

TARR

TURKISH ACADEMIC RESEARCH REVIEW

TÜRK AKADEMİK ARAŞTIRMALAR DERGİSİ

Turkish Academic Research Review

eISSN: 2602-2923

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

Sayı/Issue: 10/2 (Haziran/June 2025)

Yayıncı / Publisher

Doç. Dr. Mehmet Şahin – <https://orcid.org/0000-0002-2548-211X> – mehmetsahin@akdeniz.edu.tr
Akdeniz Üniversitesi - <https://ror.org/01m59r132>
İlahiyat Fakültesi-Türk-İslam Edebiyatı, Antalya-Türkiye
<https://sahinmehmet.com/>
<https://avesis.akdeniz.edu.tr/mehmetsahin>

Assoc. Prof. Dr. Mehmet Şahin – <https://orcid.org/0000-0002-2548-211X> – mehmetsahin@akdeniz.edu.tr
Akdeniz University – <https://ror.org/01m59r132>
Faculty of Theology-Department of Turkish Islamic Literature, Antalya-Turkey
<https://sahinmehmet.com/>
<https://avesis.akdeniz.edu.tr/mehmetsahin>

Yönetim Yeri ve Adresi / Executive Office and Address

Şafak Mah. 4291. Sok. No: 3/20, 07220 Kepez/Antalya, Türkiye
www.turkisharr.com - <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tarr>

İletişim/Communication

turkisharr@gmail.com

Veri Girişi / Data Entry

Havva Özgün – info@yazimdestegi.com
Yazım Desteği Akademik Yayın ve Danışmanlık, Kızılay, 06000, Ankara- Türkiye
<https://yazimdestegi.com/>

Havva Özgün – info@yazimdestegi.com
Sepelling Support, Kızılay, 06000, Ankara- Türkiye
<https://yazimdestegi.com/>

Baş Editör / Editor in Chief

Doç. Dr. Mehmet Şahin – <https://orcid.org/0000-0002-2548-211X> – mehmetsahin@akdeniz.edu.tr
Akdeniz Üniversitesi - <https://ror.org/01m59r132>
İlahiyat Fakültesi-Türk-İslam Edebiyatı, Antalya-Türkiye
<https://sahinmehmet.com/>
<https://avesis.akdeniz.edu.tr/mehmetsahin>

Assoc. Prof. Dr. Mehmet Şahin – <https://orcid.org/0000-0002-2548-211X> – mehmetsahin@akdeniz.edu.tr
Akdeniz University - <https://ror.org/01m59r132>
Faculty of Theology-Department of Turkish Islamic Literature, Antalya-Turkey
<https://sahinmehmet.com/>
<https://avesis.akdeniz.edu.tr/mehmetsahin>

Editör Yardımcıları / Editorial Assistants

Doç. Dr. Şeref Göküş – <https://orcid.org/0000-0003-3322-0723>
serefgokus@akdeniz.edu.tr
Akdeniz Üniversitesi - <https://ror.org/01m59r132>
İlahiyat Fakültesi-Din Eğitimi, Antalya-Türkiye

Assoc. Prof. Dr. Şeref Göküş – <https://orcid.org/0000-0003-3322-0723>, serefgokus@akdeniz.edu.tr
Akdeniz University - <https://ror.org/01m59r132>
Faculty of Theology – Departmen of Religious Education, Antalya-Turkey

Arş. Gör. Dr. Aziz Karabulut – <https://orcid.org/0000-0002-3670-6860>, azizkarabulut@akdeniz.edu.tr
Akdeniz Üniversitesi - <https://ror.org/01m59r132>
İlahiyat Fakültesi – Tefsir, Antalya-Türkiye

Res.Assist. Dr. Aziz Karabulut – <https://orcid.org/0000-0002-3670-6860>, azizkarabulut@akdeniz.edu.tr
Akdeniz University - <https://ror.org/01m59r132>
Faculty of Theology – Department of Exegesis, Antalya-Turkey

Arş. Gör. Mehmet Koyuncu – <https://orcid.org/0000-0002-8919-8089>, mehmetkoyuncu@odu.edu.tr
Ordu Üniversitesi - <https://ror.org/04r0hn449>
İlahiyat Fakültesi – Felsefe ve Din Bilimleri, Ordu-Türkiye

Res.Assist. Mehmet Koyuncu – <https://orcid.org/0000-0002-8919-8089>, mehmetkoyuncu@odu.edu.tr
Ordu Üniversitesi - <https://ror.org/04r0hn449>
Faculty of Theology – Philosophy and Religious Studies, Ordu-Turkey

Etik Editörü / Ethical Editor

Prof. Dr. Mehmet Kasım Özgen – <https://orcid.org/0000-0002-3559-0333>, mkozen@erciyes.edu.tr
Erciyes Üniversitesi - <https://ror.org/047g8vk19>
Edebiyat Fakültesi-Felsefe, Kayseri-Türkiye

Prof. Dr. Mehmet Kasım Özgen – <https://orcid.org/0000-0002-3559-0333>, mkozen@erciyes.edu.tr
Erciyes University - <https://ror.org/047g8vk19>
Faculty of Letters-Philosophy, Kayseri-Turkey

İstatistik Editörü / Statistics Editor

Prof. Dr. Rıfat Atay – <https://orcid.org/0000-0001-8715-3023>, rifatay@akdeniz.edu.tr
Akdeniz Üniversitesi - <https://ror.org/01m59r132>
İlahiyat Fakültesi-Din Felsefesi, Antalya-Türkiye

Prof. Dr. Rıfat Atay – <https://orcid.org/0000-0001-8715-3023>, rifatay@akdeniz.edu.tr
Akdeniz University - <https://ror.org/01m59r132>
Faculty of Theology-Philosophy of Religion, Antalya-Turkey

İngilizce Dil Editörleri / English Language Editors

Prof. Dr. Rifat Atay – <https://orcid.org/0000-0001-8715-3023>,
rifatay@akdeniz.edu.tr
Akdeniz Üniversitesi - <https://ror.org/01m59r132>
İlahiyat Fakültesi-Din Felsefesi, Antalya-Türkiye

Taha Berkay Şahin – sahint20@itu.edu.tr –
İstanbul Teknik Üniversitesi- <https://ror.org/059636586>
İşletme Mühendisliği Bölümü, İstanbul-Türkiye

Prof. Dr. Rifat Atay – <https://orcid.org/0000-0001-8715-3023>,
rifatay@akdeniz.edu.tr
Akdeniz University - <https://ror.org/01m59r132>
Faculty of Theology-Philosophy of Religion, Antalya-Turkey

Taha Berkay Şahin – sahint20@itu.edu.tr
İstanbul Technical University, <https://ror.org/059636586>
Department of Management Engineering, Istanbul-Turkey

Arapça Dil Editörleri / Arabic Language Editors

Dr. Öğr. Ü. Kıyasettin Arslan – <https://orcid.org/0000-0003-2191-7582>,
kiyasettinarслан@akdeniz.edu.tr
Akdeniz Üniversitesi - <https://ror.org/01m59r132>
İlahiyat Fakültesi-Arap Dili ve Balagatı Ana Bilim Dalı, Antalya-Türkiye

Assist.Prof.Dr. Kıyasettin Arslan – <https://orcid.org/0000-0003-2191-7582>,
kiyasettinarслан@akdeniz.edu.tr
Akdeniz University - <https://ror.org/01m59r132>
Faculty of Theology-Department of Arabic Language and Rhetoric, Antalya-Turkey

Alan Editörleri / Field Editors**Türk Dili ve Edebiyatı & Türk-İslam Edebiyatı / Turkish Language and Literature & Turkish Islamic Literature**

Dr. Mousa Rahimi – <https://orcid.org/0000-0003-3807-1747>,
musarahimi@atu.ac.ir
Allameh Tabataba'i Üniversitesi- <https://ror.org/02cc4gc68>
Fars Edebiyatı ve Yabancı Diller Fakültesi-Türk Dili ve Edebiyatı
Bölümü, Tahran-İran

Dr. Mousa Rahimi – <https://orcid.org/0000-0003-3807-1747>,
musarahimi@atu.ac.ir
Allameh Tabataba'i University- <https://ror.org/02cc4gc68>
Faculty of Persian Literature and Foreign Languages, Department
of Turkish Language and Literature, Tahran-Iran

Filoloji / Philology

Prof. Dr. Ali Cin – <https://orcid.org/0000-0002-9243-5604>,
alicin@akdeniz.edu.tr
Akdeniz Üniversitesi - <https://ror.org/01m59r132>
Edebiyat Fakültesi – Türk Dili ve Edebiyatı, Antalya-Türkiye

Prof. Dr. Ali Cin – <https://orcid.org/0000-0002-9243-5604>,
alicin@akdeniz.edu.tr
Akdeniz University - <https://ror.org/01m59r132>
Faculty of Letters – Department of Turkish Language and
Literature, Antalya-Turkey

Doç. Dr. Kemal Demir – <https://orcid.org/0000-0002-1158-7690>,
kdemir@akdeniz.edu.tr
Akdeniz Üniversitesi - <https://ror.org/01m59r132>
Edebiyat Fakültesi – Alman Dili ve Edebiyatı Bölümü, Antalya-Türkiye

Assoc.Prof. Dr. Kemal Demir – <https://orcid.org/0000-0002-1158-7690>,
kdemir@akdeniz.edu.tr
Akdeniz University- <https://ror.org/01m59r132>
Faculty of Letters – German Language and Literature, Antalya-Turkey

Türk-İslam Sanatları & Türk İslam Musikisi / Turkish Islamic Arts & Turkish-Islamic Music

Prof. Dr. Fatih Koca – <https://orcid.org/0000-0003-1555-0251>,
neyzenfatihkoca@yahoo.com
Ankara Üniversitesi - <https://ror.org/01wntqw50>
İlahiyat Fakültesi – Türk Din Musikisi Bölümü, Ankara-Türkiye

Prof. Dr. Fatih Koca – <https://orcid.org/0000-0003-1555-0251>,
neyzenfatihkoca@yahoo.com
Ankara University- <https://ror.org/01wntqw50>
Faculty of Theology – Department of Turkish Religious Music,
Ankara-Turkey

Prof. Dr. Çazim Hadžimejlić – <https://orcid.org/0009-0008-8391-0558>,
c.hadzimejlic@alu.unsa.ba
Sarajevo Üniversitesi- <https://ror.org/02hhwgd43>
Academy of Fine Art - Sarejevo, Bosna-Hersek, Saraybosna-Bosna Hersek

Prof. Dr. Çazim Hadžimejlić – <https://orcid.org/0009-0008-8391-0558>,
c.hadzimejlic@alu.unsa.ba
Sarajevo University – <https://ror.org/02hhwgd43>
Academy of Fine Art - Sarejevo, Bosna-Hersek, Saraybosna-Bosna Hersek

Eğitim / Education

Doç. Dr. Şeref Göküş – <https://orcid.org/0000-0003-3322-0723>,
serefgekus@akdeniz.edu.tr
Akdeniz Üniversitesi - <https://ror.org/01m59r132>
İlahiyat Fakültesi-Din Eğitimi, Antalya-Türkiye

Assoc.Prof.. Dr. Şeref Göküş – <https://orcid.org/0000-0003-3322-0723>,
serefgekus@akdeniz.edu.tr
Akdeniz University - <https://ror.org/01m59r132>
Faculty of Theology – Department of Religious Education, Antalya-Turkey

Dini Araştırmalar / Religious Studies

Prof. Dr. Rifat Atay – <https://orcid.org/0000-0001-8715-3023>,
rifatay@akdeniz.edu.tr
Akdeniz Üniversitesi - <https://ror.org/01m59r132>
İlahiyat Fakültesi-Din Felsefesi, Antalya-Türkiye

Prof. Dr. Rifat Atay – <https://orcid.org/0000-0001-8715-3023>,
rifatay@akdeniz.edu.tr
Akdeniz University - <https://ror.org/01m59r132>
Faculty of Theology-Philosophy of Religion, Antalya-Turkey

Prof. Dr. Yusuf Gökalp - <https://orcid.org/0000-0003-2242-6937>, ygokalp@cu.edu.tr
Çukurova Üniversitesi - <https://ror.org/05wxkj555>
İlahiyat Fakültesi-İslam Mezhepleri Tarihi, Adana-Türkiye

Doç. Dr. Zailabidin Ajimatov - <https://orcid.org/0009-0005-8623-1348>, ajimatov@oshsu.kg
Oş Devlet Üniversitesi-<https://ror.org/0449rh157>
İlahiyat Fakültesi-İslam Mezhepleri Tarihi, Oş-Kırgızistan

İletişim / Communication

Prof. Dr. Zakir Avşar - <https://orcid.org/0000-0002-1427-127X>, zakir.avsar@hbu.edu.tr
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi -
<https://ror.org/05mskc574>
İletişim Fakültesi – Radyo, Televizyon ve Sinema Bölümü, Ankara-Türkiye

Sosyal Araştırmalar / Social Researchs

Prof. Dr. Ömer Bozkurt - <https://orcid.org/0000-0001-5317-1012>, omerbozkurt21@gmail.com
Mardin Artuklu Üniversitesi - <https://ror.org/0396cd675>
İslami İlimler Fakültesi – Felsefe ve Din Bilimleri, Mardin-Türkiye

Prof. Dr. İhsan Çapcıoğlu- <https://orcid.org/0000-0003-4796-5232>, ih sancapcioglu@yahoo.com
Ankara Üniversitesi - <https://ror.org/01wntqw50>
İlahiyat Fakültesi – Din Sosyolojisi, Ankara-Türkiye

Prof. Dr. Bahset Karşlı - <https://orcid.org/0000-0002-6810-0900>, bkarsli@akdeniz.edu.tr
Akdeniz Üniversitesi - <https://ror.org/01m59r132>
İlahiyat Fakültesi – Din Sosyolojisi, Antalya-Türkiye

Afrika Editörü / Africa Editor

Dr. Öğr. Üyesi Nadjat Boukezzoula - <https://orcid.org/0009-0007-5127-8941>, n.boukezzoula@univ-boumerdes.dz
M'Hamed Bouguerra Üniversitesi - <https://ror.org/02dveg925>
Arap Dili, Edebiyatı ve Kültürü, Boumerdes-Cezayir

Etik Konularla İlgili İletişim Yetkilisi / Address all ethical issues to

Doç. Dr. Mehmet Şahin - <https://orcid.org/0000-0002-2548-211X> - mehmetshahin@akdeniz.edu.tr
Akdeniz Üniversitesi - <https://ror.org/01m59r132>
İlahiyat Fakültesi-Türk-İslam Edebiyatı, Antalya-Türkiye

Editorial Süreçler İletişim Yetkilisi / Address all editorial correspondence to

Doç. Dr. Mehmet Şahin - <https://orcid.org/0000-0002-2548-211X> - mehmetshahin@akdeniz.edu.tr
Akdeniz Üniversitesi - <https://ror.org/01m59r132>
İlahiyat Fakültesi-Türk-İslam Edebiyatı, Antalya-Türkiye

Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Ćazim Hadžimejlić - <https://orcid.org/0009-0008-8391-0558>, c.hadzimejlic@alu.unsa.ba
Sarajevo Üniversitesi - <https://ror.org/02hhwgd43>
Academy of Fine Art - Sarejevo, Bosna-Hersek

Prof. Dr. Yusuf Gökalp - <https://orcid.org/0000-0003-2242-6937>, ygokalp@cu.edu.tr
Çukurova University - <https://ror.org/05wxkj555>
Faculty of Theology-Department of History of Sects, Adana-Turkey

Assoc.Prof.Dr. Zailabidin Ajimatov -
<https://orcid.org/0009-0005-8623-1348>,
ajimatov@oshsu.kg
Osh State University, Osh-Kyrgyzstan-
<https://ror.org/0449rh157>
Faculty of Theology-Department of History of Sects, Osh-Kyrgyzstan

Prof. Dr. Zakir Avşar - <https://orcid.org/0000-0002-1427-127X>, zakir.avsar@hbu.edu.tr
Ankara Hacı Bayram Veli University-
<https://ror.org/05mskc574>
Faculty of Communication – Departmen of Radio, Cinema and Television, Ankara-Turkey

Prof. Dr. Ömer Bozkurt - <https://orcid.org/0000-0001-5317-1012>, omerbozkurt21@gmail.com
Mardin Artuklu University - <https://ror.org/0396cd675>
Faculty of Islamic Sciences – Department of Philosophy and Religious Studies, Mardin-Turkey

Prof. Dr. İhsan Çapcıoğlu- <https://orcid.org/0000-0003-4796-5232>, ih sancapcioglu@yahoo.com
Ankara University- <https://ror.org/01wntqw50>
Faculty of Theology - Department of Sociology of Religion, Ankara-Turkey

Prof. Dr. Bahset Karşlı - <https://orcid.org/0000-0002-6810-0900>, bkarsli@akdeniz.edu.tr
Akdeniz University - <https://ror.org/01m59r132>
Faculty of Theology - Department of Sociology of Religion, Ankara-Turkey

Dr. Lecturer Professor Nadjat Boukezzoula –
<https://orcid.org/0009-0007-5127-8941>, n.boukezzoula@univ-boumerdes.dz
M'Hamed Bouguerra University - <https://ror.org/02dveg925>
Arabic Language, Literature and Culture, Boumerdes-Algeria

Assoc. Prof. Dr. Mehmet Şahin - <https://orcid.org/0000-0002-2548-211X> - mehmetshahin@akdeniz.edu.tr
Akdeniz University - <https://ror.org/01m59r132>
Faculty of Theology-Department of Turkish Islamic Literature, Antalya-Turkey

Assoc. Prof. Dr. Mehmet Şahin - <https://orcid.org/0000-0002-2548-211X> - mehmetshahin@akdeniz.edu.tr
Akdeniz University - <https://ror.org/01m59r132>
Faculty of Theology-Department of Turkish Islamic Literature, Antalya-Turkey

Prof. Dr. Ćazim Hadžimejlić - <https://orcid.org/0009-0008-8391-0558>, c.hadzimejlic@alu.unsa.ba
Sarajevo University - <https://ror.org/02hhwgd43>
Academy of Fine Art - Sarejevo, Bosna-Hersek

Prof. Dr. Rifat Atay – <https://orcid.org/0000-0001-8715-3023>,
rifatay@akdeniz.edu.tr
Akdeniz Üniversitesi - <https://ror.org/01m59r132>
İlahiyat Fakültesi-Din Felsefesi, Antalya-Türkiye

Prof. Dr. Ömer Bozkurt – <https://orcid.org/0000-0001-5317-1012>,
omerbozkurt21@gmail.com
Mardin Artuklu Üniversitesi - <https://ror.org/0396cd675>
İslami İlimler Fakültesi – Felsefe ve Din Bilimleri, Mardin-Türkiye

Prof. Dr. Fatih Koca – <https://orcid.org/0000-0003-1555-0251>,
neyzenfatihkoca@yahoo.com
Ankara Üniversitesi - <https://ror.org/01wntqw50>
İlahiyat Fakültesi – Türk Din Musikisi Bölümü, Ankara-Türkiye

Doç. Dr. Okan Alay – <https://orcid.org/0000-0003-3065-5705>,
okanalay@hacettepe.edu.tr
Hacettepe Üniversitesi - <https://ror.org/04kwvgz42>
Türk Dili, Ankara-Türkiye

Doç. Dr. Selçuk Erincik – <https://orcid.org/0000-0002-4326-2452>,
erincik@divinity.ankara.edu.tr
Toronto Kültür Ataşesi-Kanada
Felsefe Tarihi, Toronto-Kanada

Doç. Dr. Anar Gafarov – <https://orcid.org/0000-0002-3113-1287>,
a.philosophy@hotmail.com
Azerbaycan Milli İlimler Akademisi - <https://ror.org/006m4q736>
Felsefe ve Sosyoloji Enstitüsü, Bakü-Azerbaycan

Doç. Dr. Muhammet Yeşilyurt – <https://orcid.org/0000-0003-0770-6850>,
25yesilyurt@gmail.com
İzmir Katip Çelebi Üniversitesi - <https://ror.org/024nx4843>
İslami İlimler Fakültesi – Din Bilimleri, İzmir-Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Encümen Bayram – <https://orcid.org/0000-0001-6891-3680>,
encbayram@hotmail.com
Akdeniz Üniversitesi - <https://ror.org/01m59r132>
İlahiyat Fakültesi – Arap Dili ve Belagati, Antalya-Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Tunahan Erdoğan – <https://orcid.org/0000-0003-3374-6063>,
terdogan@mehmetakif.edu.tr
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi – <https://ror.org/04xk0dc21>
İlahiyat Fakültesi – Arap Dili ve Belagati, Burdur-Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Safiye Genç – <https://orcid.org/0000-0002-6547-5678>,
safiyegec@akdeniz.edu.tr
Akdeniz Üniversitesi – <https://ror.org/01m59r132>
Edebiyat Fakültesi, Antalya-Türkiye

Dr. Arş. Gör. Maja Vasiljevic – <https://orcid.org/0000-0002-5478-9971>,
maja.vasiljevic@f.bg.ac.rs
Belgrad Üniversitesi – <https://ror.org/02qsmb048>
Felsefe Fakültesi, Belgrad-Sırbistan

Arş. Gör. Dr. Aziz Karabulut – <https://orcid.org/0000-0002-3670-6860>,
azizkarabulut@akdeniz.edu.tr
Akdeniz Üniversitesi - <https://ror.org/01m59r132>
İlahiyat Fakültesi – Tefsir, Antalya-Türkiye

Arş. Gör. Mehmet Koyuncu – <https://orcid.org/0000-0002-8919-8089>,
mehmetkoyuncu@odu.edu.tr
Ordu Üniversitesi - <https://ror.org/04r0hn449>
İlahiyat Fakültesi – Felsefe ve Din Bilimleri, Ordu-Türkiye

Prof. Dr. Rifat Atay – <https://orcid.org/0000-0001-8715-3023>,
rifatay@akdeniz.edu.tr
Akdeniz University - <https://ror.org/01m59r132>
Faculty of Theology-Philosophy of Religion, Antalya-Turkey

Prof. Dr. Ömer Bozkurt – <https://orcid.org/0000-0001-5317-1012>,
omerbozkurt21@gmail.com
Mardin Artuklu University - <https://ror.org/0396cd675>
Faculty of Islamic Sciences – Department of Philosophy and Religious Studies, Mardin-Turkey

Prof. Dr. Fatih Koca – <https://orcid.org/0000-0003-1555-0251>,
neyzenfatihkoca@yahoo.com
Ankara University- <https://ror.org/01wntqw50>
Faculty of Theology – Department of Turkish Religious Music, Ankara-Turkey

Assoc.Prof.Dr. Okan Alay <https://orcid.org/0000-0003-3065-5705>,
okanalay@hacettepe.edu.tr
Hacettepe University - <https://ror.org/04kwvgz42>
Turkish Language, Ankara-Turkey

Assoc.Prof.Dr. Selçuk Erincik – <https://orcid.org/0000-0002-4326-2452>,
erincik@divinity.ankara.edu.tr
Attache for Cultural Affairs and Promotion-Canada
History of Philosophy, Toronto-Canada

Assoc.Prof. Dr. Anar Gafarov – <https://orcid.org/0000-0002-3113-1287>,
a.philosophy@hotmail.com
Azerbaijan National Academy of Sciences - <https://ror.org/006m4q736>
Institute of Philosophy and Sociology; Azerbaijan Institute, Baku-Azerbaijan

Assoc.Prof.Dr. Muhammet Yeşilyurt – <https://orcid.org/0000-0003-0770-6850>,
25yesilyurt@gmail.com
İzmir Katip Çelebi University - <https://ror.org/024nx4843>
Faculty of Islamic Sciences – Religious Studies, İzmir-Turkey

Assist.Prof.Dr. Encümen Bayram – <https://orcid.org/0000-0001-6891-3680>,
encbayram@hotmail.com
Akdeniz University- <https://ror.org/01m59r132>
Faculty of Theology – Arabic Language and Rhetoric, Antalya-Turkey

Assist.Prof.Dr. Tunahan Erdoğan – <https://orcid.org/0000-0003-3374-6063>,
terdogan@mehmetakif.edu.tr
Burdur Mehmet Akif Ersoy University – <https://ror.org/04xk0dc21>
Faculty of Theology – Arabic Language and Rhetoric, Burdur-Turkey

Assist.Prof.Dr. Safiye Genç – <https://orcid.org/0000-0002-6547-5678>,
safiyegec@akdeniz.edu.tr
Akdeniz University – <https://ror.org/01m59r132>
Faculty of Letters, Antalya-Turkey

Dr. Res.Assist. Maja Vasiljevic – <https://orcid.org/0000-0002-5478-9971>,
maja.vasiljevic@f.bg.ac.rs
University of Belgrade – <https://ror.org/02qsmb048>
Faculty of Philosophy, Belgrade, Serbia

Res.Assist.Dr. Aziz Karabulut – <https://orcid.org/0000-0002-3670-6860>,
azizkarabulut@akdeniz.edu.tr
Akdeniz University - <https://ror.org/01m59r132>
Faculty of Theology – Department of Exegesis, Antalya-Turkey

Res.Assist. Mehmet Koyuncu – <https://orcid.org/0000-0002-8919-8089>,
mehmetkoyuncu@odu.edu.tr
Ordu Üniversitesi - <https://ror.org/04r0hn449>
Faculty of Theology – Philosophy and Religious Studies, Antalya-Turkey

Hakem Kurulu / Referee Board

Turkish Academic Research Review Dergisi [tarr], en az iki hakemin görev aldığı çift taraflı kör hakemlik sistemi kullanmaktadır. Hakem isimleri gizli tutulmakta ve yayımlanmamaktadır. Ayrıntılı bilgi için lütfen buraya tıklayınız: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tarr>

Turkish Academic Research Review [tarr] uses a double blind review system with at least two referees. Referee names are kept strictly confidential. For more information, please click here: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tarr>

Telif Hakları/Copyrights

Dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakları yazarlara aittir ve çalışmaları [Creative Commons AttributionNonCommercial 4.0 International \(CC BY-NC 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) kapsamında lisanslanmıştır.

Authors own the copyright to their work published in the journal and their work is licensed under [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International \(CC BY-NC 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

İndeksler/Indexing

DOAJ: Directory of Open Access Journal (Indexing Start: 2024)

ERIH PLUS: European Reference Index For The Humanities And Social Sciences (Indexing Start: 05.09.2019)

EBSCO: Humanities International Index (Indexing and Abstracting Start: 10.1.2021)

Ebsco: Academic Search Premier (Indexing and Abstracting Start: 07.01.2020)

Ebsco: Academic Search Ultimate (Indexing and Abstracting Start: 07.01.2020)

Ebsco: Central & Eastern European Academic Source (CEEAS) (Indexing and Abstracting Start: 07.01.2020)

Ebsco: Arab World Research Source: Al Masdar (Indexing and Abstracting Start: 07.01.2020)

MLA: International Bibliography (Indexing and Abstracting Start: 01.06.2018)

Ulrich's Periodicals Directory (Indexing and Abstracting Start: 2016)

Turkish Academic Research Review

eISSN: 2602-2923

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

Sayı/Issue: 10/2 (Haziran/June 2025)

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

Araştırma Makaleleri / Research Articles

Erhan Korkmaz	The Speciesist Face of Popular Culture: Nonhuman Animals in Animal-Based Product Commercials <i>Popüler Kültürün Türücü Yüzü: Hayvan Temelli Ürün Reklamlarında İnsan Olmayan Hayvanlar</i>	314-336
Abdelhalim Riougui	The Functions of the Myth in Modern and Contemporary Poetry <i>Modern ve Çağdaş Şiirde Mitin İşlevleri</i>	337-348
Amina Abdelhadi	The Impact of Flipped Instruction and Reciprocal Teaching on Reading Comprehension Skills <i>Tersine Öğretim ve Karşılıklı Öğretimin Okuma Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi</i>	349-361
Nurdan Sezgin Toruk Kunter Manisa	Trends and Gaps in Learning Space Research: A Systematic Review <i>Öğrenme Alanı Araştırmalarındaki Eğilimler ve Boşluklar: Sistematik Bir İnceleme</i>	362-377
Sait Bilgen	The Human Model Intended to be Raised in Project Anatolian Imam Hatip High Schools <i>Proje Anadolu İmam Hatip Liselerinde Yetiştirilmek İstenen İnsan Modeli</i>	378-401
Zuzeka Prudence Mkra Caroline Agboola	Disability Disclosure by Students with Disabilities in an Open, Distance, and E-Learning (ODeL) Institution: Insights from Support Staff and Students <i>Bir Açık, Uzaktan ve E-Öğrenme (ODeL) Kurumunda Engelli Öğrenciler Tarafından Engelliliğin İfşası: Destek Personeli ve Öğrencilerin Görüşleri</i>	402-421
Ali Göçer Kadir Şahin	Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecinde Öğrencilerin Dinleme ve Konuşma Becerilerindeki Durumlarına İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi <i>Evaluation of Students' and Teachers' Opinions on the Status of Students' Listening and Speaking Skills in the Text Processing Process of Turkish Lesson</i>	422-444

Aslı Merve Ala Meryem Özturan Sağırılı	Matematik Eğitimi Hakkında Betimsel İçerik Analizi Yapan Araştırmalara Yönelik Bir İçerik Analiz <i>Examining Descriptive Content Analysis Studies In Mathematics Education: A Descriptive Content Analysis</i>	445-470
Erdi Demir	Göç Sosyolojisi: Göç, Göç Çeşitleri, Sebepler ve Etkiler <i>Sociology of Migration: Migration, Types of Migration, Causes and Effects</i>	471-484
Kadriye Aktay	TBMM'de Doğrudan Denetleme Yöntemleri ve Siyasi İstikrarın İnşası (1961-1971) <i>Direct Oversight Mechanisms in the Turkish Grand National Assembly and the Construction of Political Stability (1961–1971)</i>	485-495
Merve Esra Özgürbüz	“Benim Müzem, Benim Hafızam”: Masumiyet Müzesi’nde Anlatı ve Temsil İktidarı <i>“My Museum, My Memory”: Narrative and Representative Power in The Museum of Innocence</i>	496-514
Ferdi Karabulut Ali Yılmaz	Emrî Divânı’nda Hz. Yûsuf <i>The prophet Yûsuf in the Dîvân of Emrî</i>	515-523
Muhammet Önçırak Mehmet Tıraşcı	Gâlibilikte Zikir ve Mûsikî Uygulamaları (Ankara Gâlibî Külliyesi Örneği) <i>Zikr and Music Practices in Galibi (The Example of Ankara Galibi Complex)</i>	524-549
Ebru Dilek Mustafa İnce Mevlüt Can Koçak Tuğba Deniz Laçinkaya Buse Öztürk	Ayrılık Çeşmesi Metro İstasyonu’ndaki İntihar Vakaları Hakkında Yayınlanan Haberler Üzerine Bir İnceleme <i>An Analysis of News Reports on Suicide Incidents at Ayrılık Çeşmesi Metro Station</i>	550-563
Kürşad Özkaynar Tarık Yolcu Aykut Yılmaz Ömer Sezai Aykaç	Reklamlarda Kullanılan Teorilerin Tüketici Davranışlarına Yansıması: Metaverse Alanlar İçin Bir Projeksiyon <i>Reflection of Theories Used in Advertising on Consumer Behavior: A Projection for Metaverse Areas</i>	564-578

The Speciesist Face of Popular Culture: Nonhuman Animals in Animal-Based Product Commercials

Popüler Kültürün Türücü Yüzü: Hayvan Temelli Ürün Reklamlarında İnsan Olmayan Hayvanlar

Erhan Korkmaz^{1*}

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Halkbilimi, Ankara, Türkiye, <https://ror.org/01wntqw50>, <https://orcid.org/0000-0002-9744-6484>, erhan.krkmzoglul@gmail.com
Master's student, Ankara University, Institute of Social Sciences, Department of Folklore, Ankara, Turkey, <https://ror.org/01wntqw50>, <https://orcid.org/0000-0002-9744-6484>, erhan.krkmzoglul@gmail.com

* Corresponding author

Araştırma Makalesi

Süreç

Geliş Tarihi: 26.02.2025

Kabul Tarihi: 30.03.2025

Yayın Tarihi: 30.06.2025

Benzerlik

Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal yazılımı ile taranmıştır.

Değerlendirme

Ön İnceleme: İç hakem (editörler).

İçerik İnceleme: İki dış hakem/Çift taraflı körleme.

Telif Hakkı & Lisans

Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Etik Beyan

Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen nitelikte olup kullanılan veriler literatür taraması/yayınlanmış kaynaklar üzerinden elde edilmiştir. Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Erhan Korkmaz

Yapay Zeka Kullanımı

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde yapay zeka tabanlı herhangi bir araç veya uygulama kullanılmamıştır. Çalışmanın tüm içeriği, yazar(lar) tarafından bilimsel araştırma yöntemleri ve akademik etik ilkelere uygun şekilde üretilmiştir. Erhan Korkmaz

Etik Bildirim

turkisharr@gmail.com

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman

Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Yayıncı

Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016- Akdeniz University, Faculty of Theology, Antalya, 07058 Türkiye

Atıf

Korkmaz, E. (2025). Popüler kültürün türücü yüzü: hayvan temelli ürün reklamlarında insan olmayan hayvanlar. *Turkish Academic Research Review*, 10/2, 314-336, <https://doi.org/10.30622/tarr.1647553>

Öz

Günümüzde popüler kültürün en güçlü unsurlarından biri haline gelen reklamlar, yalnızca ürün tanıtımı yapmakla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda toplumsal söylemlerin kurulması ve yayılması sürecinde son derece önemli ideolojik araçlar olarak işlev görmektedir. Bu bağlamda reklamlar, tüketicilerin ürünlere dair algılarını şekillendirmenin ötesinde, kültürel değerleri ve sosyal normları da güçlendirmekte veya yeniden üretmektedir. Bu çalışma, Türkiye’de beyaz/kırmızı et, süt ve yumurta gibi hayvansal ürünlerin satışını yapan Şenpiliç, Banvit, Lezita, Kor Organik Yumurta, Gedik Piliç, Sultan Et, Pınar Et, Maret, Süttaş, Pınar Süt, İçim ve Ekici gibi markalara ait toplam 12 reklam filmini nitel bir yaklaşımla ele alarak, insan olmayan hayvan temsillerinin türücü bir söylem ekseninde nasıl kurgulandığını eleştirel bir bakış açısıyla incelemektedir. Bu incelemede, Roland Barthes’ın göstergebilimsel çözümleme yöntemi, Judith Butler’ın normatif iktidar anlayışı, Carol J. Adams’ın “kayıp gönderge” (absent referent) kavramı ve Adorno ile Horkheimer’in “kültür endüstrisi” yaklaşımı kuramsal çerçeve olarak benimsenmiştir. Elde edilen bulgular, incelenen reklamlarda hayvansal ürün tüketimini teşvik eden dört temel mitin öne çıktığını göstermektedir: Mutlu Çiftlik Miti, Geleneksel Aile Sofrası Miti, Sağlıklı Olma/Büyüme Miti ve İdeal Erkek/Kadın Miti. Mutlu Çiftlik Miti, reklamlarda insan olmayan hayvanların sanki huzurlu ve doğal ortamlarda yaşadığı, herhangi bir acı veya sömürü içermeksizin sofraya ulaştığı algısını yaratmaktadır. Bu sunum biçimi, endüstriyel hayvancılıkta karşılaşılan yoğun ve çoğu zaman zorlayıcı koşulları perdelemekte, hayvanların bireysel varlıklarına dikkat çekilmesini engellemektedir. Geleneksel Aile Sofrası Miti ise Türk toplumuna özgü olduğu varsayılan heteroseksüel, çocuk merkezli ve hayvansal besine dayalı aile yapısını yeniden üreten, bu yapıyı hem kültürel hem de toplumsal açıdan “doğal” bir gerçeklik olarak benimsetmektedir. Sağlıklı Olma/Büyüme Miti, çocukların ve yetişkinlerin dengeli beslenmesi için et, süt ve yumurta gibi hayvansal ürünlerin vazgeçilmez olduğu fikrini işleyerek, bu ürünlerin tüketilmesini hem toplumsal hem de bilimsel bir zorunluluk gibi sunmaktadır. Böylece hayvansal ürünlerin günlük yaşamda normalleşmesi kolaylaşmakta ve eleştirel bir sorgulama yapılmasının önü kapanmaktadır. İdeal Erkek/Kadın Miti ise kadınları çoğunlukla mutfak ortamında, evin beslenmesinden sorumlu şefkatli figürler olarak temsil ederken; erkekleri ailenin koruyucusu, sağlayıcısı ve karar vericisi konumuna yerleştirmektedir. Bu durum, geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini pekiştirerek, kadının ve erkeğin toplumsal rol dağılımını doğallaştırmaktadır. Çalışma, söz konusu mitlerin insan olmayan hayvanları yalnızca bir “kaynak” veya “mal” olarak konumlandırması ile insan olmayan hayvanların bireyselliklerini silip onları araçsallaştırdığını ve böylelikle türücü söylemi doğal ve meşru bir çerçeveye oturttuğunu ileri sürmektedir. Reklamlarda resmedilen “mutluluk” ve “doğallık” unsurları, endüstriyel hayvancılığın gerçekleriyle ciddi bir çelişki içindedir. İneklerin, buzağların veya tavukların geniş, yeşil alanlarda özgürce gezindiği görüntüler, çoğu zaman ağır sömürü pratiklerini gizleyen yanılsamalara dönüşmektedir. Bu yanılsamalar sayesinde tüketiciler, hayvansal ürünlerin üretim süreçlerinde yaşanan etik ve ekolojik sorunlardan uzak tutulmakta, dolayısıyla eleştirel sorgulama zemini zayıflatılmaktadır. Sonuç olarak, çalışmada ortaya konan veriler, incelenen reklamların insan olmayan hayvanlara yönelik türücü ideolojiyi pekiştirmenin yanı sıra, tüketicinin zihin dünyasında hayvan sömürüsü gerçeğini görünmez kıldığını göstermektedir. Bu durum, hem hayvan refahı hem de toplumsal bilinç açısından ciddi bir sorun yaratmakta; reklamların, popüler kültür içinde türçülüğü normalleştiren ve yeniden üreten bir mecra olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, türücü temsillerin eleştirel bir bakışla incelenmesi ve bu söylemlere karşı alternatif, duyarlı yaklaşımların geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

Anahtar Kelimeler: Göstergebilim, türçülük, popüler kültür, reklam, insan olmayan hayvan.

Research Article

History

Received: 26.02.2025

Accepted: 30.03.2025

Date Published: 30.06.2025

Plagiarism Checks

This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

Peer-Review

Single anonymized-One internal (Editorial Board). Double anonymized-Two external.

Copyright & License

Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.

Ethical Statement

This study does not require ethical committee approval, and the data used were obtained from literature reviews/published sources. It is hereby declared that scientific and ethical principles were adhered to during the preparation of this study and that all studies used are cited in the references. Erhan Korkmaz

Use of Artificial Intelligence

No artificial intelligence-based tools or applications were used in the preparation of this study. All content of the study was produced by the author(s) in accordance with scientific research methods and academic ethical principles. Erhan Korkmaz

Complaints

turkisharr@gmail.com

Conflicts of Interest

The author(s) has no conflict of interest to declare.

Grant Support

The author(s) acknowledge that they received no external funding in support of this research.

Published

Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016-Akdeniz University, Faculty of Theology, Antalya, 07058 Türkiye

Cite as

Korkmaz, E. (2025). The speciesist face of popular culture: nonhuman animals in animal-based product commercials. *Turkish Academic Research Review*, 10/2, 314-336, <https://doi.org/10.30622/tarr.1647553>

Abstract

In contemporary popular culture, commercials have transcended their traditional function as mere platforms for product promotion, evolving into potent ideological tools that construct, disseminate, and reinforce a multitude of social discourses. As such, they play a pivotal role in shaping cultural structures, influencing consumer perceptions, and molding public attitudes on ethics and social norms. This study critically examines how nonhuman animal representations are fashioned within a speciesist discourse framework in twelve commercials from prominent brands in Turkey—namely Şenpiliç, Banvit, Lezita, Kor Organik Yumurta, Gedik Piliç, Sultan Et, Pınar Et, Maret, Sütaş, Pınar Süt, İçim, and Ekici—that sell white/red meat, dairy, and eggs. Employing a qualitative research design, the analysis draws on multiple theoretical lenses, including Roland Barthes' semiotic approach, Judith Butler's insights on normative power, Carol J. Adams' theory of the absent referent, and Adorno and Horkheimer's concept of the culture industry. The findings reveal the prevalence of four central myths that perpetuate the consumption of animal products: the Happy Farm Myth, the Traditional Family Table Myth, the Health and Growth Myth, and the Ideal Man/Woman Myth. The Happy Farm Myth constructs an illusion wherein nonhuman animals appear to live carefree lives on picturesque farms, seemingly unaffected by the reality that they will be converted into food. By presenting bucolic images of grassy fields and cheerful animals, these commercials obscure the inherently violent processes of industrial farming. Simultaneously, the Traditional Family Table Myth underscores the idealized image of the Turkish family as heterosexual, child-centered, and reliant on animal-based meals, suggesting that cultural identity is closely tied to consuming meat, dairy, and eggs. This framing reinforces notions of tradition and belonging, making it difficult for viewers to question or deviate from established dietary norms. Meanwhile, the Health and Growth Myth posits animal products as indispensable sources of nutrition, particularly for children, thereby normalizing the idea that a well-rounded, healthy diet must include meat, milk, and eggs. By linking these items to physical development, vitality, and longevity, the commercials amplify societal expectations surrounding conventional dietary practices. The Ideal Man/Woman Myth, on the other hand, entrenches traditional gender roles by depicting women predominantly in nurturing domestic spaces, responsible for meal preparation and child-rearing, while positioning men as protectors, providers, and key decision-makers for the family's welfare. This study argues that these intertwined myths collectively legitimize and perpetuate speciesism by reducing nonhuman animals to mere commodities, stripping them of individuality and moral significance. The portrayal of "natural" and "happy" farm life serves as a strategic narrative device to mask the harsh realities of mass production, including overcrowded conditions and routine forms of exploitation. Consequently, consumers are distanced from the actual processes involved in bringing animal-based products to their tables. By framing the consumption of these products as both culturally integral and biologically essential, the commercials effectively discourage ethical scrutiny of the underlying power dynamics and injustices that sustain the animal agriculture industry. Ultimately, this research highlights the need to expose and challenge the ingrained speciesist ideologies embedded within popular culture. By deconstructing the visual and narrative strategies employed in these commercials, the study underscores how mythic representations obscure systemic violence, normalize exploitative practices, and reinforce societal acceptance of animal consumption as an unquestionable norm.

Keywords: Semiotics, speciesism, popular culture, commercial, nonhuman animal.

Introduction

In November 2024, while watching *Mad Men*¹, I realized commercials shape social and cultural values far more than I had assumed. Before, I used to believe that commercials merely aimed to introduce the functions of products and, in doing so, employed specific cultural motifs to establish a connection with their consumers. For instance, in an advertisement for brand X's ice cream, a phrase such as "Wouldn't you like to enjoy a cool X ice cream with its rich caramel flavor after a family dinner in front of the TV?" seemed to emphasize an intimate bond between the flavor and the traditional family structure in Turkey. However, such commercials also answer normative questions² like "What should an ideal family look like?" By aligning with the so-called ideal family values prevalent among communities in Turkey, commercials simultaneously reproduce certain discourses about the family while failing to present an inclusive framework. Individuals who do not have a family, live alone, do not watch television, or follow a vegan lifestyle are excluded from the idealized world that such commercials construct. Thus, commercials' inclusivity is defined by what they exclude, either directly or indirectly. The target audience of commercials typically are those who adhere to conventional discourses, that is, those who embrace the dominant narrative³. Let us push the ice cream example to an extreme scenario: "*Wouldn't you like to enjoy a rich caramel-filled X ice cream with your partner after passionate night?*" To what extent would this provocative statement align with the prevailing social values among communities in Turkey, and would it be broadcast without any problem?⁴ In this sense, it is evident that commercials remain firmly anchored to conventional norms while simultaneously excluding alternative lifestyles silently yet effectively.

While watching *Mad Men*, the central question was: "How are nonhuman animals represented in commercials, and do these representations reproduce speciesism?" As a vegan and an animal liberation activist, I have always questioned the place of nonhuman animals.⁵ In popular culture. However, I began to deeply contemplate how commercials, which reach broad audiences, construct speciesist ideology⁶ through the promotion of animal-derived products. At this point, I realized that the representation of nonhuman animals in such commercials is not merely a marketing strategy but functions as an ideological discourse.⁷⁸ That both reflect and shape the majority's relationship with nonhuman animals. This awareness drove my motivation to undertake this study, both on a personal and academic level.

¹ *Mad Men* is an American television drama series created by Matthew Weiner and produced by Lionsgate Television. Airing on AMC between 2007 and 2015, the series received widespread acclaim for its meticulous depiction of social life in 1960s America, its exploration of cultural transformations, and its refined visual aesthetics. The show revolves around Don Draper (Jon Hamm), the creative director at the Sterling Cooper advertising agency in New York, and his colleagues, portraying both their professional and personal lives. Through characters such as Peggy Olson (Elisabeth Moss)—who starts as Don's secretary and quickly rises to become one of the agency's most competent copywriters—the series examines gender roles, consumer culture, and the influence of advertising on social structures during that time. *Mad Men* achieved both critical and commercial success, winning the Emmy Award for Outstanding Drama Series four years in a row and securing three Golden Globe Awards (Encyclopedia Britannica, n.d.).

² Normative questions' (e.g. "What should a family be like?") refer to questions that distinguish between "right and wrong" and "ideal and non-ideal" according to a certain social or moral framework.

³ It refers to the whole of discourses that are accepted as dominant in society, approved and widely adopted by large segments of that society.

⁴ It is important to note that those commercials are examined from a specific perspective. To provide a fair assessment, it would be misleading to claim that all effects of advertising are adverse. Commercials can also serve positive functions, such as running social awareness campaigns, promoting healthy consumption habits, or strengthening social solidarity. However, most commercials promoting animal-derived products, which are the focus of this study, contain discourses and representations that reinforce speciesism to the detriment of nonhuman animals.

⁵ I intentionally prefer the term "nonhuman animals" to emphasize that humans are also part of the animal kingdom and to problematize speciesist distinctions in language. I know it is a longer and slightly less fluent expression than "animals." However, this choice is crucial in taking a critical stance against anthropocentric thought. Such minor challenges are worth it, aren't they?

The representation of nonhuman animals in commercials, as exemplified in the ice cream commercial, ensures that the audience perceives them within a framework that aligns with social norms. Such representations reflect a worldview in which nonhuman animals are not regarded as individuals but are instead confined to specific anthropocentric⁹ and speciesist roles. For instance, commercials promoting the consumption of animal-derived products such as meat, milk, and eggs do not merely present nonhuman animals as the sources of these products; they also associate them with emotional and cultural values such as compassion, happiness, family unity, or abundance, thereby normalizing speciesism. The depiction of a cow as a cheerful figure in a dairy brand's commercial makes it easier for consumers to accept the production processes of animal products without ethical scrutiny. Similarly, in an advertisement of a meat brand, the portrayal of a nonhuman animal solely as a flavor component disregards its agency and ideologically reinforces the sustainability of speciesism. In this context, the food and beverage industry -where animal-derived products are promoted- provides an ideal domain for analyzing representations of nonhuman animals. This sector offers insight into the diversity of these representations and serves as a crucial ground for understanding how they reinforce societal perceptions of speciesism. My research examines a total of 12 commercial commercials released in the last decade (between 2014 and 2024) by companies in Turkey that sell animal products such as poultry, red meat, dairy, and eggs, including Şenpiliç, Banvit, Lezita, Kor Organik Yumurta, Gedik Piliç, Sultan Et, Pınar Et, Maret, Süttaş, Pınar Süt, İçim, and Ekici. The study aims to reveal how these commercials reproduce social norms and construct the relationship between consumer culture and speciesism. Critically analyzing the representations of nonhuman animals in these commercials is crucial for understanding how speciesism is normalized through media and questioning the ethical and ideological implications of such representations.

In order to understand the social and ideological functions of commercials, I first address Ferdinand Saussure's theory of signs, Charles Sanders Peirce's semiotic system, and Roland Barthes' concept of "myth" under the section "Semiotics and Advertising". Then, in the section "Speciesism and Advertising", I discuss the critiques of speciesism by thinkers such as Jeremy Bentham and Peter Singer, analyzing how commercials represent nonhuman animals within an anthropocentric framework. In the subsequent sections, I outline this study's data collection process and analytical tools under "Research Methodology" and then examine twelve commercials in the "Findings and Interpretation" section. These commercials are analyzed through the lens of Barthes' myth theory, Carol J. Adams' absent referent theory, Judith Butler's concept of normative power, and Adorno and Horkheimer's perspective on the culture industry. Accordingly, I decode four myths embedded in these commercials: the Happy Farm Myth, the Traditional Family Table Myth, the Health and Growth Myth, and the Ideal Man/Woman Myth. By doing so, I aim to reveal how these narratives normalize speciesism and function as ideological strategies. In the final section, I conclude the paper by discussing these representations' social and ethical consequences, making visible the ideological mechanisms that sustain speciesist discourse in advertising.

⁶ A discriminatory approach that considers non-human animals less valuable than humans and justifies their exploitation. It was first put forward by Richard D. Ryder and its philosophical foundations were strengthened by Peter Singer.

⁷ I approach commercials not only as tools that shape social discourse but also as reflections of the human-animal relationships observed and normalized in society. These two aspects are inherently interconnected.

⁸ The ideological function of commercials becomes evident in various instances, such as dairy advertisements depicting cows as willingly "giving" milk or fast-food commercials featuring anthropomorphized farm animals. These and other examples, along with relevant references, will be discussed in detail in the following sections of this article.

⁹ The "anthropocentric" approach is a worldview that regards the human being as the most superior and central being in the universe, and determines the value of other living beings by comparing their interests with those of the human being. Although closely related, speciesism goes a step further, systematically justifying or normalizing the exploitation and subordination of nonhuman animals based solely on their species membership. In other words, anthropocentrism sets the stage for viewing humans as paramount, while speciesism actively legitimizes the moral and practical consequences of treating nonhuman animals as inferior.

1. Semiotics and Advertising

Semiotics is an interdisciplinary field that studies signs and the processes through which these signs generate meaning. This approach emerged in the early 20th century within the field of linguistics. Over time, it became a key tool for analyzing both visual and written cultural texts. Swiss linguist Ferdinand de Saussure laid the theoretical foundations of modern semiotics. He defined it as 'the science that studies the life of signs within society' and referred to it as 'semiology' (Saussure, 1983). According to Saussure, a sign has two components: the signifier (its physical form, such as a word or image) and the signified (the concept it represents). For instance, in a milk commercial, the image of a pastoral farm (signifier) evokes values such as purity and naturalness (signified) in consumers' minds. This fundamental conceptual framework enables understanding how linguistic and visual signs acquire meaning within a structured system. Saussure's structuralist view was later expanded by Charles Sanders Peirce. Unlike Saussure, Peirce argued that meaning-making is not limited to language. Physical and visual signs also shape meaning. His theory of signs categorized signs into three types based on how they generate meaning: icons (which resemble their referents), indexes (which establish meaning through causal relationships), and symbols (which derive meaning through social conventions) (Peirce, 1955). For example, a mountain landscape in a cheese commercial may function as an icon, visually resembling a natural environment. This image creates an indexical connection by implying that the product is made in a pristine setting, reinforcing naturalness as a cultural symbol. Peirce's sign model provides a crucial framework for analyzing the multi-layered meaning-production process in commercials. Establishing a connection between Saussure's structuralist linguistics and Peirce's multidimensional sign model is critical for expanding the scope of semiotic analysis. Integrating Saussure's signifier-signified distinction with Peirce's triadic classification of signs makes it possible to conduct a comprehensive analysis of both linguistic and visual texts.

From a semiotic perspective, commercials attract attention not only through the explicit meanings they present on the surface but also through the ideological structures embedded in their subtexts. Among the key figures in the field following Saussure and Peirce, Roland Barthes made significant contributions to semiotics by introducing the concepts of denotation and connotation to analyze underlying meanings (Barthes, 1972).

