinlik ortamları daha zengin olan kurslardaki öğrencilerin sosyalleşmek için daha fazla imkana sahip oldukları da bir gerçektir.

Bazı öğrencilerin eğitim döneminin sonu olmasına rağmen gerek öz bakım becerilerini yerine getirme ve gerekse de etkinliklerde sorumluluk almak bakımından beklenen düzeyde olmaması da yine benzer faktörlerle açıklanabilir. Buna göre, öğrencilerin sosyalleşmeleriyle ilgili bazı eksikliklerin öğretmenlerin yetersizliklerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Çalışma grubunda yer alan bazı öğretmenlerin lisans mezunu olmadıkları ve hizmet öncesinde pedagojik formasyon almadıkları anlaşılmıştır. Dolayısıyla söz konusu öğretmenlerin drama, gösterip-yaptırma, eğitsel oyunlar gibi öğrencilerin daha çok sosyalleşmelerine katkı sağlayan öğrenci merkezli eğitim yöntemlerine baş vurmak yerine; anlatım yöntemi gibi öğretmen merkezli yöntemleri tercih edebilecekleri varsayılabilir. Zira öğretmenlerin öğrencilerin sosyalleşmesi için tartışma, gezi-gözlem, drama, problem çözme gibi yöntemlere yer vermesi tavsiye edilmektedir (M. Z. Aydın & Akyol Gürler, 2020). Öte yandan lisans mezunu olan ve pedagojik formasyonu olan öğretmenlerin bu konudaki yetkinlikleri de ayrıca araştırılabilir.

Yine bazı öğretmenlerin kursların başlangıcında uyum haftası etkinliklerine yeterince yer vermemesi, uyum haftasını etkin değerlendirememesi de öğrencilerin sosyalleşmesini olumsuz etkilemiş olabilir. Mesela, öğrencilerin uyum haftasında arkadaşlarını tanıyamaması, onlarla tanışma oyunlarını oynamaması, kimi öğrencilerin arkadaşlarıyla uyum içerisinde çalışmasına, onları sevmesine engel teşkil edebilir. Yine kimi öğretmenlerin öğrencilerini etkin yollarla ve sistematik bir şekilde tanıyamamış olması, onların bazı özelliklerinin, sorun ve ihtiyaçlarının vaktinde tespit edilip, buna göre kararlar alınmasını geciktirmiş olabilir. Dolayısıyla öğrenci daha erken bir zamanda sosyalleşme imkanı bulabilecekken yalnız kalmasına, beklenen gelişmeyi gösterememesine yol açmış olabilir. Diğer taraftan bazı öğretmenlerin öğrencilerin problemleriyle, gelişim süreciyle yeteri kadar ilgilen(e)memiş olması, sorunları karşısında gerekli önlemleri almamış veya almada geç kalmış olması da (veliyle iletişime geçme, gerekli

yerlerden, mesela PDR uzmanlarından destek alma gibi) öğrencinin sosyalleşmesini olumsuz etkilemiş olabilir.

Aynı şekilde kimi öğretmenlerin eğitim süreci içerisinde sınıf yönetimi anlayışları da bazı öğrencilerin sosyalleşmesine olumsuz etki etmiş olabilir. Söz gelimi, öğreticinin sınıfta uyumsuz davranış gösteren öğrencinin davranışlarını sürekli uyarması, öğrencinin arkadaşlarıyla ve öğreticiyle uyum içerisinde çalışmasını zorlaştırabilir. Yine öğreticinin öğrencilerle etkili iletişim kuramaması da kimi öğrencilerin sosyalleşmesini olumsuz etkilemiş olabilir. Örneğin, öğreticinin sınıfta genellikle asık suratlı durması, öğrencilerin ondan korkarak kendini rahat ifade edememesine sebebiyet vermiş olabilir. Buna ilave olarak, kimi öğrencilerin sosyalleşme bakımından beklenen gelişmeyi gösteremeyişinin bir başka sebebi de öğretmenlerin yeterince sosyokültürel faaliyetler düzenlememesi olabilir. Zira ilgili faaliyetler öğrencilerin toplum içerisinde nasıl hareket edeceklerini öğrenmeleri bakımından önemlidir.

Akranlarına kıyasla gerek öz bakım becerilerini yerine getirmek ve gerekse de etkinliklerde sorumluluk almak bakımından etkili olan bir diğer önemli faktörün de aile olduğu yukarıda ifade edilmişti. Örneğin anne-babanın eğitim düzeyi çocukların sosyalleşmesine etki etmiş olabilir. Nitekim eğitim düzeyi yüksek olan anne-babanın çocuklarına karşı daha demokratik tutum takındığı tespit edilmiştir (Tatlı vd., 2012, ss. 111-112). Dolayısıyla özellikle eğitim alt yapısı zayıf olan, çocuk yetiştirme anlayışları sorunlu olan ailelerin çocukları bu konuda beklenen gelişmeyi gösterememiş olabilir. Söz gelimi, otoriter ve baskıcı bir ailede büyüyen çocuk kendini rahat ifade edemeyebilir. Yine aşırı koruyucu ailedeki çocuk, girişimcilik davranışlarını ailenin fazla müdahalelerinden ötürü geliştiremeyebilir. Buradan hareketle eğitim düzeyi düşük olan anne ve babanın çocuğuna karşı otoriter tutumunun daha fazla olabileceği söylenebilir. Bu durum ise bazı çocukların özgüvenini, benlik algısını, kendini ifade etme yetisini, etkinliklerde sorumluluk alma durumunu olumsuz etkilemiş olabilir.