Denotation refers to the literal, surface-level meaning of a sign; for instance, in a meat commercial, a "fresh and natural" label directly describes a product's quality. However, as Barthes highlights, commercials go beyond this denotative level and introduce a layer of connotation, a level of meaning that is intertwined with social norms and ideologies. For example, the image of an animal shown as having "grown up on a happy farm" in a meat commercial does not merely indicate the product's source. It conveys a myth of naturalness and anthropocentric compassion associated with consumer culture. In his work *Mythologies* (1972), Barthes analyzed how everyday objects, and cultural texts acquire meaning within ideological frameworks, referring to the constructed meanings as "myths" which are perceived by society as natural and immutable realities when, in fact, they are socially and ideologically produced. Barthes says commercials reinforce social values and norms by linking consumer goods to these myths. Barthes' analysis serves as a crucial tool for understanding the ideological function of commercials, as these myths not only shape consumer perceptions of products -associating them with positive or negative connotations- but also legitimize both the consumer and the consumed within the existing ideological framework.

Other theorists who support Barthes' concepts of denotation and connotation have also highlighted the ideological function of commercials. In particular, Jean Baudrillard argues that commercials are not merely tools for promoting products but also symbolic representations of consumer culture. As a sociologist within the French postmodernist tradition, Baudrillard extensively explored the relationship between modern societies and consumer

culture. According to Baudrillard, in contemporary societies, consumer goods are no longer defined solely by their use value but, more significantly, by the meanings and symbols they represent. This perspective transforms consumer goods into signs, meaning that products are not primarily designed to fulfill physical needs but serve as crucial instruments for social status and identity construction (Baudrillard, 2020). To explain this phenomenon, Baudrillard introduced the concepts of simulation and simulacra (Baudrillard, 1994). Simulation refers to a condition where the boundary between reality and representation becomes blurred. On the other hand, Simulacra are signs that do not correspond to any real referent but are reproductions of other representations. These simulacra create an illusion of reality that, over time, is perceived as more real than reality itself, which leads to what Baudrillard describes as hyperreality, where representations detached from any material reality ultimately replace the real in consumers' perceptions (Baudrillard, 2020).

In conclusion, semiotics reveals much more than the superficial slogans of commercials—they uncover the ideological structures embedded within their subtexts. The sign theories of Saussure and Peirce, Barthes' myth analysis, and Baudrillard's concept of hyperreality demonstrate how commercials transform products from mere consumer goods into powerful symbols. Thus, commercials function as marketing tools and discursive texts that reinforce social norms and values. By critically analyzing these processes, semiotics makes visible the impact of commercials on consumer culture and societal values, offering an essential perspective for understanding their ideological influence.

2. Speciesism and Advertising

Commercials do more than promote consumer goods; they also reinforce social values and ideologies. From a semiotic perspective, advertising, especially in relation to nonhuman animals, creates a mechanism of domination. This mechanism strips animals of their individuality, reducing them to mere "resources" or "products". Carol J. Adams' concept of the "absent referent" provides a crucial framework for understanding domination. Commercials for meat and dairy subtly acknowledge their animal origins while erasing the animals and their suffering (Adams, 1990). This aligns with Barthes' concept of myth, where nonhuman animals are instrumentalized in consumer culture and presented as natural. For instance, in a dairy commercial, the representation of a "happy cow" not only idealizes the milk production process but also completely erases the animal's existence, reducing it to a mere machine for producing milk. This narrative reinforces the domination of nonhuman animals through an anthropocentric worldview, a structure that is ideologically defined as speciesism.

The term speciesism was first used by Richard Ryder in 1970 to describe the exploitation of nonhuman animals for human needs and its justification through an anthropocentric ideology of superiority (Singer, 2005, pp. 43-44). Later, Peter Singer's *Animal Liberation* (1975) gave the concept a philosophical foundation, comparing it to racism and sexism as a form of unjustified discrimination. Singer argues that speciesism prioritizes human interests while ignoring nonhuman animals' capacity to suffer. This ethical critique predates Ryder; Jeremy Bentham had already raised similar concerns in the 18th century. He argued that moral consideration should focus not on an animal's ability to reason or speak but on its capacity to suffer. His famous question -"Can they suffer?" (Bentham, 1789)- became a cornerstone of the modern animal rights movement.¹⁰

¹⁰ With this question, Bentham not only challenged the Cartesian mechanistic view, which regarded nonhuman animals as soulless machines (Ryan, 2019: 22; Timofeeva, 2018: 75-77; Ergün, 2020) but also argued that they should be considered moral subjects. Expressing such ideas in the 18th century was difficult, given the societal and cultural conditions of the time. Nonhuman animals were primarily seen as economic resources in agriculture, hunting, and experimentation, with little discussion of their ethical status. Despite this, Bentham's work introduced a radical perspective, laying the philosophical foundation for speciesism critique and the recognition of nonhuman animals as individual beings.

The reproduction of speciesism in advertising goes beyond the objectification of nonhuman animals; it is also reinforced by ideological discourses that present it as natural and inevitable. Judith Butler's concept of normative power provides a critical framework for understanding how speciesist norms are legitimized through commercials. Social norms function as regulatory forces, defining what is considered natural and acceptable. They do not only shape behavior but also determine which lives are deemed valuable and which are disregarded. Thus, commercials serve as tools of normative power. The consumption of animal products is framed as a natural practice and an essential part of society, while the individuality and rights of nonhuman animals are entirely erased. Butler highlights the process of "de-biographization", in which certain beings are stripped of identity and reduced to faceless objects, rendering violence against them invisible (Butler, 2005; cited in Burgan, 2017). This mechanism is a key strategy for legitimizing speciesism in advertising. For instance, a dairy commercial emphasizing that "cows give milk with love" conceals the reality of forced impregnation, separation from offspring, and industrial confinement. Butler argues that such representations systematically erase the faces, names, and histories of nonhuman animals, turning them into mere commodities, which aligns with Butler's concept of "radical erasure", where nonhuman animals are depicted as if they never existed, making their exploitation seem nonexistent (Butler, 2005; cited in Burgan, 2017). This erasure mechanism is reinforced through visual and narrative elements in commercials. For example, a meat commercial's depiction of its product as "a family meal essential" completely removes an animal's individuality, presenting it solely as a product. Butler asserts that such representations legitimize violence by making it appear unreal. Butler's theory of normative power reveals how speciesism functions not only as a social practice but also as an ideological mechanism. She emphasizes that social norms regulate behavior and create an exclusionary system for those who do not conform. Through advertising, speciesist norms not only normalize animal product consumption but also marginalize veganism, portraying it as outside the norm. This parallels Butler's argument in gender theory, where those who do not conform to normative identities face exclusion and punishment. Similarly, commercials reinforce normative speciesism while positioning alternative consumption choices, such as veganism, as deviant.

Butler's concept of normative power, combined with Carol J. Adams' absent referent theory, offers a strong framework for explaining how advertising reinforces speciesism. Adams argues that the imagery and language used in animal product commercials ultimately erode animals' individuality and suffering in production processes (Adams, 1990). In this sense, Butler's de-biographization and radical erasure align with Adams' absent referent mechanism. Such representations create an ideological smokescreen that prevents consumers from questioning the living conditions of animals.

The ideological dimension of speciesism in animal product commercials is reinforced through individual representations and a broader cultural mechanism. Accordingly, Theodor W. Adorno and Max Horkheimer's theory of the culture industry provides a crucial framework for understanding how these mechanisms operate. The culture industry is an ideological apparatus that dulls individuals' critical thinking and steers them toward a consumer-driven lifestyle. Adorno and Horkheimer emphasize that commercials are an integral part of this system, stating:

"Culture is a paradoxical commodity. It is so strictly bound to the law of exchange that it becomes non-exchangeable; it is consumed so blindly that it ceases to be usable. Hence, it merges with advertising. As advertising becomes increasingly meaningless under monopolistic conditions, culture simultaneously attains an all-encompassing power. The motives behind this are economic. It is evident that life could continue without the culture industry, as the saturation and indifference it fosters in consumers are immense. (...) Advertising is the lifeblood of the culture industry. (...) In a competitive society, advertising once served a social function by guiding buyers in the

marketplace, facilitating choices, and helping lesser-known suppliers reach relevant consumers with more useful products. Rather than wasting time, it saved time. However, in today's era, where the free market has reached its end, advertising conceals the system's dominance, further strengthening the ties that bind consumers to large industrial conglomerates. (...) The advertising expenditure, which ultimately flows back into the pockets of industrial conglomerates, eliminates the need to defeat unwanted competitors in fierce market battles. These expenditures secure the exclusivity of those in power, ensuring their closed status against outsiders. In this sense, advertising resembles the economic committees in totalitarian states that determine which enterprises may open and which may continue to operate." (Adorno & Horkheimer, 2014, p. 215)¹¹

As the quotation shows, advertising is the "lifeblood" of the culture industry because it ensures its sustainability. Adorno and Horkheimer argue that the culture industry turns nature, labor, and nonhuman animals into commodities through reification and commodification (Adorno & Horkheimer, 1996). Commercials enhance the appeal of commodities and obscure their production processes, relational contexts, and ethical implications. The culture industry frames consumption as more than an economic activity; it becomes a ritual reinforcing social norms. In this way, speciesist advertising legitimizes the consumption of animal products as part of societal values, strengthening the systemic nature of speciesism.

Speciesism in advertising functions as an ideology that reinforces social norms. Carol J. Adams' absent referent theory explains the invisibility of nonhuman animals, while Judith Butler's concept of normative power clarifies how this invisibility is naturalized. Adorno and Horkheimer's critique of the culture industry shows how speciesist discourse circulates widely, normalizing consumption. This framework highlights how commercials shape individual choices and a broader speciesist worldview. By turning representations of nonhuman animals into ideological tools, advertising institutionalizes and naturalizes speciesism, underscoring the need for a detailed explanation of the research methodology.

3. Research Methodology

This study analyzes 12 commercial films from 12 brands operating in Turkey that sell animal products such as white/red meat, dairy, and eggs through a semiotic and critical lens. The theoretical framework is built on Roland Barthes' concept of myth, Carol J. Adams' absent referent, Judith Butler's theory of normative power, and Adorno and Horkheimer's critique of the culture industry to reveal how commercials reproduce speciesist ideologies.

This study employs a critical qualitative research model, which analyzes texts and visuals beyond description to uncover their ideological and social implications. Using Roland Barthes' (1972) concepts of denotation and connotation, the analysis deciphers both explicit and underlying messages in commercials. Four dominant myths - Happy Farm, Traditional Family Table, Health and Growth, and Ideal Man/Woman- are discussed within this theoretical framework. The commercials aired between 2014 and 2024 on television, the internet, and social media (specifically on official YouTube channels) were selected through content screening. The key criteria for sampling were nationwide reach and the direct marketing of animal products. One advertisement per brand from the past decade was chosen, resulting in 12 commercials, each lasting between 20 and 60 seconds.

During the analysis, commercials were first transcribed, then dialogues, slogans, jingles, and key audiovisual elements were categorized. Next, a coding process identified concepts reinforcing speciesist narratives, such as "naturalness," "happiness," "tradition," "family values," and "ideal man/woman." These codes were then grouped through thematic analysis under four central myths: Happy Farm, Traditional Family Table, Healthy & Growth, and

¹¹ This quotation is my translation from the Turkish edition of the work.

Ideal Man/Woman. This approach integrated semiotics with theoretical concepts like the absent referent and normative power. Finally, the commercials were holistically evaluated to examine how they instrumentalize animals and legitimize speciesist discourse through narrative strategies.

This study employs a triangulation strategy to ensure validity and reliability in qualitative research, applying multiple theoretical approaches (Barthes, Adams, Butler, Adorno & Horkheimer) to the same data. Analyzing identical commercial sequences from both semiotic and ideological critique perspectives reinforces the consistency of findings. Since the study focuses on publicly available commercials, no special ethical approval was required; however, names and private details of individuals appearing in the commercials were omitted, referring only brands and publication dates. The main limitation of this method is the small sample size—while findings from 12 commercials do not allow for broad generalizations about all animal-based product commercials in Turkey, the goal is to reveal how speciesist discourse is reproduced in the media. Future studies could expand the sample size, incorporate other industries (e.g., cosmetics, fashion), or analyze different media formats (e.g., social media campaigns and print ads) for a more comprehensive and comparative approach.

4. Research Findings And Interpretation

This study analyzes 12 commercials from Turkish brands selling animal-based products through a semiotic framework, identifying four key myths based on Barthes' (1972) concept of myth: Happy Farm, Traditional Family Table, Health and Growth, and Ideal Man/Woman. These myths frame animal product consumption as a natural extension of social norms and cultural values rather than a personal choice.

The Happy Farm Myth portrays nonhuman animals in commercials as content and willingly serving, concealing their actual living conditions and production processes while naturalizing speciesism. Carol J. Adams' (1990) absent referent explains this mechanism: animal bodies are reimagined in pastoral scenes despite being products of industrial exploitation. Jean Baudrillard's (1994) simulacrum highlights this hyperreality, where idyllic farm imagery removes ethical concerns and normalizes animal exploitation in the public conscience.

The Traditional Family Table Myth emerges from portraying animal-based products as symbols of family unity in commercials. Shared meals and barbecue scenes are linked to cultural values like hospitality and togetherness. These products serve as unifying symbols at the connotative level (Barthes). However, from Judith Butler's (1993) normative power perspective, this idealized narrative excludes vegans, child-free individuals, and nonheteronormative identities, reinforcing societal norms.

The Health & Growth Myth constructs the idea that babies, children, adults, and patients "heal" or "gain strength" through animal products. Using scientific terms like protein, calcium, and energy provides a rational foundation at the denotative level (Barthes). In contrast, at the connotative level, these products are linked to vitality and bodily integrity. By framing them as essential, commercials subtly imply that avoiding such products leads to weakness, deficiency, or an "abnormal" life. This myth aligns with Foucault's concept of biopolitics, where medicine rationalizes the body as part of social governance (Foucault, 2001:137)—associating animal products with health influences both individual choices and public health policies. Through this biopolitical discourse, commercials construct a health norm tied to consuming animal-based foods, potentially marginalizing those who abstain—such as vegans, framing them as unhealthy or even socially deviant. Ultimately, the Health and growth Myth reinforces speciesism while presenting health as an individual responsibility, making dietary choices part of biopolitical control and shaping broader societal norms.

The Ideal Man/Woman Myth reveals how commercials reinforce gender roles and the intersection of speciesism and sexism. This myth demonstrates how patriarchal norms are reinforced through the consumption of animal-based products. Patriarchy, broadly defined, refers to social and cultural structures organized around male dominance, marginalizing women and other groups while centering masculinity.¹² This system not only reinforces gender inequalities but also shapes economic, social, and cultural structures in favor of male authority (Walby, 1990). Speciesism and patriarchy are interconnected, as Carol J. Adams (1990) highlights, through the instrumentalization and commodification of both animal bodies and women. Commercials often depict women in domestic roles - cooking, setting the table, or feeding children- framing their labor as a natural extension of patriarchal norms and legitimizing the consumption of animal products. This intersection of speciesism and sexism is evident in commercials where men are portrayed as dominant figures, such as a father grilling meat, reinforcing masculine authority, while a mother setting the table or serving food reinforces nurturing and caregiving roles. This representation integrates animal product consumption into social and cultural norms, reinforcing both patriarchal structures and speciesist ideologies.

These myths frame the consumption of animal-based products not merely as an economic activity but as an integral part of social norms, cultural values, and identity construction through ideological strategies. The following sections examine how these four myths operate in 12 commercials from brands in Turkey in detail. Corporate information about the brands and the content of the commercials is presented in two separate tables in the Appendix. The analysis follows the order of white meat (poultry), eggs, red meat, and dairy sectors.

Şenpiliç Commercial

The ad opens in a village setting, evoking a warm, traditional atmosphere. A woman making chicken pilaf sends her child to share it with a neighbor, reinforcing hospitality and community values through the phrase "Guests bring abundance." The pastoral imagery romanticizes animal-based products as a natural and abundant ritual.

Şenpiliç commercial reinforces social norms and cultural values through animal product consumption while strengthening speciesist and patriarchal narratives. The image of a headscarf-wearing woman preparing and serving chicken pilaf embodies the Ideal Man/Woman Myth, reinforcing domestic female labor and male roles in public life. Scenes featuring children highlight the Traditional Family Table Myth, where their eager consumption of chicken associates animal products with hospitality and sharing, portraying them as essential to cultural rituals. This enthusiastic eating also supports the Health/Growth Myth, framing animal products as necessary for development. The voiceover phrases, "*Our meals are made in forty homes and shared with forty others*" and "*A neighbor's plate is never returned empty*" romanticize tradition and generosity, further linking these values to animal consumption - excluding those who do not partake, such as vegans or non-traditional family structures.

In the final scene, pastoral village life is idealized, reinforcing the Happy Farm Myth. The notion that "Guests bring abundance" frames animal products as symbols of prosperity and solidarity. This hyperreal depiction erases the individuality of animals and the ethical dimensions of production, aligning with Adams' absent referent concept. The chicken appears solely as a product, while village life normalizes animal consumption as a natural, unproblematic reality.

¹² In this study, patriarchy is considered in its basic sense as an ideological system that reproduces gender roles through patriarchal norms. For a more in-depth reading, relevant works by Walby (1990), Hartmann (1979), Federici (2004), Kandiyoti (1988), Butler (1990), Ahmed (2017), Tekeli (1998), and Berkay (1996) can be consulted.

Banvit Commercial

Banvit's commercial presents white meat as an essential part of everyday life. Banvit's emphasis on 'white meat' clearly reflects the mechanism of *absent referent*: The existence of the nonhuman animal is ignored and the product is reduced to a mere food category.

In the opening scene, a male chef in a restaurant is framed as an authority in the public sphere, while a mother making chicken broth for her sick child at home reinforces patriarchal gender roles. This division reflects societal norms where professional cooking is male-dominated, while domestic food preparation is assigned to women. Similarly, the barbecue scene at the end, with a man grilling, reinforces the link between masculinity and meat consumption, aligning with Adams' analysis of the sexual politics of meat.

The sports scene emphasizes the health narrative, where the phrase "*for those who never skip protein*" ties white meat to the Health/Growth Myth. The mother immediately prepares chicken broth for her child, further reinforcing this belief. The advertisement constructs an ideal diet centered on animal protein, ignoring plant-based alternatives. The Traditional Family Table Myth appears in the large family gathering, and the voiceover states, "*Barbecue fun is complete with Jumbo sausages.*" Here, togetherness and joy are tied to meat consumption, excluding vegans from this idealized happiness. By portraying meat as the sole food, the commercial legitimizes speciesist ideology by merging cultural values like picnics and shared meals with animal products.

The final scene features a Banvit truck with the slogan, "*Turkey says yes to Banvit,*" echoing Adorno and Horkheimer's culture industry critique. Large-scale industrial production is framed as a national and unifying value, suggesting that white meat is an indispensable part of Turkey's diet. Ultimately, the commercial normalizes speciesist and patriarchal norms by reducing chickens to "white meat," reinforcing gender roles in cooking, glorifying masculinity through barbecuing, and linking chicken broth to healing. The exploitation of animals is rendered invisible through linguistic framing, health narratives, and family rituals.

Lezita Commercial

Lezita's commercial captures attention with a humorous yet aggressive traffic scene before transitioning into a product-focused narrative that makes animal-based food appealing. It opens with a young man in a luxury car yelling at a smaller vehicle, evoking a power dynamic between luxurious and modest cars- a classic masculinity performance. As four large men exit the smaller car, the tension turns comedic, portraying aggression and masculinity as normalized, even entertaining, aspects of daily life in Turkey. The absence of female characters reinforces a male-dominated world, subtly accepting gender inequality as a given.

The sudden shift to stuffed chicken highlights *absent referent* concept. The commercial presents crispy chicken filled with sausage, spinach, and mozzarella, erasing any reference to the living animal or the slaughter process. Instead of acknowledging a chicken's existence, the focus is on the "crunchy outside" and "legendary inside," reducing the animal to a mere food product.

Ultimately, the Lezita commercial sells novelty, entertainment, and flavor while making animal exploitation invisible. The emphasis on texture and fillings removes any trace of the chicken as a living being. Meanwhile, the opening scene's aggressive masculinity, softened with humor, helps make speciesist and patriarchal structures seem ordinary and unquestioned, subtly normalizing industrial farming and gender exclusion in the public sphere.

Gedik Piliç Commercial

Despite its brevity, Gedik Piliç's commercial merges tradition and taste, framing animal product consumption as a national and familiar value. It opens with a frying chicken scene, accompanied by traditional music and the

phrase “tender as lokum”, evoking Turkey’s culinary culture. The voiceover, engaging in a self-dialogue, describes a 60+ woman as a tradition-lover, implying that chicken is just as timeless and enduring as she is.

Although no family gatherings or large tables are shown, the term “tradition-lover” is an extension of the Traditional Family Table Myth. The message suggests that chickens have always been a beloved, nostalgic staple, appealing to consumers' emotions. *Absent referent* is evident here, as the chicken is reduced to “tender drumsticks,” erasing its existence as a living being. The commercial does not mention industrial production or the animal's individuality, focusing solely on the sizzling chicken and the joy of eating. Ultimately, Gedik Piliç's commercial romanticizes tradition, taste, and nostalgia, normalizing animal product consumption. The elderly woman's representation of a “tradition-lover” reinforces chicken as comforting, timeless food. At the same time, the reality of an animal's life remains hidden beneath the pleasure of consumption and the romance of tradition.

Kor Yumurta¹³ Commercial

Kor Yumurta's commercial frames animal product consumption as a natural and nurturing process by centering motherhood, family unity, and organic production. It opens with a pregnant woman caressing her belly, followed by a mother lovingly feeding her baby, reinforcing motherhood's protective and nurturing role through phrases like “*you wait patiently*” and “*you feed your child with care*.” A family sitting around a table presents a “normal” and “happy” family dynamic, reinforcing traditional gender roles.

The commercial then introduces a chick looking at the camera and two hens roaming freely, implying the Happy Farm Myth. The voiceover states, “*We raise them with patience and care so they can give you eggs as pure and valuable as mother's milk*”, implying unconditional animal happiness while glorifying the organic label. However, *absent referent* becomes evident -by emphasizing organic production, the commercial conceals industry realities, such as the killing of male chicks and the slaughter of hens before they reach their natural lifespan. The phrase “*as pure as mother milk*” reinforces the Health/Growth Myth, framing eggs as an essential food for child development and family strength, legitimizing speciesist ideology. The scene of children joyfully tapping eggs together transforms egg consumption into a family ritual, aligning with the Traditional Family Table Myth, where happiness and unity are tied to animal-based foods.

In the final scene, the brand name “Kor Organic Egg” is repeated, reaffirming the organic label, while industrial farming realities are entirely absent. The farm and chicks are portrayed through themes of patience and care, making animal exploitation invisible. By merging speciesism with patriarchal family ideals, the ad invites consumers into a “pure, innocent, flower-fed” world, romanticizing and normalizing both animal exploitation and gender norms.

Sultan Et¹⁴ Commercial

Sultan Et's commercial legitimizes animal product consumption within social norms and cultural values by emphasizing traditional family roles, gender dynamics, and motivations for eating meat. In a short span, it presents meat consumption as a personal choice and a social expectation rooted in tradition.

All women in the commercial are shown preparing meat in the kitchen, reinforcing the Ideal Man/Woman Myth, where women’s domestic labor is central while men take no active role in food preparation, reinforcing patriarchal norms. It also highlights different age groups' motivations for eating meat. A young woman prepares a meat-based burger, while her daughter and husband consume meat for different reasons. The husband’s exaggerated

¹³ “Yumurta” means “egg” in Turkish.

¹⁴ “Et” means “Meat” in Turkish.

enjoyment portrays meat as a desirable and satisfying experience, while the child's curious gaze suggests that this behavior may not be as unquestioned as it seems. The voiceover states, "*One eats to grow fast, the other to stay healthy*", reinforcing the Health/Growth Myth, positioning meat as essential for physical development while disregarding alternative diets.

Finally, the commercial closes with the voiceover stating, "*And they all choose Sultan Et -for health, freshness, and reliability. Turkey's Butcher: Sultan.*" This reinforces the Health/Growth Myth, presenting meat as safe and essential while simultaneously erasing the exploitation and suffering of animals. Associating meat with health and quality ensures consumer trust, but by omitting the individual lives of animals and their suffering, the commercial objectifies animals and renders their exploitation invisible.

Pınar Et Commercial

Pınar Et's commercial legitimizes animal product consumption through a speciesist ideology, primarily reinforcing the Traditional Family Table Myth and the Health/Growth Myth. The narrative centers on a family member stating, "*In our home, everyone is after each other's Pınar AÇ Bitir*" creating a sense of harmony and togetherness. By showing each family member consuming the product in different contexts, the commercial presents animal-based foods as the "ideal" solution for all occasions, reinforcing their role in social norms.

The Traditional Family Table Myth is at the heart of the commercial. The final scene, where the family joyfully gathers around the dinner table, reinforces the heteronormative nuclear family, marginalizing alternative lifestyles such as veganism. Positioned as a post-workout protein source, a breakfast staple, or a quick snack, AÇ Bitir strengthens the Health/Growth Myth, suggesting that animal products are essential for a healthy life. Even the product's name, "AÇ Bitir" (Open & Finish), normalizes fast and effortless consumption.

By addressing the audience with "*in our home*", the narrator invites viewers into a collective identity, implicitly defining this "home" through animal product consumption. Veganism and ethical concerns surrounding animal agriculture are entirely excluded, reinforcing speciesist norms as natural and unquestionable while systematically erasing any critical perspective on consumption choices.

Maret Commercial

Maret's commercial adopts a short and playful format, portraying animal-based products, particularly sausages, purely through their functionality, reinforcing a speciesist narrative. Through visuals and on-screen text (e.g., "Quantity," "Taste," "Convenience"), the commercial highlights the product's superior qualities, ensuring that consumer focus remains solely on its practical aspects. This erasure of the animal's identity, reducing a once-living being to a processed food item, directly aligns with *absent referent* concept.

Although the commercial does not explicitly promote the Health/Growth Myth, it presents sausages as a quick, delicious solution, emphasizing taste and convenience. The phrase "*One to finish in one go*" reinforces a fast-consumption culture, aligning with broader consumerist narratives. Ultimately, the commercial positions animal products as tools to satisfy consumer needs, reinforcing speciesist ideology. Its lighthearted tone and emphasis on convenience create the illusion that animal consumption is a natural, effortless practice, utterly detached from exploitation and violence. In this sense, the ad simultaneously upholds fast-consumption ideals and speciesist discourse, further erasing the individuality of animals.

Sütaş¹⁵ Commercial

Sütaş's commercial reinforces the Happy Farm Myth, Health and Growth Myth, and Traditional Family Table Myth to legitimize animal product consumption. The depiction of cows speaking through a voiceover suggests they are willingly present and happy on Sütaş farms. The phrase "*This is Sütaş's wonderful world, the home of happy cows*" romanticizes industrial dairy farming, erasing its harsh realities. Lush green fields, freely roaming cows, and calves create a hyperreal illusion, omitting crucial industry practices, such as the forced separation of calves from their mothers at birth. The commercial strongly links milk to health through phrases like "*Natural feed, healthy milk*" and "*Our milk is nutritious; our milkmen are knowledgeable*." Milk is portrayed as essential for family nutrition, particularly for children's growth, reinforcing the Health/Growth Myth while disregarding plant-based protein alternatives.

The idealized family structure is also significant. A heterosexual couple with two children at the dinner table represents the "ideal family", reinforcing heteronormativity. This depiction excludes individuals who do not consume dairy, those without children, and non-heterosexual families, reinforcing social exclusion. The language and images of the commercial strengthen the speciesist ideology. The speaking cows and utopian farm setting erase animal individuality, framing them solely as production units. Carol J. Adams' absent referent shows that the exploitation of cows remains entirely invisible while the commercial constructs a sanitized, idyllic image of dairy farming.

Pınar Süt Commercial

Pınar Süt's commercial reinforces speciesist and gendered narratives through the Health/Growth Myth and the Ideal Woman/Man Myth. It associates the Pınar brand with children's healthy growth and the caregiving role of an ideal mother. Animal milk is not just a product but is glorified as essential for children's physical and social success. The commercial begins with a child failing at football, followed by his mother's encouragement. The child's failure is framed as a deficiency, implying that Pınar Süt compensates for his lack. Here, the Health/Growth Myth extends beyond physical development to include social achievement. In the end, the child's football success is directly linked to the benefits of milk, reinforced by the voiceover: "*Pınar takes care of him, raising him with health*." This positions animal milk consumption as a norm.

The mother's role centers entirely on her child's health and success. Throughout the commercial, she is shown at home, in the kitchen, and attending to her child, reinforcing traditional domestic responsibilities. The key phrase, "*I am a Pınar mother*", directly ties motherhood to the Pınar brand, idealizing caregiving. This aligns with the Ideal Woman/Man Myth, where women are defined by motherhood and household duties. The mother's individuality is erased, as her identity is reduced to serving her child and family. The final scene, where the child succeeds in football, links this achievement to milk consumption and maternal care. Additionally, it idealizes a heteronormative family structure, portraying motherhood and traditional parenting roles as fundamental while excluding alternative family models.

İçim Labne¹⁶ Commercial

İçim Labne's commercial reinforces gender roles and heteronormative family structures through the Ideal Woman/Man Myth and indirectly, the Traditional Family Table Myth. While highlighting labneh's versatility and convenience, the commercial also conceals speciesism by reducing the product to a functional and appealing food item.

¹⁵ The company's name, "Sütaş", is derived from the combination of the word "milk" and the word "as", which means food in Turkish. Roughly speaking, it means something like a milk meal.

¹⁶ Labneh is mild cream cheese.

Throughout the commercial, all individuals preparing and serving labneh are women, reinforcing the idea that domestic labor and kitchen responsibilities belong to women. The upbeat, cheerful song further romanticizes these gender roles, presenting them as natural and unquestionable. Women are shown using labneh in various dishes, positioning them as creative and productive figures in the kitchen. This is a direct manifestation of the Ideal Woman/Man Myth, where women are idealized for providing delicious and aesthetically pleasing meals for their families. In the final scene, a family gathers around the dinner table as a woman in her 40s serves labneh-spread bread to her husband and children. This reinforces not only the association of kitchen labor with women but also the glorification of a heterosexual, child-centered family as the societal norm. The Traditional Family Table Myth is emphasized through labneh as a unifying element -the family shares "happiness" through food, while the ad excludes vegan families, child-free individuals, and nonheteronormative family structures, implying they fall outside this idealized narrative.

Ekici Peynir Commercial

Ekici Süzme Peynir's commercial blends health, taste, and family themes while reinforcing speciesist narratives through the Health/Growth Myth and the Traditional Family Table Myth. The commercial personifies cheese as a speaking, human-like character, delivering its message through a humorous yet profound ideological framework.

The cheese narrates its own story at the center of the commercial: *"They said you are süzme; they said you have no place at this table."* This phrase plays on the double meaning of "süzme" in Turkish - referring to the cheese-making process but connotatively linked to negative slang like "foolish". This linguistic play aligns with Roland Barthes' concepts of denotation and connotation, using humor to create an engaging narrative while subtly reinforcing speciesist messaging. The commercial emphasizes the cheese's "high calcium content" and "award-winning" status, positioning it not only as a delicious product but also as an essential part of a healthy life. The joyful depiction of children eating cheese further suggests that it is indispensable for family members' well-being. The cheese being "accepted into the family" is a metaphor for strengthening family bonds, positioning the product as a key element of the ideal family table. The family structure depicted in the commercial is a heterosexual, child-centered household, reinforcing heteronormative ideals. By presenting this as the "ideal" model, the commercial excludes non-traditional family structures and non-vegan individuals, framing animal product consumption as a natural and necessary part of family life. Ultimately, the commercial romanticizes dairy consumption while erasing the ethical concerns surrounding animal exploitation.

Discussion And Conclusion

This study demonstrates that commercials for animal-based products are not just innocent marketing tools but key instruments in reinforcing speciesism. These 12 commercials have reached 71.2 million viewers, nearly equivalent to Turkey's population, underscoring their widespread societal impact. By repeatedly depicting joyful family meals, traditional imagery, happy animals, and health benefits, these commercials normalize nonhuman animal exploitation while reinforcing patriarchal norms. Through visuals like "happy cows" and "organic chickens," they erase animal individuality and suffering. For instance, Süttaş's commercial presents an idyllic farm scene, hiding the reality behind dairy production. Similarly, Kor Yumurta's claim that eggs are "as pure as mother milk" obscures the mass killing of male chicks and the extreme confinement of hens. Romanticized imagery of free-roaming animals in lush fields creates a pastoral illusion, diverting attention from the violence and exploitation inherent in industrial farming.

The ideological dimension of speciesism extends beyond the exploitation of nonhuman animals; it also reinforces patriarchal gender roles. In Pınar Süt's commercial, the mother is depicted as the caregiver responsible for providing her child with a safe and nourishing product, reinforcing domestic labor as a female duty while excluding men from this role. The commercial portrays motherhood and nurturing as fixed, natural norms, as the mother helps her child overcome failure through milk consumption. Similarly, speciesism intersects with gender oppression by exploiting animals based on their reproductive abilities. Female-identified animals are systematically used for their reproductive capacities, while male-identified animals are often excluded from production. For example, cows are forcibly impregnated using devices referred to as "rape racks," separated from their female calves at birth, while male calves are immediately sent to slaughterhouses. Female chicks are raised for egg-laying in egg production, whereas male chicks are ground up alive. These practices expose how both women and female nonhuman animals are objectified through their reproductive capacities, illustrating patriarchy's cross-species impact.

The idealization of heteronormative and non-vegan family structures is another recurring theme in advertising. Banvit's commercial with the phrase "Barbecue fun is complete with Jumbo sausages" and Pınar AÇ Bitir's slogan "In our home, everyone is after each other's AÇ Bitir" position animal product consumption as not just a dietary choice but a fundamental element of family unity and happiness. These narratives idealize the heterosexual, child-centered core family while excluding vegan families and individuals who do not conform to traditional norms. Similarly, Süt's commercial reinforces it through the phrase "May our tables always be filled with natural flavors", framing animal consumption as an inherent part of family life while erasing alternative lifestyles that reject it.

The Süt's commercial's slogan, "Natural feed, healthy milk", appears as a neutral, science-based claim. However, it employs a powerful manipulation technique that ensures consumers' unquestioned acceptance of "natural" and "healthy". The term "natural" is one of the modern food industry's most widely used hyperreality strategies. Industrial processes entirely detached from nature are romanticized through images of green fields, happy cows, and pastoral landscapes. The consumer envisions an idealized "natural feed", whereas, in reality, industrial feed production is a mechanical and systematic process. The lack of a clear definition of "natural" allows consumers to project their idealized perception of nature onto the commercial. Similarly, "healthy milk" reinforces the myth that nonhuman animal milk is both natural and essential for human consumption. This unquestioned narrative equates cow's milk with maternal nourishment, constructing a myth of universal necessity. By presenting cow's milk as essential for all humans, the commercial ignores species-specific biological differences and dismisses alternative diets or potential health risks associated with dairy consumption.

A pressing question arises from this study: "How much further can this system shape social values through a speciesist lens?" Every commercial systematically erases the violence and exploitation nonhuman animals endure. Through pastoral imagery and playful slogans, they contribute to the commodification of both nonhuman animals and humans (mainly women). This process is not only an ethical issue but also an ecological one. The production of animal-based products not only violates the rights of nonhuman animals but also disrupts ecological balance. Activities such as deforestation for livestock farming reduce biodiversity and lower carbon storage capacity. At the same time, greenhouse gas emissions and excessive water consumption from animal agriculture pose serious threats to environmental sustainability. In commercials, such as "natural" and "healthy" obscure the complex and harmful realities of these production systems.

Raising critical awareness about the speciesist and sexist nature of advertising is not pointless agitation but a step toward challenging the dominant ideological order. This effort should not be limited to appealing to consumer

conscience but must also expose advertising as one of popular culture's most potent ideological tools. As long as the advertising industry refuses to rethink its hegemonic narratives -from "happy cows" to "nurturing mothers" and "meat-obsessed masculine desires"- it falls on researchers, activists, and alternative media producers to develop counter-narratives.

Ultimately, this study has revealed that commercials for animal-based products do not just reinforce speciesism but also reproduce sexism, heteronormativity, and patriarchal values. Their multi-layered ideological structure extends beyond individual consumption habits, shaping and reinforcing broader societal norms. Speciesism, by aligning with other oppressive ideologies, strengthens its legitimacy within a broader ideological framework. If we truly seek to end the exploitation of nonhuman animals, we must boldly expose the ideological manipulation behind these "colorful and cheerful" commercials. Otherwise, speciesism -wrapped in catchy jingles, happy family dinners, and claims of "health"- will continue to oppress both nonhuman animals and humans quietly. This struggle is an ethical necessity and an essential step toward a more just and sustainable society.

References

- Adams, C. J. (1990). *The sexual politics of meat: A feminist-vegetarian critical theory*. Continuum.
- Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (1996). *Dialectic of enlightenment* (J. Cumming, Trans.). Continuum. (Original work published 1944)
- Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (1996). The culture industry: Enlightenment as mass deception. In J. Curran & M. Gurevitch (Eds.), *Mass communication and society* (pp. 18–34). Arnold. (Original work published 1944)
- Ahmed, S. (2017). *Living a feminist life*. Duke University Press.
- Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (2014). *Aydınlanmanın Diyalektiği* (E. Ö. Karadoğan, Trans.). Kabcı Yayınevi.
- Barthes, R. (1972). *Mythologies* (A. Lavers, Trans.). New York: Hill and Wang.
- Baudrillard, J. (1994). *Simulacra and simulation* (S. F. Glaser, Trans.). University of Michigan Press.
- Baudrillard, J. (2020). *Tüketim Toplumu* (H. Deliceaylı & F. Keskin, Trans.). Ayrıntı Yayınları.
- Baudrillard, J. (2021). *Simülakrlar ve Simülasyon* (O. Adanır, Trans.). Ankara: Doğu Batı Yayınları.
- Bentham, J. (1789). *An introduction to the principles of morals and legislation*. London: T. Payne.
- Berktaş, F. (1996). *Tarih önünde feminizm*. Metis Yayınları.
- Burgan, E. (2017). Çoklu Türler Etnografisi: Yüz Yüze Bir Araştırma İmkânı Üzerine Düşünceler. *Moment Dergi*, 4(1), 115-134. <https://doi.org/10.17572/moment.411578>
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the subversion of identity*. Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter: On the discursive limits of "sex."* Routledge.
- Butler, J. (2005). *Precarious life: The powers of mourning and violence*. London: Verso.
- Encyclopedia Britannica. (n.d.). Mad Men. Britannica. <https://www.britannica.com/topic/Mad-Men>
- Ergün, Elif. (2020). Ruhsuz Makine: Hayvan. *FLSF Felsefe Ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(Mayıs), 441-56.
- Ernst, W., & Harris, B. (1999). *Race, science and medicine 1700–1960*. New York: Routledge.
- Federici, S. (2004). *Caliban and the witch: Women, the body and primitive accumulation*. Autonomedia.

Foucault, M. (2001). *The birth of social medicine. In Power: The essential works of Foucault 1954–1984* (R. Hurley, Trans.).

Hartmann, H. (1979). The unhappy marriage of Marxism and feminism: Towards a more progressive union. *Capital & Class*, 3(2), 1–33. <https://doi.org/10.1177/030981687900800102>

Kandiyoti, D. (1988). Bargaining with patriarchy. *Gender & Society*, 2(3), 274–290. <https://doi.org/10.1177/089124388002003004>

Peirce, C. S. (1955). *Philosophical writings of Peirce*. Dover Publications.

Ryan, D. (2019). *Hayvan Kuramı: Eleştirel Bir Giriş* (A. Alkan, Trans.). İstanbul: İletişim Yayınları.

Saussure, F. de. (1983). *Course in general linguistics* (R. Harris, Trans.). Open Court. (Original work published 1916)

Singer, P. (1975). *Animal liberation: A new ethics for our treatment of animals*. Random House.

Singer, P. (2005). *Hayvan Özgürleşmesi* (H. Doğan, Trans.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Tekeli, Ş. (1998). *Kadınlar ve siyasal-toplumsal hayat*. İletişim Yayınları.

Timofeeva, O. (2018). *Hayvanların Tarihi: Felsefi Bir Deneme* (B. Engin Aksoy, Trans.). İstanbul: Kolektif Kitap.

Walby, S. (1990). *Theorizing patriarchy*. Blackwell.

Online References

Banvit. (2021, December 3). Türkiye Banvit’se Tamam Diyor [Video]. YouTube. Retrieved from <https://youtu.be/TL7TXq--QTA?si=gkG9M1-dHM1DXppu>

Banvit. (2024). Official website. Retrieved from <https://www.banvit.com>

Banvit. (2024). In Wikipedia. Retrieved from <https://en.wikipedia.org/wiki/Banvit>

Banvit’in kurucusu Vural Görener hayatını kaybetti. (2024). Bigpara. Retrieved from https://bigpara.hurriyet.com.tr/haberler/genel-haberler/banvitin-kurucusu-vural-gorener-hayatini-kaybetti_ID1481830/

Beyaz Et Sektörü. (2024). ST Endüstri. Retrieved from <https://www.stendustri.com.tr>

Ekici. (n.d.). Official website. Retrieved from <https://www.ekicipeynir.com/>

Ekici Peynir. (2019, February 15). Ekici Süzme Peynir Reklamı! [Video]. YouTube. Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=Bgm1T_Q8KMQ

Gedik Piliç. (n.d.). Official website. Retrieved from <https://gedikpilic.com/>

Gedik Piliç. (2022, December 22). Gedik Piliç | Herkes Gedik Sever | Geleneksever [Video]. YouTube. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=Mbzmf4Qqgg8>

İçim. (n.d.). Official website. Retrieved from <https://www.icim.com.tr/>

İçim. (2019, February 8). İçim Labne Lezzeti Bir Başka! [Video]. YouTube. Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=zSwEdXI_kCA

Kor Yumurta. (n.d.). Official website. Retrieved from <https://koryumurta.com.tr/>

Lezita. (n.d.). Official website. Retrieved from <https://www.lezita.com.tr/tr/>

Lezita. (2022, January 12). LEZİTA İÇLİ TAVUK – “ARABA” [Video]. YouTube. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=1xdIRdqSfTQ>

Maret. (n.d.). Official website. Retrieved from <https://www.maret.com.tr/>

- Maret Dünyası. (2016, December 8). Maret Pratik Sosis [Video]. YouTube. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=Ma6gBrIiM4>
- MEDYALOGİ YAPIM. (2015, November 26). Kor Organik Yumurta Reklam Filmi [Video]. YouTube. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=919NAMcUT98>
- Pınar Et. (n.d.). Official website. Retrieved from <https://www.pinar.com.tr/>
- Pınar Hep Yanımda. (2015, April 20). Ben Bir Pınar Annesiyim – Pınar Sütüm [Video]. YouTube. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=biU6fTpHODk>
- Pınar Lezzet Fikirleri. (2017, September 14). Aç Bitir Reklam Film 2017 [Video]. YouTube. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=QGeKFUdeK9E>
- Sultan Et. (n.d.). Official website. Retrieved from <https://www.sultanet.com/>
- Sultan Et ve Gıda. (2021, January 12). Sultan Et TV Reklam Filmi / Sultan Meat TV Commercial [Video]. YouTube. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=Ktnu7CQ2chQ>
- Sütaş. (n.d.). Official website. Retrieved from <https://www.sutas.com.tr/>
- Sütaş. (2024, January 1). Çiftlikten Sofralara Sütaş'ın Harika Dünyası [Video]. YouTube. Retrieved from https://www.youtube.com/watch?v=vkBY8km_9S0
- Şenpiliç. (2024). Official website. Retrieved from <https://www.senpilic.com.tr/>
- Şenpiliç Türkiye. (2018, January 15). Şenpiliç 40. yıl Reklam Filmi [Video]. YouTube. Retrieved from https://youtu.be/RTofj80yv30?si=8ZsN54_Q9zoBIzKT
- Şenpiliç. (2024). In Wikipedia. Retrieved from <https://en.wikipedia.org/wiki/Şenpili%C3%A7>

APPENDIX

Appendix 1: Corporate Information of the Brands

Brand	Foundation Year	Production Capacity / Variety	Featured Information
Şenpiliç	1978	The company produces 500,000 tons of broiler meat annually and operates 29 breeding farms, three hatcheries, and three food factories.	With an 18% market share and revenue exceeding 19 billion TL, the company employs over 3,700 people. It ranks 60th among Turkey's top 100 industrial enterprises, making it one of the leading integrated broiler meat producers.
Banvit	1967	Integrated broiler meat and processed meat production takes place at its Bandırma-based facilities.	In 2017, 79.48% of its shares were transferred to BRF and the Qatar Investment Authority, solidifying its position as one of Turkey's leading poultry producers.
Lezita	2006	With an annual production of 290,000 tons of broiler meat and 82,000 tons of processed meat, the company offers a variety of frozen and processed products.	Based in Izmir, the company has approximately 3,500 employees, exports to 70 countries, and has rapidly gained prominence in the industry as an international brand.

Gedik Piliç	1968	Operating two slaughterhouses, the company slaughters 400,000 chickens daily and produces 7,000 tons of processed products (such as döner and delicatessen items) monthly.	With over 2,000 employees, the company ranks among Turkey's top 500 firms and exports to 36 countries.
Kor Yumurta	1996	Collaborating with 53 organic producers, the company produces organic eggs using organic feed and free-range chickens.	Headquartered in Izmir, the company is recognized for producing "natural, organic, and flower-fed" eggs.
Sultan Et	1973	Offering nearly 300 products across 10 different categories, the company produces red meat and processed meat varieties.	Based in Ankara, the company has ranked among the largest 1,000 industrial enterprises nationwide for the past four years.
Pınar Et	1973	It manufactures processed meat products, such as sausage and salami, alongside red and white meat production.	Operating under Yaşar Holding (Pınar Süt, Pınar Et, Pınar Su), the company employs over 5,000 people and exports extensively, particularly to the Middle East.
Maret	1984	The company engages in cattle farming and processed meat production.	Spanning 740,000 m ² , the company claims to operate "Turkey's largest cattle fattening farm."
Sütaş	1958	The company operates four plants across different cities, spanning forage crop production, dairy farming, organic fertilizer, and energy facilities.	With over 7,500 employees, the company sources milk from 20,000 producer families and exports to 47 countries.
Pınar Süt	(1973).	It produces dairy products such as milk, yogurt, kefir, ayran, and cheese.	Under Yaşar Holding, the company (Pınar Et, Pınar Süt, Pınar Su) has over 5,000 employees and exports significantly to the Middle East and surrounding regions.
İçim	1998	With a daily milk processing capacity of 5,000 tons, the company offers over 200 products across 10 categories, including milk, yogurt, cheese, kefir, clotted cream, and pudding.	The company has quickly become one of Turkey's key dairy brands, with six production facilities.
Ekici	1957	The company operates a 42,000 m ² factory in Antalya with a daily capacity of	Employing around 500 people, the company ranks among Turkey's top 1,000 companies and exports to countries including Cyprus, Jordan,

		480 tons of milk processing, specializing in cheese and dairy derivatives.	Afghanistan, Turkmenistan, Azerbaijan, Iraq and Kyrgyzstan.
--	--	--	---

Annexe 2: Commercial Content and Technical Information

Brand	Commercial Information	Synopsis
Şenpiliç	"40. Yıl Reklam Filmi" was released on January 15, 2018, with a runtime of 53 seconds and reached 189,230 views on YouTube by 2024.	The commercial highlights themes of sharing and hospitality. Mustafa delivers a meal from his mother to his uncle. At the same time, various family scenes illustrate the generosity of shared meals, neighbor relations, and the welcoming of unexpected guests, narrated by a voiceover. The ad concludes with multiple families dining together in a village setting.
Banvit	"Türkiye Banvit'se Tamam Diyor" is a 43-second commercial released on December 3, 2021, accumulating 88,369 views on YouTube by 2024.	The commercial opens in a boutique restaurant, where a chef adds chicken to a large pot. The voiceover emphasizes the value of white meat, addressing those who preserve traditional flavors, such as chefs who prepare chicken-infused milk desserts. The scenes then shift to a mother making chicken broth for her sneezing daughter, young athletes, two friends enjoying crispy chicken, and a family grilling sausage, chicken, and Jumbo sausages. The ad concludes with a Banvit-branded truck driving on the road, as the voiceover delivers the message: "Turkey says yes to Banvit."
Lezita	"LEZİTA İÇLİ TAVUK – 'ARABA'" is a 37-second commercial released on January 12, 2022, amassing 1,580,480 views on YouTube by 2024.	The commercial begins with two young men stuck in a narrow street in a luxury car, frustrated with the small car ahead. When the driver reacts angrily, four large-built men step out of the small car with a stern demeanour, causing the young man to panic. The voiceover states, <i>"Sometimes you never know what is inside, but with Lezita Stuffed Chicken, you do"</i> , introducing the product. The scene then transitions to a visualization of Lezita Stuffed Chicken, revealing crispy chicken filled with sausage, spinach, and mozzarella. The ad concludes with the slogan: <i>"Crispy outside, legendary inside... So, so Lezita."</i>
Gedik Piliç	"Herkes Gedik Sever Geleneksever" is an 18-second commercial released on December 22, 2022, reaching 472,310 views on YouTube by 2024.	The commercial opens with chicken frying on the stove, and the voiceover asks, <i>"Who loves chicken sauté with tender drumsticks?"</i> The scene shifts to a woman over 60, who points to herself and responds, <i>"Of course, a traditional lover!"</i> She then takes a piece of chicken and expresses its deliciousness through her facial expression before the camera returns to the plate. The ad concludes with the voiceover stating, <i>"Just between us, everyone loves Gedik."</i>
Kor Yumurta	"Kor Organik Yumurta Reklam Filmi" is a 31-second commercial released on November 26, 2015,	The commercial begins with a pregnant woman gently touching her belly as traditional music plays. The voiceover states, <i>"You wait patiently..."</i> transitioning to a mother lovingly holding her baby: <i>"And then the moment comes; you embrace with care and nourish with devotion."</i> The

	with 4,074 views on YouTube by 2024.	scene shifts to the brand's production facilities, chicks, and free-range chickens. The voiceover continues, <i>"We raise them with patience and care so we can offer you organic eggs as pure and valuable as mother's milk."</i> The ad ends with a family joyfully having breakfast and clinking their eggs together as the brand name "Kor Organik Yumurta" is announced.
Sultan Et	"Sultan Et TV Reklam Filmi" is a 56-second advertisement released on January 12, 2021, with 2,634 views on YouTube by 2024.	The commercial opens with a woman taking beef entrecôte from the fridge and frying it. The scene then shifts to individuals of different ages consuming meat for various reasons. The voiceover states, <i>"Some eat it because they love meat, others because they must finish their plate... Some eat it to grow fast, others to stay healthy"</i> , emphasizing meat consumption habits. The scene continues with a lighthearted debate about whether meat tastes better in a pan or an oven. Finally, a woman serves meatballs and lamb chops to the family table. The ad concludes with the voiceover stating, <i>"And they all choose Sultan Meat because it is healthy, fresh, and reliable. Turkey's Butcher, Sultan."</i>
Pınar Et	"Aç Bitir Reklam Film 2017" is a 28-second commercial released on September 14, 2017, reaching 9,164,853 views on YouTube by 2024.	The commercial starts with a woman in her twenties speaking to the camera, saying, <i>"In our house, everyone is after everyone else's Pınar Aç Bitir."</i> As the scene progresses, her brother eats it as a snack at the office, her mother enjoys it at breakfast, her father uses it in a sausage omelet, and her sister makes a sandwich after working out. While reaching for her Aç Bitir in the fridge, the woman smiles and says, <i>"Let us not mix things up, right?"</i> The ad ends with the entire family happily gathered around the dining table.
Maret	"Maret Pratik Sosis" is a 15-second commercial released on December 8, 2016, with 289,838 views on YouTube by 2024.	The commercial opens with the voiceover humming a melodic <i>"Tik tike tik..."</i> as a young woman picks up Maret sausages in a supermarket and later cooks them in her kitchen. The screen displays "Quantity" with a checkmark. The sausages are served with a salad to smiling children, as the words "Taste" and a checkmark appear. As the children enjoy their meal, the voiceover rhythmically repeats, <i>"Tik tik tik, Maret Pratik."</i> The final scene showcases Maret products, with the voiceover concluding, <i>"Maret is practical, a one-bite delight."</i>
Sütaş	"Çiftlikten Sofralara Sütaş'ın Harika Dünyası" is a 38-second commercial released on January 1, 2024, garnering 29,959,073 views on YouTube within the same year.	The commercial begins with a cheerful voiceover greeting, <i>"Hellooo!"</i> as visuals of the Sütaş factory surrounded by lush greenery appear. Alongside free-roaming cows, the voiceover states, <i>"This is Sütaş's wonderful world, the home of happy cows."</i> Scenes of harvesting feed crops, producing natural feed, and caring for cows on the farm follow. The voiceover continues, <i>"Everyone on the farm takes great care of us; you are one of a kind!"</i> reinforcing the idea of well-treated animals. At the Dairy Farming Training Center, a veterinarian is seen educating farmers, with the voiceover adding, <i>"Our milk is healthy, our dairy farmers are knowledgeable -enjoy your lesson!"</i> As Sütaş products move along the production line, the voiceover states, <i>"Each step carries the Sütaş signature with expertise and mastery."</i> The final scene features a family at the dinner table enjoying Sütaş products, with the voiceover concluding, <i>"May all our tables be filled with natural flavors."</i> The commercial ends with the tagline, <i>"Founded with a love for milk. From farm to table, Sütaş's wonderful world."</i>

Pınar Süt	"Ben Bir Pınar Annesiyim – Pınar Sütüm" is a 50-second commercial released on April 20, 2015, accumulating 51,025 views on YouTube by 2024.	The commercial begins with a child playing soccer in the neighborhood, repeatedly failing to block goals and being excluded by his teammates. He returns home, feeling defeated, where his mother warmly welcomes him. The voiceover, accompanied by a song, states, " <i>He is my dearest, my greatest gift...</i> " The mother gives her child Pınar Milk and trains him at home to improve his goalkeeping skills. As the seasons change, the child continues to practice with determination. One day, he returns to the field, using Pınar Milk cartons as goalposts, and successfully blocks the shots. Watching proudly, his mother smiles as the voiceover concludes, " <i>Pınar takes good care of him, helps him grow strong -this is why I am a Pınar mother.</i> "
İçim	"İçim Labne Lezzeti Bir Başka!" is a 22-second commercial released on February 8, 2019, reaching 28,572,274 views on YouTube by 2024.	The commercial opens with an energetic song: " <i>Finally, I understand, İçim Labneh is something special...</i> " In the first scene, a woman takes İçim Labneh from the fridge, then another spreads it on bread and enjoys it. Subsequent scenes show women using labneh for cakes and pastries while a little girl happily eats her labneh-covered bread. In the final scene, a mother brings labneh-spread bread to her family, and the children eat joyfully. The ad ends with the song's lyrics: " <i>I will spread it, I will eat it, I will savor it, heeey!</i> "
Ekici	"Ekici Süzme Peynir Reklamı!" is a 33-second commercial released on February 15, 2019, with 826,688 views on YouTube by 2024.	The commercial features a first-person narration from the strained cheese itself. The scene focuses on a dining table, where the cheese says, " <i>They said I did not belong, that there was no place for me. However, they never left me out again once they tried me.</i> " Rapidly shifting scenes show family members and children happily eating cheese, accompanied by voiceover remarks: " <i>It is delicious, it is award-winning, rich in calcium.</i> " The ad concludes with the voiceover stating, " <i>We made strained cheese, and we made it great. Ekici Strained Cheese.</i> "

Sustainable Development Goals:

This study is particularly related to the United Nations Sustainable Development Goals (SDGs) 5 (Gender Equality), 12 (Responsible Consumption and Production), and 15 (Life on Land). In the commercials analyzed, women are portrayed primarily as nurturing figures in the kitchen while men are depicted as protectors and providers, prompting a critical discussion around gender equality (Goal 5). Furthermore, the romanticized portrayal of industrial animal farming, detached from its harsh realities, aligns the study with Goal 15 by highlighting concerns around both animal welfare and ecological sustainability. The critical perspective on the consumption of animal-based products also speaks to fostering more responsible and sustainable production and consumption patterns (Goal 12). Nevertheless, the study only indirectly touches upon Goal 3 (Good Health and Well-being) and Goal 13 (Climate Action). While it briefly addresses issues such as the public health risks and climate implications associated with large-scale animal farming, these themes remain secondary to the central focus on uncovering speciesist representations in commercials.

Finally, the study does not directly address Goals 1 (No Poverty), 2 (Zero Hunger), 4 (Quality Education), 6 (Clean Water and Sanitation), 7 (Affordable and Clean Energy), 8 (Decent Work and Economic Growth), 9 (Industry, Innovation and Infrastructure), 10 (Reduced Inequalities), 11 (Sustainable Cities and Communities), 14 (Life Below Water), 16 (Peace, Justice and Strong Institutions), or 17 (Partnerships for the Goals). Therefore, it establishes no explicit linkage with these particular goals.

The Functions of the Myth in Modern and Contemporary Poetry

Modern ve Çağdaş Şiirde Mitin İşlevleri

Abdelhalim Riougui^{1*}

1 Dr., Blida 2 Üniversitesi, Edebiyat ve Dil Fakültesi, Arap Dili ve Edebiyatı Bölümü, Blida, Cezayir, <https://ror.org/04hbgcp92>, <https://orcid.org/0009-0000-7195-3085>, a.riougui@univ-blida2.dz
Dr., Blida 2 University, Faculty of Literature and Languages, Department of Arabic Language and Literature, Blida, Algeria, <https://ror.org/04hbgcp92>, <https://orcid.org/0009-0000-7195-3085>, a.riougui@univ-blida2.dz.

* Corresponding author

Araştırma Makalesi

Süreç

Geliş Tarihi: 15.02.2024
Kabul Tarihi: 26.06.2025
Yayın Tarihi: 30.06.2025

Benzerlik

Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal yazılımı ile taranmıştır.

Değerlendirme

Ön İnceleme: İç hakem (editörler).
İçerik İnceleme: İki dış hakem/Çift taraflı körleme.

Telif Hakkı & Lisans

Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Etik Beyan

Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen nitelikte olup kullanılan veriler literatür taraması/yayınlanmış kaynaklar üzerinden elde edilmiştir. Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Abdelhalim Riougui

Yapay Zeka Kullanımı

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde yapay zeka tabanlı herhangi bir araç veya uygulama kullanılmamıştır. Çalışmanın tüm içeriği, yazar(lar) tarafından bilimsel araştırma yöntemleri ve akademik etik ilkelere uygun şekilde üretilmiştir. Abdelhalim Riougui

Türk Bildirim

turkisharr@gmail.com

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman

Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Yayıncı

Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016-
Akdeniz University, Faculty of Theology,
Antalya, 07058 Türkiye

Atıf

Riougui, A. (2025). Modern ve çağdaş şiirde mitin işlevleri. *Turkish Academic Research Review*, 10/2, 337-348, <https://doi.org/10.30622/tarr.1438041>

Öz

Şairlerin şiirlerinin arkasında çeşitli amaçlar vardır ve her biri farklı yöntem ve araçlar kullanarak alıcıyı etkilemeye çalışır. Yazarların her dönemde alıcılar arasında etki ve kabul görme yaratmak için benimsedikleri en önemli unsur, kültürel ve entelektüel mirasın kullanımı veya kültürel mirasın unsurlarından birine atıfta bulunmaktır. Bu kültürel miras, somut kültürel miras ve somut olmayan kültürel miras olmak üzere iki türe ayrılır. Ancak mit, her dönemin ve her halkın kültürel ve entelektüel mirasının en önemli unsuru olarak kabul edilir. Sonuç olarak, mit modern ve çağdaş Arap edebiyatında önemli bir araç olarak görülür. İlk olarak, mit herkesi ifade eden kolektif bir anlam taşır ve çoğunluk onun anlamını, etkisini ve kutsallığını paylaşır. İkincisi, metne belirsizlik getirir ve bu, edebi metinlerde modernliğin en önemli unsurlarından biri olduğunu biliyoruz. Bu nedenle mit, yaratıcı ve yazar tarafından kullanıldığında çeşitli amaçlara hizmet eder. Bu çalışmada, kültürel mirasların en baskın unsuru olan mit üzerine odaklanıyoruz. Mit, modern ve çağdaş şiirde şairin amacının alıcıya ulaşmasını ve kabul görmesini sağlamak için kullandığı araçlardan biridir. Her mit, şairin şiirsel metniyle ulaşmak istediği amaca uygun olarak vurgulamak istediği bir veya daha fazla işleve sahiptir. Araştırma, modern ve çağdaş edebiyatta mitin en önemli işlevlerinin neler olduğu ve şairlerin modern ve çağdaş dönemde şiirlerinde miti neden öne çıkardıkları sorusunu gündeme getirmektedir. Burada miti tanımladık ve türlerini açıkladık: dini, tarihi, sosyal ve diğerleri. Ayrıca, şairin yeteneğinin, miti orijinalinde alıntılanan şekliyle değil, onu yerleştirdiği bağlama göre mitin gidişatını ve çağrışımlarını değiştirerek ortaya çıktığını gösterdik. Ayrıca mitin çağrışımlarını ve çeşitli işlevlerini de tartıştık: bilişsel, entelektüel, psikolojik, sosyal, politik işlevler... vb. Son olarak, şiirsel metindeki mitin, metnin genel anlamını anlamak ve özelliklerini bilmek için gerçek anahtar olduğu sonucuna vardık. Ancak şair metnin örtük çağrışımlarını kasıtlı olarak gizlerse, mit bunları ortaya çıkarır. Mit, şairin niyetlerini ortaya çıkarır ve metnin estetiğini oluşturur.

Anahtar kelimeler: Mit, Mitin işlevleri, Modern ve Çağdaş Şiir, Arap edebiyatı.

Research Article

History

Received: 15.02.2024

Accepted: 26.06.2025

Date Published: 30.06.2025

Plagiarism Checks

This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

Peer-Review

Single anonymized-One internal (Editorial Board). Double anonymized-Two external.

Copyright & License

Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.

Ethical Statement

This study does not require ethical committee approval, and the data used were obtained from literature reviews/published sources. It is hereby declared that scientific and ethical principles were adhered to during the preparation of this study and that all studies used are cited in the references. Abdelhalim Riougui

Use of Artificial Intelligence

No artificial intelligence-based tools or applications were used in the preparation of this study. All content of the study was produced by the author(s) in accordance with scientific research methods and academic ethical principles. Abdelhalim Riougui

Complaints

turkisharr@gmail.com

Conflicts of Interest

The author(s) has no conflict of interest to declare.

Grant Support

The author(s) acknowledge that they received no external funding in support of this research.

Published

Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016-Akdeniz University, Faculty of Theology, Antalya, 07058 Türkiye

Cite as

Riougui, A. (2025). The functions of the myth in modern and contemporary poetry. *Turkish Academic Research Review*, 10/2, 337-348, <https://doi.org/10.30622/tarr.1438041>

Abstract

Poets have various purposes behind their poems, and each of them seeks to influence the receiver, using different methods and means. The most important aspect that writers tend to adopt in every age to create influence and acceptability among the receivers is the use of cultural and intellectual heritage, or reference to one of the elements of cultural heritage. This cultural heritage is divided into two types the tangible cultural heritage and the intangible cultural heritage. Yet, myth is considered to be the most important element of the cultural and intellectual heritage of each era and for every people. Consequently, myth is regarded as an important medium in modern and contemporary Arab literature. Firstly, it has a collective signification that expresses everyone, and a majority share in its understanding, influence and consecration. Secondly, it brings ambiguity into the text, which we know to be one of the most important aspects of modernity in literary texts. Therefore, myth serves several purposes when employed by the creator and writer. In this research, we focus on the most dominant element of cultural heritages, namely the myth, which, in modern and contemporary poetry, constitutes one of the means the poet employs to ensure that his purpose reaches the receiver and creates his acceptance. Each myth has one or more functions that the poet seeks to emphasize, in accordance with the objective he intends to reach through his poetic text. The research raises the question of what are the most important functions of myth in modern and contemporary literature, and why poets use it prominently in their poems in the modern and contemporary era. We have defined herein the myth and have explained its types: religious, historical, social and others. We have also demonstrated that the ability of the poet emerges through changing the course and the connotations of the myth according to the context in which he has set it, and not by referring to it as originally cited. We have also discussed the connotations and various functions of the myth: cognitive, intellectual, psychological, social, political functions... and so on. Finally, we have concluded that the myth in the poetic text is the genuine key to understanding the overall meaning of the text and knowing its characteristics. Yet, if the poet deliberately hides the implicit connotations of the text, the myth shall reveal them. It reveals the intentions of the poet and creates one of the aesthetics of his text.

Keywords: Functions, Myth, Modern, Contemporary, Poetry.

Introduction

Cultural heritage is divided into two types: tangible and intangible cultural heritages. The tangible heritage includes all aspects of urbanization, construction, traditional clothing, popular dishes, means and tools, jewellery and so on. While, the intangible heritage is represented in all aspects of oral expression and folk literature, such as myths, tales, stories, fables, songs, popular riddles, proverbs, sayings, folk dances, and so on. Every foresaid element has some functions in society and others in the literary and artistic creations when used by writers, either explicitly by entirely mentioning it, or implicitly by partial mentioning or alluding by referring to a symbol that embodies it. We know that mentioning all the functions of all the elements of tangible and intangible cultural heritage in a scholarly article is impossible. Therefore, we shall deal with one of the most important elements of intangible cultural heritage, which is myth, given its value, symbolism and connotations in every society. We will devote other articles to the other elements, and we will publish a book that brings together the functions of all the elements of cultural heritage, both tangible and intangible.

Myth is considered the most valuable element of cultural heritage, and it has different meanings in some cases. However, they all converge on the notion that myth is the epochal story of a people that becomes its symbol, one that generations boast about and pass on. Myth reveals wondrous things that are beyond the mind, or that the mind can almost believe. It is linked to imagination and wonder.

Myth is linked to human beings, their heritage and their history. "Myth is that heritage matter which was formulated in the earliest human eras and through which Man, in those particular circumstances, expressed his thoughts and feelings about existence. Within it, reality mixes with imagination and sensory, mental and subconscious data were blended together". (Fatiḥah Ḥusayn, 2013: 2) Myth is sometimes linked to reality and other times to the imaginary. You may find one reason to believe it as well as another to deny and classify it as fantastic or marvellous.

The attention paid to myths by poets is considered "one of the most significant literary features of contemporary poetry and seems to have been the result of the prevailing awareness of the importance of myths on the one hand, and the influence of many poets by the Western approach to poetry that spreads widely in the Arab region, on the other". (Mahā Daḥḥām, 2021: 3). The reasons for recourse to myth remain mainly linked to the purposes of the poet.

The most essential functions of myth may be explaining, interpreting and informing about natural, social, cultural and environmental phenomena, particularly in primitive societies... further to proving and answering questions related to the nature of one of the rituals practiced by a society or one of the customs prevailing therein. (Al-Sayyid Najm, 2023: 13).

Studying the various myths, we find that primitive societies, at the stage of myth formation, possessed a kind of innate faith and unity of creed. With the development of ancient civilizational societies, myth became a metaphorical expression of various religious, social, political, moral and philosophical ideas, then entered art and literature with the development of these societies. (Al-Sayyid Najm, 2023: 5). Myths have multiple connotations, including religious, historical, political, and social and so forth, related to peoples, their attitudes, customs, values, religion and history, and whatsoever linked to each era at different levels.

Some believe that myth has no major positive function, since its sole purpose is to arouse wonder. (K. K. Ravin, 2018: 11). In other words, myth is linked to the miraculous and imagination, and is only made for pleasure, excitement and suspense, as Claude Lévi-Strauss sees when he says: "No matter how much you transform myths

into their various aspects, they seem to remain limited to free play", (Claude Lévi-Strauss, 2011: 226). Namely free stories told hither and thither for play, pleasure and suspense. Myths are stories of sheer pleasure that people tell on long winter evenings, like the story of Pygmalion and Galatea. They have no reasonable connection with any event in nature. (Edith Hamilton, 1990: 19) and (Zāhir Shawk, 2006: 6). Whereas Pierre Grimal believes that myth, either believed or disbelieved, has no purpose in itself. We believe in it because of the faith we have in it, because we find it beautiful or realistic, or just because we like to believe in it. (Pierre Grimal, 1982: 7) and (Zāhir Shawk, 2006: 2). However, Grimal argues that myth, whether real or imaginary, believed or disbelieved, is useless and has no purpose and no objective. As for Roland Paris, he identifies it as a negative and very dangerous function when he said: "The sole purpose of myth is to freeze the movement of the world". (K. K. Ravin, 2018: 135). That is the mind and thought will be frozen by what has happened in this myth. It is closely linked to myth, becomes the orbit of reflection and thought, and cannot go beyond since it is the ultimate in the eyes of some. Given these assertions, we believe that myth is linked to the excitement, suspense and enjoyment of reality, but we also believe that its content conveys connotations and functions that are artistic, religious, historical, social... It is fundamentally linked to a society, or a people, in which it has bases, aims and purposes, and it is by no means possible to link myths to excitement and narrative suspense alone.

The Renaissance paid particular attention to the scientific study of myths. (Al-Sayyid Najm, 2023: 6). Once Westerners became familiar with the civilizations of Egypt, the Levant, Mesopotamia, Eastern Europe and the American peoples, and learned their myths, they had the ability to conduct comparative studies between different peoples. The Renaissance paid particular attention to the scientific study of myths. In philosophical studies, the functions of myth have become multiple, so there may be comparable elements in different myths. (Al-Sayyid Najm, 2023: 7). Myths have played a main role in revealing scientific, historical and social facts about ancient peoples. They have even given myths a scientific value when they have made it possible to compare the beliefs and aspirations of peoples and revealed an important aspect of these peoples. Myths have many different functions, first and foremost for themselves, for each people or for a poet or writer who uses them... and so forth.

1- Factors in the multiple functions and connotations of myth:

The subject of a myth is a single story, yet its functions may be multiple when each poet employs it in a text. These functions can be differ from one poetic text to another, and they can also be multiple within a single poetic text due to multiple readings and interpretations, different readers, varied horizons of expectation and cultures. "Myth aims to create a narrative dynamism and semantic richness due to the multiplicity of its connotations in an era or according to each understanding, critic or poet and the way it is used. The meaning of the myth changes each time it is told, which gives a certain dynamism and validity to the myths according to each era, but rather according to each text in which it has been included and according to the specific aims of each poet" (John Stephens, 2020: 4).

The functions and connotations of myth are numerous, depending on several factors, the most important of which are:

- Myth has multiple connotations and functions, depending on the reader. As we know, each reader has a point of view, a horizon of expectation, and a cultural and social level... which are determined by cultural and intellectual accumulations... etc. Thus, each reader draws a specific connotation to the myth. As a result, myth may has multiple functions in the same text. Some readers give it a religious dimension, others

a historical one, still others a social one. Even if the myth is linked to the purposes and meaning of the text, the reader is free to choose, interpret and project.

- The connotations and functions of myth are multiple in every era: a myth has certain connotations which are renewed by taking other connotations according to each era, on the one hand because of the difference in cultural and social levels between eras, and on the other because of the distance between the text and the receiver. The receiver of the myth at the time is not the same as the one who receives it ten and hundreds of years later, and so on.

- Myth takes on specific connotations and functions among different peoples. The myth of Zeus has different connotations among Greek and modern Arab peoples. There are always general connotations that share the views of all peoples, and there are particular connotations according to each people or society. They are governed by several elements, the most important of which are religion, culture, customs, traditions, history...etc.

- The functions and connotations of myth are manifold, depending on the poet, even if they were from the same period. Myth depends on each poet's doctrine, tendency, sect and religion. These issues vary and differ from poet to poet, accordingly the connotations of myth differ from poet to poet based on perspective, context and objectives of each poet.

- The functions and connotations of myth vary according to the text it contains and the purposes it serves. There is a political poetic text, a religious text, an erotic text, a pride or a satire text. Myth thus derives its connotations from the connotations of the text it contains and is primarily linked to the aims of the text for which it was intended.

2- The functions of myth

Myth in modern and contemporary Arabic poetry serves multiple crucial functions. Literarily, myth introduces ambiguity and symbolic richness, distinguishing modern poetry from classical forms and enhancing linguistic creativity. Religiously, myth reflects and reinforces spiritual beliefs, connecting poetic expression with sacred narratives and rituals. Socially, myths embody the customs, values, and collective identity of societies, serving as a dynamic tool to understand social realities across eras. Politically, myths function as subtle means for poets to critique or reflect political conditions while evading censorship, and they can be exploited to legitimize ideologies.

Psychologically, myths tap into the collective unconscious, expressing universal human emotions, social bonds, and even therapeutic practices. Creatively and aesthetically, myth enriches poetry with symbolic depth and innovation, becoming a defining feature of contemporary poetic expression.

Cognitively, myths act as pre-philosophical frameworks that help interpret natural and social phenomena, preserving cultural heritage and historical memory.

Finally, myths empower communities by maintaining traditions and legitimizing existing social and religious structures, ensuring the continuity of collective identity across generations.

Among the most important functions of myth in modern and contemporary poetry are:

A-Literary function

The literature of the modern era in general has paid attention to myth. However, modern poetry has made the myth its main pillar, since "myth gives the text a certain strangeness and ambiguity, making it one of the most

attractive things for readers of modern poetry, who like the poetic text to be full of obvious ambiguity and clear implicitness. (Ja'far al-Dandal, 2021: 5).

If we know and agree that ambiguity is a characteristic of modern and contemporary poetry, then myth and symbol are among the most important factors in creating ambiguity in poetry. Consequently, the use of myth in modern and contemporary poetry has become almost necessary. We can see here that myth has a literary function, as it is linked to the literature of the modern and contemporary poetic text, being one of the elements of ambiguity used by mentioning only a symbol or part of it, leaving the reader to evoke the rest of the text or the story linked thereto. If the reader ignore the myth, he feels mysterious and strange, and perhaps if he does know the content of the myth, he will feel mysterious about the strangeness of the relationship between myth and poetic text.

Poets have used myth for the ambiguity they consider necessary to create the literary nature of the modern and contemporary poetic text. There could also be another reason, namely that most modern and contemporary poets wanted to get rid of the rules of the classical Arabic poem and wanted to distinguish themselves from ancient poetry. As we know, ancient poets had not used myths. Therefore, myth is considered a distinguishing mark from ancient poems.

Myth values the literary aspect particularly the linguistic side. "It values linguistic aspects such as the multiplicity of vocabulary, meanings, rhetorical arts such as metaphors, methods of rhetoric and oratory... etc." (John Stephens, 2020: 4). In addition to the fact that myth is one of the conditions, rules and aesthetics of modern and contemporary poetic text, it preserves the linguistic levels of societies, vocabulary, structures and rhetoric that prevailed in those societies and times.

B- Religious function

Religion and culture are the primary bond of every poet, which is why he tries to either foreground or convert his religion. "Many Western poets have exploited myths and cultural heritage, and have employed them in their poetic texts, in order to call for the revival of certain religious concepts." (Mahā Daḥḥām, 2021: 5). Religion, then, is the primary objective and most prominent motivation for using myth and other elements to enhance or convert religion.

Many researchers agree that myth was based on the religious belief of primitive societies, as it represented a religious creed or an extension of religious thought and derived from its rituals. (Zāhir Shawk, 2006: 2). Myth emphasizes religious and spiritual aspects, as well as the customs and traditions of peoples and nations. (John Stephens, 2020: 4). There is almost unanimous agreement that myth has a predominantly religious function, since it was the first link with the gods and sacred places, given that it tells of the supernatural, miracles, and such matters that do not happen in reality and are linked to the imagination and to the gods powers, according to the beliefs of certain peoples.

André Gide believes that representing these ordeals endured by heroes and showing them to spectators through plays is something they once considered art and religion. (Andre Gide, 2014: 14). Robert Smith said in his book (The Religion of the Semites): "In all early religions, myth replaced belief". (K. K. Ravin, 2018: 39). It became a religious belief and a method of thought, in the course of which they resolved the problem of death by the existence of resurrection and that of human weakness by the existence of polytheism transformed into humans. ('Abd al-Ḥamīd Jaydah, 1980: 105) and (Zāhir Shawk, 2006: 2). Malinowski believes that myth was like the Constitution of belief that interprets the present and assures the future. (Sayyid al-Qimnī, 1999: 24). Consequently, every people has myths that they sanctify as a mark of respect for their religion and gods, and do not deny their

existence. The Greek people believe in the myth of Zeus and do not consider it an imaginary, but rather as real, while other people see it as imaginary, and so on for each people. Indeed, each people has its own gods, saints, supernatural things and wonders, but they see them as real, sacred and linked to their religion and history.

C- Social function

Myth is linked to societies, as each society has its own myths, therefore "it is obvious that myth has a global social function, as is clearly shown by the religious symbols it contains, and its impact on society should not be diminished". (John Stephens, 2020: 4). Since every myth is linked to a group and a people, it explains and relates to aspects of that society. The function of social myth comes after the religious function, as almost every society is associated with a religion. Priority is therefore given to the religious and social functions.

Myth shows certain facts and the details of its impact on the lives of the characters and societies associated with them in each era. This means the impact of the truth of certain people and events on their societies. Myth is used as a message adapted to the social context of each era, thanks to the dynamism of its content. (John Stephens, 2020: 4). It is therefore a powerful key to understanding what happened in those societies on an individual and societal level. It is established by the characteristics of primitive society, that it explains the customs, mores and pretexts of these societies, as well as their aesthetic and religious concepts and the institutions on which they are based. (Al-Sayyid Najm, 2013: 9). The social function of myth is extremely important, and studying it according to a sociological approach reveals a great deal about the life of societies and peoples, their ways of thinking and believing, and what society with its different levels resembled at that time.

D- Political function

In every age, we find poets expressing their reality and hopes and considered the politics as one of their aims, then poets and writers tend to turn to symbolism to stay out of trouble and pursuits. Since the Abbasid era, when Ibn al-Muqaffa translated the book *Kalila and Dimna* into Arabic, the course of his stories has been all politics in the language of animals in symbolic language. Right up to the present day, myths have been used with the same symbolism. "It seems that the political circumstances that prevailed in certain Arab societies prompted certain poets to use myth and employ it in poetry. "It is a means by which the poet can express his thoughts without using explicit meaning words." . (Mahā Dahhām, 2021: 6). The point is to avoid prosecution and harassment, if any, and to escape legal and judicial accountability for charges of insult, slander and defamation against a given entity or person. It can also be said that using myth is not about staying away from prosecutions, but rather about citation and evidential value to link what has happened to what will be happen in order to create an atmosphere of comparison, quotation and representation between political levels, eras, and different worlds such as the animal and the human worlds.

The opposite may be true, since politics takes advantage of existing myths to serve its orientations and ideologies: "Politics uses myths to serve its ideology, that is, to create perceptions as false consciousnesses that lead individuals to act upon their goals, whether they are aware of it or not, by exploiting the magic shadows of words" (Zāhir Shawk, 2006: 2).

Every poet seeks to link the nuances of myth to his current political realities, in every age. Just as Ibn al-Muqaffa did in the past with the animal fables of *Kalila and Dimna*, here is the modern and contemporary poets using myths for political projections. "It is not surprising that we examine the struggle of several gods in ancient times from a political angle, as each god tried to extend his influence, for example in the history of the Greeks, Romans and other nations." (Zāhir Shawk, 2006: 2). The relationship between myths and politics is one of

exchange and support, with each side employing the other. However, we stress that the myths had no political connection, but politics is that which uses myths in its service, either to escape reality or accountability, as there are those who use them politically in the service of political ideas and ideologies.

For instance, "the economic collapse that hit Germany led to its inability to deal with the situation in a natural way after the First World War. Thus was born the political myth that goes in a very different direction from the prevailing trends. It does not start by demanding the prohibition of certain deeds, it aims to change people, so that it can regulate and control their actions." (Zāhir Shawk, 2006: 2). As we can see, the use of myths has both individual and collective political dimensions: the myths are used by the poet to describe a reality and guarantee an evasion of accountability, while they are used at the collective level for sensitizing or political persuasion in favour of a specific political idea or ideology. The poet may also use myth for argumentation and citation of comparison argumentation between one era and another, between one people and another, or between different worlds, as we said, between the animal world and the human world on the political level.

E- Psychological function

Myth occupies a special place among psychologists as it is linked to the subconscious. Sigmund Freud said: "It has a close link with the subconscious. It is an instinctive expression of repressed desires that arise when the right conditions are present." Freud believes that myth is linked to man's child psyche". (Al-Sayyid Najm, 2021: 10). His disciple Carl Jung disagreed with Freud's emphasis on the symbolism of myth and its link to the subconscious, he rather think that it is linked to the mature subconscious of human psychological life and the collective unconscious. According to Jung, myth is made up of authentic images that symbolize wisdom and maturity, and derive from constant psychological motivations that recur throughout a person's life, prompting them to think about the Supreme Being and human nature's quest for immortality. (Al-Sayyid Najm, 2021: 11). Freud's view differs from Jung's in that Freud sees myth as linked to the individual, infantile unconscious, while his disciple Jung sees myth as linked to the mature collective unconscious. Jung's proposal is stronger and more convincing.

There is no doubt that myth is a creative literary art, and that all creative art is closely linked to the human psyche. Therefore, no one denies that myth has psychological functions linked to the human psyche, to express societies on a religious, historical, social levels and beyond. Myth has psychological functions, of which the most important are (Zāhir Shawk, 2006: 2):

1- Describing the symbolism of human feelings. "Linguistic symbolism locates sensory influences just as mythical symbolism locates feelings. In his religious rituals, man follows the influences of deep-seated individual desires and violent social incitements, and performs these actions without knowing their motivations. (...) These actions are completely unconscious". (Zāhir Shawk, 2006: 2). The first thing that myth expresses are human feelings: victory, joy, sadness, disappointment, deception..., and this is evident in all myths.

2- Projecting personal emotion onto general emotion. (Claude Lévi-Strauss, 2011: 227). Interest in myth has resurfaced as a psychological outlet for human anxiety, confusion and brokenness. This interest has been linked to psychological demands that see myth as a kind of psychological projection aimed - through the representation of rituals - at reconstructing human contradictions, experience and the multiple pressures facing his consciousness. Thus, the use of myth in poetry is an attempt to elevate the poem from its self-diagnosis to its greater, more general humanity. (Rajā' 'Īd, 1998: 297). If myth sometimes possesses an intrinsic psychological dimension, it will then be linked to the more general and comprehensive dimension by projecting individual and repressed emotions onto the collective as a whole.

3- Describing past psyches: These are repositories of primal, primitive motivations that reveal and excite man's collective unconscious. ('Abd al-Riḍā 'Alī, 1984: 14). Myth depicts the psychology of the current and previous societies.

4- Determining the psychological bonds between individuals: it creates a state of social sympathy and teaches us the meaning of global, unifying bonds. In his book *The Golden Branch*, Cassirer passed on a myth according to which if the inhabitants of one of Dabak's villages go hunting in the forest, the rest of the family members must not touch the oil or water with their hands, as this makes the hunters' fingers sticky, helping the prey to slip from their hands. (Zāhir Shawk, 2006: 2). This myth confirms that there is a relationship between individuals: when family members touch oil or water, a fisherman far from home gets sticky hands.

5- Therapeutic method: This is what Strauss sees after telling us about the use of an incantation that is recited by a priest to whom the midwife has gone to ask about a difficult delivery by a woman from the Kuta tribes in the Republic of Panama. This is done in a room in which a number of burnt cocoa beans are incensed. He performs certain supplications and prepares small sacred statues called "Nushu". (Claude Lévi-Strauss, 2011: 214-216). In our popular Arab culture, we find many myths linked to healing and treatment. For example, a person suffering from ophthalmia is told to take a coin, circle the affected eye seven times and then toss it. The person who picks up the coin will be sick and the one who threw it will be cured. He may also pour salt on the head of a patient who is envious or afflicted with an evil eye and throw it into the path of passers-by... etc. All these customs and traditions are linked to certain myths at a time when they became widespread and their therapeutic power became known because of their connection with that myth.

F- Creative and aesthetic function

Poets do not hesitate to add whatsoever may distinguish their poetry in order to give it a creative and aesthetic touch. They use a purple patch, figurative meanings and so on. They have seen that myths are an important aspect of the creative and aesthetic process. "Myth was used as a purple patch". (Mahā Dahḥām, 2021: 4). Poets have found that myth is almost necessary to produce the creative and aesthetic aspect of the modern and contemporary poetic text. In fact, the receiver can hardly read a poem without myth, so myth has become a creative and aesthetic key between creator and receiver.

For modern poets, myth represents an experimental trend in the construction of contemporary poetry, as it is enriched with aesthetic and semantic values. ('Aqīlah Marājī, 2024: 12). Many modern poets have seen that the use of myth has a creative and aesthetic distinction that did not exist in poetry before them, so they have inclined towards the use of myth until it has become an important, if not a necessary, element. "Poetry is not a repetition of heritage as it is, but rather its creation through a new vision and a new experience." (Fatīḥah Ḥusayn, 2013: 2).

In fact, myth constitutes a creative and aesthetic difference between the modern and contemporary Arabic poem: it even constitutes the distinguishing mark in the formation of the modern poem, if not its first keynote.

G- Cognitive function

Myth is linked to the observation of people's ideas, history and customs, in order to know them closely. This is why the primary function of myth is cognitive: "it includes contemplation, interpretation, reasoning and attempting to simplify phenomena in order to reach the truth of the present and ensure the future. Myth long preceded philosophy, playing the role of initial teacher and educator in a language comprehensible to the primitive mind". (Ernst Cassirer, 1975: 74) For early man, myths were a means of contemplating and understanding nature. Man was not yet capable of analysing phenomena and rationalizing their causes and results, so he described them

in symbols that reflected his lifestyle and embodied all the desire, wonder and longing he knew about survival, death and immortality. (Jabra Ibrahim Jabra, 1992: 19) and (Zāhir Shawk, 2006: 2). -Thus, myth enables us to know and learn more about people's lives, and to deal with them in a correct and reliable way. Myth embodies the preservation of culture, as the main idea of myths revolves around a character, a place or a historical fact. As a result, it tends to shed light on all aspects of the culture of the place and time, and is considered a historical testimony, making it a legendary story that endures through the ages. Myth conveys the tragedies and mistakes of the past, (John Stephens, 2020: 4) by describing the origin, basis and backgrounds of events (places, characters, events and so on), helping us to understand the past, avoid its mistakes and better comprehend its consequences.

Myth helps to evoke more than one historical period in the poem, through the use of legendary historical symbols from more than one era and culture. This integration and evocation gives us a deep knowledge of this people across many eras and diverse demonstrations. (Ja'far al-Dandal, 2013: 5) "When the reader encounters a text featuring Sisypheus, Ishtar, Tammuz or similar myths, he will search for the basis and the history of that myth, and thus be better able to understand modern poetic texts". (Fatīḥa Ḥusayn, 2021: 6). Myth, as described by the English researcher S.J. K. Jum, is an attempt to explain the sciences of the pre-scientific era, as it tells us the cause of human creation and natural phenomena, and it explains the secrets behind the characteristics of animals. (Hādī Nu'mān al-Haytī, 1986: 191-192). Myth is the heritage of previous civilizations and part of their history... it conveys their experiences, their vision of life, their know-how, their beliefs and their dreams. ('Aqīlah Marājī, 2024: 12). Thus, myth helps the scholar increase his knowledge of people's lives, and makes him more perceptive about events on many levels. It is considered to be a historical documentary for each people, giving us a deeper knowledge and understanding of them.

H- Empowering function

We have already seen that myth has a cognitive function that is introducing us to peoples and their different linguistic, religious, social and historical backgrounds. In addition, myth has an empowering function, namely ensuring the preservation of popular and societal heritages, so that they do not disappear and remain in the continuity of generations, transmitting them from generation to generation, thus linking the past to the present.

Among scholars, there are those who believe that the function of the myth is the preserving of legacies, which means that it is responsible for preserving a large and important part of the history of peoples' heritage. There are those who do not see myth as an explanation, justification or attempt to simplify phenomena. It rather sustains the preservation of precedents that justify the current situation. Thus, myth supports and consolidates what already exists. Malinowski said: "Myth does not explain the origin, but rather preserves the precedents that cause to the present situation. Myth is a real evidence of primitive faith and moral wisdom. (K. K. Ravin, 2018: 32). Elsewhere, he said: "The myths of primitive peoples seek to lay the foundations for the beliefs and practices that constitute social organization, (Muḥammad 'Ajīnah, 2005: 42). and they have practical objectives which aim at reinforcing the authority of a clan within itself or establishing a social system within itself and so on. (Sayyid al-Qimnī, 1999: 24) .This is why Maret said: Myth is not explanatory but rather empowering, and it does not satisfy curiosity but confirms belief. (K. K. Ravin, 2018: 32) and (Zāhir Shawk, 2006: 2). Faith here is part of the religious life of any people, which means that myth aims to confirm religious beliefs, not to satisfy curiosity or entertainment.

It promotes attention in and curiosity about the history, customs and traditions of peoples, which in turn encourages research into oral narrative traditions in particular cultural, religious and anthropological backgrounds. (John Stephens, 2020: 4)

Conclusion

Myth is an apparent feature of modern and contemporary Arabic poetry, so much so that some have almost regarded it as a necessary requirement of modern poems. Its aesthetics and connotations are multi-layered, and its functions range from religious to political, social, psychological, cognitive and beyond. Myth contributes to understanding the past and history of nations. It preserves the origins of peoples, their customs, traditions, ways of thinking and religions. The connotations and functions of the same myth may vary according to each era, each poet, each text and each poet's objectives.

Myth occupies a prominent and indispensable position within modern and contemporary Arabic poetry, to the extent that it is often considered a fundamental element of the modern poetic discourse. Its aesthetic richness and layered connotations offer multifaceted functions encompassing religious, political, social, psychological, and cognitive

Among others. Myth serves as a crucial medium for understanding the historical and cultural heritage of nations, preserving their origins, customs, traditions, worldviews, and religious beliefs. However, the meanings and functions attributed to a particular myth are not fixed; rather, they fluctuate depending on the historical context, the poet's individual vision, the specific text, and the poet's intended objectives.

Despite its wide-ranging impact, the conclusion could be strengthened by explicitly acknowledging the dynamic and sometimes contested nature of myth in poetry, including its potential to both challenge and reinforce prevailing ideologies. Additionally, further emphasis on the dialogic relationship between myth and modernity in Arabic poetry would provide a more comprehensive understanding of its evolving role and significance.

References

- Abd al-Ḥamīd, J. (1980). *Al-ittijāhāt al-jadīdah fī al-shi'r al-'Arabī al-mu'āṣir* (1st ed.). Mu'assasat Nawfal.
- Alī, 'A.-R. (1984). *Al-ustūrah fī shi'r al-Sayyāb* (1st ed.). Manshūrāt Wizārat al-Thaqāfah wa al-Funūn.
- Ajīnah, M. (2005). *Mawsū'at asāfīr al-'Arab 'an al-Jāhiliyyah wa dalālātihā* (1st ed.). Dār al-Farābī.
- Cassirer, E. (1975). *The state and the myth* (A. H. Mahmoud, Trans.; 1st ed.). Arab Library; Egyptian General Book Authority.
- Daḥḥām, M. (2021). *Al-ustūrah fī al-shi'r al-'Arabī al-mu'āṣir. Majallat Mawḍū'.* <https://2u.pw/sAuHoRL>
- Dandal, J. al-. (2021). *Al-ustūrah fī al-shi'r al-'Arabī al-ḥadīth. Sutoor.* <https://2u.pw/rGLEsbf>
- Gide, A. (2014). *Oedipus and Theseus – Heroes of Greek Mythology* (T. Hussein, Trans.; 1st ed.). Hindawi Foundation for Education and Culture.
- Grimal, P. (1982). *Greek mythology* (H. Zogheib, Trans.; 1st ed.). Oweidat Publications.
- Hamilton, E. (1990). *Mythology* (H. Abboud, Trans.; 1st ed.). Arab Writers Union Publications.
- Haytī, H. N. (1986). *Adab al-atfāl: Falsafatuhu – Funūnuhu – Wasā'ituhu* (1st ed.). Al-Hay'ah al-Miṣriyyah al-'Āmmah lil-Kitāb.
- Ḥusayn, F. (2013). *Tawzīf al-ustūrah fī al-shi'r al-'Arabī al-ḥadāthī. Ma'ārif*, 8(15).

- Jabra, J. I. (1992). *Aqni‘at al-ḥaqīqah wa aqni‘at al-khayāl* (1st ed.). Al-Mu‘assasah al-‘Arabiyyah lil-Dirāsāt wa al-Nashr.
- Lévi-Strauss, C. (2011). *Structural anthropology* (1st ed.). Arab Cultural Center.
- Marājī, ‘A. (2024). Jamāliyyāt al-ustūrah wa al-ramz fī al-shi‘r al-‘Arabī al-ḥadīth – Qirā‘āt wa dirāsāt. *Al-Majallah al-Thaqāfiyyah al-Jazā‘iriyyah*. <https://2u.pw/Er9NF4a>
- Najm, A.-S. (2023). Ustūrat al-ams wa-zawāhir ijtīmā‘iyyah wa ‘ilmiyyah. *Majallat al-Bayān*.
- Qimnī, S. (1999). *Al-ustūrah wa al-turāth* (1st ed.). Al-Markaz al-Miṣrī li-Buḥūth al-Ḥaḍārah.
- Ravin, K. K. (2018). *The legend* (J. S. Al-Khalili, Trans.; 1st ed.). Oweidat Printing and Publishing Publications.
- Shawket, Z. (2006). Wazā‘if al-ustūrah qadīman wa ḥadīthan. *Majallat al-Ḥiwār al-Mutamaddin*, (1746).

The Impact of Flipped Instruction and Reciprocal Teaching on Reading Comprehension Skills

Tersine Öğretim ve Karşılıklı Öğretimin Okuma Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi

Amina Abdelhadi^{1*}

¹ Prof. Dr., İbn Haldun Üniversitesi, İngilizce Bölümü, Tiaret, Cezayir, <https://ror.org/018jjaw76>, <https://orcid.org/0000-0001-9706-688X>, abdelhadiaprof@gmail.com

Prof. Dr., İbn Khaldoun University, English Department, Tiaret, Algeria, <https://ror.org/018jjaw76>, <https://orcid.org/0000-0001-9706-688X>, abdelhadiaprof@gmail.com

* Corresponding author

Araştırma Makalesi

Süreç

Geliş Tarihi: 02.04.2024

Kabul Tarihi: 05.06.2025

Yayın Tarihi: 30.06.2025

Benzerlik

Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal yazılımı ile taranmıştır.

Değerlendirme

Ön İnceleme: İç hakem (editörler).

İçerik İnceleme: İki dış hakem/Çift taraflı körleme.

Telif Hakkı & Lisans

Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Etik Beyan

Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen nitelikte olup kullanılan veriler literatür taraması/yayınlanmış kaynaklar üzerinden elde edilmiştir. Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Amina Abdelhadi

Yapay Zeka Kullanımı

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde yapay zeka tabanlı herhangi bir araç veya uygulama kullanılmamıştır. Çalışmanın tüm içeriği, yazar(lar) tarafından bilimsel araştırma yöntemleri ve akademik etik ilkelere uygun şekilde üretilmiştir. Amina Abdelhadi

Etik Bildirim

turkisharr@gmail.com

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman

Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Yayıncı

Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016- Akdeniz University, Faculty of Theology, Antalya, 07058 Türkiye

Atıf

Abdelhadi, A. (2025). Tersine öğretim ve karşılıklı öğretimin okuma anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Turkish Academic Research Review*, 10/2, 349-361, <https://doi.org/10.30622/tarr.1463321>

Öz

Tersine çevrilmiş metodolojinin etkinliği, büyük ölçüde eğitimcilerin öğrencilerin akademik zorluklarını ele alan ders planları tasarlama ve uygulama becerilerine bağlıdır. Karşılıklı öğretim, okuduğunu anlama becerisini geliştirmede umut vaat etse de tersine çevrilmiş ders planlarına entegrasyonu henüz yeterince araştırılmamıştır. Bu çalışma, rastgele seçilen 42 lise öğrencisinin okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için karşılıklı öğretimin tersine çevrilmiş sınıf çerçevesine nasıl entegre edilebileceğini inceleyerek bu boşluğu ele almaktadır. Yarı deneysel bir tasarım kullanan çalışma, öğrencilerin ders öncesi ve sonrası geri bildirim puanlarını karşılaştırmak için eşleştirilmiş örneklem t-testi kullanmıştır. Geri bildirim, beş puanlık Likert ölçeğinde ön bilgi, motivasyon ve eleştirel düşünmeyi değerlendiren anonim formlar aracılığıyla toplanmıştır. Tedavi öncesinde, öğrencilerin dijital araçlara ve internete, özellikle akıllı telefonlar aracılığıyla erişimleri doğrulanmıştır. Müdahale üç aşamadan oluşmuştur: geleneksel dersin ardından temel geri bildirim, karşılıklı öğretim stratejilerini içeren tersine öğretim yoluyla tedavi ve tedavi sonrası geri bildirim. Sonuçlar, istatistiksel olarak anlamlı bir iyileşme ortaya koymuş ve bu da sıfır hipotezinin reddedilmesine yol açmıştır. Tedavi sonrası puanlardaki artış, okuduğunu anlama zorluklarının üstesinden gelmek için tersine derslerde karşılıklı öğretimin etkinliğini vurgulamaktadır. Bu bulgular, karşılıklı öğretim yoluyla motivasyon, katılım, eleştirel düşünme ve etkileşimin iyileştiğini vurgulayan önceki çalışmalarla uyumludur. Ders öncesi materyallerin sınıf içi işbirliğine dayalı öğrenmeyle entegre edilmesi, öğrencilerin motivasyonunu artırır, ön bilgilerini geliştirir ve eleştirel düşünmeyi keskinleştirir. Ancak, öğrencilerin ilerlemelerinin çeşitliliği, bağlamsal ve bireysel faktörler hakkında daha fazla araştırma yapılması gerektiğini göstermektedir. Bu çalışma, tersine öğrenme ile karşılıklı öğretimi birleştirmenin pratikliğini desteklemekle birlikte, küçük örneklem ve sınırlı bağlam, öğretim yaklaşımlarını iyileştirmek ve uyarlama için daha geniş kapsamlı çalışmalar yapılmasını gerektirmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okuduğunu anlama, tersine sınıf, ders planı, karşılıklı öğretim, ön bilgi, eleştirel düşünme, motivasyon.

Research Article

History

Received: 02.04.2024

Accepted: 05.06.2025

Date Published: 30.06.2025

Plagiarism Checks

This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

Peer-Review

Single anonymized-One internal (Editorial Board). Double anonymized-Two external.

Copyright & License

Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the **CC BY-NC 4.0**.

Ethical Statement

This study does not require ethical committee approval, and the data used were obtained from literature reviews/published sources. It is hereby declared that scientific and ethical principles were adhered to during the preparation of this study and that all studies used are cited in the references. Amina Abdelhadi

Use of Artificial Intelligence

No artificial intelligence-based tools or applications were used in the preparation of this study. All content of the study was produced by the author(s) in accordance with scientific research methods and academic ethical principles. Amina Abdelhadi

Complaints

turkisharr@gmail.com

Conflicts of Interest

The author(s) has no conflict of interest to declare.

Grant Support

The author(s) acknowledge that they received no external funding in support of this research.

Published

Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016- Akdeniz University, Faculty of Theology, Antalya, 07058 Türkiye

Cite as

Abdelhadi, A. (2025). The impact of flipped instruction and reciprocal teaching on reading comprehension skills. *Turkish Academic Research Review*, 10/2, 349-361, <https://doi.org/10.30622/tarr.1463321>

Abstract

The effectiveness of flipped methodology largely depends on educators' skill in designing and implementing lesson plans that address students' academic challenges. While reciprocal teaching has shown promise in enhancing reading comprehension, its integration into flipped lesson plans remains underexplored. This study addresses this gap by examining how reciprocal teaching can be embedded within a flipped classroom framework to improve reading comprehension among 42 randomly selected high school students. Using a quasi-experimental design, the study employed a paired samples t-test to compare students' pre- and post-lesson feedback scores. Feedback was collected via anonymous forms assessing prior knowledge, motivation, and critical thinking on a five-point Likert scale. Before treatment, students' access to digital tools and the Internet, mainly through smartphones, was confirmed. The intervention consisted of three stages: baseline feedback after a traditional lesson, treatment via flipped instruction incorporating reciprocal teaching strategies, and post-treatment feedback. Results revealed a statistically significant improvement, leading to rejection of the null hypothesis. The increase in post-treatment scores highlights the effectiveness of reciprocal teaching in flipped lessons for overcoming reading comprehension challenges. These findings align with previous studies emphasizing improved motivation, engagement, critical thinking, and interaction through reciprocal teaching. Integrating pre-class materials with in-class collaborative learning fosters student motivation, enhances prior knowledge, and sharpens critical thinking. However, varied student progress suggests the need for further research into contextual and individual factors. While this study supports the practicality of combining flipped learning with reciprocal teaching, its small sample and limited context call for broader studies to refine and tailor instructional approaches.

Keywords: Reading comprehension, flipped classroom, lesson plan, reciprocal teaching, prior knowledge, critical thinking, motivation.

Introduction

Examining teachers' thinking and lesson planning process has been a limited but emerging area of study (Hatch & Clark, 2021). An expression such as 'by the end of this lesson, learners will be able to....' is perhaps the starting point for systematic records of teachers' thoughts about what will be covered during their lessons. Several reasons underscore the importance of lesson planning. As Farrell (2002) posited, a lesson plan allows teachers to meticulously address learning objectives, content, materials, timing, sequencing, potential challenges, and activities before the commencement of instruction. Lesson planning, deemed crucial for effective teaching, enables objectives clear and precise articulation, activity alignment with learning outcomes (Tricarico & Yendol-Hoppey, 2012), preparation of materials (Mumba et al., 2007), anticipation, and resolution of potential problems (Jamali Nasari & Heidari, 2014), and provides a record of instructional decisions for consistency (Kyung Ko, 2012; Li & Zou, 2017; Chizhik & Chizhik, 2018).

While the ultimate objectives at the end of each lesson may remain constant, the approach to achieving them differs among teachers. The complexity of lesson planning, as influenced by various factors is evident. The chaos theory framework acknowledges classrooms as dynamic environments, where lesson plans may adapt based on student responses, necessitating disciplined improvisation during instruction (Boyd, 2012; Larsen-Freeman, 1997; Sawyer, 2004). Initially centered on recognizing the dynamic nature of classrooms, Hatch & Clark (2021) accentuate the 'how' of the instruction and not necessarily the 'what' in the lesson. Against this backdrop, the current study seeks to respond to Hatch & Clark's emphasis by investigating lesson planning using an instructional flipped methodology that incorporates the reciprocal teaching strategy to enhance reading comprehension skills. To address this objective, the study poses the following question:

1. Can the incorporation of a reciprocal teaching strategy within flipped lesson plans enhance reading comprehension skills among Algerian high school learners?

Aligned with this research question, it is hypothesized that flipped lesson plans integrating reciprocal teaching will lead to improvements in students' reading comprehension skills.

1. A Review of Flipped Classroom Impact on Language Skills Enhancement

Flipped learning, also known as flipped classroom (FC), has recently become a prevalent educational mode reversing traditional lecture and homework components in language education, profoundly revolutionizing the teaching process, and impacting academic performance (Zainuddin et al., 2019; Tsai et al., 2020; Chen et al., 2023; Lai Ng, 2023; Yan et al., 2024). The impact of the flipped classroom on receptive and productive language skills enhancement has been the subject of several recent studies. Khoiriyah (2021) addressed a research gap focusing on listening skills within the flipped classroom context, revealing that flipped instruction significantly enhances EFL students' listening comprehension skills and thereby provides valuable insights for EFL teachers seeking to adopt instructional strategies that effectively augment listening comprehension proficiency. Additionally, the importance of applying the flipped classroom approach to enhance learners' reading comprehension is acknowledged across various educational levels and contexts (Hashemifardnia et al., 2018; Umar, 2022).

Regarding language productive skills, Fathi et al. (2020) examined the impact of the flipped classroom on writing complexity, accuracy, and fluency for EFL students. Their findings indicate significant improvements in global writing performance with flipped instruction, suggesting potential benefits for EFL writing pedagogy. Similarly, in their investigation of the use of social media-supported flipped classrooms on learners' writing

performance and anxiety, filling a gap in research within the Chinese EFL context and employing a quasi-experimental design with two intact classes, Zhao and Yang (2022) found significant improvements in writing performance and reduction in writing. The influence of FC on the quality of language learning has been also explored in a study conducted in Bhutan where evidence is limited. Through questionnaires and semi-structured interviews with forty students, the results shared by Singay (2020) reveal positive attitudes towards the flipped classroom approach in learning grammar. Consistently, Recent research (Abdullah et al., 2019; Santhanasamy & Md, 2022) demonstrates the effectiveness of the flipped classroom model in enhancing English speaking skills among undergraduate students, evidenced by significant improvement in oral proficiency test scores.