Anne-babanın çocuklarını gönderdikleri 4-6 yaş Kur'an kurslarıyla yeteri kadar iletişim ve iş birliği içinde olmamaları da bazı çocukların sosyalleşmesini olumsuz etkilemiş olabilir. Zira yapılan çalışmalarda okulla iş birliği içerisinde olan velilerin çocuklarının daha özgüvenli olduğu tespit edilmiştir (Yalçın vd., 2020, s. 17). Buradan hareketle velinin kursla iş birliği içinde olmaması, çocuğunun durumu hakkında öğretici ile iletişime geçmemesi, bazı öğrencilerin özgüvenini düşürmüş olabilir. Dolayısıyla bu durum bazı öğrencilerin sınıf içerisinde kendini rahat ifade etmesine, arkadaşlarıyla uyumlu çalışmasına olumsuz tesir etmiş olabilir.

Bazı öğrencilerin sosyalleşme bakımından beklenen gelişmeyi gösterememeleri, kimi 4-6 yaş Kur'an kurslarının fiziki mekanlarından kaynaklanan yetersizliklerle de açıklanabilir. Nitekim yapmış olduğumuz gözlemlerde bazı kursların sınıflarının, oyun odalarının öğrencilerin hareketli etkinlikler yapması için uygun olmadığı, bazı kurslarda ise oyun odasının, kurs bahçesinin hiç olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla kurslarla ilgili fiziki koşulların da öğrencilerin sosyalleşmesini olumsuz etkilemiş olabileceği savunulabilir.

Araştırmadan elde edilen bütün bu sonuçlardan hareketle şu önerilere yer verilebilir:

- 4-6 yaş Kur'an kurslarına öğretici seçimlerinde çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitime dair ilave formasyonu olan ilahiyat/İslami ilimler fakültesi mezunlarına öncelik verilebilir. Aynı şekilde söz

konusu öğretmenlerin yetiştiği hizmet öncesi eğitim süreçlerinde de okul öncesi eğitime özel bir önem verilmelidir. Bu bağlamda örneğin ilahiyat/İslami ilimler fakültesi programlarına 4-6 yaş öğreticiliği ile ilgili seçmeli dersler konabilir.

- 4-6 yaş Kur'an kurslarında görev yapan öğretmenler öğrenciyi tanıma, onun gelişimini izleme, sosyalleşmesine katkıda bulunma vb. hususlarda kendilerini daha çok geliştirebilirler.

- Halen görev yapmakta olan öğretmenlerin pedagojik formasyon (okul öncesi eğitim, öğrenciyi tanıma, öğrenci merkezli eğitim etkinlikleri, iletişim, rehberlik vb.) konusundaki eksikliklerinin giderilmesi için hizmet içi eğitim seminerlerinin alanın uzmanları tarafından daha sık ve düzenli aralıklarla verilmesi faydalı olabilir.

- Gerektiğinde 4-6 yaş Kur'an kurslarıyla özel olarak ilgilenebilecek, PDR uzmanları görevlendirilebilir. Görevlendirilen PDR uzmanları öğretmenlere rehberlik edebilir, kursta karşılaştıkları sorunlar konusunda onlara yol gösterebilir.

- Bahse konu kurslarda görev yapan öğretmenler veli-öğretici diyalogunu daha da güçlendirebilirler. Sosyalleşmenin ne olduğu, nasıl geliştiği, bu konuda ebeveynlere hangi rol ve sorumluluklar düştüğü konusunda velilerine seminerler verilebilirler.

Etik Kurul İzni

Bu çalışma için etik kurul izni Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Kurulu'nun 29/11/2022 tarihli ve 516 numaralı kararı ile alınmıştır.

Katkı Oranı Beyanı (Zorunlu)

Yazarlar makaleye eşit oranda katkı sağlamış olduklarını beyan eder.

Çıkar Çatışması Beyanı (Zorunlu)

Makale yazarları aralarında herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan eder.