Moreover, within this realm, Samadi et al. (2024) contend that FC implementation significantly influences learners' utilization of cognitive and meta-cognitive self-regulated learning strategies, thereby contributing to better learning outcomes, and improved higher-order thinking skills. Overall, these studies collectively show the positive impact of the flipped classroom on various language skills, including listening, writing, speaking, and reading.

2. Reciprocal Teaching Strategies

Reciprocal teaching (RT) is a structured approach widely used to enhance reading comprehension skills among students (Wu & Chen, 2018). Reciprocal teaching was proposed by Palincsar and Brown in 1984, drawing upon Vygotsky's sociocultural theory of learning. Rather than depending solely on the expertise of the teacher, RT emphasizes collaborative dialogue, metacognitive strategies, and shared responsibility between teachers and students, facilitating discussions and leading to significant improvement in reading comprehension through four main reading strategies: prediction, clarification, questioning, and summarization (Palincsar & Brown, 1984; Fung, Wilkinson, & Moore, 2003).

Palincsar (1986) states that predicting happens when students speculate about what topics will be discussed in the text that follows, emphasizing that prediction involves activating background knowledge and revising predictions if needed (Teele, 2004). Clarification, as described by Palincsar and Brown (1984), involves addressing text misunderstandings, including new vocabulary and unclear references, aiming to ensure comprehension as its focus. Questioning, deemed as the most effective strategy (Owens, 1976), enables students to improve their comprehension by asking questions about the text (Yang, 2010). Finally, summarization, according to Irwin (1991: 04), refers to 'deleting unimportant information, and identifying or constructing general or main idea statements that summarize many details.'

Several recent studies (Oo et al., 2021; Albatoool & Moneus, 2023; O'Hare et al., 2023; Mohamed, 2023) have highlighted the positive impact of reciprocal teaching on reading comprehension across diverse educational levels and subjects. Mafarja et al. (2023) conducted a systematic review investigating the impact of reciprocal teaching/learning on academic achievement across all student levels, revealing its potential in improving comprehension, cooperative learning, motivation, academic achievement, metacognition, and critical thinking skills. While effective in fostering an engaging learning environment across various settings, further research and professional development are crucial to fully harness the potential impact of reciprocal teaching, especially in Flipped classrooms, the focal point of the present study.

1. Methodology

To validate the set hypothesis and accomplish the objectives of the present study, we have chosen a quasi-experimental approach employing a paired samples t-test. The quasi-experimental design, specifically utilizing a

t-test for paired groups, is a form of inferential statistics utilized to ascertain whether there exists a noteworthy difference between the mean scores of students' post-lesson feedback forms regarding reading comprehension improvement through the reciprocal teaching approach in planning flipped lessons. The anonymous post-lesson feedback forms, used to evaluate students' reading comprehension abilities before and after the intervention, consist of three elements measured on a five-point Likert scale:

Elements	1	2	3	4	5
1. Prior knowledge					
a. Demonstrating familiarity with the vocabulary of the text.					
b. Making connections between the text and existing knowledge.					
c. Making inferences quickly and accurately.					
d. Successfully answering comprehension questions.					
e. Easily remembering and memorizing words.					
2. Motivation					
a. Finding the text interesting and engaging.					
b. Being eager to skim through the text.					
c. Being motivated to discover unfamiliar words.					
d. Feeling anxious about lacking prior knowledge about the text's topic and ideas.					
e. Gaining confidence in understanding the text.					
3. Critical Thinking Skills					
a. Analyzing and evaluating the text's content.					
b. Drawing logical conclusions based on evidence from the text.					
c. Formulating insightful questions about the text.					
d. Synthesizing information from various parts of the text.					
e. Applying critical thinking strategies to solve problems encountered in the text.					
1. Disagree; 2. Strongly disagree; 3. Neutral; 4. Agree 5. Strongly agree					

Table1. Post-lesson feedback form: Exploring Elements of Flipped Classroom Integration and Reciprocal Teaching

The target sample consisted of 42 second-year high school students, selected randomly. Before implementing the treatment, namely the adoption of the reciprocal teaching approach in the design of flipped reading comprehension lessons, the chosen students were queried about their possession of the necessary skills, digital tools, and internet access to receive learning materials via Google Classroom. It is noteworthy that nearly all students had smartphones, upon which the experiment heavily relied. The phases and procedures undertaken for the quasi-experiment are as follows:

1. **The initial stage**, aimed at measuring the dependent variable, involved asking students to complete a brief feedback form after a reading comprehension lesson designed and executed using the traditional approach without the incorporation of reciprocal learning strategies.

2. **The subsequent stage** entailed exposing the same group of individuals to the treatment, which involved utilizing a flipped classroom lesson plan using reciprocal learning strategies for teaching reading comprehension.

3. Type of the target text

Level	Second Year
Stream	Literary stream

Unit Six	No man is an Island (Disasters and Solidarity)
Sequence 2	Reading and Writing

1.1. The objective of this lesson

By the end of this lesson, adapted to the needs of flipped methodology and incorporating reciprocal teaching, learners will be able to:

Reading Stages	The treatment Instructions	Objectives
Pre-Class: Content Introduction		
Pre-Reading	1. Students independently read the assigned text at home and make predictions. - Material: The assigned text.	a. Make Predictions about the content of the text
In-Class (Classroom Setting): Deeper Engagement		
While- reading	1. Engage students in a warm-up activity where they share their predictions about the text. 2. Assign each group with four members, each assigned with a specific reciprocal learning role: predictor, questioner, clarifier, and summarizer. 3. As students read the text, they should actively engage in their assigned roles: - Discuss predictions. - Generate questions - Clarify misunderstandings 4. The teacher facilitates a whole-class discussion where each group shares their thoughts based on their assigned roles.	b. Share Predictions about the content of the text based on prior knowledge. c. Engage critically with the text. d. Identify confusing parts of the text and clarify them through discussion and analysis.
Post- Class (Classroom Setting)		
Post-Reading	Feedback & Reflection 1. The teacher guides students in synthesizing the main ideas of the text and connecting them to real-world contexts. 2. Each student conducts a short review of key ideas, synthesizing and summarizing the key points discussed with the group. 3. The teacher provides constructive feedback on students' comprehension of the text.	synthesize the main ideas of the text into concise summaries.

2. **The last stage** occurs after the treatment. It involves administering the same post-lesson feedback form to fundamentally assess the effectiveness of the manipulated independent variable (the flipped lesson plan

employing reciprocal teaching) on the dependent variable (students' English reading comprehension improvement).

4. Results

This section includes an analysis of the aforementioned components of the participants' post-lesson feedback forms both before and after undergoing the experimental treatment. Subsequently, the results of each test are compared for null hypothesis testing.

4.1. Pre- Treatment Results

Firstly, the results of the feedback form, completed after a reading comprehension lesson designed and executed using the traditional approach without integrating reciprocal teaching into the flipped lesson plan, are presented.

	Prior Knowledge	Motivation	Critical thinking Skills
Paired sample	Experimental group		
Mean	2.21	1.97	1.80
SD	1.0008	,97	1.01
Minimum	1	1	1
Maximum	5	4	4

SPSS Output 1. Pre-treatment Results

Based on the SPSS output provided, it appears that the target learners generally rated their prior knowledge relatively higher (2.21) compared to their motivation (1.97) and critical thinking skills (1.80). There seems to be more variability in ratings for prior knowledge compared to motivation and critical thinking skills, as indicated by the standard deviations. Most values for motivation and critical thinking skills fall between 1 and 4, providing a snapshot of the experimental group's performance in the reading comprehension lesson before the treatment is implemented.

4.2. Post-Treatment Results

The post-test results are presented to determine whether the performance of the selected sample has improved as a result of the experimental treatment.

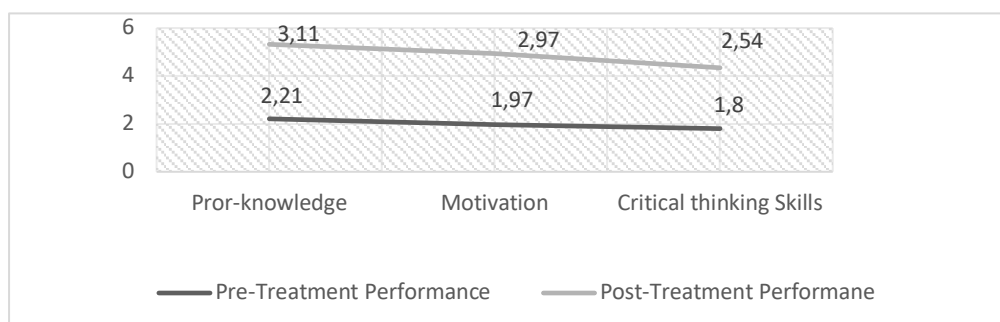
	Prior Knowledge	Motivation	Critical thinking Skills
Paired sample	Experimental group		
Mean	3.11	2.97	2.54
SD	1.15	1.13	,94
Minimum	1	1	1
Maximum	5	5	5

SPSS Output 2. Post-treatment Results

The SPSS output 2 indicates that, after the experimental treatment, there is an observable increase in the mean ratings for all three factors (prior knowledge, motivation, and critical thinking skills) compared to their pre-treatment levels. This suggests that the treatment had a positive effect on these aspects. The standard deviations imply that there is variability in the degree of improvement among learners within the experimental group. This

variance could be attributed to various factors, including the specific reciprocal learning roles assigned to each member of the experimental group during the treatment. Worth noting is that the maximum scores for each factor reach the highest possible value.

4.3. Paired Sample T-Test: Comparing Means and Hypothesis Testing



Figure

1. Comparing Means

Based on the comparison between pre-treatment and post-treatment performance, it can be concluded that the treatment has a significant effect on enhancing the sample's perceived levels of prior knowledge, motivation, and critical thinking skills for reading comprehension. The increases in mean ratings across all three factors indicate the beneficial impact of the treatment.

4.3.2. Hypothesis Testing

Performance Difference	Mean	Std.Deviation	Sig. (P-value)
Pre-/ Post treatment	-.88	.131	.007

SPSS Output 3. Paired Samples Test

The paired samples test conducted on the pre-and post-treatment assessments resulted in a mean difference of -0.88, with a standard deviation of 0.131 and a statistically significant p-value of 0.007. Given the significance level (α) typically set at 0.05, the obtained p-value of 0.007 is less than α . According to the criteria outlined for hypothesis testing in the present study, when the p-value is less than or equal to α , there is enough evidence to reject the null hypothesis ($p \leq \alpha$). Therefore, since the p-value is less than α ($0.007 < 0.05$), we can conclude that there is sufficient evidence to accept the alternative hypothesis (H_1), which suggests that there is indeed a difference in performance between the pre-and post-treatment assessments. This indicates that the implementation of flipped lesson plans with the reciprocal teaching strategy would result in improvements in the reading comprehension of Algerian high school learners.

5. Synthesis of the Main Finding

The current study aims to investigate the effectiveness of flipped lesson planning utilizing an instructional flipped methodology incorporating the reciprocal teaching strategy to enhance reading comprehension skills. Employing a quasi-experimental research design, the researcher conducted a paired samples T-test. The results, based on the presented data, indicate a significant improvement in reading comprehension skills among the target sample following the intervention. This improvement is evident across three key aspects: prior knowledge, motivation, and critical thinking. Consequently, the alternative hypothesis is confirmed. Statistically, the paired samples t-test revealed a significant difference between the mean scores of the post-lesson feedback forms completed by the experimental group before treatment ($M = 1.99$) and after treatment ($M = 2.87$). With a p-value

of .007, which is less than the significance level ($\alpha = 0.05$), the decision rule confirms the significance of the findings.

The observed increase in post-treatment mean scores among the students can be attributed to the experimental treatment, affirming the effectiveness of the manipulated independent variable (the use of reciprocal teaching strategies for flipped lesson plans) on the dependent variable (students' reading comprehension skills). Synthesizing related studies reveal consistent findings supporting the effectiveness of reciprocal teaching strategies, particularly when combined with collaborative learning. Basoeki et al. (2020) and Rukmanta and Yanto (2022) both highlighted increased interaction, communication, critical thinking, motivation, leadership, and cooperation among students when reciprocal teaching was integrated with collaborative learning and flipped classroom approaches. Consistently, the study conducted by Novridewi et al. in 2023 demonstrated enhanced student engagement, motivation, and improved learning outcomes through the implementation of reciprocal teaching activities in reading. Aligned with these findings, Carey et al. (2023) and Mawlood and Abbas (2022) underscored positive attitudes among teachers and improved skill analysis and feedback skills among students, respectively, when reciprocal teaching strategies were incorporated into instruction.

In conclusion, the findings of the present research demonstrate the effectiveness of reciprocal teaching strategies in enhancing students' reading comprehension skills, both when implemented alone (in pre-class predicting activity) and then in tandem with collaborative learning during class (questioning, clarifying, and summarizing activities in the classroom setting). Integrating reciprocal teaching strategies with flipped lesson planning presents a potent method to improve students' reading comprehension abilities. By introducing pre-class materials and fostering active engagement, critical thinking, and collaboration during class, these techniques effectively empower students to become more proficient in prior knowledge, motivated readers, and critical thinkers. However, the variability in improvement among learners highlights the significance of considering individual differences and instructional strategies in educational interventions. This emphasizes the need for further research to explore the factors influencing intervention effectiveness and to develop tailored approaches that accommodate the diverse needs of learners.

Conclusion

Designing a lesson is a multifaceted task for educators, involving a systematic process of determining what and how students should learn. Collaboration among teachers is essential in this endeavor, especially as education continues to evolve with the emergence of innovative models like the flipped classroom, which entails incorporating elements that engage students actively and promote critical thinking to enhance their overall learning experiences.

Enhancing reading comprehension through reciprocal teaching strategies, particularly when integrated with flipped lesson planning, offers a dynamic approach to improving students' understanding of texts. Reciprocal teaching, involving predicting, questioning, clarifying, and summarizing, fosters active engagement and critical thinking among students, while flipped lesson planning allows for personalized learning experiences and collaborative activities. Supported by research findings demonstrating increased engagement, motivation, and learning outcomes, the combination of reciprocal teaching and flipped classrooms offers educators a powerful tool to enhance reading comprehension skills. Practical implementation tips include utilizing pre-class materials to introduce content, and providing explicit instruction while also encouraging active participation, and promoting

deeper engagement during class time. By incorporating these strategies into instruction, educators can create dynamic learning environments that empower students to become proficient readers.

Nevertheless, it is crucial to acknowledge the limitations of this study, including its small sample size and restricted time frame. Contextual differences may impact the generalizability of the findings. Additionally, the study does not address all aspects of flipped lesson design, highlighting the necessity of additional research in this area.

References

- Abdelmoati, M. R. (2023). Reciprocal teaching as a cognitive and metacognitive strategy in promoting Saudi university students' reading comprehension. *Open Education Studies*, 5(1), 1–11. <https://doi.org/10.1515/edu-2022-0200>
- Abdullah, M. Y., Hussin, S., & Ismail, K. (2019). Implementation of flipped classroom model and its effectiveness on English speaking performance. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(9), 130–147. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i09.10348>
- Albatool, A., & Moneus, A. (2023). Towards interactive teaching strategies in teaching English literature. *Theory and Practice in Language Studies*, 13(8), 1912–1919. <https://doi.org/10.17507/tpls.1308.06>
- Basoeki, O., Wu, T., & Huang, Y. (2020). Design of reciprocal-teaching collaborative learning approach in enhancing students' reading-comprehension skill. In T. C. Huang, T. T. Wu, J. Barroso, F. E. Sandnes, P. Martins, & Y.-M. Huang (Eds.), *Innovative technologies and learning* (Lecture Notes in Computer Science, Vol. 12555, pp. 23–32). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-63885-6>
- Boyd, M. P. (2012). Planning and realigning a lesson in response to student contributions. *The Elementary School Journal*, 113(1), 25–51. <https://doi.org/10.1086/665817>
- Carey, N., Simonton, K., & Byra, M. (2023). Using a flipped classroom to improve student analysis and feedback to peers in the reciprocal style of teaching. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 94(7), 35–39. <https://doi.org/10.1080/07303084.2023.2237551>
- Chen, T., Luo, H., Wang, P., Yin, X., & Yang, J. (2023). The role of pre-class and in-class behaviours in predicting learning performance and experience in flipped classrooms. *Heliyon*, 9, Article e15234. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e15234>
- Chizhik, E. W., & Chizhik, A. W. (2018). Using activity theory to examine how teachers' lesson plans meet students' learning needs. *The Teacher Educator*, 53(1), 67–85. <https://doi.org/10.1080/08878730.2017.1296913>
- Clark, C. M., Wildfong, S., & Yinger, R. (1978). *Identifying cues for use in studies of teacher judgment* (Research Series No. 23). Institute for Research on Teaching, Michigan State University.
- Farrell, T. S. C. (2002). Lesson planning. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 30–39). Cambridge University Press.
- Fathi, J., & Rahimi, M. (2022). Examining the impact of flipped classroom on writing complexity, accuracy, and fluency: A case of EFL students. *Computer Assisted Language Learning*, 35(7), 1668–1706. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1825097>
- Fung, I. Y. Y., Wilkinson, I. A. G., & Moore, D. W. (2003). L1-assisted reciprocal teaching to improve ESL students' comprehension of English expository text. *Learning and Instruction*, 13(1), 1–31. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(01\)00033-0](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00033-0)

- Hashemifardnia, A., Namaziandost, E., & Shafiee, S. (2018). The effect of implementing flipped classrooms on Iranian junior high-school students' reading comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 8(6), 665–673. <https://doi.org/10.17507/tpsls.0806.17>
- Hatch, L., & Clark, K. S. (2021). A study of the instructional decisions and lesson-planning strategies of highly effective rural elementary-school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 108, Article 103505. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103505>
- Irwin, J. W. (1991). *Teaching reading comprehension processes*. Allyn & Bacon.
- Jamali Nasari, A., & Heidari, M. (2014). The important role of lesson plan on educational achievement of Iranian EFL teachers' attitudes. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 2(5), 27–34. <http://jfl.iaun.ac.ir/>
- Khoiriyah, Kh. (2021). Flipping the classroom to enhance EFL students' listening skill. *Journal on English as a Foreign Language*, 11(1), 21–41. <https://doi.org/10.23971/jefl.v11i1.2010>
- Kyung Ko, E. (2012). What is your objective?: Preservice teachers' views and practice of instructional planning. *The International Journal of Learning*, 18(7), 89–99.
- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18(2), 141–165.
- Li, W., & Zou, W. (2017). A study of EFL teacher expertise in lesson planning. *Teaching and Teacher Education*, 66, 231–241. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.009>
- Ma, Y., Wei, C., & Huang, T. (2024). A full-flipped classroom mode from the perspective of junior high-school English teachers. *Heliyon*, 10, Article e24864. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e24864>
- Mafarja, N., Mohamad, M. M., Zulnaidi, H., & Fadzil, H. M. (2023). Using reciprocal teaching to enhance academic achievement: A systematic literature review. *Heliyon*, 9, Article e18269. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e18269>
- Mawlood, A., & Abbas, N. (2022). Teachers' attitudes towards reciprocal-teaching strategies for improving high-school students' reading skills. *Journal of Language Studies*. <https://doi.org/10.25130/jls.5.4.2.10>
- Mumba, F., Chabalengula, V. M., Moore, C. J., & Hunter, W. J. F. (2007). Mathematics and science teaching fellows' instructional planning for K-12 classrooms. *Science Educator*, 16(2), 38–43.
- Ng, E. K. L. (2023). Student engagement in the flipped classroom in nursing education: An integrative review. *Nurse Education in Practice*, 68, Article 103585. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2023.103585>
- Novridewi, N., Wachyunni, S., & Sulistiyo, U. (2023). Reciprocal teaching as a strategy to improve students' understanding of reading content. *Jurnal Ilmiah Universitas Batanghari Jambi*, 23(1), 761–766. <https://doi.org/10.33087/jiubj.v23i1.3269>
- O'Hare, L., Stark, P., Cockerill, M., Lloyd, K., McConnellogue, S., Gildea, A., Biggart, A., Bower, C., & Connolly, P. (2023). Comparing the effectiveness of two reciprocal reading-comprehension interventions for primary-school pupils in disadvantaged schools. *British Journal of Educational Psychology*, 93(4), 1123–1145. <https://doi.org/10.1111/bjep.12623>
- Oo, T. Z., Magyar, A., & Habók, A. (2021). Effectiveness of the reflection-based reciprocal-teaching approach for reading-comprehension achievement in upper secondary school in Myanmar. *Asia Pacific Education Review*, 22, 675–698. <https://doi.org/10.1007/s12564-021-09707-8>

- Owens, A. (1976). *The effects of question generation, question answering, and reading on prose learning* [Doctoral dissertation, University of Michigan]. University Microfilms.
- Palincsar, A. S. (1986). Reciprocal teaching. In *Teaching reading as thinking* (pp. xx–xx). North Central Regional Educational Laboratory.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175. https://doi.org/10.1207/s1532690xc0102_1
- Rukmanta, N. A., & Yanto, E. S. (2022). Secondary-school students' experience in reciprocal-teaching strategy on reading comprehension through the flipped classroom. *Project: Professional Journal of English Education*, 5(2), 432–440. <https://doi.org/10.22460/project.v5i2.p432-440>
- Samadi, F., Jafarigohar, M., Saeedi, M., Ganji, M., & Khodabandeh, F. (2024). Impact of flipped classroom on EFL learners' self-regulated learning and higher-order thinking skills during the COVID-19 pandemic. *Asian Journal of Second and Foreign Language Education*, 9, Article 24. <https://doi.org/10.1186/s40862-023-00246-w>
- Santhanasamy, C., & Md, M. (2022). A systematic review of flipped-learning approach in improving speaking skills. *European Journal of Educational Research*, 11(1), 127–139. <https://doi.org/10.12973/eujer.11.1.127>
- Sawyer, R. K. (2004). Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher*, 33(2), 12–20. <https://www.jstor.org/stable/3699971>
- Singay, S. (2020). Flipped learning in the English as a second language classroom: Bhutanese students' perceptions and attitudes toward flipped-learning approach in learning grammar. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 9(3), 666–674. <https://doi.org/10.17509/ijal.v9i3.23217>
- Teele, S. (2004). *Overcoming barricades to reading: A multiple intelligences approach*. Corwin Press.
- Tricarico, K., & Yendol-Hoppey, D. (2012). Teacher learning through self-regulation: An exploratory study of alternatively prepared teachers' ability to plan differentiated instruction in an urban elementary school. *Teacher Education Quarterly*, 39(1), 139–158. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ977360.pdf>
- Tsai, M.-N., Liao, Y.-F., Chang, Y.-L., & Chen, H.-C. (2020). A brainstorming flipped-classroom approach for improving students' learning performance, motivation, teacher-student interaction, and creativity in a civics education class. *Thinking Skills and Creativity*, 38, Article 100747. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100747>
- Umar, A. (2022). The effect of flipped classroom on students' reading comprehension at SMA Negeri 1 Wawotobi. *Prosodi*, 16(2), 162–167. <https://doi.org/10.21107/prosodi.v16i2.15979>
- Wu, T.-T., & Chen, A.-C. (2018). Combining e-books with mind mapping in a reciprocal-teaching strategy for a classical Chinese course. *Computers & Education*, 116, 64–80. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.08.012>
- Yang, Y.-F. (2010). Developing a reciprocal teaching/learning system for college remedial reading instruction. *Computers & Education*, 55(3), 1193–1201. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.05.016>
- Zainuddin, Z., Haruna, H., Li, X., Zhang, Y., & Chu, S. K. W. (2019). A systematic review of flipped-classroom empirical evidence from different fields: What are the gaps and future trends? *On the Horizon*, 27(2), 72–86. <https://doi.org/10.1108/oth-09-2018-0027>

Zhao, X., & Yang, Y. (2023). Impact of social-media-supported flipped classroom on English as a foreign language learners' writing performance and anxiety. *Frontiers in Psychology, 13*, Article 1052737. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1052737>

Trends and Gaps in Learning Space Research: A Systematic Review** *Öğrenme Alanı Araştırmalarındaki Eğilimler ve Boşluklar: Sistematik Bir İnceleme*

Nurdañ Sezgin Toruk^{1,3*} Kunter Manisa²

¹ Y. Mimar, Yıldız Teknik Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Anabilim Dalı, İstanbul, Türkiye, <https://ror.org/0547yzj13>, <https://orcid.org/0000-0002-4358-7847>, nsezgin@ticaret.edu.tr
Master Architect, Yıldız Technical University, Faculty of Architecture, Department of Architecture, Department of Architecture, İstanbul, Turkey, <https://ror.org/0547yzj13>, <https://orcid.org/0000-0002-4358-7847>, nsezgin@ticaret.edu.tr

² Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Anabilim Dalı, İstanbul, Türkiye, <https://ror.org/0547yzj13>, <https://orcid.org/0000-0002-8209-0905>, kunterma@yahoo.com
Assoc. Prof. Dr., Yıldız Technical University, Faculty of Architecture, Department of Architecture, Department of Architecture, İstanbul, Turkey, <https://ror.org/0547yzj13>, <https://orcid.org/0000-0002-8209-0905>, kunterma@yahoo.com

³ Öğr. Gör., İstanbul Ticaret Üniversitesi, Mimarlık ve Tasarım Fakültesi, Mimarlık Anabilim Dalı, İstanbul, Türkiye, <https://ror.org/02v3kkq53>, <https://orcid.org/0000-0002-4358-7847>, nsezgin@ticaret.edu.tr
Lecturer, İstanbul Ticaret University, Faculty of Architecture and Design, Department of Architecture, <https://ror.org/02v3kkq53>, <https://orcid.org/0000-0002-4358-7847>, nsezgin@ticaret.edu.tr

* Corresponding author

Araştırma Makalesi

Süreç

Geliş Tarihi: 29.03.2025
Kabul Tarihi: 02.06.2025
Yayın Tarihi: 30.06.2025

Benzerlik

Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve ihtihal yazılımı ile taranmıştır.

Değerlendirme

Ön İnceleme: İç hakem (editörler).
İçerik İnceleme: İki dış hakem/Çift taraflı körleme.

Telif Hakkı & Lisans

Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Etik Beyan

Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen nitelikte olup kullanılan veriler literatür taraması/yayınlanmış kaynaklar üzerinden elde edilmiştir. Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Nurdañ Sezgin Toruk-Kunter Manisa.

Yapay Zeka Kullanımı

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde yapay zeka tabanlı herhangi bir araç veya uygulama kullanılmamıştır. Çalışmanın tüm içeriği, yazar(lar) tarafından bilimsel araştırma yöntemleri ve akademik etik ilkelere uygun şekilde üretilmiştir. Nurdañ Sezgin Toruk-Kunter Manisa.

Etik Bildirim

turkisharr@gmail.com

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman

Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Yayıncı

Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016- Akdeniz University, Faculty of Theology, Antalya, 07058 Türkiye

Atıf

Toruk, N. S.-Manisa, K. (2025). Öğrenme alanı araştırmalarındaki eğilimler ve boşluklar: sistematik bir inceleme. *Turkish Academic Research Review*, 10/2, 362-377, <https://doi.org/10.30622/tarr.1668020>

** Bu çalışma Doç. Dr. Kunter Manisa danışmanlığında hazırlanan doktora tezi esas alınarak hazırlanmıştır (Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, 2025).

Öz

Bu çalışma, öğrenme mekânlarına ilişkin akademik literatürün gelişim eğilimlerini ortaya koymak, kavramsal yapısını analiz etmek ve alandaki disiplinler arası boşlukları belirlemek amacıyla bibliyometrik bir analiz gerçekleştirilmiştir. Özellikle fiziksel, dijital ve hibrit öğrenme ortamlarının dönüşümüyle birlikte, öğrenme mekânları üzerine yapılan araştırmalar önem kazanmıştır. Ancak bu alandaki yayınların büyük bölümü eğitim bilimleri perspektifinde şekillenmekte, mekânsal tasarım ve mimarlık gibi alanlar literatürde sınırlı ölçüde temsil edilmektedir. Bu çalışma, öğrenme mekânı araştırmalarını sistematik bir biçimde haritalayarak alana ilişkin güçlü ve zayıf yönleri bütüncül bir çerçevede değerlendirmeyi hedeflemektedir. Araştırmada, Web of Science veri tabanından elde edilen 2.819 yayın analiz edilmiştir. Bibliyometrik analiz sürecinde VOSviewer ve Bibliometrix yazılımları kullanılmış; anahtar kelime eş-oluşumları, tematik kümeler, atıf ilişkileri ve ülke iş birlikleri görselleştirilmiştir. Ayrıca yayın özetlerine uygulanan trigram analizi, yazarların tanımladığı anahtar kelimeler ile makalelerin gerçek içeriği arasında kavramsal tutarlılık olup olmadığını test etmek amacıyla kullanılmıştır. Analizler sonucunda 13 tematik küme belirlenmiş ve bu kümelerin büyük ölçüde pedagojik kuramlar, öğretmen eğitimi, dijital öğrenme ortamları ve öğrenci katılımı gibi konular etrafında yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Yazar anahtar kelimelerinde sıklıkla yer alan kavramlar ile makale özetlerinde vurgulanan kavramlar arasında anlamlı farklar bulunmuş; bu durum, alanın kavramsal olarak henüz yeterince bütünleşmediğini göstermektedir. Ayrıca, zaman serisi analizleri öğrenme mekânları araştırmalarının 2020 sonrasında dijitalleşme, hibrit öğrenme ve yapay zekâ gibi kavramlara yöneldiğini ortaya koymuştur. Çalışmanın bulguları, öğrenme mekânlarının pedagojik boyutlarıyla birlikte fiziksel ve mekânsal özelliklerinin de araştırma odağı hâline gelmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu bağlamda, eğitim bilimleri ile mimarlık ve mekân tasarımı arasında daha güçlü iş birlikleri geliştirilmesi önerilmektedir. Bibliyometrik analizler, alandaki yayın eğilimlerini nesnel ve kapsamlı biçimde ortaya koyarak, gelecek araştırmalar için yönlendirici bir çerçeve sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: eğitim araştırması, öğrenme ortamları, öğrenme mekanları, bibliyometrik analiz, bibliyometrik haritalama

Research Article**History**

Received: 29.03.2024

Accepted: 02.06.2025

Date Published: 30.06.2025

Plagiarism Checks

This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

Peer-Review

Single anonymized-One internal (Editorial Board). Double anonymized-Two external.

Copyright & License

Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the **CC BY-NC 4.0**.

Ethical Statement

This study does not require ethical committee approval, and the data used were obtained from literature reviews/published sources. It is hereby declared that scientific and ethical principles were adhered to during the preparation of this study and that all studies used are cited in the references. Nurdan Sezgin Toruk-Kunter Manisa

Use of Artificial Intelligence

No artificial intelligence-based tools or applications were used in the preparation of this study. All content of the study was produced by the author(s) in accordance with scientific research methods and academic ethical principles. Nurdan Sezgin Toruk-Kunter Manisa

Complaints

turkisharr@gmail.com

Conflicts of Interest

The author(s) has no conflict of interest to declare.

Grant Support

The author(s) acknowledge that they received no external funding in support of this research.

Published

Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016- Akdeniz University, Faculty of Theology, Antalya, 07058 Türkiye

Cite as

Toruk, N. S.-Manisa, K. (2025). Trends and gaps in learning space research: A systematic review. *Turkish Academic Research Review*, 10/2, 362-377, <https://doi.org/10.30622/tarr.1668020>

** This article is extracted from my doctorate dissertation supervised by Assoc. Prof. Dr. Kunter Manisa (Ph.D. Dissertation, Yıldız Technical University, İstanbul, 2025).

Abstract

This study presents a bibliometric analysis to explore the development trends, conceptual structure, and interdisciplinary gaps within the academic literature on learning spaces. As physical, digital, and hybrid learning environments continue to evolve, research on learning spaces has gained prominence. However, most existing literature is shaped predominantly by educational sciences, with limited representation of spatial design and architectural perspectives. This study aims to map the field systematically and provide a comprehensive understanding of both its strengths and limitations. A total of 2,819 publications indexed in the Web of Science database were analyzed. The bibliometric process employed VOSviewer and Bibliometrix software to generate co-authorship networks, keyword co-occurrence maps, thematic clusters, and country-level collaborations. In addition, a trigram analysis was applied to article abstracts to compare the alignment between author-defined keywords and the actual thematic content. The results identified 13 thematic clusters, primarily centered around pedagogical frameworks, teacher education, digital learning environments, and student engagement. A notable discrepancy was found between frequently used keywords and the core themes emerging from article abstracts, indicating conceptual misalignment in the field. Temporal analysis also revealed a recent shift—particularly after 2020—toward topics such as digitalization, hybrid learning, and artificial intelligence. Findings suggest that learning spaces should be explored not only from pedagogical perspectives but also through spatial and architectural lenses. Accordingly, stronger collaboration between educational sciences and spatial design disciplines is recommended. By objectively mapping publication patterns, this bibliometric analysis offers valuable insight and direction for future interdisciplinary research on learning environments.

Keywords: educational research, learning environments, learning spaces, bibliometric analysis, bibliometric mapping

Introduction

Learning spaces encompass physical, digital and social environments where individuals participate in the processes of acquiring, sharing and applying knowledge. While traditional educational environments have been static and unidirectional for many years, changes in education today are transforming approaches to space design (Jamieson et al., 2000; Oblinger, n.d.). Learning spaces are not limited to educational institutions but encompass a wide ecosystem of spaces such as classrooms, libraries, study spaces, cafes and student centers. These spaces are directly related to physical, social and technological factors that affect individuals' learning experiences.

The existing literature indicates that learning spaces are primarily explored within the realm of educational sciences; however, research on the impact of spatial design and physical factors on learning processes remains limited (Woolner & Hall, 2010). Specifically, the impact of space features including adaptability, inclusivity, and technology integration on students' academic performance, motivation, and cognitive growth should be assessed (Scott-Webber, 2004; Temple, 2008).

This study intends to analyze academic research on learning environments via bibliometric analysis. By exposing the publication trends, citation links, scientific networks, and research issues of the academic literature, bibliometric analyses aid in mapping the field's academic evolution (van Eck & Waltman, 2010).

The following questions will be addressed within the parameters of this study:

1. How is the literature on learning spaces doing right now? What types of research have been done in this area?
2. What are the trends and directions of development in the literature on learning spaces?

This study's primary goal is to identify the overall framework of research in the subject of learning spaces and to use bibliometric mapping approaches to uncover academic trends in this area. Finding the most significant articles, authors, organizations, keywords, themes, and subfields in the literature is the main goal of the study.

The results of these analyses can guide the design, development and management of learning spaces by providing insights into the most important academic research on this topic.

The second segment of the study, Literature Review on Learning Spaces, offers a comprehensive overview of academic research in this domain and evaluates existing studies on physical, digital, and social learning settings. The methodology section elucidates the data collection processes, analytical techniques, and software employed for generating bibliometric maps. The Findings section delineates the publication trends in academic research on learning spaces, identifies the most cited publications, conducts author and institutional analyses, and provides conceptual assessments via bibliometric maps. The Discussion and Conclusion section analyzes the results and addresses implications for future research.

1. Literature on Learning Spaces

Learning spaces are dynamic environments that influence the processes of knowledge acquisition and exchange among individuals. The notion of learning space, historically confined to classrooms, now encompasses a diverse ecosystem that includes classrooms, libraries, study areas, cafes, student centers, and digital platforms. In addition to the physical confines of educational environments, psychological, cultural, and social influences that individuals engage with are significant determinants of the learning process (A. Y. Kolb & Kolb, 2005).

Upon examining studies on learning environments, it is evident that this domain is approached through physical, digital, and social dimensions. Learning space describes the physical place where learning takes place. 'A rich network of transitional spaces, both inside and outside' can enhance the enjoyment of teaching and learning (Van

Note Chism & Bickford, 2002). Learning space integrates the individual's learning style with the wider institutional learning environment. It extends beyond physical settings, emphasizing the importance of the interaction between individuals and their environment, including psychological, cultural and social factors that influence the learning (A. Y. Kolb & Kolb, 2005). Learning spaces encompass any place where learning/teaching takes place, whether virtual, real, formal, informal, indoor or outdoor, including the concept of a 'classroom' with defined and precise boundaries. The design of learning spaces extends beyond the traditional classroom. This has led to the convergence of physical and digital environments (Davis, n.d.) In contemporary learning environments, resources for data collection, processing and presentation tools can be shaped by the individual's own personalized learning needs in virtual and physical spaces (Pulak, 2016). Studies show that the design and composition of learning spaces have a significant impact on learning outcomes (Ramos et al., 2021). Learning environments should encourage innovative thinking and the changing demands of students in the twenty-first century. Prioritizing flexibility, technological integration, inclusion, and alignment between physical and virtual spaces can help universities create innovative, collaborative, and interactive learning environments (Crabb et al., 2019; Elkington & Bligh, 2019; Harrop & Turpin, 2013; Selvaratnam, 2021).

The necessity to categorize knowledge has arisen due to the current surge in knowledge production. Academic output has significantly accelerated with the expansion of information access brought about by evolving technologies and internet infrastructure (Hilbert & López, 2011; Rowlands et al., 2008). The number of journals, publishers, and scholars in the literature has grown and diversified along with the growing body of knowledge. Additionally, studies have been conducted from a variety of perspectives and by a variety of disciplines, which has made it possible for researchers to approach their subjects from multiple angles.

Bibliography, often known as bibliometrics, is a metrology technique that uses statistics and mathematics to evaluate publications (Jing et al., 2023). The literature is analyzed quantitatively and categorized in a number of ways (Diodato & Gellatly, 2013; Donthu et al., 2020). Since its introduction in 1934, the idea of bibliometrics has advanced quickly and, with the use of databases, has become a standard practice (Jing et al., 2023). At the same time, bibliometric research has become easier and more engaging due to the advancement of computer technologies and presenting approaches.

Bibliometrics, the quantitative analysis of publications and citations, has emerged as a fundamental tool for assessing the impact of scientific research (Cobo et al., 2011; Moral-Muñoz et al., 2020). It was the development of various bibliographic databases such as Web of Science and Scopus that significantly shaped the bibliometric analysis landscape. The first bibliometric studies date back to the early 20th century, when researchers began to model statistics of scientific literature (Cremin et al., 2020).

Table 1 Most cited articles

Authors	Article Title	Summary
Kolb, AY; Kolb, DA	Learning Styles and Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education	This paper examines the relationship between learning styles, learning spaces, and experiential learning in higher education. It discusses Experiential Learning Theory and its four-stage cycle, advocating learning environments that

		cater to different learning preferences and encouraging active engagement.
McLoughlin, C; Lee, MJW 2010	Personalized And Self-Regulated Learning in The Web 2.0 Era: International Exemplars of Innovative Pedagogy Using Social Software	This paper explores how Web 2.0 technologies can be used to create personalized and self-regulated learning experiences, highlighting international examples of innovative pedagogy using social software. It emphasizes the importance of learner ownership, flexibility, and authentic learning environments.
Baepler, P; Walker, JD; Driessen, M 2014	It's Not About Seat Time: Blending, Flipping, And Efficiency in Active Learning Classrooms	The paper explores the effectiveness of active learning pedagogies in reducing classroom contact hours while maintaining or improving student learning outcomes compared to traditional classroom settings. The authors found that the use of a blended learning approach with active learning strategies led to comparable or better student performance on standardized examinations and improved students' perceptions of the learning environment.
Pather, N; Blyth, P; Chapman, JA; Dayal, MR; et all 2020	Forced Disruption of Anatomy Education in Australia and New Zealand: An Acute Response to the Covid-19 Pandemic	The article notes the challenges for Australian and New Zealand anatomy educators grappling with concerns about the role of human donor material and academic integrity as they transition to online learning and assessments during the COVID-19 pandemic.
Kolb, AY; Kolb, DA 2009	The Learning Way Meta-Cognitive Aspects of Experiential Learning	This paper explores the concept of a 'learning pathway', emphasizing the importance of understanding one's learning style and adopting a meta-cognitive approach to learning. It draws on the ELT model and explores how individuals can increase their learning power by consciously engaging in a cycle

of experiencing, reflecting, thinking, and acting.

Studies on learning spaces have increased rapidly in recent years. Therefore, the complexity of the literature makes it difficult to read the data and view the field.

This study will examine research in the field of learning spaces through bibliometric analysis and visualize the most cited articles, important research areas and main trends in the literature.

2. Methodology

Today, the rapid expansion and diversification of academic literature makes it difficult to conduct a comprehensive literature review with traditional methods. In this context, bibliometric analysis methods facilitate the identification of research trends by providing the opportunity to evaluate the literature in a numerical and visualized form. Bibliometric analyses reveal how scientific knowledge is shaped by examining the citation relationships, collaborative networks, author and journal interactions of publications in a particular field. In this study, bibliometric analysis methods were used to determine the general trends and academic collaborations of academic studies on learning spaces. Bibliometric analysis provides a powerful tool to visualize the development process of the field, key research topics and possible future directions.

This study does not include any data collection process for human participants. The bibliometric analysis was conducted using only open access publications obtained from the Web of Science database. Therefore, ethics committee approval is not required.

2.1. Data sources

Bibliometric studies rely on digital databases to analyze research trends in a given field by collecting quantitative data from academic literature. The two most widely used bibliographic databases in scientific research are Web of Science (WoS) and Scopus. In this study, academic publications on learning spaces were analyzed using the Web of Science database. The selective structure of WoS was preferred in order to obtain more qualified and focused results in the literature review.

2.2. Method of Analysis

In this study, VOSviewer(van Eck & Waltman, 2010) and Bibliometrix(Aria & Cuccurullo, 2017) software were used to visualize bibliometric analyses and identify academic trends. VOSviewer is a software developed to visualize citation networks, co-citation relationships, collaborative research networks and keyword analysis. In this study, co-occurrence analyses of article keywords were performed and thus thematic relationships in the literature were identified. The network maps provided by VOSviewer show the clusters in the literature by revealing how the academic field is structured. Bibliometrix is an open-source R package that provides comprehensive statistical tools for bibliometric analysis and enables a wide range of analyses such as citation analysis, collaboration networks, publication trends and thematic mapping. In this study, the number of publications by year, trending topics, countries, most cited studies and journals were analyzed using the Biblioshiny interface.

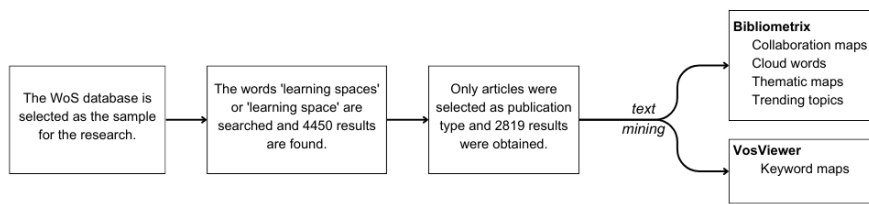


Figure 1 Research process design

Using Bibliometrix, we analyzed which countries collaborate with each other in the learning spaces literature. This analysis was done to visualize scientific collaborations between countries and to understand global interactions in the literature. In the word cloud, trigram analysis (groups of three words) was performed on article abstracts to identify the most frequently used word groups in the literature. This analysis was conducted to reveal the frequently used concepts in article abstracts and to understand the change of these concepts over time. The resulting trigrams were visualized as word clouds. The trending topics analysis was conducted to understand which topics are prominent in the field of learning spaces and how they have changed over time. Thematic maps were used to visualize the themes in the literature and the relationships between these themes. The first quadrant includes the most studied antecedent concepts in the field (motor themes), the second quadrant includes concepts that have developed within the field but are not related to the outside (niche themes), the third quadrant includes emerging or declining themes, and the fourth quadrant includes basic but not very developed concepts (basic themes) (Aydinoğlu et al., 2022). Two different thematic maps were created. The first map was created using keywords identified by the authors. The second map was created using trigrams extracted from publication abstracts.

Network visualization in bibliometric maps consists of nodes and links. Journals, authors, keywords, institutions constitute the nodes; publications constitute the links between these nodes. Map-based representations make the data studied in the field understandable and help the researcher to navigate.

A co-occurrence analysis of the keywords identified by the authors was conducted using VOSviewer. This analysis was carried out to reveal the relationships between keywords and the clusters formed by these words. The resulting network map shows the themes in the literature and the connections between these themes. In this map, publications are divided into various clusters and each cluster is shown with a different rank.

3. Findings

The co-occurrence network visualization of keywords using VOSviewer revealed the main themes in the literature and the relationships between these themes (Figure 2). In this map, it is seen that studies related to learning spaces are gathered in 13 clusters. These clusters can be grouped under the titles of Design of Learning Spaces and Innovation in Education, Digital Learning and Pandemic Impact, Technology Supported Learning, Student Motivation and Social Learning, Active Learning and Experiential Learning, Libraries and Learning Spaces, Language and Culture Based Learning, Social Justice and Diversity, Physical Learning Environments. The six most influential clusters are:

Cluster 1: Design of Learning Spaces and Innovation in Education

Studies in this cluster examine the effects of learning spaces on student engagement. Matthews et al., 2021 reveals that social learning spaces contribute to students' active learning, social interaction and developing a sense of belonging. Bouilheres et al., 2020 states that blended learning increases students' engagement, flexibility and self-confidence, while Beckers et al., 2016 emphasizes that students prefer different learning spaces for individual and group work. Byers et al., 2018 shows that innovative learning environments increase student engagement and

transform teachers' pedagogical approaches. Fisher & Newton, 2014 states that the integration of physical and digital spaces of 21st century campuses increases student engagement, while Holley & Dobson, 2008 reveals that contemporary learning spaces in blended learning environments encourage student engagement.

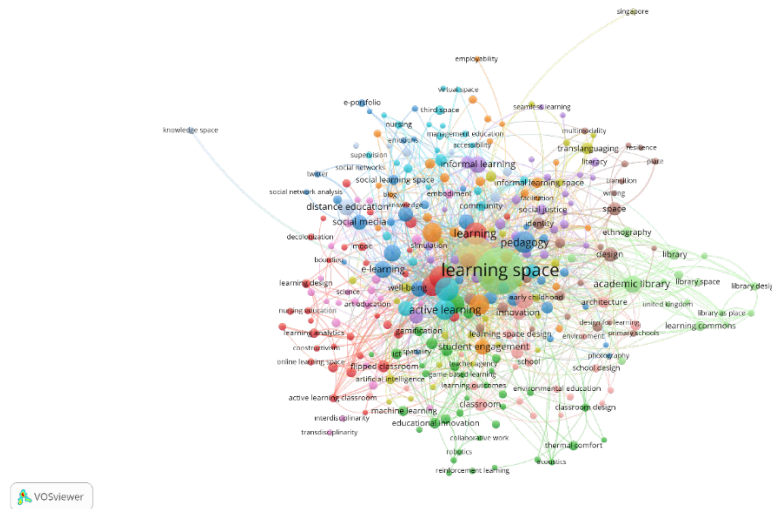


Figure 2 Network visualization of co-occurrence analysis of author keywords

Cluster 2: Digital Learning and Pandemic Impact

The studies in this cluster examine the effects of digital learning tools on student engagement. McLoughlin & Lee, 2010 states that Web 2.0 tools support personalized and self-regulated learning and increase student engagement. Turnbull et al., 2021 emphasizes that the transition to e-learning during the Covid-19 pandemic increased student engagement, but teachers and students need to adapt to these tools. Pegrum et al., 2013 shows that mobile technologies increase students' motivation and enable them to be more actively involved in learning processes.

Cluster 3: Technology Supported Learning

The studies in this cluster examine the effects of blended learning and educational technologies on student engagement and performance. Baepler et al., 2014 states that blended and flipped learning in active learning classrooms increases student engagement, while Norberg et al., 2011 emphasizes that the time-based blended learning model allows students to learn flexibly. Yang et al., 2019 shows that the blended synchronous classroom approach in rural areas improves student performance and encourages engagement.

Cluster 4: Student Motivation and Social Learning

Studies in this cluster examine the effects of social learning and professional development on student engagement. Flecha & Soler, 2013 argues that dialogic learning engages Roma families and students in school and promotes educational equity. Rehm & Notten, 2016 shows that Twitter is used as an informal learning space for teachers and supports professional development. Clement & Vandenberghe, 2000 emphasizes that collaborative learning environments support teachers' professional development and increase student engagement.

Cluster 5: Active Learning and Experiential Learning

The studies in this cluster examine the effects of active and experiential learning on student engagement. A. Kolb & Kolb, 2009 states that the meta-cognitive aspects of experiential learning enable students to be actively involved in learning processes. A. Kolb & Kolb, 2010 shows that game-based learning spaces increase student engagement. Tomkins & Ulus, 2016 emphasizes that Kolb's learning cycle encourages students' active engagement.

Cluster 6: Library and Learning Spaces

Studies in this cluster examine the effects of library and learning spaces on student engagement. Bryant et al., 2009 states that the use of academic libraries as social and learning spaces increases student engagement. Bennett, 2007 emphasizes that the design of higher education learning spaces plays an important role in increasing student engagement. Montgomery, 2014 shows that library spaces have positive effects on student learning behaviors.

In the VOSviewer analysis, 15% of the author keywords were missing, leading to data loss in the network maps. Due to this deficiency, meaningful word clusters were created by applying trigram analysis on article titles. In the word cloud in Figure 3, while informal learning spaces stand out as the most common concept, concepts such as social learning spaces, innovative learning spaces, virtual learning spaces and physical learning spaces are also among the important topics.



Figure 3 Wordcloud generated from abstracts of publications.

The Trend Topics visualization in Figure 4 shows which topics have been prominent in the academic literature over time. The graph represents the year each concept first emerged, the duration of its influence and how often it is used. It is seen that Artificial Intelligence, Hybrid Learning and STEAM & Task Analysis approaches gain more importance in 2020 and beyond in the light of Covid-19 impact and new technological developments as emerging concepts. It is seen that topics such as Learning Space, Higher Education, Pedagogy and Collaborative Learning are included in the academic core. It is seen that topics such as Web 2.0, Blog, Wiki, Second Life, Seamless Learning, Digital Literacy were popular in the 2010s and not used at all in the 2020s. Topics such as COVID-19, Distance Education reached their peak during the pandemic but declined after 2023.

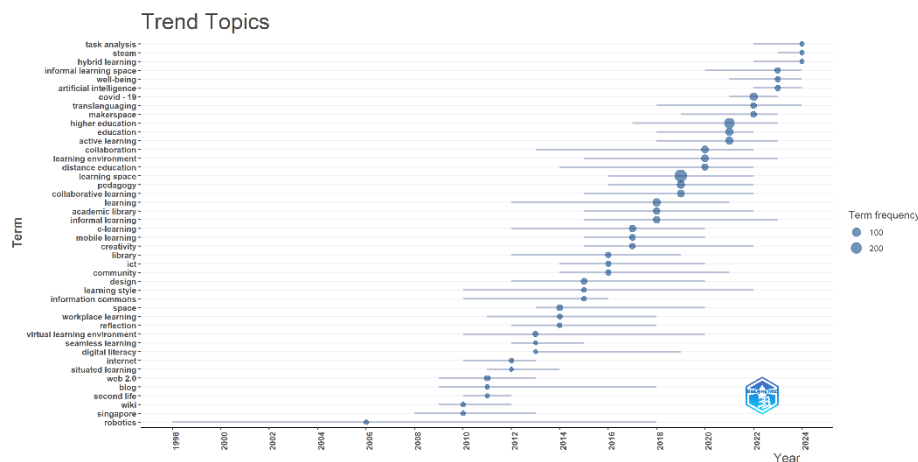


Figure 4 Trend Topics

In this study, two thematic maps were comparatively analyzed to explore the conceptual structure of the learning spaces literature from different methodological perspectives. The left-side map, based on author-defined

keywords, reflects how researchers conceptualize the field and which terminologies are most commonly employed. In contrast, the right-side map, created through trigram analysis of article abstracts, illustrates themes derived directly from the content of the publications. This comparison reveals whether a conceptual alignment exists between the keywords selected by authors and the actual focus of their studies. In the keyword-based thematic map, teacher education, professional development, and identity emerge as motor themes, while more general terms such as higher education, education, and learning are situated in the core themes. Niche themes highlight topics such as social context and gamification in learning environments. On the other hand, the content-based thematic map emphasizes the physical and flexible design of learning spaces as motor themes, including concepts such as flexible learning space, physical learning environment, and innovative learning space. Core themes in this map include virtual learning space, digital learning environment, and collaborative learning space, while inclusive and language-based learning environments stand out as niche themes. This comparative analysis highlights both the terminological diversity and the conceptual fragmentation that characterize the learning space literature.



Figure 5 Comparative thematic maps generated through bibliometric analysis: the left map is based on author-defined keywords, and the right map is created using trigram analysis of article abstracts.

The countries with the highest number of publications on learning domains are the USA, Australia, the UK, China and Canada. When the international collaboration map in the WoS database is examined, it is seen that there are 21 collaborations between the USA and China, 19 between Australia and the UK, 18 between Australia and New Zealand, 16 between Australia and China and 15 between the USA and Australia.

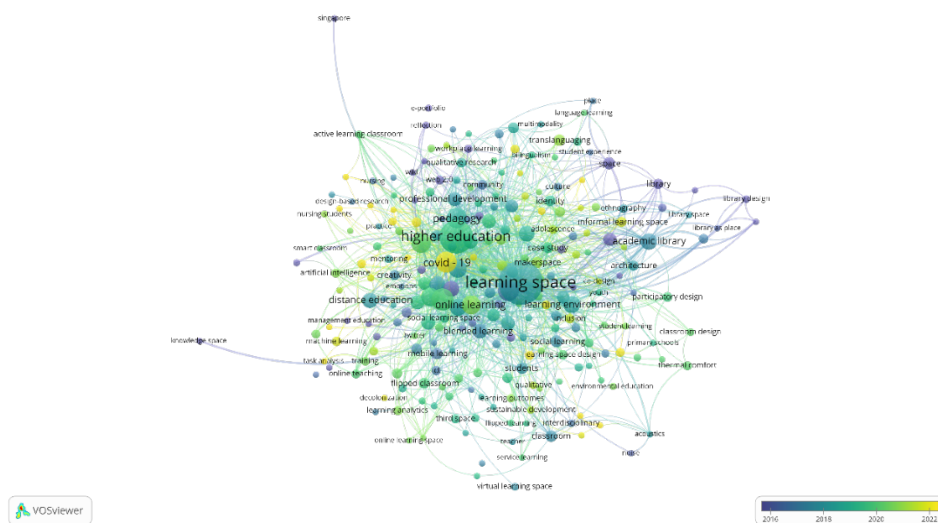


Figure 6 Overlay visualization of co-occurrence analysis of author keywords.

Figure 6 shows which topics the studies have focused on over the years. In the early 2010s, research focused on design, by 2015 it had shifted to sustainability and urban studies, and by 2020 it focused on the relationship between pandemic, technology and space.

Discussion and Conclusion

In this study, bibliometric analyses on learning spaces have been conducted to evaluate how this field has been shaped in academic literature. The bibliometric findings show that studies on learning spaces are largely concentrated in the field of Educational Sciences and are much less represented in disciplines directly related to space design, such as Architecture (Table 2). This situation reveals that learning spaces are addressed within the pedagogical framework, but research on the design and organization of the physical space is relatively limited.

The multidisciplinary nature of learning spaces makes it difficult to read the literature in this field. The complexity of the literature is limited by the Web of Science categories, the boundaries of which are sharply delineated in this study. Research on learning space was categorized according to Web of Science categories and listed in Table 2. As seen in Table 2, 54.230% of the publications in the field were made in the category of Educational Research. Only 1.563% of all studies were conducted in the Architecture category.

Table 2 Publications by WoS categories

Web of Science Categories	Record Count	%
Education Educational Research	1,421	50,41%
Information Science Library Science	162	5,75%
Education Scientific Disciplines	117	4,15%
Linguistics	87	3,09%
Social Sciences Interdisciplinary	76	2,70%
Language Linguistics	71	2,52%
Management	69	2,45%
Computer Science Information Systems	66	2,34%
Environmental Studies	65	2,31%
Computer Science Interdisciplinary Applications	64	2,27%
Environmental Sciences	63	2,24%
Computer Science Artificial Intelligence	59	2,09%
Green Sustainable Science Technology	57	2,02%
Engineering Multidisciplinary	53	1,88%
Engineering Electrical Electronic	48	1,70%
Nursing	48	1,70%
Construction Building Technology	46	1,63%
Geography	43	1,53%
Public Environmental Occupational Health	42	1,49%
Health Care Sciences Services	41	1,45%
Architecture	37	1,31%
Engineering Civil	37	1,31%
Humanities Multidisciplinary	36	1,28%
Multidisciplinary Sciences	35	1,24%
Computer Science Theory Methods	34	1,21%

This study aims to identify the scientific orientations and existing research gaps in the field by conducting a bibliometric analysis of academic research on learning spaces. The findings show that studies on learning spaces are largely concentrated in the field of Educational Sciences, whereas they are quite limited in disciplines directly related to space design such as Architecture. Although learning spaces are one of the basic components of education, it is seen that spatial design and physical organization in this field are not sufficiently integrated with pedagogical approaches.

The Web of Science (WoS) categorization analysis conducted in the study reveals that learning spaces research has largely focused on educational policies, teacher education and academic theories. However, there is a need to consider space in terms of flexibility, inclusiveness, technological integration and students' interaction with space. In this context, stronger collaborations between educational sciences and the disciplines of architecture and spatial design will enable learning spaces to be addressed in a more holistic framework, both pedagogically and spatially.

The trigram analysis conducted within the scope of bibliometric analysis shows that there are significant differences between the keywords used in the academic literature and the actual content of the studies. In particular, it has been determined that keywords are largely based on the perspective of educational sciences, whereas topics such as physical learning spaces, digital learning environments and pedagogical spatial factors are more frequently addressed in article abstracts. This reveals a disconnect between theoretical frameworks and applied studies in learning spaces research.

The role of technology in the transformation of learning spaces is increasing. Especially digital learning environments and hybrid education models create new research areas by expanding the physical boundaries of educational spaces. However, the results of the bibliometric analysis show that there are still limited studies that address digital and physical spaces in an integrated manner. This suggests that future research should focus on spatial flexibility, hybrid learning models and technology-supported learning spaces.

The methodological limitations of the study should also be considered. First, the analyses are based only on publications in the Web of Science database. This poses the risk of not fully reflecting the academic diversity in the field due to the exclusion of studies in independent literature indexes. Furthermore, due to the nature of bibliometric analyses, the methodologies or conceptual frameworks used in the studies were not examined in detail, only citation relationships and research trends were assessed. Therefore, supplementing bibliometric analyses with qualitative methods such as content analysis will provide a more in-depth understanding of learning spaces research.

As a result, this study has identified the main trends, scientific gaps and interdisciplinary gaps in the field by mapping the bibliometric map of academic research on learning spaces. The findings emphasize that learning spaces should be considered not only from a pedagogical perspective, but also from spatial design and physical organization dimensions. In the future, a greater focus on topics such as flexible learning environments, inclusive spaces, and hybrid education models will provide a more holistic approach to studies on learning spaces.

While this study demonstrates the contribution of bibliometric analyses in understanding the literature on learning spaces, it also shows that such analyses should be supported by content-oriented methods. Thus, academic research on learning spaces can be handled in a more comprehensive and interdisciplinary framework, and scientific developments in the field can be directed in a healthier way.

Bibliography | References

Aria, M., & Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: An R-Tool for Comprehensive Science Mapping Analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959–975. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007>

Aydınoglu, A. U., İlhan, A., & Özer, Ö. K. (2022). Bir Sosyal Bilimler Araştırma Yöntemi Olarak Bibliyometri: Akademik Girişimcilik Örneği. *Pamukkale University Journal of Social Sciences Institute*. <https://doi.org/10.30794/pausbed.1124926>

- Baepler, P., Walker, J., & Driessen, M. (2014). It's Not About Seat Time: Blending, Flipping, and Efficiency in Active Learning Classrooms. *Computers & Education*, 78, 227–236. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.06.006>
- Beckers, R., van der Voordt, T., & Dewulf, G. (2016). Learning Space Preferences of Higher Education Students. *Building and Environment*, 104, 243–252. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2016.05.013>
- Bennett, S. (2007). Designing for Uncertainty: Three Approaches. *Journal of Academic Librarianship*, 33(2), 165–179. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2006.12.005>
- Bouilheres, F., Le, L., McDonald, S., Nkhoma, C., & Jandug-Montera, L. (2020). Defining Student Learning Experience Through Blended Learning. *Education and Information Technologies*, 25(4), 3049–3069. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10100-y>
- Bryant, J., Matthews, G., & Walton, G. (2009). Academic Libraries and Social and Learning Space: A Case Study of Loughborough University Library, Uk. *Journal of Librarianship and Information Science*, 41(1), 7–18. <https://doi.org/10.1177/0961000608099895>
- Byers, T., Hartnell-Young, E., & Imms, W. (2018). Empirical Evaluation of Different Classroom Spaces on Students' Perceptions of the Use and Effectiveness of 1-to-1 Technology. In *British Journal of Educational Technology* (Vol. 49, Issue 1, pp. 153–164). WILEY. <https://doi.org/10.1111/bjet.12518>
- Clement, M., & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' Professional Development: A Solitary or Collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 81–101. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00051-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00051-7)
- Cobo, M. J., López-Herrera, A. G., Herrera-Viedma, E., & Herrera, F. (2011). Science Mapping Software Tools: Review, Analysis, and Cooperative Study Among Tools. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 62(7), 1382–1402. <https://doi.org/10.1002/asi.21525>
- Crabb, M., Clarke, D., Al Waer, H., Heron, M. J., & Laing, R. (2019). Inclusive Design for Immersive Spaces. *Routledge*, 22(sup1), 2105–2118. <https://doi.org/10.1080/14606925.2019.1594934>
- Cremin, T., Myhill, D., Eyres, I., Nash, T., Wilson, A., & Oliver, L. (2020). Teachers as Writers: Learning Together with Others. *Literacy*, 54(2), 49–59. <https://doi.org/10.1111/lit.12201>
- Davis, J. C. (n.d.). Learning spaces implementation: Operationalized theory in bidding documents [Ed.D.]. Retrieved March 30, 2025, from <https://www.proquest.com/docview/305311604/abstract/CAB1478A03974D23PQ/1>
- Diodato, V. P., & Gellatly, P. (2013). *Dictionary of Bibliometrics*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203714133>
- Donthu, N., Kumar, S., & Pattnaik, D. (2020). Forty-Five Years of Journal of Business Research: A Bibliometric Analysis. *Journal of Business Research*, 109, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.10.039>
- Elkington, S., & Bligh, B. (2019). Future Learning Spaces: Space, Technology and Pedagogy. The Higher Education Academy. https://research.tees.ac.uk/ws/portalfiles/portal/6770557/Future_Learning_Spaces.pdf
- Fisher, K., & Newton, C. (2014). Transforming the Twenty-First-Century Campus to Enhance the Net-Generation Student Learning Experience: Using Evidence-Based Design to Determine What Works and Why in Virtual/Physical Teaching Spaces. *Higher Education Research & Development*, 33(5), 903–920. <https://doi.org/10.1080/07294360.2014.890566>

- Flecha, R., & Soler, M. (2013). Turning Difficulties into Possibilities: Engaging Roma Families and Students in School Through Dialogic Learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451–465. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068>
- Harrop, D., & Turpin, B. (2013). A Study Exploring Learners' Informal Learning Space Behaviors, Attitudes, and Preferences. *Taylor & Francis*, 19(1), 58–77. <https://doi.org/10.1080/13614533.2013.740961>
- Hilbert, M., & López, P. (2011). The World's Technological Capacity to Store, Communicate, and Compute Information. *Science*, 332(6025), 60–65. <https://doi.org/10.1126/science.1200970>
- Holley, D., & Dobson, C. (2008). Encouraging Student Engagement in a Blended Learning Environment: The Use of Contemporary Learning Spaces. *Learning Media and Technology*, 33(2), 139–150. <https://doi.org/10.1080/17439880802097683>
- Jamieson, P., Fisher, K., Gilding, T., Taylor, P. G., & Trevitt, A. C. F. (2000). Place and Space in the Design of New Learning Environments. *Higher Education Research & Development*, 19(2), 221–236. <https://doi.org/10.1080/072943600445664>
- Jing, Y., Zhao, L., Zhu, K., Wang, H., Wang, C., & Xia, Q. (2023). Research Landscape of Adaptive Learning in Education: A Bibliometric Study on Research Publications from 2000 to 2022. *Sustainability*, 15(4), 3115. <https://doi.org/10.3390/su15043115>
- Kolb, A., & Kolb, D. (2009). The Learning Way Meta-cognitive Aspects of Experiential Learning. *Simulation & Gaming*, 40(3), 297–327. <https://doi.org/10.1177/1046878108325713>
- Kolb, A., & Kolb, D. (2010). Learning to Play, Playing to Learn a Case Study of a Ludic Learning Space. *Journal of Organizational Change Management*, 23(1), 26–50. <https://doi.org/10.1108/09534811011017199>
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193–212. <https://doi.org/10.5465/amle.2005.17268566>
- Matthews, L. E., Jessup, N. A., & Sears, R. (2021). Looking for “Us”: Power Reimagined in Mathematics Learning for Black Communities in the Pandemic. In *Educational Studies in Mathematics* (Vol. 108, Issues 1–2, SI, pp. 333–350). SPRINGER. <https://doi.org/10.1007/s10649-021-10106-4>
- McLoughlin, C., & Lee, M. (2010). Personalised and Self Regulated Learning in the Web 2.0 Era: International Exemplars of Innovative Pedagogy Using Social Software. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(1), 28–43. <https://doi.org/10.14742/ajet.1100>
- Montgomery, S. (2014). Library Space Assessment: User Learning Behaviors in the Library. *Journal of Academic Librarianship*, 40(1), 70–75. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2013.11.003>
- Moral-Muñoz, J. A., Herrera-Viedma, E., Santisteban-Espejo, A., & Cobo, M. J. (2020). Software Tools for Conducting Bibliometric Analysis in Science: An up-to-Date Review. *Profesional de La Información*, 29(1). <https://doi.org/10.3145/epi.2020.ene.03>
- Norberg, A., Dziuban, C., & Moskal, P. (2011). A Time-Based Blended Learning Model. *On the Horizon*, 19(3), 207–+. <https://doi.org/10.1108/10748121111163913>
- Oblinger, D. (n.d.). Leading the Transition from Classrooms to Learning Spaces. *Educause Review*. Retrieved February 12, 2025, from <https://er.educause.edu/articles/2005/1/leading-the-transition-from-classrooms-to-learning-spaces>

- Pegrum, M., Oakley, G., & Faulkner, R. (2013). Schools Going Mobile: A Study of the Adoption of Mobile Handheld Technologies in Western Australian Independent Schools. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(1), 66–81. <https://doi.org/10.14742/ajet.64>.
- Pulak, I. (2016). Traditional and Digital Personal Learning Environment in Experiences of University Students. *Inderscience Publishers*, 26(4), 419–419. <https://doi.org/10.1504/ijceell.2016.10001921>
- Ramos, S. A. M., Rodríguez-Reséndiz, J., Gutiérrez, A. F., Sevilla-Camacho, P. Y., & Mendiola-Santibañez, J. D. (2021). The Learning Space as Support to Sustainable Development: A Revision of Uses and Design Processes. *Multidisciplinary Digital Publishing Institute*, 13(21), 11609–11609. <https://doi.org/10.3390/su132111609>
- Rehm, M., & Notten, A. (2016). Twitter as an Informal Learning Space for Teachers!? The Role of Social Capital in Twitter Conversations Among Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 60, 215–223. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.015>
- Rowlands, I., Nicholas, D., Williams, P., Huntington, P., Fieldhouse, M., Gunter, B., Withey, R., Jamali, H. R., Dobrowolski, T., & Tenopir, C. (2008). The Google Generation: The Information Behaviour of the Researcher of the Future. *Aslib Proceedings*, 60(4), 290–310. <https://doi.org/10.1108/00012530810887953>
- Scott-Webber, L. (2004). In Sync: Environmental Behavior Research and the Design of Learning Spaces. *the Society for College and University Planning*. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:60432168>
- Selvaratnam, R. (2021). The Link Between Learning Spaces and Employability Outcomes. *University of North Carolina at Greensboro*, 10(2), 48–53.
- Temple, P. (2008). Learning Spaces in Higher Education: An Under-Researched Topic. *London Review of Education*, 6(3), 229–241. <https://doi.org/10.1080/14748460802489363>
- Tomkins, L., & Ulus, E. (2016). "Oh, Was That “Experiential Learning”?!” Spaces, Synergies and Surprises with Kolb’s Learning Cycle. *Management Learning*, 47(2), 158–178. <https://doi.org/10.1177/1350507615587451>
- Turnbull, D., Chugh, R., & Luck, J. (2021). Transitioning to E-Learning During the Covid-19 Pandemic: How Have Higher Education Institutions Responded to the Challenge? *Education and Information Technologies*, 26(5), 6401–6419. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10633-w>
- van Eck, N. J., & Waltman, L. (2010). Software Survey: VOSviewer, a Computer Program for Bibliometric Mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523–538. <https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3>
- Van Note Chism, N., & Bickford, D. J. (2002). Improving the Environment for Learning: An Expanded Agenda. *New Directions for Teaching and Learning*, 2002(92), 91–98. <https://doi.org/10.1002/tl.83>
- Woolner, P., & Hall, E. (2010). Noise in Schools: A Holistic Approach to the Issue. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 7(8), 3255–3269. <https://doi.org/10.3390/ijerph7083255>
- Yang, J., Yu, H., & Chen, N. (2019). Using Blended Synchronous Classroom Approach to Promote Learning Performance in Rural Area. *Computers & Education*, 141. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103619>

Ethical Statement

* This study is based on the doctoral dissertation prepared under the supervision of Assoc. Prof. Dr. Kunter Manisa

Ethics committee approval

The article does not require ethics committee approval.

Author Contributions

Conceptualization (CRediT 1)	Author-1 (60%)-Author-2 (40%)
Data Curation (CRediT 2)	Author-1 (60%)-Author-2 (40%)
Investigation - Analysis - Validation (CRediT 3-4-6-11)	Author-1 (60%)-Author-2 (40%)
Writing (CRediT 12-13)	Author-1 (60%)-Author-2 (40%)
Writing – Review & Editing (CRediT 14)	Author-1 (60%)-Author-2 (40%)

Sustainable Development Goals: 4 Qualified Education

The Human Model Intended to be Raised in Project Anatolian Imam Hatip High Schools** Proje Anadolu İmam Hatip Liselerinde Yetiştirilmek İstenen İnsan Modeli**

Sait Bilgen^{1*}

¹ Doktorant, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Din Eğitimi Bilim Dalı, Ankara, Türkiye, <https://ror.org/01wntqw50>, <https://orcid.org/0000-0002-0308-273X>, saitbilgen@gmail.com

Phd Student, Ankara University, Institute of Social Sciences, Department of Philosophy and Religious Sciences, Department of Deligious Education, Ankara, Tukey, <https://ror.org/01wntqw50>, <https://orcid.org/0000-0002-0308-273X>, saitbilgen@gmail.com

* Corresponding author

Araştırma Makalesi

Süreç

Geliş Tarihi: 09.04.2025

Kabul Tarihi: 02.06.2025

Yayın Tarihi: 30.06.2025

Benzerlik

Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal yazılımı ile taranmıştır.

Değerlendirme

Ön İnceleme: İç hakem (editörler).

İçerik İnceleme: İki dış hakem/Çift taraflı körleme.

Telif Hakkı & Lisans

Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Etik Beyan

Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen nitelikte olup kullanılan veriler literatür taraması/yayınlanmış kaynaklar üzerinden elde edilmiştir. Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Sait Bilgen

Yapay Zeka Kullanımı

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde yapay zeka tabanlı herhangi bir araç veya uygulama kullanılmamıştır. Çalışmanın tüm içeriği, yazar(lar) tarafından bilimsel araştırma yöntemleri ve akademik etik ilkelere uygun şekilde üretilmiştir. Sait Bilgen

Etik Bildirim

turkisharr@gmail.com

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman

Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Yayın

Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016- Akdeniz University, Faculty of Theology, Antalya, 07058 Türkiye

Atıf

Bilgen, S. (2025). Proje Anadolu İmam Hatip Liselerinde yetiştirilmek istenen insan modeli. *Turkish Academic Research Review*, 10/2, 378-401, <https://doi.org/10.30622/tarr.1673082>

** Bu çalışma Doç Dr. Halise Kader ZENGİN danışmanlığında hazırlanma aşamasında olan "İmam Hatip Okulları/Liseleri Eğitim ve Öğretim Programlarında Değişim ve Dönüşüm (1924-2021)" başlıklı doktora tezinin konu alanından esinlenerek kaleme alınmıştır.

Öz

Bu çalışma, Türkiye'de son yıllarda din eğitimi politikalarının önemli bir parçası haline gelen Proje Anadolu İmam Hatip Liseleri'nin yetiştirmeyi hedeflediği insan modelini, program çeşitliliği temelinde analiz etmektedir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi benimsenmiş ve doküman analizi tekniği ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayımladığı öğretim programları incelenmiştir. Her program türünde uygulanan seçmeli dersler ve bu derslerin hedefleri doğrultusunda, yetiştirilmek istenen insan modelinin özellikleri kategorize edilerek analiz edilmiştir. Ortak olarak tüm Proje Anadolu İmam Hatip Lisesi programlarında Kur'an-ı Kerim'i tecvid kurallarına uygun okuma, İslami ilimlerde (akaid, fıkıh, tefsir, hadis) temel bilgiye sahip olma ve ahlaki gelişim hedeflenmektedir. Bununla birlikte, her program türü, alanına özgü belirli beceri ve değerleri de ön plana çıkarmaktadır. Teoloji temelli hafızlık ve dil programlarında, öğrencilerin Arapça iletişim becerilerini geliştirmeleri, Kur'an'ı ezberleme ve anlama, dini musiki ve hat sanatı gibi geleneksel sanatlarda beceri kazanmaları beklenmektedir. Klasik sanatlar ve müzik programı, öğrencilerin hat, tezhip, dini musiki gibi İslam sanatları alanlarında yetkinleşmelerini hedefler. Spor programı ise öğrencilerin hem fiziksel hem de manevi açıdan gelişmelerine katkı sunmayı amaçlamaktadır. Fen ve teknoloji programında dijital okuryazarlık, kodlama, yapay zeka, robotik, siber güvenlik gibi çağdaş alanlarda bilgi ve beceri kazandırılmakta; öğrencilerin problem çözme, proje geliştirme ve bilimsel düşünme gibi becerileri desteklenmektedir. Çocuk gelişimi ve eğitimi programı, öğrencileri özellikle erken çocukluk dönemi eğitimi, özel eğitim, çocuk psikolojisi gibi alanlarda bilgi sahibi yapmayı hedefler. Fen ve sosyal bilimler programları, öğrencilerin analitik düşünme, bilimsel sorgulama ve toplumsal duyarlılık geliştirmelerine katkıda bulunur. Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liseleri, farklı ülkelerden gelen öğrencilerle çok kültürlü bir ortam oluşturur. Bu okullarda çok dilli bireyler yetiştirilmesi amaçlanırken; öğrencilerin hem dini hem de evrensel değerlere sahip, iletişim becerisi yüksek ve küresel vatandaşlık bilinci gelişmiş bireyler olması hedeflenmektedir. Araştırmanın genel bulguları, Proje Anadolu İmam Hatip Liselerinin sadece dini eğitime odaklanan kurumlar olmadığını, aynı zamanda akademik açıdan başarılı, sosyal yönü gelişmiş, mesleki becerilere sahip ve çağın gereklerine uygun donanıma sahip bireyler yetiştirmeyi hedeflediğini göstermektedir. Bu okulların eğitim programları, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen "milli ve manevi değerleri benimsemiş, ahlaki bütünlüğe sahip bireyler yetiştirme" amacıyla örtüşmektedir. Ayrıca çalışmada mevcut literatür incelenmiş ve Proje Anadolu İmam Hatip Liseleri hakkında yapılan önceki araştırmalara katkı sağlanmıştır. Öğrencilerin bu okulları tercih nedenleri, mesleki yönelimleri ve memnuniyet düzeyleri gibi konulara da değinilmiş; özellikle proje okulların eğitim ortamları ve fiziksel imkanları bağlamında yapılan çalışmalarla desteklenmiştir. Sonuç olarak bu çalışma, din eğitiminin modern eğitim yaklaşımlarıyla nasıl bütünleştirilebileceğine dair önemli bir model sunmakta ve Proje Anadolu İmam Hatip Liselerinin Türkiye'nin geleceğine yön verecek çok yönlü bireyler yetiştirme kapasitesine sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Din Eğitimi, Proje Anadolu İmam Hatip Lisesi, Öğretim Programı, Ders Amacı, İnsan Modeli

Research Article

History

Received: 09.04.2025

Accepted: 02.06.2025

Date Published: 30.06.2025

Plagiarism Checks

This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

Peer-Review

Single anonymized-One internal (Editorial Board). Double anonymized-Two external.

Copyright & License

Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.

Ethical Statement

This study does not require ethical committee approval, and the data used were obtained from literature reviews/published sources. It is hereby declared that scientific and ethical principles were adhered to during the preparation of this study and that all studies used are cited in the references. Sait Bilgen

Use of Artificial Intelligence

No artificial intelligence-based tools or applications were used in the preparation of this study. All content of the study was produced by the author(s) in accordance with scientific research methods and academic ethical principles. Sait Bilgen

Complaints

turkisharr@gmail.com

Conflicts of Interest

The author(s) has no conflict of interest to declare.

Grant Support

The author(s) acknowledge that they received no external funding in support of this research.

Published

Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016-Akdeniz University, Faculty of Theology, Antalya, 07058 Türkiye

Cite as

Bilgen, S. (2025). The Human Model Intended to be Raised in Project Anatolian Imam Hatip High Schools. *Turkish Academic Research Review*, 10/2, 378-401, <https://doi.org/10.30622/tarr.1673082>

** This study was written with inspiration from the subject area of the doctoral dissertation titled "Change and Transformation in Imam Hatip Schools/High Schools Education and Training Programs (1924-2021)," which is currently being prepared under the supervision of Assoc. Prof. Dr. Halise Kader ZENGİN.

Abstract

This study analyzes the human model aimed to be cultivated by Project Anatolian Imam Hatip High Schools, which have become a significant part of religious education policies in Türkiye in recent years. A qualitative research method was adopted, and document analysis was used to examine the curricula published by the Ministry of National Education. Based on the objectives of elective courses implemented in each program type, the characteristics of the desired human model were identified and categorized. All Project Anatolian Imam Hatip High School programs commonly emphasize reciting the Qur'an in accordance with tajweed rules, possessing fundamental knowledge in Islamic sciences, and moral development. However, each program also highlights different domain-specific competencies and values. Hafiz and language programs aim to improve students' Arabic communication skills and their abilities in Qur'an memorization, religious music, and calligraphy. The classical arts and music program seeks to develop students' competencies in Islamic arts such as calligraphy, illumination, and maqam-based religious music. The sports program promotes physical development, sports discipline, and a lifestyle grounded in spiritual values. The science and technology program equips students with contemporary technical skills such as coding, artificial intelligence, robotics, and cybersecurity. The child development and education program focuses on early childhood education, special education, and child psychology. Science and social sciences programs aim to foster analytical thinking, scientific inquiry, and social awareness. International programs, with their multicultural structure, aim to raise multilingual individuals with strong communication skills and sensitivity to universal values. The findings show that Project Anatolian Imam Hatip High Schools are not limited to religious instruction; rather, they aim to educate individuals who are academically successful, socially competent, professionally skilled, and equipped to meet the demands of modern society. These educational goals align with the objectives stated in Law No. 1739 on the Basic Law of National Education, which emphasizes nurturing individuals who internalize national and spiritual values and possess moral integrity. This study also contributes to the existing literature on Project Anatolian Imam Hatip High Schools by incorporating prior research on students' motivations, career tendencies, satisfaction levels, and the schools' physical and educational environments. Ultimately, the study presents an exemplary model of how religious education can be integrated with modern educational approaches, highlighting the capacity of Project Anatolian Imam Hatip High Schools to raise well-rounded individuals who can shape the future of the country.

Keywords: Religious Education, Project Anatolian Imam Hatip High School, Curriculum, Course Objective, Human Model

Introduction

With the establishment of the Republic of Türkiye, new regulations were made in the field of education as in many other fields. In this context, the Tawhid-i Tedrisat Law, which included regulations on education and training, was announced in 1924. In accordance with Article 4 of this law, Imam Hatip Schools were opened to train religious officials and took their place among the institutions of the Turkish education system (Ayhan, 2014, p. 48; Öcal, 2016, p. 127; Ünsür, 2005, p. 139). Since their establishment, these schools have been the subject of constant debate by political administrations and some segments of society on issues such as the way they emerged, their aims, curricula, and students (Zengin, 2017, p. 41).

Opened in 1924, the number of Imam Hatip Schools decreased for various reasons and were closed in 1930 (Buyrukçu, 2007, p. 37; Dinçer, 1998, pp. 57–60; Öcal, 2016, p. 143). The reasons for the lack of interest in these schools and their closure were issues such as inability to adapt, adherence to customs, traditions, traditions and traditions, worries about the future in terms of finding a job after graduation, and the fact that the imam and hatip profession was far from promising a future (Dinçer, 1998, pp. 33–34; Doğan, 1999, pp. 270–271). In 1946, with the transition to multi-party life, political competition began. Thanks to this competition, the demands of the people began to be taken into consideration by the party administrations. In this process, religious education was brought back to the agenda as a result of the demands of the people and Imam Hatip Schools were reopened in 1951 (Ayhan, 2014, pp. 182–183; Bozan, 2007, p. 20; Öcal, 2016, p. 186; Zengin, 2002, pp. 277–313).

In the historical process, different programs were implemented in Imam Hatip High Schools. The first of these was the Anatolian Imam Hatip High School program in 1985 with a German foreign language emphasis (Öcal, 2017, pp. 13–46). The first purpose of this school, which continued its education as Kartal Anatolian Imam Hatip High School in the following period, was to bring the children of citizens in Germany to Türkiye and raise them in these schools. Although it served its purpose in the early days, it continued education with students who were taken from Türkiye through exams. As a result of the high success of the students in these schools in university exams, the program was expanded (Bozan, 2007, p. 20). A different practice related to Imam Hatip was the opening of International Anatolian Imam Hatip High Schools in 2004. With this practice, it was aimed to bring successful students in need of religious education from different countries to our country to receive education (Öcal, 2017, p. 20).

In recent years, the practice of “program diversity” has been implemented in order to increase the quality of Imam Hatip High Schools. Accordingly, in 2014, it was aimed for students to receive more intensive education in the fields of science, social sciences, theology, foreign language, hafiz, sports and arts in order to improve themselves and prepare for higher education. In line with these goals, science and social sciences Anatolian Imam Hatip High School, Anatolian Imam Hatip High School with classical/contemporary arts, Anatolian Imam Hatip High School with music and sports program, Anatolian Imam Hatip High School with preparatory class, Anatolian Imam Hatip High School with hafiz education, International Anatolian Imam Hatip High School, and Anatolian Imam Hatip High School with technology program were opened (Meb, 2024a). Later, with the Ministry of National Education Regulation on Educational Institutions Implementing Special Programs and Projects published in the Official Gazette dated 01.09.2016 and numbered 29818, those of the Anatolian Imam Hatip High Schools that met the project school requirements (Meb, 2016) were transformed into project schools and the project school practice was initiated. Those that did not meet the project school requirements continued to implement program diversity. In these schools, hafiz, science and social sciences programs are the main ones, and in some project schools, more than one program can be implemented (Zengin & Karaman, 2020, p. 410).

Project Anatolian Imam Hatip High Schools differ from other schools with some characteristics. Some of these are that the school principal can establish his/her own team, administrators and teachers can work for a maximum of 8 years, students are admitted through centralized exams, and class size is limited to 30. In addition, since these schools are project schools, a project executive commission is established and a coordinator teacher is assigned (Meb, 2016).

When the literature is examined, it is seen that there are a limited number of studies on Project Anatolian Imam Hatip High Schools. Some of these studies are as follows:

- Tarhan and Karateke in their article titled “Evaluation of Project Imam Hatip High Schools According to Student Opinions” tried to reveal the current practices in these schools from the students' perspective and the reasons why students turn to these schools (Tarhan & Karateke, 2021).

- In his article titled “Program Diversity in Anatolian Imam Hatip High Schools according to the Administrators and Evaluation of the Project School Application”, Karaman examined the project schools through the eyes of the administrators with qualitative method and concluded that the project school application is a positive development (Karaman, 2021).

- Altıntaş discussed the problems and solution suggestions in project Imam Hatip High Schools in his article titled “Problems and Solution Suggestions Encountered in Project Imam Hatip High Schools with Foreign Language Preparatory Class - A Qualitative Research” (Altıntaş, 2019).

- In their article “Students' Reasons for Preferring Project Anatolian Imam Hatip High Schools and Vocational Orientations”, Zengin and Karaman aim to examine the program diversity and project school application in Imam Hatip Schools as a new application, students' reasons for preferring Project Anatolian Imam Hatip High Schools and their vocational orientations. According to the data obtained, it was determined that the most prominent factors in the preferences of the students who chose to study at the Project Anatolian Imam Hatip High School were family wishes and guidance, the fact that the school was a project school, TEOG-LGS exam score, the desire to be from Imam Hatip, the idea that the school would provide a good university and the demand for a good religious education. In terms of vocational orientation, it is seen that students tend to choose fields related to science and mathematics sciences such as medicine, pharmacy, dentistry, engineering and architecture (Zengin & Karaman, 2020).

- Öcal gave general information about Imam Hatip High Schools and Project Imam Hatip High Schools in his study titled “The Place and Importance of International and Project Anatolian Imam Hatip High Schools in the Construction of Türkiye and the Islamic World” (Öcal, 2017).

- In his master's thesis titled “Evaluation of Project Imam Hatip High School Students' Attitudes Towards Vocational Courses According to Student Opinions”, Yücel evaluates the attitudes of Project Imam Hatip High School students towards vocational courses in line with student opinions. According to the results, it was determined that students' attitudes towards vocational courses were at a medium level. It was also observed that as the level of satisfaction with the school increased, the positive attitude towards vocational courses also increased (Yücel, 2024).

- In her master's thesis titled “A Research on the Factors Affecting the University Preferences and Vocational Choices of Final Year Students of Project Imam-Hatip High Schools”, Ayten analyzed the factors affecting the university and vocational preferences of 30 final year students (15 girls, 15 boys) studying in project imam-hatip high schools in Antalya with qualitative research method. As a result, it was determined that factors such as the location of the school, brand value, social environment, education and career opportunities were effective in students'

university preference; while family, social environment, professional prestige, economic reasons and personality traits were determinant in department preference (Ayten, 2024).

- In their study titled “A Qualitative Research on the Educational Environments and Physical Facilities of Anatolian Imam Hatip High Schools with Science and Social Sciences Programs (Kocaeli Case)”, Şalcı and Gürel conducted semi-structured interviews with the administrators of 7 project Anatolian Imam Hatip High Schools in Kocaeli and analyzed the physical and educational environments of the schools. As a result of the research, it was revealed that the majority of project Imam Hatip High Schools use the branch system, school buildings are enriched with visual and educational materials, the number of students varies between 20-30, and school facilities are suitable for disabled students. However, it was also found that there were differences between schools in terms of facilities such as boarding houses, masjids, libraries and special classrooms (Şalcı & Gürel, 2021).

Other studies on Project Anatolian Imam Hatip High Schools are not included because they are similar to the above research topics. As a result of the examinations, no study was found in the field of religious education science on the human model that project schools want to raise. For this reason, the main problem of the study is what is the human model desired to be raised in project schools? It constitutes the main problem of the study. In line with this problem, it is aimed at examine the subject in the context of the following sub-questions.

1. What are the qualities of the human model desired to be raised in the context of program-specific course objectives in Anatolian Imam Hatip High Schools implementing different programs?

1. 1. What are the qualities of the human model desired to be raised in the context of program-specific course objectives in Project Anatolian Imam Hatip High Schools that implement theology-oriented hafiz and language education programs?

1. 2. What are the qualities of the human model desired to be raised in the context of program-specific course objectives in Project Anatolian Imam Hatip High Schools implementing classical arts and music programs?

1. 3. What are the qualities of the human model desired to be raised in the context of curriculum-specific course objectives in Project Anatolian Imam Hatip High Schools implementing science and social sciences programs?

1. 4. What are the qualities of the human model desired to be raised in the context of program-specific course objectives in Project Anatolian Imam Hatip High Schools implementing child development and education programs?

1. 5. What are the qualities of the human model desired to be raised in the context of program-specific course objectives in Project Anatolian Imam Hatip High Schools implementing science and technology programs?

1. 6. What are the qualities of the human model desired to be raised in the context of curriculum-specific course objectives in Project Anatolian Imam Hatip High Schools implementing sports programs?

1. 7. What are the qualities of the human model desired to be raised in the context of program-specific course objectives in International Anatolian Imam Hatip High Schools?

The aim of this research is to determine to what extent Project Anatolian Imam Hatip High Schools fulfill their purpose and the human model that these schools want to raise through curricula and course objectives. The research is important because it scientifically deals with the human model that the Project Anatolian Imam Hatip High Schools want to raise, about which there are a limited number of studies. This study is expected to contribute to the vision and mission development process of the Project Anatolian Imam Hatip High School application developed by the Ministry of National Education, General Directorate of Religious Education.

According to the 24.08.2023 dated 39 numbered weekly course schedule of Anatolian Imam Hatip High Schools, there are 8 types of Project Anatolian Imam Hatip High Schools: science and social sciences, sports, classical

arts and music, science and technology, child development and education, theology-oriented hafiz, language and international Anatolian Imam Hatip High Schools. In this context, all types of Project Anatolian Imam Hatip High Schools were examined in the study. The research was designed as qualitative and conducted through document analysis. Document analysis is the provision of data by analyzing written documents containing information about the facts and events related to the subject under investigation (Şimşek & Yıldırım, 2013, p. 189). The data obtained as a result of the researches were evaluated with the content analysis technique. Content analysis is to bring together similar data within the framework of certain concepts and themes and to interpret them by organizing them in a way that the reader can understand (Şimşek & Yıldırım, 2013, p. 195). In general, the research aims to determine the characteristics of the human model desired to be raised through the program-specific course objectives of Project Anatolian Imam Hatip High Schools. In this framework, firstly, common courses and applied programs were examined according to school type. Then, by revealing the general objectives of the courses selected according to the applied program, the characteristics of the human model desired to be raised were categorized and tried to be determined.

1. Qualities of the Human Model to be Raised in the Context of Program Specific Course Objectives in Imam Hatip High School Programs Implementing Different Programs

The qualities of the human model desired to be raised in the context of program-specific course objectives in the project school types subject to the research were examined under the following headings. Since general vocational courses are the same in all program types, they are not included separately in the tables.

1.1. Qualities of the Human Model Desired to be Raised in the Context of Program-Specific Course Objectives in Anatolian Imam Hatip High Schools Implementing Hafiz and Language Program with Theology Emphasis

The courses and objectives of Project Anatolian Imam Hatip High Schools, which implement a theology-focused hafiz and language program, are categorized in Table 1 below.

Table 1. Courses and Objectives of Anatolian Imam Hatip High Schools Implementing Theology-Oriented Hafiz and Language Program

Category	Lessons	General Objectives
Courses Selected According to the Program Implemented	Arabic	It is aimed at develop Arabic communication skills.
	Religious Music	Recognizes maqams and applies them on the Quran, Adhan, Iqamah.
	Islamic Calligraphy	By learning the materials used in the art of calligraphy, it is aimed to have the ability to write at the beginning level in at least one type of writing.
	Main Topics of the Qur'an	It is aimed that students explain the messages that the verses want to give with the right methods and techniques.
	Qur'an Reading Techniques	It is aimed for students to read the Qur'an according to the rules of tajweed.

* Reference:(Meb, 2023, 2024b)

As can be seen in Table 1, Project Anatolian Imam Hatip High Schools, which implement theology-oriented hafiz education, include elective courses in addition to general vocational courses. The elective courses of the program are Arabic, Religious Music, Calligraphy, Main Topics of the Qur'an and Qur'an Reading Techniques. When the aims of the vocational courses are examined one by one, it can be stated that their common aim is to train students in the field of basic Islamic sciences. In this context, in line with the objectives of general vocational courses and elective courses, it is aimed to educate students who have the skills of reading the Qur'an according to the rules, understanding the Qur'an, learning and applying the maqams, communicating in Arabic and hafiz skills in the theology-oriented hafiz program. The qualities expected to be possessed by the human model raised in Project Anatolian Imam Hatip High Schools, which provide theology-oriented memory and language education, can be categorized as follows when evaluated in terms of the skills to be gained:

1. Reading the Qur'an According to the Rules and Hafiz Skill

To be able to read the Qur'an with correct pronunciation and in accordance with the rules of tajweed

Being disciplined in maintaining and consolidating memory

2. Competence to Understand and Interpret the Qur'an

To be able to comprehend the main topics and basic messages of the Qur'an

The ability to evaluate today's issues from the perspective of the Qur'an

3. Ability to Communicate in Arabic

To be able to read and understand the Qur'an and basic Islamic sources in their original language

To have oral and written communication skills in Arabic

4. Religious Music and Maqam Knowledge

To be able to learn and apply different maqams in Qur'anic recitation

Gaining competence in religious music forms such as adhan, hymn and ode

5. Artistic and Aesthetic Perception

To have knowledge and skills in traditional art branches such as calligraphy

Recognizing Islamic arts and gaining application competence

In this context, the human model desired to be raised in Anatolian Imam Hatip High Schools implementing the Theology Focused Hafiz and Language program can be summarized as individuals who have academic knowledge, are committed to religious and spiritual values, have strong communication skills, have artistic sensitivity, and are equipped to provide religious guidance in society.

1.2. Qualifications of the Human Model Desired to be Raised in the Context of Program Specific Course Objectives in Anatolian Imam Hatip High Schools Implementing Classical Arts and Music Program

The courses and objectives of the Project Anatolian Imam Hatip High School, which implements a classical arts and music program, are categorized in Table 2 below.

Table 2. Classical Arts and Music Program Courses and Objectives of Anatolian Imam Hatip High Schools

Category	Lessons	General Objectives
	Islamic Calligraphy	By learning the materials used in the art of calligraphy, it is aimed to have the ability to write at the beginning level in at least one type of writing.

Courses Selected According to the Program Implemented	Types of Islamic Calligraphy Writing	It is aimed to improve students' skills in the art of calligraphy.
	Illumination	It is aimed that students learn application techniques by learning about the art of illumination.
	Religious Music	Recognizes maqams and applies them on the Quran, adhan, iqama, hymn.

Reference: (Meb, 2024b)

As seen in Table 2, Project Anatolian Imam Hatip High Schools implementing the classical arts and music program include elective courses in addition to general vocational courses. The elective courses of the program are Islamic Calligraphy, Islamic Calligraphy Types, Illumination and Religious Music. In this context, in line with the aims of general vocational courses and elective courses, the classical arts and music program aims to educate students with the skills of reading the Holy Quran properly, comprehending Basic Islamic Sciences, learning and applying maqams, and writing calligraphy. When we evaluate the human model targeted by this program through skills, the following qualities come to the fore:

1. Competence in Reading the Holy Qur'an Properly

To be able to read the Holy Qur'an in accordance with the rules of Tajweed and maqam knowledge

To have the discipline of Qiraat and to gain familiarity with different ways of reading

2. Knowledge in Basic Islamic Sciences

Being equipped in basic Islamic disciplines such as Akaid, Fiqh, Tafsir and Hadith

To have the ability to understand and interpret religious knowledge and concepts correctly

3. Maqam Knowledge and Religious Music Competence

Learning and practicing the basic maqams of classical Turkish-Islamic music

To be able to perform adhan, ode, hymn and other religious music genres

4. Expertise in Islamic Calligraphy and Types of Writing

Mastering traditional Islamic calligraphy and developing aesthetic understanding

Gaining the ability to recognize and apply different types of calligraphy writing

5. Illumination and Traditional Art Perception

Gaining artistic competence by learning basic techniques in illumination art

In this context, the classical arts and music program offers a structure that aims to educate students in terms of both religious knowledge and artistic and aesthetic sensitivity. It is aimed that the graduates of this program will be individuals who are knowledgeable in traditional Islamic arts, have developed musical knowledge and performance skills, are committed to religious values, and have the awareness of protecting cultural heritage.

1.3. Qualifications of the Human Model Desired to be Raised in the Context of Program Specific Course Objectives in Anatolian Imam Hatip High Schools Implementing Sports Program

The courses and objectives of the Project Anatolian Imam Hatip High School, which implements a sport program, are categorized in Table 3 below.

Table 3. Courses and Objectives of Anatolian Imam Hatip High Schools with Sports Program

Category	Lessons	General Objectives
Courses Selected According to the Program Implemented	Athletics	It is aimed to have knowledge about the historical development of athletics, to apply technical movements and to recognize their abilities related to athletics.
	History of Physical Education and Sports	It is aimed to comprehend the history and types of physical education and to learn its purpose.
	Individual Sports	The course does not have a separate teaching program.
	Educational Games	It is aimed to have knowledge about the development of the game, to understand the difference between the game and educational games and to use educational games in different sportive forms.
	Traditional Sports	The course does not have a separate teaching program.
	General Gymnastics	It is aimed to comprehend and apply the general gymnastics competition tools and basics.
	Sports Anatomy and Physiology	It is aimed for the student to recognize the systems of the body and to understand the effects of exercise on the systems.
	Sport Psychology and Sociology	It is aimed that the student comprehends sports psychology and sociology and uses them correctly and appropriately, transfers learning theories to daily life, and has knowledge about ways to cope with stress.
	Sport Apps	The course does not have a separate teaching program.
	Sports and Nutrition	It is aimed for the student to recognize the basic nutrients and their properties, to have knowledge about the basic principles of sports nutrition, to have knowledge about the use of nutrients according to the type of sport, to understand what prohibited substances are and their harms.
	Athlete Health	It is aimed to learn and apply first aid and pre-treatments in injuries by understanding the necessity of protecting the health of the athlete.
	Team Sports	It is aimed that the student comprehends the rules of team sports and applies basic techniques.
	Basic Sport Education	It is aimed that students adopt national, moral, humanitarian, cultural and sportive values, have knowledge about the historical development of sports, gain the habit of interpreting sportive organizations and apply the rules of sports.

Reference: (Meb, 2024b)

As seen in Table 3, Project Anatolian Imam Hatip High Schools implementing a sports program include elective courses in addition to general vocational courses. There are 13 elective courses in the sports program. In this context, in the sports program, in line with the aims of general vocational courses and elective courses, students who can read the Holy Quran according to the rules, comprehend basic Islamic sciences, perform athletics movements, have knowledge about physical education and sports, learn and apply educational games, It is aimed to train students who can apply gymnastics techniques, recognize the human body, cope with stress, learn sports nutrition, recognize sports injuries, learn and apply first aid, learn and apply team sports, apply sports rules. The qualifications that these students are expected to have in line with the skills they are expected to acquire can be summarized as follows:

1. Religious and Academic Qualifications

To be able to read the Holy Qur'an according to the rules (with knowledge of Tajweed and Qiraat)

Having knowledge in basic Islamic sciences (Fiqh, Tafsir, Hadith, Akaid etc.)

2. Physical and Sportive Skills

To be able to do athletics movements (Running, jumping, throwing techniques, etc.)

To be able to apply gymnastics techniques (Flexibility, balance, coordination development)

To have knowledge about physical education and sports science

3. Athlete Health and Body Awareness

To be able to recognize the anatomy and functioning of the human body

Having knowledge about sports nutrition and application

Recognize sports injuries and develop prevention strategies

To be able to learn first aid practices and apply them when necessary

4. Games and Team Sports Competencies

Learning and practicing educational games

Learning team sports (soccer, basketball, volleyball, etc.) and applying them effectively

To be able to learn the rules of sports and apply them correctly in the game

The human model trained within the framework of this program is individuals who are equipped both physically, mentally and spiritually. It is aimed to bein dividuals who adopt Islamic values, care about physical health, act in accordance with sports ethics, have developed leadership skills, adopt a healthy lifestyle and guide the society in a beneficial way.

1.4. Qualifications of the Human Model Desired to be Raised in the Context of Program Specific Course Objectives in Anatolian Imam Hatip High Schools Implementing Science and Technology Program

The courses and objectives of the Project Anatolian Imam Hatip High School, which implements a science and technology program, are categorized in Table 4. below.

Table 4. Courses and Objectives of Anatolian Imam Hatip High Schools Implementing Science and Technology Program

Category	Lessons	General Objectives
	Computerized Design Applications	In this course, it is aimed to provide the student with the knowledge and skills related to technical drawing and printing three-dimensional drawings on the computer.

Courses Selected According to the Program Implemented	Robotics and Coding	In this course, it is aimed to provide the student with the skills of creating functional devices with input and output devices, sensors, indicators, displays and motors.
	Internet of Things	In this course, it is aimed to provide students with skills related to programming, security and applications of networking devices.
	Mobile Apps	In this course, it is aimed to provide students with the knowledge and skills related to the development of mobile applications.
	Web Based Application Development	In this course, it is aimed to provide students with skills related to web site design, dynamic programming, database operations and web site publishing.
	Cyber Security Fundamentals	In this course, it is aimed to provide students with the knowledge and skills related to information gathering methods, network security and implementation in the field of cyber security.
	Nano Technology and Materials Science	The course does not have a separate curriculum.
	Open Source Operating System	The aim of this course is to provide students with basic knowledge and skills related to open source operating system.
	Network Project	In this course, it is aimed to provide students with the knowledge and skills related to network project preparation.
	Block Chain	In this course, it is aimed to provide the student with the knowledge and skills related to the basic concepts of blockchain technology, consensus protocols, blockchain 1.0 and 2.0 architecture, blockchain software development and smart contracts.
	Game Programming	In this course, it is aimed to provide students with programming, design and development processes in areas such as cinema, film, cartoons.
	Web Based Content Management	In this course, it is aimed to provide students with web-based content software and web page preparation skills.
	Digital Design	In this course, it is aimed to provide students with the skills of technical drawing, creating and managing websites using ready-made web content on computer, and preparing animation.
	Artificial Intelligence and Machine Learning	In this course, it is aimed to provide students with the knowledge and skills related to artificial intelligence and machine learning.

Aviation and Space Technologies	It is aimed to gain knowledge and skills related to the basics of aviation and space technology.
Social Media	In this course, it is aimed to provide students with knowledge and skills related to collecting news messages in the media, collecting news about an organization and making a public relations campaign, e-commerce applications, data analysis and graphics.
Energy Technologies	In this course, it is aimed that students have knowledge about renewable energy technologies.
Project Preparation	The course does not have a separate curriculum.

Reference: ('MTEGM Öğretim Programları Portalı', 2024)

As seen in Table 8, Project Anatolian Imam Hatip High Schools implementing a science and technology program include elective courses in addition to general vocational courses. There are 18 elective courses specific to the program. In this context, in line with the objectives of general vocational courses and elective courses in the science and technology program, it is aimed to educate students who can read the Holy Quran according to the rules, comprehend basic Islamic sciences, design devices by coding, make three-dimensional design, develop mobile applications, collect news in the media, prepare projects and web pages. The qualifications that students are expected to have in line with the skills that the program aims to gain are as follows:

1. Religious and Academic Qualifications

To be able to read the Holy Qur'an according to the rules (with knowledge of Tajweed and Qiraat)

Having knowledge in basic Islamic sciences (Tafsir, Hadith, Fiqh, Akaid, etc.)

2. Technology and Engineering Competencies

Designing devices by coding (Arduino, robotic programming, etc.)

To be able to make three-dimensional design (To be able to use modeling software)

To be able to develop mobile applications (Learning basic software languages and project design)

Project development and innovative solutions

3. Digital Literacy and Media Skills

To be able to collect and analyze news in the media

To be able to design a web page and create content

Gaining the ability to access information on digital platforms and assess reliability

4. Project and Productivity Oriented Thinking

Developing scientific thinking skills and problem solving ability

Having an entrepreneurial spirit and being able to produce innovative projects

The human model trained within the framework of this program is individuals who are competent in both religious and scientific and technological fields, researchers, analytical thinkers, productive and contributing to society.