References

- Aktan, B. Ş., & Şahin, Ç. (2018). Okul öncesi 5-6 yaş grubu çocuklarının sorumluluk kazanma düzeylerinin veli görüşlerine göre değerlendirilmesi. *International Primary Educational Research Journal*, 2(1), 9-16.
- Akyürek, S. (2010). *Din eğitimi biliminin alt bilim dallarına ilişkin bir analiz* (M. Tavukçuoğlu & M. Okumuşlar, Ed.; ss. 95-113). Konya İlahiyat Derneği Yayınları.
- Aydın, M. Ş. (2018). *Açık toplumda din eğitimi yeni paradigma ihtiyacı*. Nobel.
- Aydın, M. Ş. (2021). *Din eğitimi bilimi*. Kimlik.
- Aydın, M. Z. (2012). *Ailede ahlak eğitimi*. Timaş.
- Aydın, M. Z., & Akyol Gürlü, Ş. (2020). *Okulda değerler eğitimi*. Nobel.
- Bağçeli Kahraman, P. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum sürecine ilişkin anaokulu öğretmenlerinin ve annelerinin görüşleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 3-20. <https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182144>
- Çelikel, B. (2020). *Din Eğitimi Sosyoloji Gözüyle Okumak*.
- Demiriz, S., & Dinçer, Ç. (2000). Okulöncesi dönem çocuklarının özbakım becerilerinin annelerinin çalışıp çalışmama durumlarına göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 58-65.
- Deretarla Gül, E. (2008). Meşrutiyet'ten günümüze okul öncesi eğitim. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 269-278.
- DİB. (2022). *4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursları öğretim programı*. DİB.
- Doğan, Z. (2019). *4-6 Yaş Grubu Kur'an Kursu öğretmenlerinin eğitim-öğretim yeterlik algıları (Kayseri örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Erciyes Üniversitesi SBE.
- Erden, S. (2018). Gelişim dönemleri ve görevleri. İçinde A. Bakioğlu (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* (ss. 133-154). Nobel.
- Hökelekli, H. (2013). *Psikoloji, din ve eğitim yönüyle insani değerler*. DEM.
- Kara, B. (2019). *Okul öncesi dönemi (4-6 yaş grubu) çocukların din eğitiminde görev alan eğitimcilerin/din görevlilerinin pedagojik yeterlilikleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Uludağ Üniversitesi SBE.
- Korkmaz, M. (2019). *4-6 yaş grubu kur'an kurslarında din eğitimi (Sorunlar ve Çözüm Önerileri)*. Kimlik Yayınları.
- Korkmaz, M. (2020). 4-6 yaş grubu kur'an kursu öğretmenlerinin eğitim-öğretim yeterlikleri üzerine bir araştırma. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, 53(1), 237-261. <https://doi.org/10.29288/ilted.679601>

- Kurt, İ. (2017). *Velilerin 4-6 yaş grubu kur'an kurslarından memnuniyet düzeyleri ve beklentileri üzerine bir araştırma (Ankara Örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Hitit Üniversitesi SBE.
- Küçük, B. (2021). *Diyanet eğitim kurumlarında 4-6 yaş çocuğunun eğitim ve dini sosyalleşme açısından incelenmesi* [Y. Lisans Tezi,]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Okumuş, E. (2014). Din ve sosyalleşme. *Journal of Turkish Studies*, 9(11), 429-454.
<https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.7398>
- Özbek, A. (2010). *Ailede dini sorumluluk eğitimi*. Aile ve Eğitim-Tartışmalı İlimi Toplantı-, İstanbul.
- Selanik Ay, T. (2019). Okulda değerler eğitimi. İçinde R. Turan & K. Ulusoy (Ed.), *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi* (ss. 17-40). Pegem.
- Şen, A. (2021). *4-6 Yaş Kur'an Kurslarında uyum sürecinde karşılaşılan durumlar: İstanbul örneği* [Y. Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi SBE.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Taşdemir, M. (2024). *Gönül Dağı dizisinin ailede değer eğitimi açısından incelenmesi (Sorumluluk değeri örneği.)* [Yüksek Lisans Tezi]. Erciyes Üniversitesi SBE.
- Tatlı, S., Selimoğlu, H., & Bademci, D. (2012). Çocukları okul öncesi eğitime devam eden annelerin aile hayatı ve çocuk yetiştirme tutumlarının incelenmesi. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 101-114.
- TDK. (2019). *Türkçe sözlük*. TDK.
- Tezcan, M. (2021). *Eğitim sosyolojisi*. Anı.
- Üzümcü, M., & Çınar, N. (2021). 4-6 yaş kur'an kurslarında görev yapan öğretmenlerin bu kurslardaki eğitim süreçleriyle ilgili görüşleri (Çorlu Örneği). *Tasavvur / Tekirdağ İlahiyat Dergisi*, 7(2), 1449-1490. <https://doi.org/10.47424/tasavvur.990630>
- Vermeer, V., Paul. (2017). Din eğitimi ve sosyalleşme (R. Diler, Çev.). *Gaziosmanpaşa Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(1), 185-200.
- Yağcı, S. (2018). *Öğreticilere göre Diyanet İşleri Başkanlığı 4 – 6 yaş grubu Kur'an kursları (İzmir İli Örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi.
- Yalçın, O. M., Durmuşoğlu Saltalı, N., & Ateş, M. A. (2020). Okul öncesi eğitimde aranan veli profili. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 2(2), 1-23.
- Yazıbaşı, M. A. (2020). Kur'an kursu öğretmenlerine göre 4-6 yaş kur'an kursu öğreticisi, öğrencisi ve öğrenci velisinin ihtiyaç ve beklentileri (Kırıkkale Örneği). *Dini Araştırmalar*, 23(57), 95-116. <https://doi.org/10.15745/da.749609>.