1.5. Qualifications of the Human Model Desired to be Raised in the Context of Program Specific Course Objectives in Anatolian Imam Hatip High Schools Implementing Child Development and Education Program

The courses and objectives of the Project Anatolian Imam Hatip High School, which implements a child development and education program, are categorized in table 5. below.

Table 5. Courses and Objectives of Anatolian Imam Hatip High Schools Implementing Child Development and Education Program

Category	Lessons	General Objectives
Courses Selected According to the Program Implemented	Professional Development Workshop	The course does not have a separate curriculum.
	Maternal and Child Health	In this course, it is aimed to provide students with knowledge and skills related to prenatal and birth process, postnatal development stages, pediatric diseases, lactation period.
	Child Mental Health	In this course, it is aimed to provide students with knowledge and skills related to child mental health, methods of creating child-friendly environments and prevention of child abuse.
	Music and Dramatic Activities Workshop	In this course, it is aimed to provide students with the knowledge and skills to prepare and apply music, dramatic activities and tools that support the development of children.
	Child Development	In this course, it is aimed to provide students with the knowledge and skills to prepare activities for 0-72 month children according to their development.
	Self-Care in Early Childhood and Special Education	In this course, it is aimed to provide students with the knowledge and skills to meet the self-care skills of 0-6 year old children, to gain independent living and social adaptation skills for those with special needs.
	Game and Toy Workshop	In this course, it is aimed to provide students with the knowledge and skills related to the preparation of games and game tools that support children's developmental areas.
	Religious Education	The course does not have a separate curriculum.
	Child Education in Islam	The course does not have a separate curriculum.
	Types of Disability and Inclusive Education	The aim of this course is to provide students with the knowledge and skills related to the disability groups, characteristics and inclusive education of 0-72 months old special needs children.

Program
Workshop in Early
Childhood and
Special Education

In this course, it is aimed to provide students with the knowledge and skills related to the preparation and implementation of plans, programs, activities applied in early childhood education institutions and individual and group education plans in accordance with the characteristics of special needs in special education institutions.

Reference: ('MTEGM Öğretim Programları Portalı', 2024)

As seen in Table 5, there are elective courses as well as general vocational courses in Project Anatolian Imam Hatip High Schools implementing child development and education programs. There are 11 elective courses in the child development program. In this context, in line with the objectives of general vocational courses and elective courses, the child development and education program aims to educate students who can read the Holy Quran in accordance with the rules, comprehend basic Islamic sciences, have knowledge about child and maternal diseases, create a suitable environment for children, prepare music that supports children's development, prepare activities and games according to children's developmental periods, and design activities for children with special needs. In this context, the qualities of the human model raised in line with the skills students are expected to acquire can be summarized as follows:

1. Religious and Academic Qualifications

To be able to read the Holy Qur'an according to the rules (with knowledge of Tajweed and Qiraat)

Having knowledge in basic Islamic sciences (Tafsir, Hadith, Fiqh, Akaid etc.)

Developing a child education approach in the light of Islamic values

2. Knowledge on Child Health and Care

To have knowledge about child and maternal diseases

Being conscious about child health protection and hygiene

Understanding child psychology and developmental needs

3. Preparing Environments and Materials to Support Child Development

Create appropriate physical and emotional environments for children

To be able to prepare games and activities suitable for developmental periods

To be able to design appropriate educational materials for children with special needs

4. Artistic and Educational Skills

To be able to prepare music that supports children's development

Developing children's creativity through artistic activities

To be able to organize storytelling, drama and theater activities for children

The human model trained within the framework of this program is individuals who are competent in both religion and child development and education, who know child psychology and educational methods, who are sensitive to children with special needs, and who can produce artistic and educational materials.

1.6. Qualifications of the Human Model Desired to be Raised in the Context of Program Specific Course Objectives in Anatolian Imam Hatip High Schools Implementing Science and Social Sciences Programs

The courses and objectives of the Project Anatolian Imam Hatip High School, which implements a science and social sciences, are categorized in tables 6. and 7. below.

Table 6. Courses and Objectives of Anatolian Imam Hatip High Schools Implementing Science Program

Category	Lessons	General Objectives
Courses Selected According to the Program Implemented	Elective Mathematics	It is aimed to develop students' mathematical thinking and problem solving skills and to recognize scientists who contributed to the development of mathematics.
	Elective Physics	It is aimed that students will be able to associate the principles and principles of physics with daily life and recognize the contributions of physics to society.
	Elective Chemistry	It is aimed that students will be able to use their knowledge about chemistry in daily life and be aware of the contributions of chemistry to society.
	Elective Biology	It is aimed that students gain the knowledge skills of making innovations and changes in the light of the laws, theories, practices and concepts of biology, researching and questioning, using information technologies, establishing a relationship between biology and daily life, and creating social awareness.
	Science Applications	In this course, it is aimed that students can see science and technology as a whole and comprehend the impact of science and technology on the development of countries.

Reference: (Meb, 2024b)

As seen in Table 6, Project Anatolian Imam Hatip High Schools implementing the science program include elective courses in addition to general vocational courses. There are 7 elective courses in the science program. In this context, in line with the aims of general vocational courses and elective courses, the science program aims to educate students who can read the Holy Quran in accordance with the rules, comprehend basic Islamic sciences, have mathematical thinking and problem solving skills, associate physics, biology and chemistry with daily life and recognize their contributions to society, and comprehend the integrity of science and technology. The qualities of the human model raised in line with the skills that the program aims to gain can be summarized as follows:

1. Religious and Academic Qualifications

To be able to read the Holy Qur'an according to the rules (with knowledge of Tajweed and Qiraat)

To be able to comprehend basic Islamic sciences (Tafsir, Hadith, Fiqh, Akaid, etc.)

2. Competence in Science

Gaining mathematical thinking and problem solving skills

To be able to relate physics, chemistry and biology sciences to daily life

Learning experimentation and scientific research processes

Recognizing the contributions of science to society and following scientific developments

3. Understanding the Integrity of Science and Technology

Understanding the impact of technology on scientific developments

Developing research and projects using scientific methods

The human model trained within the framework of this program is individuals who are equipped in both religious and scientific sciences, can think analytically, follow scientific developments and combine them with moral and ethical values.

Table 7. Courses and Objectives of Anatolian Imam Hatip High Schools Implementing Social Sciences Program

Category	Lessons	General Objectives
Courses Selected According to the Program Implemented	Elective Mathematics	It is aimed to develop students' mathematical thinking and problem solving skills and to recognize scientists who contributed to the development of mathematics.
	Elective Geography	It is aimed for students to conduct research using the method of geography, to gain geographical skills, to develop applications for protection and prevention of natural disasters and environmental problems, and to have knowledge about developed and developing countries.
	Turkish Language and Literature	It is aimed for students to comprehend the importance of literature for the individual and society and to improve their communication and reading skills.
	Logic	It is aimed to raise individuals who reflect the right ways of thinking to life, think coherently and independently, recognize contradictions, and produce solutions to the problems they face in daily life.
	Sociology	In this course, it is aimed to raise individuals who have adopted national and spiritual values, who can make objective evaluations about the society they live in and different societies, and who are open to differences and innovations.
	Psychology	It is aimed to raise individuals who are aware of the change in themselves and their environment, open to learning, participatory in social issues, positive criticism, harmonious, productive, psychologically healthy and happy.
	Social Science Applications	It is aimed to create awareness in students about the use of basic ideas, thoughts, concepts and principles of social sciences in daily life and to reinforce what they have learned in other courses with practice.
	Contemporary Turkish and World History	It is aimed for students to gain knowledge about the developments in the world and Türkiye from the beginning of the 20th century to the present day and to gain equipment according to the changing needs of the time, to gain a perspective that can evaluate the historical background of global scale events.

History of Islamic Science	It is aimed for students to comprehend the contributions of Islamic civilization to world history in the field of science and technology.
Ottoman Turkish	It is aimed to recognize and read the works written in Ottoman Turkish by comprehending the importance of Ottoman Turkish and to comprehend the relationship between Turkish Arabic Persian.

Reference: (Meb, 2024b)

As seen in Table 7, Project Anatolian Imam Hatip High Schools implementing the social sciences program have elective courses in addition to general vocational courses. There are 10 elective courses in the social sciences program. In this context, in line with the aims of general vocational courses and elective courses, in the social sciences program, reading the Holy Quran in accordance with the rules, comprehending basic Islamic sciences, mathematical thinking and problem solving, developing ways of protection from natural disasters, having knowledge about countries, developing the ability to read and understand, transferring the correct ways of thinking to daily life, solving problems encountered in daily life, It is aimed to educate students who have assimilated the values of the society in which they live, respect different opinions, are aware of the development of their environment and themselves, are harmoniously productive, can use social sciences in daily life, react to current events in the world, understand the contributions of Islamic civilization to science and technology, recognize and read Ottoman works. The qualities of the human model raised in line with the skills that the program aims to gain can be summarized as follows:

1. Religious and Academic Qualifications

To be able to read the Holy Qur'an according to the rules

To be able to comprehend basic Islamic sciences (Tafsir, Hadith, Fiqh, Akaid etc.)

2. Analytical Thinking and Problem Solving Skills

Develop mathematical thinking and problem solving skills

Transferring the right ways of thinking to daily life

To be able to produce solutions to problems encountered in daily life

3. Social and Cultural Awareness

Assimilating the values of the society in which they live and protecting cultural heritage

Respect different opinions and adopt an understanding of tolerance

Having knowledge about countries and recognizing world cultures

Recognizing and reading Ottoman works

4. Using Social Sciences in Daily Life

Understanding the place of social sciences (history, geography, philosophy, psychology, sociology, etc.) in daily life

To be sensitive to current events and to react consciously

Being aware of the development of themselves and their environment and taking steps towards it

Being productive in a harmonious way and developing projects for the benefit of society

The human model trained within the framework of this program is individuals who are equipped in both religious and social sciences, can think critically, are sensitive to social events, protect cultural heritage and respect different opinions.

1.7. Qualities of the Human Model to be Raised in the Context of Program Specific Course Objectives in International Anatolian Imam Hatip High Schools

The courses and objectives of the International Anatolian Imam Hatip High School are categorized in table 8 below.

Table 8. International Imam Hatip High Schools Courses and Objectives

Category	Lessons	General Objectives
Turkish Islamic Arts	Religious Music	It is aimed to have skills in the relevant art branch in line with their talents.
	Islamic Calligraphy	
	Marbling	
	Illumination	
Language And Expression	Turkish Language and Literature	Acquire language and speaking skills.
	Diction and Oratory	
	Ottoman Turkish	
	Elective Basic Mathematics	
Math And Science	Elective Mathematics	To gain the necessary knowledge and skills in the field of science and mathematics and to reflect them in their daily lives.
	Elective Physics	
	Elective Chemistry	
	Elective Biology	
	Astronomy And Space Sciences	
	History and Applications of Mathematics	
	History and Applications of Science	
	Elective History	
	Contemporary Turkish and World History	
	History of Turkish Culture and Civilization	
	Elective Geography	It is aimed to gain the necessary knowledge and skills in the field of social sciences and to reflect them in their daily lives.

Social Sciences	Social Science Studies	
	Psychology	
	Sociology	
	Mantik	
	Information Theory	
	Democracy and Human Rights	
	Business	
	Economy	
	Entrepreneurship	
	Management Science	
Foreign Languages And Literature	International Relations	
	Elective First Foreign Language	To acquire the ability to read, write and speak a foreign language.
	Elective Second Foreign Language	
Sports And Social Event	Foreign Language Literatures	
	Elective Physical Education and Sports	To learn the necessary gymnastics and first aid rules.
	Social Activity	
Fine Arts	Elective Visual Arts	
	Elective Music	It is aimed to have skills in the relevant art branch in line with their talents.
	Art History	
Information And Technology	Drama	
	Computer Science	To be able to use a computer and learn the stages of project preparation.
	Project Preparation	

Reference:(Meb, 2018, 2024b)

As seen in Table 8, there are elective courses in 8 different categories other than basic Islamic sciences in International Anatolian Imam Hatip High Schools. When the objectives of the elective courses in the program are evaluated collectively in categories, the following can be said: In addition to being able to comprehend basic Islamic sciences, in the category of Turkish Islamic Arts, to be able to develop oneself in classical art branches in line with one's field of interest; in the category of Language and Expression, to be able to read and write Turkish and Ottoman Turkish; in the category of Mathematics and Science, to be able to comprehend basic knowledge in the fields of science and mathematics and to be able to relate them to daily life; In the Social Sciences category, to comprehend social sciences and reflect them on daily life; in the Foreign Languages and Literature category, to read, speak and

write in a language other than their mother tongue; in the Sports and Social Activities category, to practice gymnastics and first aid rules; in the Fine Arts category, to develop themselves in the branches of art they are interested in; in the Informatics category, to use computers and prepare projects. International Anatolian Imam Hatip High Schools have an education model that aims to raise well-rounded individuals with academic, artistic, scientific and social skills in addition to religious sciences. The basic qualities of the human model raised in line with this program can be summarized as follows:

1. Religious and Academic Competencies

To be able to comprehend basic Islamic sciences (Tafsir, Hadith, Fiqh, Akaid etc.)

To be able to read the Holy Qur'an properly

2. Artistic and Cultural Competencies

To be able to develop himself/herself in classical art branches (calligraphy, illumination, etc.)

Gaining competence in the field of fine arts (music, painting, handicrafts, etc.) in the art branch of interest

3. Language and Communication Skills

To be able to read and write Turkish and Ottoman Turkish

To be able to read, speak and write a foreign language (Arabic, English, etc.) other than mother tongue

4. Scientific and Analytical Thinking Competence

To be able to comprehend basic knowledge in mathematics and science

Developing the ability to use scientific knowledge in daily life and problem solving skills

5. Social Awareness and Social Contribution

To be able to comprehend social sciences and reflect them to daily life

Being an individual sensitive to social values and protecting cultural heritage

6. Physical and Health Awareness

To be able to apply gymnastics and sports activities

To know and apply first aid rules

7. Technology and Digital Literacy

Gaining the ability to use computer and project preparation

Being productive by using information technologies effectively

The human model raised within the framework of this program is individuals who are competent in the fields of science, social sciences, art and technology as well as religious sciences, can speak different languages, protect cultural heritage, think scientifically and analytically, and have a high sense of social responsibility. International Anatolian Imam Hatip High Schools aim to raise individuals who are multicultural, sensitive to universal values, academically equipped and have strong communication skills.

Conclusion

After 2016, the introduction of the project school practice in Anatolian Imam Hatip High Schools is an important development in preserving and diversifying the variety of programs. How these new and important developments affect the aims of Imam Hatip High Schools is important in terms of the human model intended to be raised. In this context, it is possible to summarize the results of the research as follows:

In the most general sense, the human model that these schools want to raise is defined in the Imam Hatip High School curriculum within the scope of Article 2 of the National Education Basic Law No. 1739. Within the scope of Article 2 of the Basic Law of National Education No. 1739, it is stated as “*To ensure that students who complete high*

school become individuals who have adopted national and spiritual values and transformed them into a lifestyle, who contribute to the economic, social and cultural development of our country as productive and active citizens, who have gained basic level skills and competencies expressed in the 'Turkish Qualifications Framework' and also in discipline-specific fields, and who are ready for a profession, higher education and life in line with their interests and abilities"(Milli Eğitim Temel Kanunu, 1997). In this context, when evaluated in general, it can be said that in parallel with the Basic Law on National Education No. 1739 and the vision document of Anatolian Imam Hatip High Schools, Imam Hatip High Schools primarily aim to raise a human model who is loyal to his/her nation, adopts spiritual cultural values, knows his/her duties and responsibilities, is prepared for life in line with his/her abilities, is constructive, creative, has acquired foreign language skills, and has the qualifications to use educational technologies.

Within the scope of the research, when the qualities of the human model desired to be raised in these schools in the context of the courses selected specific to the program in Project Anatolian Imam Hatip High Schools were examined in detail, the following results were reached:

The qualities of the human model desired to be raised in Anatolian Imam Hatip High Schools implementing theology-oriented hafiz and language programs were determined as Reading the Holy Qur'an according to the rules and Hafizah Skill, Competence in Understanding and Interpreting the Qur'an, Ability to Communicate in Arabic, Knowledge of Religious Music and Maqam, Artistic and Aesthetic Perception in the context of course objectives.

In Anatolian Imam Hatip High Schools implementing classical arts and music programs, the qualities of the human model desired to be raised in the context of course objectives were determined as the Competence of Reading the Holy Qur'an Correctly, Knowledge in the Field of Basic Islamic Sciences, Knowledge of Maqam and Religious Music Competence, Expertise in Islamic Calligraphy and Writing Types, Illumination and Traditional Art Perception.

In Anatolian Imam Hatip High Schools implementing a sports program, the qualities of the human model desired to be raised were determined as Religious and Academic Qualities, Physical and Sportive Skills, Athlete Health and Body Awareness, Games and Team Sports Competencies in the context of course objectives.

In Anatolian Imam Hatip High Schools implementing Science and Technology programs, the qualities of the human model desired to be raised were determined as Religious and Academic Qualities, Technology and Engineering Competencies, Digital Literacy and Media Skills, Project and Productivity-Oriented Thinking in the context of course objectives. The research conducted by Şalcı and Gürel on the educational environments and physical facilities of Imam Hatip High Schools implementing Science and Social Sciences programs shows that the schools have the capacity to raise individuals in accordance with the requirements of the age in the field of science and technology with active learning environments such as physics, chemistry, biology laboratories, robotic-coding workshop, writing workshop, gymnasium, library, z-library, music classroom, painting classroom, conference hall, chess room, computer / information technology laboratory, mini cinema hall, geography classroom(Şalcı & Gürel, 2021).

The qualities of the human model desired to be raised in Anatolian Imam Hatip High Schools implementing the Child Development and Education program were determined as Religious and Academic Qualities, Knowledge about Child Health and Care, Preparing Environment and Materials to Support Child Development, Artistic and Educational Skills Focused Thinking in the context of course objectives.

The qualities of the human model desired to be raised in Anatolian Imam Hatip High Schools implementing the science program were determined as Religious and Academic Qualities, Competence in Science, Understanding the Integrity of Science and Technology in the context of course objectives.

The qualities of the human model desired to be raised in Anatolian Imam Hatip High Schools implementing social sciences programs were determined as Religious and Academic Qualities, Analytical Thinking and Problem Solving Skills, Social and Cultural Awareness, Using Social Sciences in Daily Life in the context of course objectives.

Tarhan and Karateke, in their study evaluating Project Anatolian Imam Hatip High Schools according to student opinions, stated that it is a positive situation that these schools have moral and religious education. However, they determined that academic success is prioritized more in these schools and that Project Anatolian Imam Hatip High Schools prioritize vocational courses(Tarhan & Karateke, 2021).

In his study in which the project school implementation was evaluated according to the administrators' views, Karaman concluded from the statements of the Project Anatolian Imam Hatip High School administrators that program diversity is a positive practice for Anatolian Imam Hatip High Schools. However, two administrators expressed a negative view of program diversity because they thought that it decreased the interest in vocational courses(Karaman, 2021).

According to Ay and Keskiner's study, Project Anatolian Imam Hatip High Schools largely meet students' expectations for academic education. However, the priority given to academic success in these schools leads students to focus more on science courses and less interest in vocational courses. This causes religious education to take a back seat and is considered mediocre by parents. Especially in the 11th and 12th grades, the emphasis on other subjects in preparation for the university exam leads to a weakening of religious education. For this reason, it is stated that measures should be taken to prevent academic anxiety from negatively affecting religious education in project schools. It is also emphasized that academic achievement should not get in the way of students' awareness of living as Muslims(Keskiner & Ay, 2023).

The qualities of the human model desired to be raised in International Anatolian Imam Hatip High Schools were determined as Religious and Academic Competencies, Artistic and Cultural Competencies, Language and Communication Skills, Scientific and Analytical Thinking Competency, Social Awareness and Social Contribution, Physical and Health Awareness, Technology and Digital Literacy in the context of course objectives. International Imam Hatip High Schools offer a multicultural education environment by bringing together students from different cultures. This contributes to individuals gaining global citizenship awareness. Öcal emphasizes that these programs play an important role in religious education both in Türkiye and internationally(Öcal, 2017).

These findings coincide with the findings of the research when Project Imam Hatip High Schools are evaluated in terms of curriculum, but the fact that vocational courses are not emphasized in practice shows that there are deficiencies in terms of gaining religious qualifications.

In general, when the qualities of the human model desired to be raised in Project Anatolian Imam Hatip High Schools are evaluated, it can be said that the category of Religious and Academic Qualities is included in all program types, while other types of qualities differ according to the program implemented. Altıntaş and Yücel reveal in their studies that these high schools support academic thinking while transferring religious knowledge and practices(Altıntaş, 2019; Yücel, 2024). However, Altıntaş revealed that there are some problems in the process of achieving the goal of these schools since the issues in the vision document are not adhered to in the implementation process in his study on Imam Hatip High Schools that apply foreign language preparatory class. This issue reveals that Imam Hatip High Schools that implement Foreign Language Preparatory Classes have deficiencies in raising the human model with the qualities identified in the research findings. In the light of these findings, it is concluded that the educational approach of Project Anatolian Imam Hatip High Schools offers a multi-dimensional model that

combines both religious values and academic success. Literature reviews and research findings reveal that these schools offer a contemporary model that synthesizes religious and academic education, but there are general deficiencies in religious education in practice.

References

- Altıntaş, M. (2019, March 17). *Yabancı Dil Hazırlık Sınıfı Olan Proje İmam Hatip Liselerinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri-Nitel Bir Araştırma*. 1–10. Malatya.
- Ayhan, H. (2014). *Türkiye’de Din Eğitimi*. Dem Yayınları.
- Ayten, M. (2024). *Proje İmam-Hatip Lisesi Son Sınıf Öğrencilerinin Üniversite Tercihleri ile Meslek Seçimlerini Etkileyen Faktörler Üzerine Bir Araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Antalya.
- Bozan, İ. (2007). *Devlet ile toplum arasında: Bir okul: İmam Hatip Liseleri bir kurum: Diyanet İşleri Başkanlığı*. TESEV Yayınları.
- Buyrukçu, R. (2007). *Türkiye’de Mesleki Din Eğitim Öğretimi*. Fakülte Kitabevi.
- Dinçer, N. (1998). *1913’ten Günümüze İmam-Hatip Okulları Meselesi* (M. E. Düzdağ, Ed.). Şule Yayınları.
- Doğan, R. (1999). Cumhuriyetin İlk Yıllarında Tevhid-i Tedrisat Çerçevesinde Din Eğitim-Öğretimi ve Yapılan Tartışmalar. In F. Unan & Y. Hacaloğlu (Eds.), *Cumhuriyetin 75. Yılında Türkiye’de Din Eğitimi ve Öğretimi*. Ankara: Türk Yurdu Yayınları.
- Karaman, D. (2021). Yöneticilerine Göre Anadolu İmam Hatip Liselerindeki Program Çeşitliliği ve Proje Okul Uygulamasının Değerlendirilmesi. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, (11), 11–37. <https://doi.org/10.53112/tudear.869069>
- Keskiner, E., & Ay, S. (2023). Velilere Göre Proje Anadolu İmam Hatip Liselerindeki Din Eğitimi (İstanbul Örneği). *Talim*, 7(2), 154–176. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/talim/issue/82222/1325473>
- Meb. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği. , 29818 Resmi Gazete § (2016).
- Meb. (2018). *Uluslararası Anadolu İmam Hatip Lisesi Haftalık Ders Çizelgesi*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Meb. (2023). *Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Hazırlık Sınıfı Bulunan Anadolu İmam Hatip Lisesi Haftalık Ders Çizelgesi*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu.
- Meb. (2024a). *21. Yüzyıl Bağlamında Anadolu İmam Hatip Liseleri ve İmam Hatip Ortaokullarında Yeni Dönem*. Din Öğretimi Genel Müdürlüğü. Retrieved from https://dogm.meb.gov.tr/pdf/Yeni_Donem_Kitapcik.pdf
- Meb. (2024b). Öğretim Programları Arşivi. Retrieved 24 December 2024, from <https://dogm.meb.gov.tr/www/egitim-programlari-arsiv/icerik/2064>
- Milli Eğitim Temel Kanunu. , Pub. L. No. 4306, 23084 Resmi Gazete md. 1/2 (1997).
- MTEGM Öğretim Programları Portalı. (2024). Retrieved 24 December 2024, from https://meslek.meb.gov.tr/cerceveliste.aspx?sinif_kodu=9&kurum_id=1
- Öcal, M. (2016). *Osmanlı’dan Günümüze Türkiye’de Din Eğitimi*. Dergah Yayınları.
- Öcal, M. (2017). Türkiye’nin ve İslam Âleminin İnşasında Uluslararası ve Proje Anadolu İmam Hatip Liselerinin Yeri ve Önemi. In R. Uçar, E. İlhan, & İ. Aşlamacı (Eds.), *Geleceğin İnşasında İmam Hatip Okulları*. Malatya: İnönü Üniversitesi Yayınevi.

Şalcı, Z., & Gürel, R. (2021). Fen ve Sosyal Bilimler Programlı Anadolu İmam Hatip Liselerinin Eğitim Ortamları ve Fiziki İmkânları Üzerine Nitel Bir Araştırma (Kocaeli Örneği). *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 26(2), 79–113. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/firatilahiyat/issue/67345/1004520>

Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Hasan Şimşek-Ali Yıldırım) (9th ed.). Seçkin Yayıncılık.

Tarhan, H., & Karateke, T. (2021). Proje Anadolu İmam Hatip Liselerinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Mesned İlahiyat Araştırmaları Dergisi*, 12(2), 481–516. <https://doi.org/10.51605/mesned.1017035>

Ünsür, A. (2005). *Kuruluşundan Günümüze İmam-Hatip Liseleri*. Ensar Neşriyat.

Yücel, Z. (2024). *Proje İmam hatip lisesi Öğrencilerinin Meslek Derslerine Yönelik Tutumlarının Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı, Kayseri.

Zengin, M. (2017). Modern Türkiye’de Din ve Eğitim Politikaları Ekseninde İmam Hatip Okulları Üzerine bir Analiz. In İ. Erdem, İ. Aşlamacı, & R. Uçar (Eds.), *Geleceğin İnşasında İmam Hatip Okulları I*. Malatya: İnönü Üniversitesi.

Zengin, M., & Karaman, D. (2020). Öğrencilerin Proje Anadolu İmam Hatip Liselerini Tercih Nedenleri ve Mesleki Eğilimleri. *İlahiyat Tetkikleri Dergisi*, (54), 403–431. <https://doi.org/10.29288/ilted.763282>

Zengin, Z. S. (2002). Kurtuluş Savaşı Döneminde ve Cumhuriyet’in Başlarında Türkiye’de Medreseler ve Din Eğitimi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 43(2), 277–313. https://doi.org/10.1501/Ilhfak_00000000111

Disability Disclosure by Students with Disabilities in an Open, Distance, and E-Learning (ODEL) Institution: Insights from Support Staff and Students

Bir Açık, Uzaktan ve E-Öğrenme (ODEL) Kurumunda Engelli Öğrenciler Tarafından Engelliliğin İfşası: Destek Personeli ve Öğrencilerin Görüşleri

Zuzeka Prudence Mkra^{1*} - Caroline Agboola²⁻³

¹ Güney Afrika Üniversitesi, Pretoria, South Africa, <https://ror.org/048cwvf49>, <https://orcid.org/0000-0001-7310-5389>, mkrzpz@unisa.ac.za
Department of Sociology, University of South Africa, Pretoria, South Africa, <https://ror.org/048cwvf49>, <https://orcid.org/0000-0001-7310-5389>, mkrzpz@unisa.ac.za

² Prof.Dr., Jindal Davranış Bilimleri Enstitüsü (JIBS), O.P. Jindal Global Üniversitesi, Sonipat, Haryana, Hindistan, <https://ror.org/03j2ta742>, <https://orcid.org/0000-0002-8862-7566>, caroline.agboola@jgu.edu.in
Prof.Dr., Jindal Institute of Behavioural Sciences (JIBS), O.P. Jindal Global University, Sonipat, Haryana, India, <https://ror.org/03j2ta742>, <https://orcid.org/0000-0002-8862-7566>, caroline.agboola@jgu.edu.in

³ Kıdemli Araştırma Görevlisi, Sosyoloji Bölümü, Beşeri Bilimler Fakültesi, Johannesburg Üniversitesi, Auckland Park, Kingsway Kampüsü, Johannesburg, Güney Afrika, <https://ror.org/04z6c2n17>, <https://orcid.org/0000-0002-8862-7566>, cagboola@uj.ac.za
Senior Research Associate, Department of Sociology, Faculty of Humanities, University of Johannesburg, Auckland Park, Kingsway Campus, Johannesburg, South Africa, <https://ror.org/04z6c2n17>, <https://orcid.org/0000-0002-8862-7566>, cagboola@uj.ac.za

* Corresponding author

Araştırma Makalesi

Süreç

Geliş Tarihi: 14.03.2025

Kabul Tarihi: 28.06.2025

Yayın Tarihi: 30.06.2025

Benzerlik

Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal yazılımı ile taranmıştır.

Değerlendirme

Ön İnceleme: İki hakem (editörler).

İçerik İnceleme: İki dış hakem/Çift taraflı körleme.

Telif Hakkı & Lisans

Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Etik Beyan

Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen nitelikte olup kullanılan veriler literatür taraması/yayınlanma kaynakları üzerinden elde edilmiştir. Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Zuzeka Prudence Mkra-Caroline Agboola

Yapay Zeka Kullanımı

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde yapay zeka tabanlı herhangi bir araç veya uygulama kullanılmamıştır. Çalışmanın tüm içeriği, yazar(lar) tarafından bilimsel araştırma yöntemleri ve akademik etik ilkelere uygun şekilde üretilmiştir. Zuzeka Prudence Mkra-Caroline Agboola

Etik Bildirim

turkisharr@gmail.com

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman

Yazarlar, bu araştırmaya sağladıkları mali destek için Ulusal Beşeri ve Sosyal Bilimler Enstitüsü (NIHSS) ve Güney Afrika Beşeri Bilimler Dekanları Demeği'ne (SAHUDA) teşekkür ederler. İfade edilen görüşler ve varılan sonuçlar yazarların görüşleri olup, NIHSS ve SAHUDA'ya atfedilemez.

Yayıncı

Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016- Akdeniz University, Faculty of Theology, Antalya, 07058 Türkiye

Atıf

Mkra, Z. P. - Agboola, C. (2025). Bir açık, uzaktan ve e-öğrenme (ODEL) kurumunda engelli öğrenciler tarafından engelliliğin ifşası: destek personeli ve öğrencilerin görüşleri. *Turkish Academic Research Review*, 10/2, 402-421, <https://doi.org/10.30622/tarr.1657750>

Öz

Çevrimiçi ve uzaktan eğitimin büyümesi, bu benzersiz ortamlarda engelli öğrencileri desteklemenin hem potansiyelini hem de zorluklarını gün ışığına çıkarmıştır. ODeL kurumları esnek öğrenme seçenekleri sunmak için iyi bir konuma sahip olsa da, fiziksel yakınlığın olmaması engelli öğrenciler arasında izolasyon hissini artırabilir ve zamanında desteğe erişmelerini zorlaştırabilir. Buna ek olarak, kampüste fiziksel destek hizmetlerinin bulunmaması, öğrencilerin dijital sistemlerde bağımsız olarak gezinme ihtiyacı ile birleştiğinde, uzaktan eğitim kurumlarındaki engelli öğrenciler için bir dışlanma hissine yol açabilir. Mevcut uygulamalar genellikle, personelin daha kolay erişilebilir olduğu ve öğrencilerle doğrudan, yüz yüze etkileşime girebildiği yüz yüze eğitime daha uygun olan geleneksel varsayımları yansıtmaktadır. Bu uygulamalar, öğrencilerin yalnızca kurumsal gizlilik ve destek güvencelerine güvendikleri ODeL'de istemeden de olsa ifşanın önünde engeller oluşturabilir. Örneğin, politikalar, engellilikle ilgili bilgilerin dijital bağlamda nasıl yönetileceği, öğrencilerin belirli kolaylıklara nasıl erişebileceği veya coğrafi ve fiziksel engeller öğrencileri kurumsal personelden ayırdığında destek hizmetlerine nasıl ulaşabileceği konusunda net yönergelerden yoksun olabilir. Yükseköğretim Kurumları (HEI), özellikle Güney Afrika gibi bölgelerde ODeL modellerini giderek daha fazla benimzedikçe, öğrencilerin engellerini ifşa etme isteklerini ve becerilerini etkileyen benzersiz faktörleri anlamak çok önemli hale gelmektedir. Bu nedenle, bu makale Açık, Uzaktan ve e-Öğrenme (ODEL) ortamında engelli öğrenciler arasında engelliliğin ifşasını çevreleyen dinamikleri ve zorlukları incelemektedir. Bu makale, önde gelen bir Güney Afrika üniversitesinde engelli öğrencilerden ve destek personelinin oluşan farklı bir gruptan toplanan verileri incelemek için karma yöntemli bir araştırma yaklaşımı kullanmaktadır. Bu çalışma için 333 katılımcının seçilmesinde sistematik rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bulgular, ifşayı etkileyen motivasyonlar ve engeller ağını ortaya çıkarmış ve kurumların ODeL bağlamlarında engelli öğrencileri nasıl daha iyi destekleyebileceğine dair kritik bilgiler sunmuştur. Ayrıca, engelli öğrencilerin aldıkları destek üzerinde bir etkisi olduğu için engelliliğin açıklanma döneminin çok önemli olduğu bulunmuştur. Yükseköğretimde, özellikle de uzaktan eğitim kurumları bağlamında kapsayıcılığı artırmak için politika ve uygulamaya yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, e-öğrenme, açık uzaktan eğitim, engelli öğrenciler, engelliliğin ifşası.

Research Article

History

Received: 14.03.2025

Accepted: 28.06.2025

Date Published: 30.06.2025

Plagiarism Checks

This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

Peer-Review

Single anonymized-One internal (Editorial Board). Double anonymized-Two external.

Copyright & License

Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.

Ethical Statement

This study does not require ethical committee approval, and the data used were obtained from literature reviews/published sources. It is hereby declared that scientific and ethical principles were adhered to during the preparation of this study and that all studies used are cited in the references. Zuzeka Prudence Mkra-Caroline Agboola

Use of Artificial Intelligence

No artificial intelligence-based tools or applications were used in the preparation of this study. All content of the study was produced by the author(s) in accordance with scientific research methods and academic ethical principles. Zuzeka Prudence Mkra-Caroline Agboola

Complaints

turkisharr@gmail.com

Conflicts of Interest

The author(s) has no conflict of interest to declare.

Grant Support

The authors appreciate the financial assistance of the National Institute for the Humanities and Social Sciences (NIHSS) and the South African Humanities Deans Association (SAHUDA) towards this research. The opinions expressed and conclusions arrived at are those of the authors and are not necessarily to be attributed to the NIHSS and SAHUDA.

Published

Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016-Akdeniz University, Faculty of Theology, Antalya, 07058 Türkiye

Cite as

Mkra, Z. P. - Agboola, C. (2025). Disability disclosure by students with disabilities in an open, distance, and e-learning (ODeL) institution: insights from support staff and students. *Turkish Academic Research Review*, 10/2, 402-421, <https://doi.org/10.30622/tarr.1657750>

Abstract

The growth of online and distance education has brought to light both the potential and the challenges of supporting students with disabilities in these unique environments. While ODeL institutions are well-positioned to provide flexible learning options, the lack of physical proximity can exacerbate feelings of isolation among students with disabilities, complicating their ability to access timely support. In addition, the absence of physical support services on campus, coupled with the need for students to navigate digital systems independently, can lead to a sense of exclusion for students with disabilities in distance education institutions. Current practices often reflect traditional assumptions that are better suited to in-person education, where staff are more easily accessible and can engage in direct, face-to-face interactions with students. These practices may inadvertently create barriers to disclosure in ODeL, where students rely solely on institutional assurances of confidentiality and support. For instance, policies may lack clear guidelines on how disability-related information is managed in a digital context, how students can access specific accommodations, or how support services can be reached when geographical and physical barriers separate students from institutional staff. As Higher Education Institutions (HEIs) increasingly adopt ODeL models, particularly in regions such as South Africa, understanding the unique factors that affect students' willingness and ability to disclose their disabilities becomes crucial. Hence, this article examines the dynamics and challenges that surround disability disclosure among students with disabilities in an Open, Distance, and e-Learning (ODeL) environment. This paper utilizes a mixed-methods research approach to examine data gathered from a diverse cohort of students with disabilities and support staff members at a prominent South African university. Systematic random sampling was used to select 333 participants for this study. Findings revealed a web of motivations and barriers that influence disclosure, offering critical insights into how institutions can better support students with disabilities in ODeL contexts. Also, the period of disability disclosure was found to be crucial as it had an impact on the support that is received by students with disabilities. Recommendations for policy and practice are provided to enhance inclusivity in higher education, particularly within the context of distance education institutions.

Keywords: Distance education, e-learning, open distance learning, students with disabilities, disability disclosure.

Introduction

In ODeL institutions, where physical and face-to-face interactions are minimal or absent, students with disabilities face distinct challenges in accessing support that is both adequate and equitable (Zongozzi, 2022). While ODeL models offer opportunities for students who may struggle with the accessibility of traditional campus environments, these models are not inherently inclusive. The reliance on digital platforms, remote communication, and asynchronous learning poses unique accessibility issues, particularly for students with disabilities who require accommodations (Chambers & Varoglu, 2023). This is compounded by the complex and often personal factors that influence students' decisions to disclose their disabilities to their institutions, a process that can be fraught with concerns about privacy, stigma, and potential discrimination. Whilst there is a plethora of studies on disability disclosure in higher education from the viewpoints of students, very few studies exist on the opinions of support staff in higher education on the subject matter, and even fewer studies combine the perspectives of students and support staff in higher education in the same study. Hence, this study responds to these gaps by examining the specific factors that influence disability disclosure within an ODeL institution from the perspectives of two sample subsets, that is, support staff members and students with disabilities. The central question that guides this study is: What are the views of support staff and students with disabilities on the factors that influence disability disclosure among students with disabilities in an ODeL setting?

Problem Statement

The effectiveness of disability support in higher education relies heavily on accurate disclosure to ensure tailored and adequate accommodations. However, disclosure is not a straightforward process in ODeL contexts. Unlike traditional universities, where students might more easily identify support services through in-person interactions or dedicated on-campus offices, ODeL environments lack immediate, visible pathways to support, making it more challenging for students to navigate the disclosure process (Lumadi, 2021). In addition, ODeL students with disabilities may feel uncertain about how their information will be used, particularly in digital contexts where data security and privacy are paramount (Habbal, Hamouda, Alnajim, Khan, & Alrifai, 2024). This uncertainty may deter them from disclosing altogether, resulting in students not receiving the accommodations they need to succeed academically. This study provides insights into disability disclosure not just from the students with disabilities but also from the support staff, who receive and address the disclosure of disabilities by students.

Literature Review

Disability Disclosure in Higher Education

The disclosure of disabilities in higher education is a complex and multifaceted process, influenced by numerous social, institutional, and personal factors. Research on disability disclosure has consistently highlighted that students' decisions to disclose are deeply connected to their perceptions of institutional support, the attitudes of faculty and peers, and concerns over privacy and stigma (Melian & Meneses, 2022). In higher education contexts, disclosure often facilitates access to necessary accommodations, such as additional time on examinations, assistive technologies, or modified coursework (Dollinger, Finneran, & Ajjawi, 2023). However, studies reveal that not all students are inclined to disclose their disabilities due to a mix of psychological, social, and practical reasons. Hence, the motivations for disclosing a disability primarily include the desire for academic adjustments, the need for support in managing course load, and the pursuit of a learning environment that acknowledges and

accommodates their specific challenges (Lombardi, Gelbar, Dukes, Kowitt, Wei, Madaus, Lalor, & Faggella-Luvy, 2018). However, students may also experience several barriers to disclosure, which often stem from privacy concerns and fears of being treated differently. Some students worry that disclosing their disability may expose them to prejudice, potentially influencing faculty expectations and peer interactions, which could lead to reduced academic and social experiences (McLeod, 2023).

Research has also examined the outcomes associated with disability disclosure. Studies show that students who disclose and receive proper accommodations tend to experience better academic outcomes, improved mental health, and higher satisfaction with their educational experience compared to those who do not disclose (McNicholl, Casey, Desmond, & Gallagher, 2021). However, non-disclosure, often fuelled by fears of negative perceptions, can lead to unmet needs, higher dropout rates, and diminished academic performance (Grimes, Southgate, Scevak, & Buchanan, 2020). For ODeL students, where the physical disconnection from institutional resources is pronounced, the decision to disclose takes on added complexity. Distance learners may feel a heightened need to disclose to receive support, but they may also be more cautious about doing so in a digital environment, where privacy concerns are amplified.

Stigma and Accessibility in Higher Education

Stigma plays a significant role in the lives of students with disabilities, particularly in influencing their comfort with disclosure. Stigma can occur in various forms, such as structural stigma, stigma by association, public stigma, and self-stigma (Miesel, Haikal, Colby, & Barnett, 2022). Similarly, research has highlighted that stigma, both external and internalised, can deter students from seeking the accommodations they need (AlSamhori, AlSamhori, Abuaun, AlAwamleh, Saleh, Hussein, Mahmoud, Baimustafa, & Qaswal, 2024). External stigma, which includes negative attitudes and misconceptions held by others about disability, often fosters a social environment that discourages disclosure. For students, the stigma that arises from the fear of being labelled as “different” or “less capable” can create a psychological barrier, impacting their willingness to disclose (Appleyard-Keeling, 2021). Also, internalised stigma reflects the students’ own negative perceptions about their disabilities, often shaped by societal narratives. Such stigma can lead students to question the legitimacy of their need for support, even when it is crucial for their academic success (Trani, Moodley, Anand, Graham, & Maw, 2020). This dynamic is particularly pertinent in ODeL contexts, where the lack of in-person interaction might reduce direct stigma but does not necessarily mitigate the internalised pressures students face. Studies on stigma in ODeL settings suggest that the lack of physical presence can offer students a form of anonymity, which may lessen concerns over peer judgments but does not eliminate the need for accommodations that address their specific learning needs (Baker, Malik, Davis, & McKenna, 2023).

Accessibility in higher education requires an infrastructure that allows students to disclose and request accommodations in a way that respects their privacy while ensuring they receive the necessary support. Institutions that fail to provide adequate support mechanisms inadvertently contribute to the perpetuation of stigma, as students may be forced to choose between disclosing their disabilities or going without essential accommodations. Scholars advocate that a disclosure-friendly environment, where institutional policies not only protect privacy but also normalise accommodations as a standard part of student support services, helps to reduce stigma over time (Lu & Li, 2024). In ODeL settings, ensuring accessibility means integrating assistive technologies, offering flexible learning options, and establishing digital platforms that allow confidential disclosure and efficient access to support services.

Method

Methodology

This study employed a mixed-methods approach (Dawadi, Shrestha, & Giri, 2021), integrating both qualitative and quantitative data to provide a comprehensive understanding of disability disclosure of students in an ODeL context. The mixed-methods design explored the factors that influence disclosure, combining the depth of qualitative insights with the broader trends identified through quantitative data.

Population and Sample Size

The target population for this study is all the Unisa students with disabilities and all the student support staff at Unisa. The interviews were conducted with 8 students with disabilities and 8 support staff members and were designed to capture detailed accounts of the factors that influence disability disclosure, including barriers and motivations. In addition, quantitative data was collected from 225 students with disabilities and 92 support staff members. In total, the sample size for this study is 333 participants.

Sampling Technique

Systematic random sampling was employed in this study to ensure a representative dataset that captured the diversity of experiences among students and support staff members at the institution. Systematic random sampling allows researchers to select participants from a larger population according to a random starting point and a fixed, periodic interval (Ganesha & Aithal, 2022). Systematic random sampling enables studies to have a balance between simplicity, efficiency, and scientific rigour (Igwenagu, 2016). In using systematic random sampling for this study, Unisa's ICT department selected every tenth person on their list of students with disabilities and list of student support staff members. Systematic random sampling was suitable for this study because it provided a fair representation of both students and student support staff members. In other words, systematic random sampling ensured that each member of the population of this study had an equal chance of being selected, thereby providing a representative sample.

Inclusion Criteria

This study's inclusion criteria (Slattery, Saeri, & Bragge, 2020) were designed to ensure that participants have relevant experiences and characteristics that align with the study's research objectives. For this study, the inclusion criteria are student participants were enrolled as students at the institution, staff members had to be working directly with students, and had to have worked at the institution for more than two years – all of these were essential during the data collection phase of this study. The support staff who worked for the institution for more than two years during data collection included academic advisors, disability support staff, and administrative staff involved in student support. This criterion ensured that the study focused on the specific institutional context of the institution. Also, student participants must have registered their disabilities with the university's disability centre. This ensured that the study included individuals who formally recognized their disabilities and were eligible for support services. In addition, the student participants were students who must have utilised or attempted to utilise the support services provided by Unisa for students with disabilities. This criterion ensured that participants had direct experience with the services being explored in the study.

Exclusion Criteria

This study's exclusion criteria (Siritzky, Cox, Nadler, Grady, Kravitz, & Mitroff, 2023) were established to identify individuals who do not fit the study's focus or whose participation might introduce biases. Individuals who were not enrolled as students at Unisa during the time that the study was conducted were excluded from this

study. Support staff members who were not working within the student support unit of Unisa were excluded from this study. This criterion ensured that the study remains specific to the Unisa context and student support. Students who have disabilities but were not registered with Unisa's disability support services were excluded. This criterion ensured that the study focused on those who engaged with the formal support mechanisms in place at the university. The individuals who had never utilised or attempted to utilise the support services for students with disabilities at Unisa were excluded. Support staff members who had less than two years of work experience were excluded from this study. This criterion ensured that participants had relevant and recent experiences to share about the support services at the university, particularly as it relates to disability disclosure by students.

Data Collection Methods

The two data collection methods for this study are semi-structured interviews and surveys. Qualitative data were collected through semi-structured interviews with students and support staff. Interview questions were open-ended, allowing participants to express their experiences and perspectives freely. Interviews were recorded with the participants' consent. Also, quantitative data were collected from students with disabilities and support staff members through structured surveys distributed to a broader sample of students and staff. The survey aimed to capture trends and correlations related to disability disclosure, including factors such as the periods and frequency of disclosure.

Data Collection Instruments

An interview guide was used to steer the interview conversations (Ruslin, Mashuri, Rasak, Alhabsyi, & Syam, 2022). The data collection instrument for the survey was a questionnaire. The use of questionnaires in this study was critical for several reasons (Johnson, Adkins, & Chauvin, 2020); it contributed to both the methodological rigor and the robustness of the data collection process. Including questionnaires alongside an interview guide (Renjith, Yesodharan, Noronha, Ladd, & George, 2021) facilitated the collection of diverse data types. The questionnaire (Hansen & Swiderska, 2024) consisted of mostly closed-ended questions for quantitative analysis and a few open-ended questions to allow participants to express their views comprehensively.

Data Analysis Methods

The interviews were transcribed and then analysed using thematic coding to identify recurring themes and insights (Naeem, Ozuem, Howell, & Ranfagni, 2023). This thematic approach identified patterns in participants' responses, contributing to a deeper understanding of the factors affecting disability disclosure in an ODeL environment. While SPSS software was used to conduct statistical analyses, allowing for the identification of significant relationships between variables and the quantification of trends observed in the qualitative data. Descriptive statistics and inferential tests provided insights into the general attitudes and experiences related to disclosure, accessibility, and stigma within the ODeL setting.

The integration of SPSS analysis for quantitative data and thematic coding for qualitative data (Dawadi, Shrestha, & Giri, 2021) ensured a rigorous and comprehensive analysis, combining empirical patterns with rich narrative insights. This mixed methods approach not only facilitated a balanced examination of the data but also supported the study's goal of understanding the complex dynamics of disability disclosure. In addition, this study employed triangulation (Turner, Cardinal, & Burton, 2017) to validate and corroborate findings. This in-depth context of triangulation (Leko, Cook, & Cook, 2021) was essential for interpreting results, as it helped to identify information and factors that may not be captured through numerical data, that is quantitative data, alone. Triangulation also increased the reliability and validity of this study by examining the research questions from

multiple perspectives (Farquhar, Michels, & Robson, 2020), thereby strengthening the overall evidence from this study.

Ethical Considerations

Ethics in research is a fundamental component that ensures scholarly work's integrity, reliability, and validity (Zhaksylyk, Zimba, Yessirkepov, & Kocyigit, 2023). It involves adhering to moral principles and professional standards that guide researchers in conducting studies responsibly. Ethical considerations are paramount in protecting research participants' rights, dignity, and welfare, maintaining scientific integrity, and promoting public trust in research findings (Lal & Sharma, 2023). In this study, ethical considerations, including informed consent (Gordon, 2020), confidentiality (Dougherty, 2021), **voluntary participation** (Xu, Baysari, Stocker, Leow, Day, & Carland, 2020), and the principle of **do no harm** (Buchanan & Warwick, 2021) were meticulously integrated into the research design and implementation. In addition, ethical approval was obtained for this study from Unisa's ethics review committee (reference: 62007491_CRECHS_2023).

FINDINGS

This section begins with a discussion of the demographic variables of the participants. This is followed by the study's other findings and a discussion of the findings.

Demographic details of participants

This study involved two groups of participants, students with disabilities (SWD) and support staff members (SSM) of an ODeL university. The data in Table 1 indicates that many of the student participants were relatively young, with 75.6% being 40 years old or younger. The age group 21-30 years constitutes the largest proportion of participants, which highlights a predominantly younger demographic. The representation of participants differed with age, with the smallest proportion being those below 20 years and those 50 years and above.

Table 2 shows the gender distribution of the students with disabilities who responded to the survey. The total number of participants is 225 - the females constituted 53.5%; the males constituted 42.2%; the non-binary constituted 2.2%; the students who preferred not to state their gender constituted 1.3%; and the transgender constituted 0.4%. This data indicates a higher proportion of female participants compared to males, with a small representation of non-binary and transgender participants and a few who preferred not to disclose their gender.

Table 1. Students with disabilities – Age (in years)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	21-30	96	42,7	42,7	42,7
	31-40	74	32,9	32,9	75,6
	41-50	30	13,3	13,3	88,9
	50 and above	19	8,4	8,4	97,3
	Below 20	6	2,7	2,7	100,0
	Total	225	100,0	100,0	

Table 2. Students with disabilities - Gender

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Female	121	53,8	53,8	53,8
	Transgender female	1	,4	,4	54,2
	Male	95	42,2	42,2	96,4
	Prefer not to say	3	1,3	1,3	97,8
	Non-binary	5	2,2	2,2	100,0
	Total	225	100,0	100,0	

Types of Disabilities

Table 3 summarises the distribution of various disabilities reported by the student participants during the interviews. Also, the table shows the frequency and percentage of each disability within the surveyed student population. The participants from the interviews reported an array of disabilities, which influenced their experiences and the type of support that they required. The interviews with students with disabilities consisted of eight students in total, and the students had different types of disabilities, with some having more than one disability.

Table 3. Types of Disabilities Reported by Students with Disabilities - Interviews

Disability Type	Number of Students (with the disability)
Severe visual impairment (less than 20% sight)	1
Paralysed face (cannot smile or frown)	1
Partially blind	2
Autism	1
ADHD	2
Dysgraphia	1
Dyslexia	1
Blind	1
Hard of hearing	1
Partially sighted	1
Total	12

Disability Prevalence

According to Table 4, the total frequency of students with reported disabilities is 195, while the total percentage is 106.96%. The percentage exceeding 100% suggests possible overlapping conditions, where some students may have disclosed multiple disabilities. The prevalence of disability types within the institution reveals distinct patterns that have significant implications for support structures and accessibility measures. Neurodevelopmental disabilities also emerge as a notable category, with ADHD comprising 7.25% of reported conditions and dyslexia accounting for 3.63%. These figures underscore the need for tailored academic support services that cater to the specific learning needs of students with cognitive and processing challenges. Strategies such as extended examination time, note-taking assistance, structured learning environments, and specialised

tutoring can enhance academic success for these students. The diversity in disability types highlights the necessity for a multidimensional approach to accessibility and inclusion, ensuring that institutional policies and support services comprehensively address a wide range of student needs.

The presence of mental health issues and chronic illnesses among students highlights the necessity for comprehensive and responsive support services. Mental health conditions, including depression (3.11%) and anxiety (2.07%), underscore the importance of psychological counseling services, peer support networks, and mental health awareness initiatives within the institution. Addressing these challenges requires individual counseling and a broader institutional commitment to fostering a supportive and stigma-free environment that encourages students to seek help without fear of discrimination.

Physical disabilities constitute the largest reported category, accounting for 32% of disclosed conditions. This highlights the critical need for infrastructural accessibility, including ramps, elevators, accessible restrooms, and adaptive transportation services to ensure that students with mobility challenges can navigate the campus with ease. In addition to physical disabilities, sensory disabilities also represent a substantial portion of reported cases. Visual impairments account for 13% of disclosures, while hearing impairments constitute 8%. These conditions necessitate the integration of assistive technologies, such as screen readers, braille resources, captioning services, and sign language interpreters. Furthermore, adaptable teaching strategies, including alternative content delivery methods and inclusive assessment practices, are essential to accommodate these students effectively.

Chronic illnesses, which account for 19% of reported conditions, further reinforce the need for ongoing medical care and flexible academic accommodations. Conditions such as epilepsy, which constitutes 7% of the cases, require proactive health management strategies, emergency response plans, and academic flexibility to ensure that students can continue their education without disruption. This may include access to medical professionals, adjustments in attendance policies, and coordination between students and faculty to accommodate health-related absences.

Additionally, the complexity of support services is amplified by the presence of multiple and overlapping disabilities. The 3% prevalence of multiple disabilities, including conditions involving psychological and chemical imbalances, reflects the need for individualised intervention plans. These cases require an integrated approach that combines medical, psychological, and academic support, ensuring that students receive holistic care tailored to their individual needs. The intersection of mental health challenges, chronic illnesses, and multiple disabilities emphasise the necessity for a flexible, inclusive, and multidisciplinary approach to student support services.

Table 4. Student Disability Prevalence

Disability Type	Frequency (Number of Students)	Percentage (%)
Neurodevelopmental Disabilities		
ADHD	14	7.25%
Dyslexia	7	3.63%
Autism	6	3.11%
Dyscalculia	2	1.04%
Cognitive Development Disorders	1	0.52%
Mild Cognitive Impairment	1	0.52%

Disability Disclosure by Students with Disabilities in an Open, Distance, and E-Learning (ODEL) Institution: Insights from Support Staff and Students

Intellectual Disabilities	1	0.52%
Mental Health Issues		
Depression	6	3.11%
Anxiety	4	2.07%
Mental Illness	3	1.55%
Schizophrenia	2	1.04%
Bipolar Disorder	2	1.04%
OCD	1	0.52%
Physical Disabilities		
Physical Disabilities (not specified)	20	10%
Paraplegia	12	6%
Wheelchair-bound	9	5%
Amputations	7	4%
Cerebral Palsy	4	2%
Spinal Cord Injuries	3	2%
Multiple Disabilities (not specified)	3	2%
Sensory Disabilities		
Visual Impairments	26	13%
Hearing Impairments	15	8%
Blindness	3	2%
Chronic Illnesses		
Epilepsy	14	7%
Chronic Illnesses (not specified)	9	5%
Diabetes	4	2%
Cardiac Issues	2	1%
End-stage Chronic Renal Failure	1	1%
Chronic Fatigue Syndrome	1	1%
Chemical Disabilities	1	1%
Serious Chronic Conditions	1	1%
Congenital Malformations	1	1%
Congenital Myopathy	1	1%
Musculoskeletal Disorders	1	1%
Polytrauma	1	1%
Scoliosis	1	1%
Other Disabilities		
Neurological Disorders	2	1.04%

Psychological and Chemical Imbalances	3	2%
TOTAL	195	106.96%

Work Experience of Support Staff

From Table 5, the largest group of staff were employed for a period of between 6 to 10 years. This suggests that a substantial proportion of employees had acquired considerable experience while still being relatively mid-career. Additionally, the second most common range of experience falls within 26 to 30 years, indicating a stable group of long-serving staff members who have remained with the institution for an extended period. This longevity suggests institutional continuity and the retention of institutional knowledge among this group of support staff. Furthermore, a significant number of employees had shorter tenures, ranging between 3 and 5 years. This trend highlights a steady inflow of new staff members, which may contribute to innovation, fresh perspectives, and the continued growth of the workforce.

Table 5. Support staff work experience

Work Experience (Years)	Frequency	Cumulative Percentage (%)
3–5	17	18.5
6–10	33	43.5
11–15	8	52.2
16–20	11	64.1
21–25	13	72.8
26–30	18	100.0

The roles of support staff members

Table 6 shows that student support roles constitute the largest portion of the workforce, underscoring the institution's strong emphasis on providing direct services to students. This reflects a commitment to ensuring that students receive the necessary guidance and resources to enhance their academic experience. In addition to student support, academic support, and library services represent a significant segment of the workforce, highlighting the institution's dedication to fostering excellence in teaching and learning. The presence of administrative and protection roles further indicates a well-established operational and safety infrastructure, ensuring the smooth functioning of institutional processes and the security of students and staff. Furthermore, the existence of specialised leadership roles demonstrates the presence of senior and strategically focused positions that guide the institution's overall direction and long-term objectives.

Table 6. The Roles of Support Staff

Category	Roles	Frequency
Student Support	Application & Registration, Student Advisor, Student Support, Student Development, Psychologist	24
Academic Support	Curriculum Design, Teaching & Learning Support, Research Support, Digital Learning Advisor	16
Library Services	Librarian, Branch Librarian, Personal Librarian, Literature Search Services	11
Administrative Roles	Postgraduate Admin, Information Resource Management, Printing Access Cards, Registrations	10
Technical Roles	Technology Coordinator, Electrical Maintenance Manager	6
Protection Services	Security Officers, Protecting Assets, Protection Services	8
Leadership & Specialised Roles	Director, Deputy Director, Business Process Analyst, Specialist, Waste Manager	11

Periods Of Disability Disclosure

The various points in time that the students disclosed their disabilities to the university are outlined in Table 7. From Table 7, out of 225 student participants in the survey, 130 (57.8%) disclosed their disability during the application process. A total of 21.3% of students disclosed their disabilities during registration. Around 17.8% of students disclosed their disability when they realised they needed support. 2.2% of students indicated that they disclosed their disability around the exam period. Only 0.9% of students disclosed their disability during orientation. The cumulative percent column shows that 82.2% of students disclosed their disability by the time of registration.

Table 7. Periods of Disclosure for Students with Disabilities - Survey

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	During exams	5	2,2	2,2	2,2
	During orientation	2	,9	,9	3,1
	During the application process	130	57,8	57,8	60,9
	Upon registration	48	21,3	21,3	82,2
	When I realised that I needed support	40	17,8	17,8	100,0
	Total	225	100,0	100,0	

The Importance of Disability Disclosure and its Timely Disclosure

The importance of disability disclosure by students and its relationship with support for students with disabilities was highlighted by a support staff member during an interview:

As a person with a disability, I understand that every person has a right to disclose or not disclose their disability. On the other hand, as an employee, I understand that Unisa has the priority to protect the integrity of its qualifications. With distance learning institutions, the qualifications are already in doubt because students are writing from home and there is still a margin for dishonesty. If you want to be accommodated, you must disclose and submit proof of disability – (staff interviewee 1).

The quote by staff interviewee 1 reflects the dual perspectives that support staff who are individuals with disabilities may hold to ensure that they balance personal rights with institutional responsibilities. The participant acknowledged the right to privacy in disability disclosure but also recognised the importance of academic integrity, particularly in a distance learning context where risks of dishonesty may be perceived as higher. The participant's statement shows the tension between individual autonomy and institutional regulation, which suggests that disclosure, while voluntary, is a necessary step for students with disabilities to receive institutional support, which in turn supports the institution's integrity.

A narrative from a support staff member emphasised the positive outcomes of disability disclosure, particularly in terms of academic support and retention:

I think when students disclose their disabilities, they are then given reasonable accommodation for submission of assignments and exams. ARCSWiD also plays a role that helps with retention as they assist with ensuring that study material is converted to suit the student needs – (staff interviewee 3).

Another support staff participant highlighted the challenges that arise when students delay their disability disclosure:

Some students do not want to disclose their disabilities. You see these students when exams are approaching, that is when we start receiving many requests for accommodation, where students will be requesting extra time for exams. Students need to be encouraged to disclose their disabilities during the entry point and awareness should also be available, and it can come from the counselling department and registration section – (staff interviewee 2).

Staff interviewee 2 observed that non-disclosure often results in last-minute requests for support, which could be avoided if students are encouraged to disclose their disabilities early in their academic journey. The narrative of staff interviewee 2 suggests a need for increased awareness and proactive measures, such as integrating disability disclosure into the registration and orientation processes, to ensure that students receive timely support and that the institution can plan accordingly. The observation by staff interviewee 2 notes that non-disclosure often results in last-minute requests for support, which could be avoided if students were encouraged to disclose their disabilities early in their academic journey. The narrative of staff interviewee 2 suggests a need for increased awareness and proactive measures, such as the integration of disability disclosure into the registration and orientation processes, to ensure that students receive timely support.

Staff interviewee 6 credits the Advocacy and Resource Centre for Students with Disabilities (ARCSWiD) with the crucial role they play in ensuring that disclosed disabilities are met with appropriate support, which not only helps

students meet academic requirements but also aids in their retention. This stresses the importance of institutional support structures to facilitate the success of students with disabilities and illustrates how disclosure can lead to tailored student support that enhances the educational experience. According to the participant:

What we do is we do not force you [students] to disclose. We tell them [students] about the benefits of disclosing. You will find that because the benefits are great, people [students] will sort of choose to declare their disability...but it is their choice to do so if they want to. And then we help them [students] and assist them [students] with applications for bursaries and all these other funding-related stuff. We help them [students] fill up the forms, and then we send them [the filled forms] to the student funding [unit] after that. At the registration point, they [students] fill out a form that asks them [students] about what sort of services they want...We [ARCSWiD] produce study materials in alternative formats. That would be braille, large print, electronic, audio Daisey...We can produce any audio format, we can produce any word format processor. We can also do epub, even though no one has asked for it yet - (staff interview 6).

Barriers to Disability Disclosure

A support staff participant identified two factors that promote the underreporting of disabilities by students as stigma and inadequate visibility of available institutional support services:

We have a huge problem when it comes to declarations [of disabilities]. We are planning to devise strategies that will encourage students to declare their disabilities and let them know that there are advantages to doing that. Students do not declare enough, and this affects them negatively when they come during examination time. This might also be influenced by stigma, and our visibility will increase declaration – (staff interviewee 4).

The planned strategies to increase disability declarations suggest a recognition of the institutional barriers that prevent students from disability disclosure. The participant's focus on improving visibility and addressing stigma highlights the need for cultural and procedural changes within the institution to create an environment where students feel safe and supported to disclose their disabilities. Another participant echoed the issue of stigma and shed light on the complexities of support for students with less visible or psychological disabilities, such as traumatic brain injuries and anxiety disorders:

We have people with traumatic brain injuries and then we don't realise that...sometimes they tell you that we should give them extra hours. We have students who will not accept that [their psychological disabilities], and they have anxiety attacks every time they write an exam. It's a challenge for the students. It inhibits the students from achieving what they want. Imagine the student might have an anxiety attack for 30 minutes when they were supposed to scan the QR code. What happens then? And these students don't want to declare themselves because they are afraid of being stigmatised - (staff interviewee 7).

Staff interviewee 7 noted that some students may resist disability disclosure due to fear of stigma, which complicates their ability to receive the necessary support. Students who fear being stigmatised may not seek the help that they need, which negatively impacts their academic performance and well-being. This situation highlights the complex nature of disability disclosure. The participant's narrative calls attention to the need for a more inclusive approach that considers the diverse experiences of students with disabilities.

Disability Disclosure to Lecturers/ Faculty

In addition to disclosure to ARCSWiD, some students felt the need to make their disabilities known to their lecturers or faculty too. While some other students did not think that this kind of disclosure was necessary; these views are captured in Table 7. Table 8 presents data on whether students had to disclose their disability to their lecturers, even though they were already registered with the ARCSWiD. A total of 115 students (51.1%) indicated that they disclosed their disability to their lecturers despite being registered with ARCSWiD. This suggests that slightly more than half of the students felt the need to personally inform their lecturers about their disability, possibly due to a lack of communication from ARCSWiD to the lecturers. 110 students (48.9%) indicated that they did not have to disclose their disability to their lecturers because they were registered with ARCSWiD. This shows that nearly half of the students believed that their registration with ARCSWiD sufficiently informed their lecturers about their disability, which reduced the need for personal disclosure. The cumulative percentage column shows that by the time all responses are accounted for, 100% of the students had provided their views on this question, with a near-even split between those who felt they had to disclose their disability and those who did not.

In addition, Table 8 indicates a division among students regarding the necessity to disclose their disabilities to lecturers. Just over half of the students felt the need to inform their lecturers directly, despite being registered with ARCSWiD, while the others felt that their registration was sufficient. This division may reflect inconsistencies in how information about students' disabilities is communicated to lecturers, or it could suggest variability in lecturers' awareness and understanding of ARCSWiD's role. The results imply that there is room for improvement regarding the communication channels between ARCSWiD and the lecturers to ensure that students do not feel obligated to disclose their disabilities repeatedly.

Table 8. Disability Disclosure to Lecturers by Students with Disabilities - Survey

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	115	51,1	51,1	51,1
	1	110	48,9	48,9	100,0
	Total	225	100,0	100,0	

Discussion

Disability disclosure allows students with disabilities to access necessary support when students inform their institutions of their needs. However, this process is often challenging due to concerns about stigma, privacy, and potential impact on academic status (Melian & Menesses, 2022). The findings of this study illuminate the dual challenge faced by students with disabilities in navigating disclosure within an ODeL context. Students grapple with the need to disclose their disabilities to access support services while simultaneously dealing with concerns about privacy and potential stigma (Christian, 2020). This tension is particularly significant in ODeL institutions, where students may already feel distanced from institutional support and must rely on digital interactions to communicate their needs (Bergdahl, 2022). The following discussion explores this balancing act and offers recommendations for institutional policies and practices to improve disability disclosure and support for students with disabilities in an ODeL setting.

The results of this study underscore a pervasive tension between students' right to privacy and the necessity of disclosure for accessing essential support services. For many students, disclosure involves relinquishing some control over personal information, which can feel particularly risky in educational environments where interactions with faculty and peers are often virtual and may lack the depth and immediacy of face-to-face interactions

(Vijayakumar & Pfeifer, 2020). This challenge is compounded in ODeL contexts, where students rely on institutional goodwill and effective communication systems to understand and meet their needs (Salamondra, 2021).

The necessity of disclosure to access accommodations places students in a vulnerable position, often forcing them to weigh the benefits of support against the risk of social stigma or judgment (Kassam, Antepim, & Sukhera, 2024). For example, students with less visible disabilities, such as mental health conditions or learning disabilities, may fear that disclosure could lead to biased perceptions of their academic abilities (Kline & Davidson, 2022). Given these concerns, ODeL institutions have the responsibility of approaching disability disclosure with sensitivity and respect. A proactive yet respectful outreach strategy that respects students' autonomy could mitigate the discomfort associated with disclosure (Brown, 2024). Such an approach should involve providing students with clear and accessible information about support services and the privacy safeguards in place, ensuring they feel empowered and protected in their decision to disclose. In addition, this study revealed distinct patterns in the timing of disability disclosure among students. Most students disclosed their disabilities either at the point of application or during registration, viewing these stages as formal opportunities to declare any support needs. However, a significant subset disclosed only when they encountered academic or accessibility challenges, prompting them to seek specific accommodations.

ARCSWiD played a crucial role in facilitating academic adjustments for students with disabilities. Hence, ARCSWiD provided resources, such as accessible study materials, assistive devices, and guidance on institutional processes, creating a supportive environment for students who had disclosed their disabilities early. However, gaps in coordination between ARCSWiD and academic departments posed significant challenges for the students. For instance, students reported repeatedly needing to disclose their disabilities directly to lecturers or explain their required accommodations, suggesting that institutional channels for communicating students' needs are neither centralised nor consistently applied.

Furthermore, stigma and privacy concerns emerged as significant factors in students' decisions not to disclose their disabilities. Many students feared that disclosure could result in differential treatment or lead to stereotypes that question their academic competence. For example, several participants highlighted concerns about being seen as "dependent" or "less capable," which discouraged them from accessing the support services they were entitled to.

Overall, the findings of this study note that while institutional support mechanisms such as ARCSWiD provide invaluable assistance to students with disabilities, significant gaps in inter-departmental coordination, accessibility of technological interfaces, and effective communication persist – all of which have implications for disability disclosure by students. These gaps discourage timely disclosure and may inadvertently marginalise students with disabilities who need systematic and reliable support (Pearson & Boskovich, 2019). The data in this study suggests that addressing both the structural and social dimensions of disability disclosure could enhance the experience of students with disabilities in ODeL environments, thereby creating a more inclusive educational landscape.

Recommendations for Policy and Practice

To address some of the challenges of disability disclosure that were found in this study, ODeL institutions must adopt a comprehensive approach to disability disclosure for students with disabilities, ensuring that all students with disabilities have access to the support they need without compromising their privacy or dignity. To

better serve students with disabilities, particularly within ODeL contexts, higher education institutions can implement several specific, actionable strategies to promote disability disclosure by the students. These include:

1. **Proactive support structures:** Institutions should establish and promote visible support services from the earliest interactions with students. By embedding information about disability resources at all key entry points, such as application, orientation, and registration, institutions signal their commitment to inclusivity and accessibility. This proactive approach helps ensure that students are aware of available support from the outset, facilitating a smoother transition into their academic journey.
2. **Stigma reduction initiatives:** Effective stigma reduction initiatives can play a vital role in fostering a supportive learning environment. Awareness campaigns focused on disability inclusivity, held regularly across digital and social platforms, can encourage a culture of acceptance and understanding. By addressing misconceptions and promoting the value of diversity, such campaigns contribute to a more accepting academic community, reducing the social barriers associated with disability disclosure by students.
3. **Policy and communication enhancements:** Institutions should develop clear, enforceable policies on disability support and ensure all academic and administrative staff are educated on these protocols. Guidelines should detail the processes for supporting students with disabilities and provide specific directions for assisting students in both academic and non-academic settings. Regular communication about available resources and consistent policy enforcement can foster trust in institutional support systems, making it easier for students to disclose and receive the accommodations they need.

The foregoing recommendations underscore the importance of fostering an inclusive, accessible academic environment within ODeL institutions, one that recognises and responds to the unique challenges faced by students with disabilities with regards to disclosing their disabilities. By implementing the recommended strategies, institutions can better support the academic success and personal well-being of students with disabilities by encouraging them to disclose their disabilities and do so on time, ultimately creating a more equitable educational experience for them.

Conclusion

This study advances an understanding of the experiences of students with disabilities within ODeL environments by highlighting the challenges and motivations that surround disability disclosure. Robust insights on disability disclosure by students and support staff members were provided in this study. Unlike traditional campus settings, ODeL institutions rely heavily on digital interfaces and remote communication, which adds layers of complexity to support structures and students' willingness to disclose their disabilities to their academic institutions. This research discussed how concerns around stigma, privacy, and inconsistent institutional support systems uniquely affect students with disabilities in ODeL contexts, where visible resources and face-to-face interactions are often absent. By analysing both the structural and social factors that shape the students' experiences, the study offers a valuable perspective on the conditions necessary for inclusive learning environments.

Central to this study is the recognition that creating a safe and supportive academic environment is crucial for encouraging students with disabilities to disclose their needs. Such an environment requires visible, accessible resources and an institutional culture that prioritises understanding and respect. As students feel more supported

in disclosing their disabilities, they gain better access to accommodations, fostering greater academic success and engagement. This study's insights emphasise that when ODeL institutions proactively cultivate inclusive practices, they not only improve educational outcomes but also enhance equity within the academic community.

Acknowledgments: The authors appreciate the financial assistance of the National Institute for the Humanities and Social Sciences (NIHSS) and the South African Humanities Deans Association (SAHUDA) towards this research. The opinions expressed and conclusions arrived at are those of the authors and are not necessarily to be attributed to the NIHSS and SAHUDA.

References

- AlSamhori, A. F., AlSamhori, J. F., AlSamhori, A. R. F., Abuaun, J., AlAwamleh, N., Saleh, R., Hussein, A. M., Mahmoud, H. I. Y. A., Banimustafa, R., & Qaswal, A. B. (2024). The stigma towards seeking help among university students: a cross-sectional study in Jordan. *Middle East Current Psychiatry*, 31(1), 1-7.
- Appleyard-Keeling, L. V. (2021). Students with Hidden Disabilities in Higher Education: Disruption, diffraction and the paradox of inclusion in theory and practice (Doctoral dissertation). Manchester Metropolitan University). Available from <https://e-space.mmu.ac.uk/629541/>
- Baker, C., Malik, G., Davis, J., & McKenna, L. (2023). Experiences of nurses and midwives with disabilities: A scoping review. *Journal of Advanced Nursing*, 79(11), 4149-4163.
- Bergdahl, N. (2022). Engagement and disengagement in online learning. *Computers & Education*, 188, 1-19.
- Brown, A. (2024). Out in the classroom: Self-disclosure as a 'pedagogical tool'. *African Journal of Career Development*, 6(2), 1-7.
- Buchanan, D., & Warwick, I. (2021). First do no harm: Using 'ethical triage' to minimise causing harm when undertaking educational research among vulnerable participants. *Journal of Further and Higher Education*, 45(8), 1090-1103.
- Chambers, D., & Varoglu, Z. (2023). *Learning for All: Guidelines on the Inclusion of Learners with Disabilities in Open and Distance Learning (ODL)*. Paris: UNESCO Publishing.
- Christian, M. A. (2020). College students and their decisions to disclose disabilities (Doctoral dissertation). Walden University. Available from <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=10352&context=dissertations>
- Dawadi, S., Shrestha, S., & Giri, R. A. (2021). Mixed-methods research: A discussion on its types, challenges, and criticisms. *Journal of Practical Studies in Education*, 2(2), 25-36.
- Dollinger, M., Finneran, R., & Ajjawi, R. (2023). Exploring the experiences of students with disabilities in work-integrated learning. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 45(1), 3-18.
- Dougherty, M. V. (2021). The use of confidentiality and anonymity protections as a cover for fraudulent fieldwork data. *Research Ethics*, 17(4), 480-500.
- Farquhar, J., Michels, N., & Robson, J. (2020). Triangulation in industrial qualitative case study research: Widening the scope. *Industrial Marketing Management*, 87, 160-170.
- Ganesha, H. R. & Aithal, P. S. (2022). How to choose an appropriate research data collection method and method choice among various research data collection methods and method choices during Ph. D. program in India?. *International Journal of Management, Technology, and Social Sciences (IJMTS)*, 7(2), 455-489.

- Gordon, B. G. (2020). Vulnerability in research: Basic ethical concepts and general approach to review. *Ochsner Journal*, 20(1), 34-38.
- Grimes, S., Southgate, E., Scevak, J., & Buchanan, R. (2020). University student experiences of disability and the influence of stigma on institutional non-disclosure and Learning. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 33(1), 23-37.
- Habbal, A., Hamouda, H., Alnajim, A. M., Khan, S., & Alrifai, M. F. (2024). Privacy as a Lifestyle: Empowering assistive technologies for people with disabilities, challenges and future directions. *Journal of King Saud University-Computer and Information Sciences*, 36, 1-21.
- Hansen, K., & Świdarska, A. (2024). Integrating open-and closed-ended questions on attitudes towards outgroups with different methods of text analysis. *Behavior research methods*, 56(5), 4802-4822.
- Igwenagu, C. (2016). *Fundamentals of research methodology and data collection*. LAP Lambert Academic Publishing.
- Johnson, J. L., Adkins, D., & Chauvin, S. (2020). A review of the quality indicators of rigor in qualitative research. *American journal of pharmaceutical education*, 84(1), 138-146.
- Kassam, A., Antepim, B., & Sukhera, J. (2024). A Mixed Methods Study of Perceptions of Mental Illness and Self-Disclosure of Mental Illness Among Medical Learners. *Perspectives on Medical Education*, 13(1), 336-348.
- Kline, B., & Davidson, D. L. (2022). College Students with Invisible Illnesses and Disabilities: Disclosure, Hiding, and Support. *College Student Affairs Journal*, 40(3), 121-135.
- Lal, K. K., & Sharma, B. (2023). Research Integrity & Ethics: Scientific Misconduct. In *National Seminar on academic integrity & research ethics*. 129-143.
- Leko, M. M., Cook, B. G., & Cook, L. (2021). Qualitative methods in special education research. *Learning Disabilities Research & Practice*, 36(4), 278-286.
- Lombardi, A., Gelbar, N., Dukes III, L. L., Kowitt, J., Wei, Y., Madaus, J., Lalor, A., & Faggella-Luby, M. (2018). Higher education and disability: A systematic review of assessment instruments designed for students, faculty, and staff. *Journal of Diversity in Higher Education*, 11(1), 34-50.
- Lu, H., & Li, M. (2024). Navigating dual stigmas on social media: How self-disclosure strategies influence public attitudes toward sexual minorities with mental disorders. *New Media & Society*, 1-23.
- Lumadi, R. I. (2021). Enhancing student development through support services in an open distance learning institution: a case study in South Africa. *South African Journal of Higher Education*, 35(1), 113-126.
- Miesel, M. K., Haikalis, M., Colby, S. M., & Barnett, N. P. (2022). Education-based stigma and discrimination among young not in 4-year college. *BMC Psychology*, 10 (22). <https://doi.org/10.1186/s40359-022-00737-4>.
- McLeod, J. D. (2023). Invisible disabilities and inequality. *Social Psychology Quarterly*, 86(1), 6-29.
- McNicholl, A., Casey, H., Desmond, D., & Gallagher, P. (2021). The impact of assistive technology use for students with disabilities in higher education: a systematic review. *Disability and rehabilitation: assistive Technology*, 16(2), 130-143.
- Melián, E., & Meneses, J. (2022). Getting ahead in the online university: Disclosure experiences of students with apparent and hidden disabilities. *International Journal of Educational Research*, 114, 1-9.

Naeem, M., Ozuem, W., Howell, K., & Ranfagni, S. (2023). A step-by-step process of thematic analysis to develop a conceptual model in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 22, 1-18.

Pearson, H., & Boskovich, L. (2019). Problematizing disability disclosure in higher education: Shifting towards a liberating humanizing intersectional framework. *Disability Studies Quarterly*, 39(1). <https://doi.org/10.18061/dsq.v39i1.6001>.

Renjith, V., Yesodharan, R., Noronha, J. A., Ladd, E., & George, A. (2021). Qualitative methods in health care research. *International journal of preventive medicine*, 12(1), 1-7.

Ruslin, R., Mashuri, S., Rasak, M. S. A., Alhabsyi, F., & Syam, H. (2022). Semi-structured Interview: A methodological reflection on the development of a qualitative research instrument in educational studies. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, 12(1), 22-29.

Salamondra, T. (2021). Effective communication in schools. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 13(1), 22-26.

Siritzky, E. M., Cox, P. H., Nadler, S. M., Grady, J. N., Kravitz, D. J., & Mitroff, S. R. (2023). Standard experimental paradigm designs and data exclusion practices in cognitive psychology can inadvertently introduce systematic “shadow” biases in participant samples. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 8(1), 1-10.

Slattery, P., Saeri, A. K., & Bragge, P. (2020). Research co-design in health: a rapid overview of reviews. *Health research policy and systems*, 18, 1-13.

Trani, J. F., Moodley, J., Anand, P., Graham, L., & Maw, M. T. T. (2020). Stigma of persons with disabilities in South Africa: Uncovering pathways from discrimination to depression and low self-esteem. *Social Science & Medicine*, 265, 1-13.

Turner, S. F., Cardinal, L. B., & Burton, R. M. (2017). Research design for mixed methods: A triangulation-based framework and roadmap. *Organizational research methods*, 20(2), 243-267.

Vijayakumar, N., & Pfeifer, J. H. (2020). Self-disclosure during adolescence: Exploring the means, targets, and types of personal exchanges. *Current Opinion in Psychology*, 31, 135-140.

Xu, A., Baysari, M. T., Stocker, S. L., Leow, L. J., Day, R. O., & Carland, J. E. (2020). Researchers' views on, and experiences with, the requirement to obtain informed consent in research involving human participants: a qualitative study. *BMC medical ethics*, 21, 1-11.

Zhaksylyk, A., Zimba, O., Yessirkepov, M., & Kocyigit, B. F. (2023). Research integrity: where we are and where we are heading. *Journal of Korean medical science*, 38(47):e405.

Zongozzi, J. N. (2022). Accessible quality higher education for students with disabilities in a South African open distance and e-learning institution: Challenges. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(5), 1645-1657.

Author Contributions

Conceptualization (CRediT 1)	Author-1(%60)-Author-2 (%40)
Data Curation (CRediT 2)	Author-1(%60)-Author-2 (%40)
Investigation - Analysis - Validation (CRediT 3-4-6-11)	Author-1(%60)-Author-2(%40)
Writing (CRediT 12-13)	Author-1(%60)-Author-2(%40)
Writing – Review ve Editing (CRediT 14)	Author-1(%50)-Author-2 (%50)

Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecinde Öğrencilerin Dinleme ve Konuşma Becerilerindeki Durumlarına İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi**

Evaluation of Students' and Teachers' Opinions on the Status of Students' Listening and Speaking Skills in the Text Processing Process of Turkish Lesson

Ali Göçer¹ Kadir Şahin^{2*}

¹ Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı, Kayseri, Türkiye, <https://ror.org/047g8vk19>, <https://orcid.org/0000-0002-6880-2611>, gocer@erciyes.edu.tr

Prof. Dr., Erciyes University, Faculty of Education, Department of Turkish Language and Social Sciences, Kayseri, Turkey, <https://ror.org/047g8vk19>, <https://orcid.org/0000-0002-6880-2611>, gocer@erciyes.edu.tr

² Doktorant, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı, Kayseri, Türkiye, <https://ror.org/047g8vk19>, <https://orcid.org/0000-0001-8408-3525>, sahinmmkadir@hotmail.com

PhD student, Erciyes University, Faculty of Education, Department of Turkish Language and Social Sciences, Kayseri, Turkey, <https://ror.org/047g8vk19>, <https://orcid.org/0000-0001-8408-3525>, sahinmmkadir@hotmail.com

* Corresponding author

Araştırma Makalesi

Süreç

Geliş Tarihi: 13.03.2025
Kabul Tarihi: 10.05.2025
Yayın Tarihi: 30.06.2025

Benzerlik

Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal yazılımı ile taranmıştır.

Değerlendirme

Ön İnceleme: İç hakem (editörler).
İçerik İnceleme: İki dış hakem/Çift taraflı körleme.

Telif Hakkı & Lisans

Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Etik Beyan

Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen nitelikte olup kullanılan veriler literatür taraması/yayınlanmış kaynaklar üzerinden elde edilmiştir. Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Ali Göçer-Kadir Şahin

Yapay Zeka Kullanımı

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde yapay zeka tabanlı herhangi bir araç veya uygulama kullanılmamıştır. Çalışmanın tüm içeriği, yazar(lar) tarafından bilimsel araştırma yöntemleri ve akademik etik ilkelere uygun şekilde üretilmiştir. Ali Göçer-Kadir Şahin

Etik Bildirim

turkisharr@gmail.com

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman

Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Yayın

Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016-Akdeniz University, Faculty of Theology, Antalya, 07058 Türkiye

Atıf

Göçer, A.-Şahin, K. (2025). Türkçe dersi metin işleme sürecinde öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerindeki durumlarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Academic Research Review*, 10/2, 422-444, <https://doi.org/10.30622/tarr.1656803>

** Etik Kurul İzni

Etik onay, Erciyes Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu tarafından verilmiş olup 05.28.2024 tarihli ve 235 numaralıdır.

Öz

Dinleme ve konuşma iletişimi sağlayan temel iletişim becerilerini oluşturmaktadır. Bu iki beceri insanın anlaşmayı sağlayabilmek için ilk edindikleri becerilerdir. Bu iki dil becerisinin sıradan şekilde kullanılmasından ziyade ders ortamındaki öğretim ile yetkin şekilde kazandırılması daha bir önem arz etmektedir. Bu kapsam dâhilinde araştırmanın amacı, 6. sınıf öğrencilerinin konuşma ve dinleme becerilerini kullanabilme durumlarını incelemek ve tespit edilen durumu ortaya koymaktır. Araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından durum araştırması deseni ile yürütülmüştür. Araştırma, Kayseri ili Kocasinan ilçesi Kayseri İlahiyat Vakfı İmam Hatip Ortaokulundaki 18 6. sınıf öğrencisi ve Kayseri ili Özvatan ve Kocasinan ilçesindeki 7 Türkçe öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi nitel veri toplama araçlarının kullanıldığı bu çalışmada, Türkçe dersi metin işleme etkinliklerinde öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerindeki durumlarını belirlemek için veri toplama süreci şu şekilde yapılandırılmıştır: İlk olarak öğrencilerin ve öğretmenlerinin görüşlerinin alınması, sürece yönelik gözlem yapılması ve çalışma dokümanlarının seçilmesi işlemleri planlanmış ve veriler, gözlem, görüşme ve öğrenci dokümanları aracılığıyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler, nitel veri inceleme tekniklerinden içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Verileri anlamlandırmak ve kolay anlaşılabilirliğini sağlamak için öncelikle veriler arasında önemli görülen yerler belirlenmiş ve kodlama için alt yapı oluşturulmuştur. Bu yolla hem veri kaybını önlemek için araştırmacının dikkatini sürdürmesi amaçlanmış hem de dokümanda yer alan verilerin daha anlaşılabilir bir şekilde anlamlandırılması hedeflenmiştir. Bu aşamadan sonra birbiri ile ilişkili kodlar bir arada düşünülerek ortak kodlara ait üst kategori olan temalar oluşturulmaya çalışılmıştır. Analiz sonucunda veriler 37 kod ve 12 tema altında sınıflandırılmıştır. Araştırmada öne çıkan sonuçlar arasında şunlar sıralanabilir: Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin temalardaki dinleme/izleme etkinliklerine katılım durumlarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin dinleme/izleme etkinliklerinde düşük katılım gösterme sebeplerinin dinleme/izleme metinlerinden sıkılma, metinleri tam anlayamama, zor metinlerde katılım göstermek istememe ve genelde hikâye edici metin dışında katılım göstermek istememe olduğu görülmüştür. Öğrencilerin dinlediklerini anlama ve anladıklarını ifade etme durumlarının öğretmen görüşlerine göre değişiklik gösterdiği görülmektedir. Türkçe dersi metin işleme sürecinde gerçekleştirilen konuşma etkinliklerine öğrencilerin katılım durumlarının zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin konuşma etkinliklerine katılım sürecinde kendilerini ifade edememe, konuyu değerlendiremem, eleştirel konuşamama, heyecanlanma ve utangaç olma gibi sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Öğrencilerin dinleme metinlerinin sıkıcı gelmesi, metinlerin tam anlaşılabilmesi, sesin akıllı tahtadan kötü gelmesi, metinlerin karmaşık gelmesi gibi sebeplerle dinleme etkinliklerindeki durumlarının katılım ve anlama yönünden istenilen seviyede olmadığı tespit edilmiştir. Konuşma etkinliklerinde ise öğrencilerin hazırlıksız konuşma yapamama, verilen süreyi dolduramama, not kaygısı duyma, utanma, beden dilini etkili kullanamama, fikir beyan etmekte zorlanma gibi sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Çalışma sonunda öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin geliştirilmesine ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda; dinleme/izleme metinlerinin işlenmesi süreçlerinde öğrenci seviye ve ilgisinin gözetilmesi; öğrencilere dinleme öncesi ve dinleme sırasında gerekli yönergelerin verilmesine dikkat edilmesi; konuşma ve dinleme etkinliklerini gerçekleştirme amacının not vermek olmadığı hissettirilerek gerçekleştirilmesi... gibi birtakım önerilerde bulunulmuştur. Bu araştırmanın sonuçlarının konu üzerinde çalışma yapacak araştırmacılara ve ders içerisindeki uygulayıcı olan öğretmenler ile literatüre katkı sunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, dinleme becerisi, konuşma becerisi, ortaokul öğrencileri, Öğretmen görüşü.

Research Article

History

Received: 13.03.2025

Accepted: 10.05.2025

Date Published: 30.06.2025

Plagiarism Checks

This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

Peer-Review

Single anonymized-One internal (Editorial Board). Double anonymized-Two external.

Copyright & License

Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.

Ethical Statement

This study does not require ethical committee approval, and the data used were obtained from literature reviews/published sources. It is hereby declared that scientific and ethical principles were adhered to during the preparation of this study and that all studies used are cited in the references. Ali Göçer-Kadir Şahin

Use of Artificial Intelligence

No artificial intelligence-based tools or applications were used in the preparation of this study. All content of the study was produced by the author(s) in accordance with scientific research methods and academic ethical principles.

Complaints

turkisharr@gmail.com

Conflicts of Interest

The author(s) has no conflict of interest to declare.

Grant Support

The author(s) acknowledge that they received no external funding in support of this research.

Published

Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016-Akdeniz University, Faculty of Theology, Antalya, 07058 Türkiye

Cite as

Göçer, A.-Şahin, K. (2025). Evaluation of students' and teachers' opinions on the status of students' listening and speaking skills in the text processing process of Turkish lesson. *Turkish Academic Research Review*, 10/2, 422-444, <https://doi.org/10.30622/tarr.1656803>

** Ethics committee

Ethical approval was granted by the Ethics Committee of Erciyes University, Social and human sciences ethics committee and dated 05.28.2024 and numbered 235.

Abstract

Listening and speaking constitute the basic communication skills that enable communication. These two skills are the first skills that people acquire in order to reach an agreement. It is more important to acquire these two language skills competently through teaching in the classroom environment rather than using them in the ordinary way. Within this scope, the aim of the research is to examine the ability of 6th grade students to use their speaking and listening skills and to reveal the determined situation. The research was conducted with the case study design, one of the qualitative research approaches. The research was conducted with 18 6th grade students at Kayseri İlahiyat Vakfı İmam Hatip Ortaokulu in Kocasinan district of Kayseri province and 7 Turkish teachers in Özvatan and Kocasinan districts of Kayseri province. In this study, in which qualitative data collection tools such as observation, interview and document analysis were used, the data collection process was structured as follows in order to determine students' listening and speaking skills in Turkish lesson text processing activities. In this framework, taking the opinions of students and teachers, observing the process and selecting the study documents were planned and the data were obtained through observation, interview and student documents. The data obtained were analyzed using the content analysis technique, one of the qualitative data analysis techniques. In order to make sense of the data and to ensure easy comprehensibility, first of all, the important parts of the data were identified and the infrastructure for coding was created. In this way, it was aimed both to keep the researcher's attention to prevent data loss and to make sense of the data in the document in a more understandable way. After this stage, the codes related to each other were considered together and the themes, which are upper categories belonging to common codes, were tried to be formed. As a result of the analysis, the data were classified under 37 codes and 12 themes. It has been Among the prominent results of the research, the following can be listed: According to teachers' opinions, it was determined that students' participation in listening/watching activities in the themes was low. It was seen that the reasons for students' low participation in listening/watching activities were boredom with listening/watching texts, not being able to fully understand the texts, not wanting to participate in difficult texts, and generally not wanting to participate except for narrative texts. It is seen that students' comprehension and expression of what they listen to varies according to teachers' opinions. It was concluded that students' participation in speaking activities in the text processing process of Turkish lesson was weak. It is seen that students experience problems such as not being able to express themselves, not being able to evaluate the subject, not being able to speak critically, being excited and shy during the participation process in speaking activities. It was determined that the students' situation in the listening activities is not at the desired level in terms of participation and understanding due to reasons such as the listening texts being boring, the texts not being fully understood, the sound coming from the board being bad, and the texts being complicated. In speaking activities, it has been determined that students experience problems such as not being able to give an unprepared speech, not being able to complete the given time, feeling anxious about grades, being embarrassed, not being able to use body language effectively, and having difficulty expressing an opinion. At the end of the study, it was concluded that students' listening and speaking skills need to be improved. In line with the results obtained in the study, some suggestions were made such as; considering the level and interest of the students in the processing of listening/watching texts; paying attention to giving the necessary instructions to the students before and during listening; realizing speaking and listening activities by making them feel that the purpose of performing speaking and listening activities is not to give grades... It is thought that the results of this research will contribute to researchers who will work on the subject, teachers who are practitioners in the course, and the literature.

Keywords: Turkish education, listening skills, speaking skills, secondary school students.

1.Giriş

Temel dil becerilerinden olan dinleme ve konuşmanın temel işlevi iletişimi sağlamaktır. Türkçe öğretiminin amaçlarından birisi de bu temel becerileri en yetkin hâle getirebilmektir. Çünkü bu dil becerilerini, birey hayat boyu bilgi alışverişinde ve kendisini geliştirmekte kullanmaktadır. Çiftçi (2001:169), temel dil becerilerinden dinlemenin hayattaki ve öğrenmedeki yerini “Gelişmiş ülkelerdeki öğrencilerin okuldaki zamanının büyük kısmını dinleme ile geçirdiği söylenmektedir. ABD’de tipik bir ilkokul ve ortaokul öğrencisi, okuldaki zamanının %50’sini dinleyerek geçirirken bu oran üniversitede %90’lara ulaşmaktadır. Bu da gösteriyor ki dinleme öğrenme sürecinin en önemli parçasıdır.” şeklinde aktarmaktadır. Hayatın farklı alanlarında kullanıldığı görülen dinlemeye bu sebeple ayrılan zaman da fazla olmaktadır. Tompkins (1998), bireyin diğer becerilere harcadığı toplam zaman kadar bir süreyi dinlemeye ayırdığını belirtmektedir. Dinlemenin önemli olmasını bir başka sebebi ise dinlemenin insana yeni ufuklar açması ve öğrenmenin de anahtarı olmasıdır (Mackay, 1997; akt. Doğan, 2008). Gündelik hayatta dinlemeye %42’lik bir dilimin ayrılması ise onun ne kadar çok kullanılan ve önemli bir beceri olduğunu gösteren başka bir göstergedir (Göğüş, 1978). Gündelik hayatın büyük bir bölümünde kullanılan dinleme becerisi geliştirilebilir bir beceri olmakla beraber (Aytan, 2011; Çaylı, 2012; Epçaçan, 2013; Melanlıoğlu, 2012; Tabak & Göçer, 2014), dinleme becerisinin kazanımı ve geliştirilmesi bir eğitim sürecini gerektirmektedir (Maden & Durukan, 2011: 103).

Sreena ve Ilankumaran (2018), bir dil becerisi olarak dinlemenin sadece alıcı bir yetenek olarak değil aynı zamanda konuşma yeteneğinin gelişimi için de önemli olduğunu belirtmiştir. Bu iki dil becerisinin kullanımı bir döngü olarak düşünülürse dinlemenin gerçekleşmesi ve gelişmesi de konuşmanın olması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Cug (2003), dil öğretiminde konuşmanın önemli bir yeri olduğunu çünkü dil öğretiminde konuşmanın hem araç hem de amaç olduğunu ifade etmektedir. Yani konuşmanın öğretilmek istenen bir amaç, öğrenmek için bir araç olduğunu söylemektedir. Konuşma için kullanılan bu açıklamayı dinleme için de kullanmak yerinde olacaktır. Türkçe öğretiminde konuşma becerisinin geliştirilmeye çalışılmasının sebebi ise insanların meramlarını eksiksiz, başkalarının yanlış anlamayacağı kadar açık ve doğru anlatmasını sağlayabilmektir (Özbay, 1997; akt. Büyükkiz & Hasırcı, 2013). Ayrıca Türkçe öğretimi ile yetkinlik kazandırılmak istenen temel iletişim becerisi olan dinleme ve konuşmadaki kabiliyet ise bireyin toplum içerisindeki yerini belirlemesinde önem arz etmektedir. Çaylı & Göçer’in (2021) belirttiği üzere bireyin isteyerek ya da mecburi olarak katıldığı sosyal ortamlardaki ilişkilerini, dil becerilerinin gelişmişlik düzeyi etkilemektedir. Sosyal ilişkiler kurulmasını sağlayan bu dil becerilerindeki gelişmişlik düzeyi aynı zamanda bireyin iletişimindeki kalitesini de etkiler. İletişim, insanoğlu için dış dünyayı yorumlayarak bireysel varlıklarının farkına varmalarına, bir biyolojik varlıklar yığını olmaktan kurtulup belli bir kültürün ve toplumun üyesi olmalarına (sosyalleşmelerine) ve içinde yaşamış oldukları toplumdaki ilişkilerini düzenlemelerine yardımcı olan vazgeçilmesi imkânsız bir yaşamsal zorunluluktur (Yalçın & Şengül, 2007: 749). Nitekim sosyal bir varlık olan insan için iletişimin bu kadar önemli olmasına rağmen yapılan çalışmalar iletişimin aracı olan dinleme ve konuşma becerilerinde öğrencilerin sorunlar yaşadığını göstermektedir (Kuru ve Güneş, 2017; Sağlam & Doğan, 2014; Sayın ve Karadüz, 2015; Sever & Topçuoğlu Ünal, 2020; Aşılioğlu, 2009; Dinçel, 2018; Sayın, 2024). Bu sebeple her iki dil becerisinin geliştirilmesi, en yetkin seviyeye taşıyacak çalışmaların yapılması gerekmektedir. Bu da planlı bir şekilde yürütülen eğitim öğretim faaliyetleriyle gerçekleştirilebilmektedir. Özelde ise dil eğitiminin verildiği Türkçe derslerinde gerçekleşmektedir.

Dinleme ve konuşmanın öğrenciler tarafından en sık kullanılan beceriler olmasına karşın aile ve sosyal ortamlarda kazanıldığı için geliştirmeye gereken önemin verilmemesi önemli bir sorun olarak karşımızda

durmaktadır. Dinleme için “unutulmuş, kaybolmuş, ihmal edilmiş ve yetim kalmış dil becerisi” olarak tanımları yapılmıştır (Burley-Allen, 1995; Tompkins, 1998 *akt.* Doğan, 2010: 265). Yapılan araştırmalar ortaokul seviyesindeki bazı öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinde sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Konuşmaya yönelik sorunlar incelendiğinde Türkçe dil bilgisi yapısına uygun cümle kuramama, kelime bulmakta zorlanma, konuşma sürelerini dolduramama argo kullanımı ve söz varlığının yetersizliği gibi temel sorunların ortaya konulduğu görülmektedir (Sağlam & Doğan, 2014; Demir ve Özdi, 2019). Dinlemeye yönelik sorunlar incelendiğinde ise bu beceriye ait sorunları Göçen (2020) öğretmenlerle yürütmüş olduğu çalışmasında dinleme sorunlarını altı kategoride sunmuştur: Aile ile ilgili sorunlar (destek verilmemesi vb.), bireysel farklılıklar ile ilgili sorunlar (hareketli olma, konuya ilgi duymama vb.), dinleme davranışı ile ilgili sorunlar (dinlememe, dinlediğini anlamama), ortam ile ilgili sorunlar (sınıfların kalabalık olması vb.), öğrenci ile ilgili sorunlar (dikkat eksikliği, sabırsız olma vb.).

Ayrıca konuşma ve dinleme becerilerinde yaşanan bu sorunların yanında bu becerilere gereken önemin verilmediği de çalışmalarda ortaya konulmaktadır (Doğan, 2009; Üner, 2010; Özbay, 2002; Osada, 2004; Doğan & Özçakmak, 2014). Tüm bu olumsuzlukların yanında 2023-2024 eğitim öğretim yılının 1. dönem sınav değerlendirmesinde Millî Eğitim Bakanlığının dinleme ve konuşma becerilerini ayrı bir şekilde değerlendirilmesini istemesi pozitif bir çalışma olarak görülmektedir.

2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Literatür incelendiğinde dinleme ve konuşma becerisindeki sorunların tespitine ve bu becerilerin geliştirilmesine yönelik çalışma olduğu görülmektedir. Ancak Millî Eğitim Bakanlığının (MEB, 2024) 2023-2024 eğitim öğretim yılında dinleme ve konuşma becerisine yönelik yeni bir uygulama getirmesinden sonra dinleme ve konuşma becerisindeki son durumun güncel olarak ortaya konulduğu bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Bununla birlikte çalışmanın dinleme ve konuşmayı müstakil olarak ele almadan bu iki beceriyi birlikte ele alınması çalışmayı değerli kılan başka bir etken olarak düşünülmektedir. Bu amaç çerçevesinde çalışmanın temel problem durumu, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerinin, ortaokul öğrencilerinin ise kendilerinin dinleme ve konuşma becerilerindeki yeterlilik durumlarına yönelik görüşlerinin neler olduğunun tespit edilmesi ve bu duruma dair genel önerilerin öğretmenler, öğrenciler ve eğitimciler için sunulmasıdır.

Çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin dinleme ve konuşma becerilerindeki yeterlilik durumlarına yönelik Türkçe öğretmenlerinin ve öğrencilerin kendi görüşlerinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problemlere (sorulara) ve alt problemlere (alt sorulara) cevap aranmaktadır. Araştırmanın sadeliği için problemler (sorulara) ve alt problemler (alt sorular) kategorize edilerek verilmiştir.

- ❖ Türkçe dersi metin işleme sürecinde öğrencilerin dinleme/izleme ve konuşma becerisindeki yeterlilik durumu nasıldır?
- ❖ Türkçe dersi metin işleme sürecinde öğrencilerin dinleme/izleme sürecindeki durumları ve dinleme/izleme sürecindeki verimin artırılmasına yönelik Türkçe öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
- ❖ Türkçe dersi metin işleme sürecinde öğrencilerin konuşma becerisindeki durumlarına ve süreçteki verimin artırılmasına yönelik Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?
- ❖ Türkçe dersi metin işleme sürecinde öğrencilerin konuşma becerisindeki durumlarına ve süreçteki verimin artırılmasına ilişkin kendi görüşleri nelerdir?
- ❖ Türkçe dersi metin işleme sürecinde öğrencilerin dinleme/izleme sürecine ve süreçteki verimin artırılmasına yönelik kendi görüşleri nelerdir?

Çalışmanın MEB'in (2024) uygulaması ile beraber eş zamanlı bir çalışma olması ve güncel durumu ortaya koyması bakımından literatüre katkı sunacağı düşünülmektedir.

3. Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. “Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda ve gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir” (Yıldırım & Şimşek, 2013: 45). Çalışmada Türkçe dersi metin işleme sürecinde öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerindeki durumlarını belirlemek amacıyla kendilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerinin alınması, sürece yönelik gözlem yapılması ile elde edilen dokümanların incelenmesi çalışmada nitel yöntemin kullanılmasında belirleyici unsur olmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma çerçevesinde durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, “Araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (bir durum) ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler (durumlar) hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır” (Creswell, 2020, s. 99). Amacına göre dört durum çalışması (İçsel, araçsal ve çoklu durum çalışması) bulunmakla beraber çalışmada tek bir konu ve soruna odaklanması sebebi ile araçsal durum çalışması tercih edilmiştir. (Stake, 1995; akt. Creswell, 2020: 101) Çalışmada öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerine yönelik bir durum betimlemesi yapılmıştır.

3.2. Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcıları amaçlama örnekleme türlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Ayrıca katılımcıların farklı sosyo-kültürel bölgelerden olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmanın öğretmen katılımcılarını Kayseri ilinin Kocasinan ve Özvatan ilçesindeki 3 devlet okulundaki yedi Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Görüşme gerçekleştirilen öğretmenlerin mesleki tecrübeleri 8-17 yıl arasında değişkenlik göstermektedir. Araştırmanın öğrenci katılımcılarını ise Kocasinan ilçesindeki bir devlet okulunun 6. sınıf düzeyindeki 18 erkek öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrenciler Ö1, Ö2 şeklinde öğretmenler ise K1, K2 şeklinde kodlanmıştır. Araştırmada farklı sosyo kültürel bölgelerde görev yapan öğretmen katılımcılara ulaşmak için farklı bölgelerdeki okullar seçilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada görüşme, gözlem ve öğrenci dokümanları olmak üzere 3 veri toplama aracı kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda veri toplamak için üç tür yöntem kullanılır; görüşme, gözlem ve yazılı materyallerin incelenmesidir. Nitel yöntemlerden en sık kullanılanı görüşmedir. Görüşme, insanların bakış açılarını, öznel deneyimlerini, duygularını, değerlerini ve algılarını ortaya koymada kullanılan oldukça güçlü bir yöntemidir. Görüşme sürecinin, gözlem ve yazılı dokümanlardan elde edilen verilerle desteklenmesi araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmanın veri toplam araçlarından gözlem formu oluşturulurken öncelikli olarak soru havuzu oluşturulmuş, daha sonra araştırmanın amacı doğrultusunda sorular seçilmiştir. Seçilen sorular ile oluşturulan görüşme formu 3 uzmana gönderilmiş vermiş oldukları geri dönütleri neticesinde form yeniden revize edilmiştir. Öğrenciler için oluşturulan gözlem formundaki soruların tam anlaşılıp anlaşılmadığını test etmek adına başka bir sınıfa sunulmuştur. Elde edilen bulgular neticesinde görüşme formuna son hâli verilmiştir. Gözlem formunu ise

Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecinde Öğrencilerin Dinleme ve Konuşma Becerilerindeki Durumlarına İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi

sadece araştırmacı kullanmış olup görüşme formunu oluştururken iki Türkçe öğretmeni arkadaşının görüşüne başvurmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada görüşme ve gözlem yoluyla elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Verilerin incelenmesinde içerik analizi tekniğinin kullanılmasındaki temel amaç, “verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarma, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar altında bir araya getirme ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259). Verilerin anlaşılabilirliğini sağlamak için öncelikle veri okuması esnasında önemli görülen yerlerin altı çizilmiş ve kodlamanın oluşması için kısa kenar notlar alınmıştır. Çünkü alınan kenar notları hem araştırmacının dikkatini sürdürmesini sağlamakta hem de dokümanda yer alan verilerin daha yalın bir biçimde anlaşılmasına zemin hazırlamaktadır (Miles ve Huberman, 2015). Bu aşamadan sonra birbiri ile ilişkili kodlar bir araya getirilmiş ve ortak kodlara ait temalar oluşturulmuştur. 12 tema ve 37 kod ortaya çıkmıştır.

3.5. Araştırmanın İnandırıcılığı

Bu araştırmada, inandırıcılığın sağlanması için araştırma sürecinin yansıtılmasında ve verilerin sunumunda ayrıntılı betimleme ve ayrıntılı alıntılar yapma yoluna başvurulmuştur (Yıldırım, 2018). “Ayrıntılı betimleme, ham verinin ortaya çıkan kavram ve temalara göre yeniden düzenlenmiş bir biçimde okuyucuya yorum katmadan ve verinin doğasına mümkün olduğu ölçüde sadık kalınarak aktarılmasıdır” (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 282). Ayrıca verilerin yorumlanmasından sonra geçerliliği artırmak amacıyla üye kontrolü (Creswell, 2020) yapılmıştır.

3.6. Araştırma Süreci

Araştırmanın öğrencilere ait verileri araştırmacının öğretmenlik yaptığı okulda ve kendisini yürütmüş olduğu Türkçe dersinde elde edilmiştir. Öğrencilere öncelikle dinleme ve konuşma becerisinden beklenen kazanımlar hatırlatılmış daha sonra araştırma soruları öğrencilere dağıtılarak dinleme ve konuşma durumlarına yönelik yöneltilen soruları, cevaplamaları istenmiştir. Verilerin sağlıklı bir şekilde elde edilmesi için araştırmacı öğrencilere tek tek gerekli açıklamaları yapmıştır. Verilerin elde edilmesi 4 ders saati sürmüştür. Öğretmenlere ait veriler ise yine yüz yüze birebir görüşmelerde elde edilmiştir. Veri kaybı yaşanmaması için alınan notlar görüşme sonunda katılımcılara onaylatılmıştır.

4. Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen veriler tablolar aracılığıyla yansıtılmaktadır. Her bir araştırma sorusuna ilişkin durum ayrı tablolar kullanılarak gösterilmektedir.

4.1. “Türkçe dersi metin işleme sürecinde öğrencilerin dinleme/izleme etkinliklerindeki durumları ve dinleme/izleme sürecindeki verimin artırılmasına yönelik Türkçe öğretmenlerin görüşleri nelerdir?” alt problemine yönelik cevaplar aşağıda yer alan tablo 1, 2 ve 3’te yer almaktadır.

Tablo 1. Öğrencilerin dinleme/izleme etkinliklerine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri

GS1: Temalardaki dinleme/izleme etkinliklerinde öğrencilerinizin süreç katılım durumlarını nasıl buluyorsunuz?	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Tema
K1: Okuma metni çok olduğu için dinleme metinleri dikkatlerini çekiyor ve katılım gösteriyorlar.	ilgiyle takip etme	Öğrencilerin Dinleme Etkinliklerine Katılım Durumları

K₂: Metin çok uzun olmazsa katılım düzeyleri yeterli düzeydedir.	dikkat dağınıklığı gösterme
K₃: Metin basit olmazsa etkinlik boyunca dikkatlerini koruyamıyorlar.	anlamada zorlanma
K₄: Metin basit ve ilgi çekici olmazsa sıkılıyorlar ve dinlediklerini anlamıyorlar.	
K₅: Hikâye edici metinler dışında katılım ve anlama durumları yeterli değildir.	
K₆: Dinlediklerini tam anlamıyorlar, sınavda da zorlanıyorlar.	
K₇: İlgilerini çeken metin olursa katılım gösteriyorlar, yönlendirme olursa uyuyorlar.	

Katılımcılar, öğrencilerin dinleme/izleme etkinliklerine katılım durumlarına yönelik farklı görüşlere sahiptirler. K1 kodlu katılımcı, öğrencilerinin dinleme metinlerini ilgiyle takip ettikleri yönünde görüş bildirirken, K7 kodlu katılımcı ise metinlerin dikkat çekmesi durumunda ve yönlendirme yapılması halinde öğrencilerin yeterli katılım gösterdiklerini belirtmiştir. Burada dikkat çeken nokta öğrencilerin yönlendirmeye ihtiyaç duymalarıdır. K2 kodlu katılımcı, metnin çok uzun olmaması halinde öğrencilerin katılım durumlarını yeterli olarak değerlendirmektedir. Üzerinde düşünülmesi gereken nokta metnin uzun olmasının katılım durumlarını hangi yönden olumsuz etkilediğidir. K3 ve K4 kodlu katılımcılar da metnin basit olmamasından dolayı çocukların sıkıldıklarını ve metni anlayamadıklarını belirtmişlerdir. K5 kodlu katılımcı da benzer yönde fikir beyan etmiş ve öğrencilerin hikâye edici metin dışında katılımlarının ve anlama durumlarının zayıf olduğunu belirtmiştir. K6 kodlu katılımcı ise dinleme metinlerini anlamada zorlandığını ifade etmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin dinlediklerini anlama ve ifade etme durumlarına yönelik öğretmen görüşleri

GS₂: Öğrencilerinizin dinlediklerini anlama ve anladıklarını ifade etmekteki durumlarını nasıl değerlendirirsiniz?	<i>Kodlayarak Temalandırma</i>	
	Kodlar	Tema
K₁: Dinlediklerini anlama ve anladıklarını ifade etmeleri iyi durumdadır	etkin anlama ve anlatım	
K₂: Kitap okuyan öğrencilerin anlamaları ve ifade etme durumları daha iyi oluyor.		<i>Dinlediklerini Anlama ve İfade Durumları</i>
K₃: Dinlediklerini genel olarak anlıyorlar ama ayrıntıları kaçırabiliyorlar.	eksik anlama	
K₄: Metnin uzunluğu anlama durumlarını etkiliyorlar. Rahatlıkla ifade edebiliyorlar.	etkili ifade gücü	
K₅: Anlama durumlarını metnin içeriği belirliyor. Mantık akışına göre özetleyemiyorlar.	anlama ve anlatımda yetkinlik	

K₆: Dinlediklerini ifade etmekte zorlanıyorlar.

K₇: Anlama ve anladıklarını ifade etmeleri okuma etkinliği çok yapan öğrencilerde iyi durumdadır.

Katılımcılar, öğrencilerin dinleme durumlarına yönelik farklı görüşlere sahiptirler. K1, kodlu katılımcı öğrencilerinin dinleme durumlarını iyi olarak değerlendirirken, K2, K4, K5 ve K7 kodlu katılımcılar ise öğrencilerin dinleme durumlarındaki yeterliliklerinin metnin içeriği, metnin uzunluğu ve öğrencinin kitap okuma alışkanlığına göre değişkenlik gösterdiğini ifade etmişlerdir. K6 kodlu katılımcı ise öğrencilerin dinlediklerini ifade etmekte zorlandıklarını belirtmiştir. Bu kapsamda ortaya çıkan sorunun konuşma becerilerindeki eksiklikle mi yoksa dinlediklerini tam olarak kavrayamadıklarıyla mı ilgili olduğu tespit edilmelidir. Bununla beraber K3 kodlu katılımcı ise öğrencilerin dinlediklerini anladıklarını ancak bazen ayrıntıları kaçırabildiklerini dile getirmiştir. Burada öğrencilerin ayrıntıları kaçırma durumlarının diğer katılımcıların belirtmiş olduğu değişkenlerle ilişkisinin olup olmadığı üzerinde durulabilir.

Tablo 3. Dinleme/izleme etkinliklerindeki verimin artırılmasına yönelik öğretmen uygulamaları

GS ₃ : Bir öğretmen olarak dinleme/izleme metnlerinin işleme sürecini daha verimli kılabilmek için sıra dışı neler yapmaktasınız?	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Tema
K₁: Sadece etkinliklerde istenenleri uyguluyorum.		
K₂: Metin üzerinde farklı bakış açılarını görerek düşünceleri için metinle ilgili tartışma ortamı oluşturuyorum.		
K₃: Teknoloji çocukların ilgisini çektiği için teknolojiden yararlanılabilir.	görsel destek	
K₄: Bilgisayar laboratuvarında dinleme etkinliği yapıyorum.	teknolojik destek	Özgün Öğretmen Çalışmaları
K₅: Seslendirmesini ben yapıyorum. Mimikleri daha iyi anlıyorlar. Görsel ve kostümlerle desteklenebilir.	seslendirme	
K₆: Drama yapıyorum. Kukla ve görselle desteklenebilir.		
K₇: Görseller kullanmaya gayret ediyorum.		

Katılımcılar, dinleme/izleme metnlerinin verimini artırabilmek için farklı etkinlikler uygulamakta veya önermektedirler. K4 kodlu katılımcının etkinliklerin verimini artırmak için teknolojiden faydalandığı görülürken K3 kodlu katılımcının da teknoloji desteğini önerdiği görülmektedir. Burada teknolojinin çocukların ilgisini çektiği vurgulanmıştır. K5, K6 ve K7 kodlu katılımcıların ise dinleme etkinliklerini gerçek ses ve görsellerle

desteklediği görülmektedir. Burada dikkat çeken nokta katılımcıların dinleme etkinliklerini başka bir duyu organına hitap edecek şekilde zenginleştirmeye çalışmalarıdır. K2 kodlu katılımcının ise metnin üzerinde düşündürmek ve farklı bakış açılarını ortaya koymak için metin ile ilgili tartışma ortamı sunması dikkat çekmektedir. K1 kodlu katılımcının ise sadece yönergeye uygun hareket ettiği görülmektedir.

4.2. “Türkçe dersi metin işleme sürecinde öğrencilerin konuşma becerisindeki durumlarına ve konuşma becerisindeki süreç veriminin artırılmasına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?” alt problemine ait cevaplar aşağıda yer alan tablo 4, 5 ve 6’da yer almaktadır.

Tablo 4. Öğrencilerin öğrenme durumları ve kendilerini ifade etme durumlarına yönelik öğretmen görüşleri

GS1: Türkçe dersi metin işleme sürecinde öğrencilerinizin öğrenme durumları ve kendilerini ifade etmeleri konusunda neler söylersiniz?	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Tema
K1: Derse katılım konusunda isteksiz olabiliyorlar. Utangaçlar, görüşlerini rahat belirtmiyorlar.	utangaç olma	
K2: Olay anlatabiliyorlar ancak bir düşüncüyü değerlendirmek konusunda zayıflar.		
K3: Metin ile ilgili soruları cevaplarken rahat konuşabiliyorlar ancak metinle ilgili görüş bildirirken ve değerlendirirken konuşmaları zayıf kalıyor.	heyecanlanma	
K4: Bireysel bir konuda iyi konuşabiliyorlar ancak bir konu çerçevesinde hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma yaparken heyecanlanıyorlar.	eleştirel görüş bildirememe	Öğrencilerin İfade Edebilme Becerileri
K5: Genel olarak iyiler ama %30’luk bir kesim metin değerlendirmede ve görüş bildirmede zayıf kalıyor.		
K6: Metni ifade ederken zorlanıyorlar, mantık akışı içinde anlatamıyorlar.		
K7: Kendilerini ifade etmekte iyiler ancak bir konuyla ilgili eleştirel bir görüş bildirirken konuşma durumları zayıf kalıyor.	konuyu değerlendirememe	

Katılımcı görüşleri incelendiğinde öğrencilerin ‘görüş bildirme’ noktasında ortak sorun yaşadıkları görülmektedir. K2 kodlu katılımcı öğrencilerin bir olayı anlatabildiklerini ancak değerlendirme yaparken zorlandıklarını, benzer şekilde K3 kodlu katılımcı da öğrencilerin metni değerlendirirken zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. K5 kodlu katılımcı ise sınıfın bir kısmının metin değerlendirmede zorlandığını ifade etmiştir. K5 kodlu katılımcının görüşleriyle aynı doğrultuda K7 kodlu katılımcı da fikir beyan etmiştir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini konuşma becerisinde ortaya tam olarak koyamamasıdır.

K1 kodlu katılımcı bu durumla ilgili öğrencilerin utanmalarından dolayı görüş bildirirken zorlandıklarını dile getirmiştir. Buna benzer şekilde K4 kodlu katılımcı da öğrencilerin heyecanlanmalarından dolayı konuşma esnasında zorlandıklarını belirtmiştir. İfade edilenlerden farklı olarak K6 kodlu katılımcı ise öğrencilerin metni ifade etmek noktasında öğrencilerin zorlandıkları görüşünü bildirmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin konuşma becerisindeki yeterlilik durumlarına yönelik öğretmen görüşleri

GS ₂ : Öğrencilerinizin konuşma becerilerindeki yeterlilikleri durumları, geliştirilmesi gereken yönleri konusunda neler söylersiniz?	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Tema
K ₁ : Konuşma durumları iyi fakat beden dilini etkili kullanamıyorlar ve gereksiz ses çıkarıyorlar.	beden dilinin eksikliği	
K ₂ : Bir olayı ifade etmekte iyiler ama kendi fikirlerini beyan ederken etkili konuşamıyorlar.		
K ₃ : Konuşmalarını uzun cümleler ile gerçekleştiremiyorlar kısa cümleler veya kelimeler kullanıyorlar.	konuşma kurallarının eksikliği	
K ₄ : Konuşma konusunda isteksizler ve verilen konuşma süresini genelde dolduramıyorlar.		Konuşma Becerisine Yönelik Yetersizlikler
K ₅ : Hazırlıklı konuşmada iyiler ama hazırlıksız konuşmada zorlanıyorlar. Konuşma süresini doldurmakta zorlanıyorlar.		
K ₆ : Konuşma becerisinde zayıflar. Konuşma kurallarını ve doğru hitap şeklini bilmiyorlar.	hazırlıksız konuşma yetersizliği	
K ₇ : Yaratıcı olmadıkları için hazırlıksız konuşma yapamıyorlar. Çok fazla konuşma hatası yapıyorlar.		

Katılımcılar, öğrencilerinin konuşma becerisinde geliştirilmesi gereken ve eksik olan yönleri hakkında farklı fikirler beyan etmişlerdir. K5 ve K7 kodlu katılımcı öğrencilerin hazırlıksız konuşma noktasında eksik kaldıklarını dile getirirken K3 ve K6 kodlu katılımcılar öğrencilerin konuşma becerilerinin çok yeterli seviyede olmadıklarını, kısa cümleler kurabildiklerini ve konuşma kurallarına uymadıklarını belirtmiştir. Bununla birlikte K1 kodlu katılımcı ise öğrencilerinin konuşma durumlarını iyi olarak değerlendirirken beden dilini kullanma noktasında eksik kaldıkları düşüncesini paylaşmıştır. K4 kodlu katılımcı da öğrencilerinin konuşma becerisinde

zayıf olduklarını, verilen süreyi doldurmadıklarını ifade etmiştir. K2 kodlu katılımcının “*Bir olayı ifade etmekte iyiler ama kendi fikirlerini beyan ederken etkili konuşamıyorlar.*” görüşü dikkat çekmektedir. Bu durum öğrencinin üst düzey düşünme becerisini kullanamadığına veya bu beceriye sahip olmasına rağmen bunu kullanmasına başka etkenlerin engel olduğuna işaret ettiği düşünülebilir.

Tablo 6. Öğretmen görüşlerine göre etkili bir konuşma eğitimi için gereklilikler

GS ₃ : Etkili bir konuşma eğitimi vermek konusunda kendinizi hangi yönlerden geliştirmek istersiniz?	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Tema
K ₁ : Diksiyon eğitimi almak isterim. Materyal geliştirme konusunda eğitim almak isterim.	hitabet eğitimi	
K ₂ : Hitabımın örnek olması için kitap okuma sayımı artırmak isterim.	lisansüstü eğitim	
K ₃ : Konuşma içeriğimin etkileyici olması için okuma zamanımı artırmak isterim.		
K ₄ : Lisansüstü eğitimlerle kendimi geliştirmek isterim.		
K ₅ : Örnek bir konuşmacı olmak için hitabet dersi almak isterim.		Etkili Konuşma Eğitimi İçin Öğretmen Beklentileri
K ₆ : Lisans eğitimim ‘Coronaya’ denk geldiği için lisans eğitimimi yeniden almak isterim.	kitap okuma	
K ₇ : Farklı yöntemleri kullanabilmek için sürekli eğitim almak ve kendimi güncel tutmak isterim.		

Katılımcıların daha verimli bir konuşma eğitimi verebilmek için farklı beklentilere sahip oldukları görülmektedir. K2 ve K3 kodlu katılımcıların öğrencilerine örnek olacak güzel ve örnek bir konuşma gerçekleştirebilmek için kitap okumaya daha fazla vakit ayırmak istedikleri yönünde görüşleri bulunmaktadır. İfadelerden anlaşılmaktadır ki katılımcılar kitap okumanın konuşmanın içeriğine ve hitabına olumlu katkı sağlayacağını düşünmektedirler. K1 ve K5 kodlu katılımcıların ise yine örnek konuşmalar sunabilmek ve öğrencilerini etkileyebilmek amacıyla hitabet ile diksiyon eğitimi almak istedikleri görülmektedir. K4 kodlu katılımcı lisansüstü eğitimler ile konuşma becerisini geliştirebileceğini ve bu sayede daha iyi bir konuşma eğitimi verebileceğini düşünmektedir. K7 kodlu katılımcı ise farklı yöntemleri kullanmak ve güncel kalabilmek için sürece yayılmış eğitimler almak istediği görüşünü paylaşmıştır. Burada ilginç olan ve üzerinde üzücü şekilde düşülmesi gereken görüş K6 kodlu katılımcıya ait olan görüştür. Katılımcılardan biri ise dönemin salgın hatalığı sebebiyle verimli şekilde alamadığı konuşma ve dinleme becerisine yönelik lisans dersini yeniden almak istemektedir.

4.3. “Türkçe dersi metin işleme sürecinde öğrencilerin konuşma etkinliklerindeki durumlarına ve süreçteki verimin artırılmasına ilişkin kendi görüşleri nelerdir?” alt problemine yönelik cevaplar aşağıda yer alan tablo 7, 8 ve 9’da yer almaktadır.

Tablo 7. Öğrencilerin konuşma etkinliklerine katılma durumları

GS ₁ : Metin işleme sürecinde gerçekleştirilen konuşma etkinliklerine katılma durumlarınızı nasıl değerlendirirsiniz?	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Tema
Ö ₁ , Ö ₅ , Ö ₁₀ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ , Ö ₁₈ : Gerçekleştirilen konuşma etkinliklerine yeteri kadar katılıyorum. Konuşma kurallarına uygun konuşma yapmaya çalışırım.	etkinliklere isteklilik ve etkin katılım	Öğrencilerin Etkinliklere Katılım Durumları
Ö ₇ , Ö ₁₂ : Çok az da olsun katılıyorum.		
Ö ₂ , Ö ₁₃ : Orta derecede katılım gösterdiğimi düşünüyorum.	zamana, konuya ... göre değişiklik gösteren katılım	
Ö ₄ , Ö ₁₄ : Neredeyse hiç katılmıyorum.		
Ö ₃ , Ö ₇ : Not kaygısı sebebi ile katılıyorum.		
Ö ₆ : Öğretmenimin zoru ile katılıyorum.	etkinliklere yetersiz katılım	
Ö ₈ , Ö ₉ , Ö ₁₁ : İlgimi çeken konular olursa katılım gösteriyorum.		

Katılımcıların konuşma etkinliklerine katılım durumları ile etkinliklere ilgili, istekli ve etkin katıldığı, zamana ve konuya göre farklılık gösterdiği, yetersiz katıldıkları yönünde görüşler bulunmaktadır. Bazı katılımcıların öğretmen zoru ve not kaygısı ile konuşma etkinliklerine katıldıkları görülmektedir. Ö₃, Ö₇ ve Ö₆ kodlu katılımcılar bu durumu örneklendiren katılımcılardır. Ö₂, Ö₁₂, Ö₁₃ ve Ö₁₇ kodlu katılımcılar az katıldıklarını veya orta derecede katılım gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Ö₄ ve Ö₁₄ kodlu katılımcılar ise neredeyse hiç katılmadıklarını dile getirmişlerdir. Ö₈, Ö₉ ve Ö₁₁ kodlu katılımcılar ise sadece ilgisini çeken konularda konuşma yaptıkları görülmektedir. Bunların dışında Ö₁, Ö₅, Ö₁₀, Ö₁₅, Ö₁₆ ve Ö₁₈ kodlu katılımcılar katılımlarını yeterli bulmaktadırlar. Bu tablodan elde edilen görüşler doğrultusunda öğrencilerin konuşma becerine yönelik bakış açılarını değiştirecek ve isteklendirmelerini artıracak çalışmaların yapılmasının gerektiği anlaşılmaktadır.

Tablo 8. Öğrencilerin etkili konuşma durumları

GS ₂ : Türkçe dersi metin işleme sürecinde etkili konuşma becerinizi nasıl değerlendirirsiniz?	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Tema
Ö ₄ , Ö ₅ , Ö ₉ , Ö ₁₀ , Ö ₁₅ : Etkili bir konuşma gerçekleştirebiliyorum. Metin değerlendirebiliyor,		Öğrencilerin Etkili Konuşabilme Durumları

yeni yorumlar yapabiliyorum. Ö₁, Ö₂, Ö₃, Ö₇, Ö₈: Etkili bir konuşma bazen yapabiliyorum ama utandığım için her zaman yapamıyorum. Ö₁₆: Kelime tekrarı, yapıyor gereksiz ses çıkarıyorum. Ö₁₄: Etkili konuşabiliyorum ama süreyi dolduramıyorum. Ö₁₃, Ö₁₇: Hazırlıklı konuşmada etkili konuşabilirim fakat hazırlıksız konuşmada heyecanlanıyorum. Ö₁₁, Ö₁₂, Ö₁₈: Metinle ilgili konuşabilirim ama fikir beyan etmekte zorlanıyorum. Ö₆: Beden dilimi yeteri kadar iyi kullanamadığımı düşünüyorum.	<i>etkili bir konuşma yapabilirim</i> <i>etkili konuşmada yetersizim</i>
--	--

Katılımcıların bir kısmı etkili bir konuşma gerçekleştirebileceklerini düşünseler de büyük bir kısmı bazı eksikleri bulundukları yönünde fikre sahipler. Ö₁₄ ve Ö₆ kodlu katılımcılar etkili bir konuşma gerçekleştirdiklerini fakat bu konuda yine de eksik yönleri olduğu yönünde düşüncelerini paylaşmışlardır. Ö₁₃ ve Ö₁₇ kodlu katılımcılar ise hazırlıklı konuşmada iyi olduğu yönünde fikre sahiptirler. Benzer şekilde Ö₁₁, Ö₁₂ ve Ö₁₈ kodlu katılımcılar da bir metinle ilgili konuşabileceklerini fakat fikir beyan etmek noktasında zayıf kaldıklarını dile getirmişlerdir. Bu durum hazırlıksız konuşma noktasında zayıf oldukları şeklinde yordlanabilir. Ö₁₆ kodlu katılımcı ise etkili bir konuşma gerçekleştirdiği yönünde fikir beyan etmemiş ancak kendisinde eksik yön olarak gördüğü kelime tekrarı yapma ve gereksiz ses çıkarma sorunlarını dile getirmiştir. Ö₄, Ö₅, Ö₉, Ö₁₀, Ö₁₅ kodlu katılımcılar ise bu durumların dışında konuşma becerilerinin etkili olduğu yönünde fikir beyan etmişlerdir.

Tablo 9. Öğrenci görüşlerine göre etkili konuşma için gereklilikler

GS ₃ : Etkili bir konuşmanın olması için nelerin önemli ve gerekli olduğunu düşünüyorsunuz?	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Tema
Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₁₃ : Konuşmalar hazırlıklı olmalıdır.		Etkili Konuşabilme Ölçütleri

konuşma kuralları

Ö₁, Ö₅, Ö₁₀, Ö₁₃, Ö₁₂: Ses tonu ve beden dili etkin kullanılmalıdır.

Ö₂, Ö₃, Ö₅, Ö₇, Ö₈, Ö₁₇: Özgüven yüksek, heyecanlanmadan akıcı olmalıdır.

zengin sözcük dağarcığı

Ö₁, Ö₄, Ö₅, Ö₇, Ö₈, Ö₁₂, Ö₁₃, Ö₁₄, Ö₁₅, Ö₁₆: Kitap okuyarak sözcük dağarcığı artırılmalı ve ciddi olmalıdır

Ö₁₁, Ö₁₆: Gereksiz ses çıkarılmamalı ve kelime tekrarı yapılmamalıdır.

Ö₁₈: Konuşmalar görsel ve yazı ile desteklenmelidir.

konuşma öncesi hazırlık

Ö₁₂: Geçiş ve bağlantıları iyi yapılmalıdır.

Katılımcı öğrencilerin verdikleri cevaplardan konuşma kurallarını biliyor oldukları görülmektedir. Ö₁, Ö₆ ve 13 kodlu katılımcılar konuşma öncesi hazırlık gerektiren unsurlara yönelik görüş bildirmişlerdir. Bu katılımcıların konuşma öncesi bir hazırlık sürecine ihtiyaç duyabilecekleri düşünülebilir. Ö₁, Ö₅, Ö₁₀, Ö₁₂ ve Ö₁₃ kodlu katılımcılar etkili bir konuşmanın doğru bir ses tonu ve konuşmayı destekleyici beden dili ile olabileceği yönünde düşünceye sahiptirler. Ö₁, Ö₂, Ö₃, Ö₄, Ö₅, Ö₇, Ö₈, Ö₁₁, Ö₁₂, Ö₁₃, Ö₁₅, Ö₁₆ ve Ö₁₇ kodlu katılımcılar ayrıca etkili bir konuşmada bulunması gereken dilin özelliğine yönelik fikirlerini beyan etmişlerdir. İyi bir konuşmanın akıcı, ciddi ve gereksiz seslerden uzak olması gerektiğini bilmektedirler. Ayrıca katılımcıların çoğunluğun iyi bir konuşma için sözcük dağarcığının fazla olması gerektiğini vurgulamaları ve bunun için de kitap okumaya ihtiyaç olduğunu bilmeleri olumlu bir yön olarak kendisini göstermektedir.

4.10. “Türkçe dersi metin işleme sürecinde öğrencilerin dinleme/izleme etkinliklerindeki durumlarına ve dinleme/izleme sürecindeki verimin artırılmasına ilişkin kendi görüşleri nelerdir?” alt problemine yönelik cevaplar aşağıda yer alan tablo 10, 11 ve 12’de yer almaktadır.

Tablo 10. Öğrencilerin dinleme/izleme etkinliklerine katılım durumları

GS ₁ : Temalardaki dinleme/izleme etkinliklerine katılım durumunuzu nasıl değerlendirirsiniz?	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Tema

Ö ₁ , Ö ₅ , Ö ₇ , Ö ₁₅ : İyi bir dinleyiciyimdir etkinliklere katılırım.	etkin katılım	
Ö ₂ , Ö ₃ , Ö ₁₁ : Sıkıcı geldiği ve uykum geldiği için çok katılım göstermiyorum.		
Ö ₁₀ : Hoşuma gittiği için empati kurarak dinlerim ve etkinliklerine katılırım.	yetersiz katılım	
Ö ₈ : Tahtadan ses kötü geldiği için zor anlıyorum ve katılmak istemiyorum.		Öğrencilerin Dinleme Etkinliklerine Katılım Durumları
Ö ₁₃ : Metinler basit olduğu için sevmiyorum ve katılmak istemiyorum.		
Ö ₁₄ : Anlayamadığım ve vaktim kalmadığı için katılım durumum değişebiliyor.		
Ö ₄ , Ö ₆ , Ö ₉ : Metin çok sıkıcı gelirse katılmak istemiyorum çok sıkıcı olmazsa katılım gösterebiliyorum.	değişken katılım durumu	

Katılımcıların dinleme etkinliklerine katılım durumları farklılık göstermekle beraber, etkinliklere içtenlikle katılanlar, duruma göre katılım gösterenler ve hiç katılım göstermek istemeyenler olarak üç grupta özetlenebilir. Ö₁, Ö₅, Ö₇ ve Ö₁₅ kodlu katılımcılar dinleme etkinliklerine etkin şekilde katıldıklarını belirtirken Ö₂, Ö₃ ve Ö₁₁ kodlu katılımcıların ise sıkıcı geldiği için katılım göstermedikleri görülmektedir. Ö₈ ve Ö₁₃ kodlu katılımcılar ise tahtadan kötü ses gelmesi ve metinlerin basit olması sebebiyle pek katılım göstermek istemediklerini ifade etmişlerdir. Ö₄, Ö₆, Ö₉ ve Ö₁₄ kodlu katılımcılar ise metni anlayamama ve metnin sıkıcı gelme durumuna göre katılım durumlarının değişebileceği görüşlerini paylaşmışlardır.

Tablo 11. Öğrencilerin dinleme ve dinlediğini anlama durumları

GS ₂ : Ders içinde dinleme/izleme etkinliklerini dinlediğini ve anladığını göstermek için neler yapıyorsunuz?	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Tema
Ö ₁ , Ö ₁₃ : Not alır, özet çıkarır, söz alırım.		
Ö ₉ : Metni hayal etmeye çalışır ve sonra anlatırım.	not alma	
Ö ₂ , Ö ₇ , Ö ₁₂ : Öğretmenim kaldırırsa metni sözlü olarak ifade ederim.		Etkileşim Göstergeleri
Ö ₅ , Ö ₆ , Ö ₁₁ , Ö ₁₄ , Ö ₁₇ : Bir çaba sarf etmem sadece dinlerim.		

Ö ₈ , Ö ₁₀ , Ö ₁₈ : Düşük not almamak için soruları cevaplamaya çalışırım.	
Ö ₃ : Metinle ilgili düşüncelerimi ifade etmek için söz hakkı alırım.	söz hakkı isteme
Ö ₁₅ , Ö ₁₆ : Göz teması kurar, tahtaya bakar ve konsantre olduğumu öğretmene gösteririm.	göz teması kurma

Dinleme etkinliklerini dinlediğini ve anladığını göstermek üzere her katılımcının kendince geçerli gördüğü yola başvurduğu görülmektedir. Başvurdukları yolların genel itibarı ile benzer oldukları ise ifadelerinden anlaşılmaktadır. Ö₈, Ö₁₀ ve Ö₁₈ kodlu katılımcılar dinlediklerini anlamak için soruları cevaplayacaklarını ifade ederken Ö₁ ve Ö₁₃, kodlu katılımcılar ise metni anladıklarını belirtmek için not alma, özet çıkarma ve sonrasında söz alma gibi çalışmalar yapacaklarını belirtmiştir. Ö₉ kodlu katılımcı ise metni zihninde canlandırmak için hayal etmeye çalıştığını ve sonrasında söz hakkı aldığı görüşünü paylaşmıştır. Ö₂, Ö₇ ve Ö₁₂ kodlu katılımcılar doğrudan söz hakkı alarak dinlediğini ve anladığını gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Ö₃, Ö₈, Ö₁₀ ve Ö₁₈ kodlu katılımcılar da diğer katılımcılara benzer şekilde görüş ortaya koymuşlardır. Ö₁₅ ve Ö₁₆ kodlu katılımcılar diğer katılımcılardan farklı olarak göz teması kurma, konsantre olma ve tahtaya bakma gibi farklı durumlar ifade etmişler ve bu şekilde dinlemeyi gerçekleştirdiklerini göstereceklerini belirtmişlerdir.

Tablo 12. Öğrencilerin dinleme etkinliklerine yönelik beklentileri

GS ₃ : Dinleme/izleme etkinliklerinde (dinleme öncesi, esnası ve sonrasında) nelerin olmasını beklersiniz?	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Tema
Ö ₇ : Dinleme öncesi öğretmenimin yönlendirmesi beklerim.	yönlendirme	
Ö ₂ , Ö ₅ , Ö ₁₁ , Ö ₁₄ , Ö ₁₇ : Dinleme metninin görselle desteklenmesini isterim.		
Ö ₃ , Ö ₉ , Ö ₁₃ : Sınıf ortamının sessiz olmasını beklerim.		
Ö ₁₀ , Ö ₁₅ , Ö ₁₆ : Anlayamadığım yerleri öğretmenimin açıklamasını beklerim.	uygun ortam	Dinleme Sürecinin Akışına Yönelik Beklentiler
Ö ₈ : Dinleme sonrası öğretmenimin metni hayattan örneklerle desteklemesini isterim.		
Ö ₆ : Metnin arada bir durdurularak açıklama yapılmasını ve metinle ilgili	görsel destek	

eşyaların getirilmesini
beklerim.

Ö₁, Ö₁₂: Metine uygun ortam
seçilmesini ve
öğretmenimin metne uygun
kıyafetle gelmesini
beklerim

Katılımcıların dinleme/izleme sürecinin akışına göre farklı beklentileri olduğu görülmektedir. Ancak ifadelerin analizi yapıldığında içerik olarak birbirine benzer ifadeler olduğu anlaşılmaktadır. Ö₁, Ö₂, Ö₅, Ö₆, Ö₁₁, Ö₁₂, Ö₁₄ ve Ö₁₇ kodlu katılımcılar metnin somutlaştırılması için beklentilerini dile getirmişlerdir. Farklı duyu organlarına hitap edecek içeriklerin olması yönünde görüş bildirmişlerdir. Metnin alakalı olacak kıyafet veya görsel kullanılması yönünde talepleri bulunmaktadır. Ö₈ kodlu katılımcı da metnin hayattan örneklerle desteklenmesi yönündeki görüşünü bildirmiştir. Bu görüşte de aslında metnin biraz daha somutlaştırılmasına yönelik bir beklenti olduğu söylenebilir. Ö₇ kodlu katılımcı öğretmen tarafından yönlendirme yapılması, Ö₁₀, Ö₁₅ ve Ö₁₆ kodlu katılımcılar ise anlayamadığı yerler için öğretmen tarafından açıklama yapılması yönündeki beklentilerini dile getirmişlerdir. Ö₃, Ö₉ ve Ö₁₃ kodlu katılımcılar da dinleme ortamına yönelik bir beklenti dile getirmiş ve ortamın sessiz olması yönünde görüş paylaşmışlardır.

5. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

5.1. Tartışma ve Sonuç

MEB (2024), ana dili eğitimi sürecinde kişinin dil becerisini geliştirme süreci hakkında düşünmesi, kendini değerlendirmesi ve uyarlayabilmesi; sonunda kendi dinleyici, okuyucu, konuşmacı ve yazar kimliğini oluşturmasının amaçlandığı belirtilmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin bu büyük ve önemli amacı ile Millî Eğitim Bakanlığının yeni uygulaması olan dinleme ve konuşma becerisinin müstakil bir şekilde ölçme değerlendirmeye tabii tutulmasını istemesinden hareketle ortaokul öğrencilerinin temel iletişim becerilerindeki durumlarını görebilmek için yürütülen bu çalışmada, bir grup öğretmenin ve öğrencinin kendi görüşleri ele alınmış, öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerine yönelik farklı bulgular tespit edilmiştir.

Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin temalardaki dinleme/izleme etkinliklerine katılım durumlarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin dinleme/izleme etkinliklerinde düşük katılım gösterme sebeplerinin dinleme/izleme metinlerinden sıkılma, metinleri tam anlayamama, zor metinlerde katılım isteksizliği ve genelde hikâye edici metin dışında katılım isteksizliği olduğu görülmüştür. Göçen de (2020) şekilde sınıf öğretmenleriyle yürütmüş olduğu çalışmasında benzer şekilde öğrencilerin dinleme/izleme etkinliklerinde sıkılma, dinlediğini anlayamama, dikkat eksikliği vb. sebeplerle sorun oluşturdukları sonucunu ortaya koymuştur. İfade edilen bu sonuç öğrencilerin dinleme etkinliklerine katılım durumlarının düşük olması sebebini açıklar niteliktedir. Yıldırım vd. (2010) ve Katrancı (2012) ise yaptıkları çalışmalarda benzer şekilde öğrencilerin hikâye edici metinleri bilgilendirici metinlere göre daha çok anladıkları sonucunu ortaya koymuşlardır. Araştırmacıların ortaya koydukları bu sonuç bu çalışmada ortaya konulan, öğrencilerin genelde hikâye edici metin dışında katılım göstermek istememe, sonucunu açıklar niteliktedir. Araştırmada yer alan diğer katılımcı grubunu oluşturan öğrenciler ise dinleme etkinliklerinde metinlerin kendilerine sıkıcı gelmesi, tahtadan sesin kötü gelmesi ve bu sebeple metni anlayamama, metinlerin ya çok basit ya da çok karmaşık olması sebeplerinden dolayı katılım

durumlarının düşük olabildiğinden bahsetmişlerdir. Sonuç olarak öğrencilerin dinleme/izleme metinlerine yeterli ve beklenen istekli katılımı göstermedikleri tespit edilmiştir.

Öğrencilerin dinlediklerini anlama ve anladıklarını ifade etme durumlarının öğretmen görüşlerine göre değişiklik gösterdiği görülmektedir. Altı çizilmesi gereken sonuçlardan ilki, kitap okuma alışkanlığı edinen öğrencilerin dinlediklerini anlama ve anladıklarını ifade etme durumlarının iyi seviyede olmasıdır. Tüm öğretmenlerin öğrencilerine kazandırmak istediği okuma alışkanlığının öğrencilerin dinleme becerisindeki yetkinlikleri açısından ne kadar önemli olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarından ve araştırmacı gözlemlerinden hareketle dinlediklerini anlamada ve anladıklarını ifade etmekte zorlanan öğrencilerin ise metnin uzunluğu faktöründen etkilendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ancak bu durumun tek sebebinin bu olduğu söylenemez. Dinçel (2018), çalışmasında araştırmanın bu sonucuyla benzer şekilde dinleme metninin öğrencileri için sıkıcı ve uzun gelebildiği sonucunu ortaya koymuştur. Metnin sıkıcı ve uzun geldiği öğrencilerin metni mantık akışına göre özetlemekte zorlanma, metni ifade etmekte güçlük çekme ve metinle ilgili ayrıntıları kaçırma gibi sorunları yaşayan öğrenciler olduğu düşünülmektedir. Bu sonuca öğrenci katılımcıların kendi görüşlerinden ve araştırmacı gözlemlerinden hareketle ulaşılmıştır. Öğrencilere yönlendirilen “Dinlediğinizi ve dinlediklerinizi anladığınızı göstermek için neler yapıyorsunuz” araştırma sorusuna yukarıdaki öğretmen görüşlerini kısmen destekler nitelikte cevaplar verilmiştir. Dinlediğini ve dinlediğini anladığını göstermek isteyen öğrencilerin söz hakkı istedikleri, metni ifade ettikleri, metinle ilgili soruları cevapladıkları ve metinle ilgili notlar aldıkları görülmektedir. Bazı öğrencilerin dinleme metnini anlamak ve anladığını göstermek için çaba sarf etmemesi, not amaçlı katılım göstermeleri ve söz hakkı verilirse konuşmaları bu olumlu sonuçların yanında üzerinde düşünülmesi gereken asıl sorun ve sonuç olarak durmaktadır.

Katılımcı öğretmenlerin dinleme/izleme etkinliklerini daha etkili kılabilmek amacıyla metin seslendirmesi yaptıkları, tartışma ortamı oluşturdukları, teknolojiden yararlandıkları, bilgisayar destekli dinleme etkinlikleri gerçekleştirdikleri, metinle ilgili görsel kullandıkları ve dramaya başvurdukları araştırmada elde edilen sonuçlar arasındadır. Bello (2018), bu sonuçla ilişkili olarak öğretmen ve öğrencilerle yürütmüş olduğu çalışmasında teknolojik desteğin öğrencilerin dinlediğini anlamasına destek olabildiği sonucuna ulaşmıştır. Mayer (2005) çalışmanın öğretmen görüşlerini destekler nitelikte dinleme etkinliklerini görsellerle zenginleştiren öğretmen uygulamalarını destekler nitelikte insanların yalnızca sözcüklerden ziyade sözcüklerden ve resimlerden daha derinlemesine öğrenebildiğini belirtmiştir. Bununla beraber Lin & Duy (2014) ve Koçoğlu (2014), konuyla ilgili olarak resimlerin, animasyonların, grafiklerin ve videoların anlamayı geliştirmede önemli bir rol oynadığını belirtmektedirler. Katılımcı öğrencilerin öğretmen görüşlerinden elde edilen sonuçları destekler nitelikte dinleme etkinliklerinin daha etkin, daha anlaşılır olması için metinle ilgili görsel ve kostüm kullanımı ile seslendirme ve yönlendirme yapılması yönünde taleplerinin oldukları görülmektedir. Bu talepler, öğretmenlerin dinleme/izleme etkinliklerini daha etkin kılmak için yapmış oldukları uygulamalar ile örtüşmektedir.

Türkçe dersi metin işleme sürecinde gerçekleştirilen konuşma etkinliklerine öğrencilerin katılım durumlarının zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin konuşma etkinliklerine katılım sürecinde kendilerini ifade edememe, konuyu değerlendirememesi, eleştirel konuşamama, heyecanlanma ve utangaç olma gibi sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Aksu & Uyar (2022), Yangil & Şen (2022) ortaokulda verilen konuşma eğitimini ve öğrencilerin konuşma becerisi düzeylerini öğretmen görüşlerine göre değerlendirmişlerdir. Yapılan çalışma sonunda araştırmacılar öğrencilerin konuşma etkinliklerine katılım noktasında isteksiz oldukları sonucuna

ulaşmışlardır. Bu araştırmada yer alan katılımcı öğrencilerin geneli de konuşma etkinliklerindeki katılım durumlarını yetersiz olarak değerlendirmektedir.

Öğretmen görüşlerinden hareketle öğrencilerin konuşma becerisindeki yeterlilik durumlarının zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca ulaşılmasında katılımcı öğretmenlerin öğrencileri için sıradan bir konuşma yapabildikleri ancak etkili bir konuşma gerçekleştiremedikleri, kelime tekrarı yaptıkları, akıcı bir konuşma yapamadıkları, beden dilini kullanmakta zayıf kaldıkları, gereksiz ses çıkardıkları ve etkili bir konuşma için hazırlığa ihtiyaç duydukları şeklindeki görüşleri etkili olmuştur. Benzer şekilde Karakoç Öztürk & Altuntaş (2012) ile Yangil & Şen (2022) de yaptıkları çalışmalarda öğrencilerin yeterli konuşma becerisine sahip olmadıklarını ve okullarda gerçekleştirilen konuşma eğitimi çalışmalarının istenilen düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Topçuğlu Ünal & Degeç (2012) öğretmenlerle yürütmüş oldukları çalışmalarında çalışmanın bulguları ile benzer şekilde öğrencilerin konuşma eğitiminde özgüven eksikliği, heyecan yaşamak ve kelime dağarcığı eksikliği gibi sorunlar yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Aksu & Uyar ise (2022) yapmış oldukları çalışmalarında öğrencilerin gereksiz ses çıkarma, kelime tekrarı yapma, heyecanlanma gibi benzer sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca bu araştırmada yer alan katılımcı öğrencilerin de bu sonuçları doğrular nitelikte görüşler ortaya koydukları tespit edilmiştir.

Etkili bir konuşma eğitimi vermek için çalışmaya katılan tüm öğretmenlerin kendilerini geliştirmek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ancak çalışmada ortaya çıkan bu sonucun aksine öğretmenlerin konuşma becerisi eğitiminde kendilerini geliştirmek için yeterli kadar zaman ayırmadıkları sonucunu ortaya koyan bir çalışmaya rastlanılmıştır (Aksu & Uyar, 2022). Zorbaz (2005) ise Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri üzerine yaptığı çalışmasında öğretmenlerin not vermek amacıyla ölçme değerlendirme yaptığı, bu sebeple de becerileri geliştirme ve şekillendirme amacının ihmal edildiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada tespit edilen başka bir sonuç ise öğretmenlerin hitabet ve diksiyon eğitim noktasında kendilerini geliştirmek istemeleridir. Ayrıca lisansüstü eğitimler ile bilgisini güncel tutmak isteyen öğretmenlerin olduğu da tespit edilen sonuçlar arasındadır. Burada ilginç olan durum ise bir katılımcının COVID 19 sebebiyle kaçırmış olduğu konuşma eğitimi dersini yeniden almak istemesidir. Uzaktan eğitimin yapısı itibarıyla öğrenci ve öğretmenin ayrı mekanlarda olması, öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olması, yalnızlık, dikkat dağıtan faktörler, motivasyon sorunu, yüz yüze iletişimdeki sinerjiden yoksunluk gibi sorunlar bu temel dil becerilerinin kullanımında olumsuz yönde etkiye sebep olabilmektedir (Elcil & Şahiner, 2014: 31). Karakuş ve arkadaşları da (2020) Türkçe öğretmen adayları ile gerçekleştirdikleri çalışmasında uzaktan eğitimin aldıkları lisans eğitimini olumsuz yönde etkilediği sonucunu ortaya koymuşlardır. Önemli sayıda öğretmen adayının uzaktan eğitim ile mezun olduğu düşünüldüğünde bu durumun ciddi bir sorun olduğu öngörülmektedir. Ortaya konulan bu sonuçların yanında katılımcı öğrencilerin etkili bir konuşmanın ciddi, gereksiz sesten uzak, akıcı ve etkili bir beden dili ile mümkün olabileceğini bilmeleri olumlu bir sonuç olarak görülmektedir. Öz olarak öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerinin istenilen düzeyde olmadığı katılım, anlama ve ifade etme durumlarının geliştirilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Betimlenen ve tartışılan araştırma sonuçları şu şekilde özetlenebilir.

1. Öğrencilerin dinleme/izleme etkinliklerine katılım durumları yeterli seviye değildir.
2. Öğrencilerin dinlediklerini anlama, anladıklarını ifade etme durumları değişiklik gösterse de yeterli seviyede değildir.
3. Öğretmenler dinleme/izleme metinlerini daha ilgi çekici kılabilmek adına çalışmalar yapmaktadırlar.

4. Türkçe dersi metin işleme sürecinde gerçekleştirilen konuşma etkinliklerine öğrencilerin katılım durumları yeterli seviyede değildir.
5. Çalışmaya katılan öğretmenler daha etkili bir konuşma eğitimi vermek için kendilerini geliştirmek istemektedirler.

5.2. Öneriler

- Türkçe dersi metin işleme sürecinde dinleme/izleme etkinliklerine olan ilgiyi artıracak teknoloji ve diğer öğelerden (görsel, kostüm...) yararlanılabilir.
- Dinleme/izleme metinlerinin işlenmesi süreçlerinde öğrenci seviye ve ilgisi gözetilmelidir.
- Öğrencilere dinleme öncesi ve dinleme sırasında gerekli yönergelerin verilmesine dikkat edilmeli, uygun yer ve zamanda yönlendirme ve açıklamalar yapılmalıdır.
- Konuşma ve dinleme etkinliklerini gerçekleştirme amacının not vermek olmadığı hissettirilerek gerçekleştirilmelidir.
- Konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi süreçlerinde örnek konuşmalar dinletilip izletilerek öğrencilerin farkındalıkları artırılmalıdır.
- Konuşma türlerinin nasıl gerçekleştirilebileceği üzerine öğrencilerin uygulama çalışmaları gerçekleştirmeleri sağlanmalıdır.

Kaynakça | References

- Aksu, H. ve Uyar, Y. (2022). Ortaokul Türkçe Derslerinde Verilen Konuşma Eğitiminin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(1), 85-101. <https://doi.org/10.35233/oyea.1051710>
- Aşlıoğlu, B. (2009). Türkçe Öğretmen Adaylarına Göre Derslerde Karşılaşılan Başlıca Dinleme Engelleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 45-63
- Aytan, T. (2011). *Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri* (Yayınlanmış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bello, A.A. (2018). Müfredat Uygulaması: Ortaokul Öğrencileri Arasında Dinleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Stratejiler. *Pedagojik Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 63-77.
- Büyükkız, K. ve Hasırcı, S. (2013). Ana Dili Öğretiminde Konuşma Becerisinin Yeri/The Importance Of Speaking Skill In Mother Tongue Education. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 57-63.
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (3. bs). (Çev. Edt., M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Cug, J. F. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, *CLE International*, 2003 (ISBN 978-2-09-033972-7)
- Çaylı, C. ve Göçer, A. (2021). Dinleme Becerisinin Önemi Ve Geliştirilmesi Üzerine: Kuramsal Bir Çalışma. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 215-229.
- Çaylı, C. (2012). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretmen kılavuz kitaplarındaki dinleme metinlerine yönelik öğretmen uygulamalarının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.

- Çaylı, C. ve Göçer, A. (2021). Ortaokul Türkçe Derslerinde Dinleme Sürecine Yönelik Uygulamalar Üzerine Bir Araştırma. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 8(1), 21-43. <https://doi.org/10.24289/ijsser.988108>
- Çifçi, M. (2001). Dinleme Eğitimi Ve Dinlemeyi Etkileyen Faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 166-177.
- Demir, S. ve Özdil, B. G. (2019). Öğretmen Görüşlerine Göre Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 865-881. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.49440-431301>
- Dinçel, B. K. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Yaşadıkları Dinleme Sorunları Ve Sorunların Çözümüne Yönelik Beklentileri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2551-2571. <https://doi.org/10.7884/teke.4332>
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinlik Temelli Çalışmaların Etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 261-286.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- Doğan, Y. (2010). Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinliklerden Yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 263-274.
- Doğan, Y. ve Özçakmak, H. (2014). Dinleme Becerisinin Eğitimi Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 90-99. <https://doi.org/10.16916/aded.46766>
- Elcil, Ş. ve Şahiner, D. (2014). Uzaktan Eğitimde İletişimsel Engeller. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 6 (1), 21-33.
- Epçaçan, C. (2013). Temel Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Ve Dinleme Eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 331-352. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.483>
- Göçen, G. (2020). Türkçe Eğitiminde Algısal Dil Becerilerine Yönelik Yapılan Uygulamalar Ve Yaşanan Sorunlar. *Journal of Sustainable Education Studies*, 1(1), 64-77.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Güneş, F. (2020). Türkçe Öğretiminde “Hazırlıksız Konuşma” Sorunu. *The Journal of Limitless Education and Research*, 5(2), 109-124. <https://doi.org/10.29250/sead.742337>
- Karakoç Öztürk, B. ve Altuntaş, İ. (2012). İlköğretim İkinci Kademedeki Konuşma Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşleri: Nitel Bir Çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 342-356.
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö.; Esendemir, N. ve Bayraktar, D. (2020). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241. DOI: 10.29000/rumelide.752297. <https://doi.org/10.29000/rumelide.752297>
- Katrancı, M. (2012). *Üstbiliş stratejileri öğretiminin dinlediğini anlama becerisine ve dinlemeye yönelik tutuma etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Koçoğlu, B. (2014). *Dijitalleşen Dünyada Din Eğitimi*. Pegem Akademi.
- Kuru, O. ve Güneş, F. (2017). Akıcı Konuşma Problemi Yaşayan İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma Becerilerinin Geliştirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 33-47. <https://doi.org/10.17556/erziefd.290811>

Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecinde Öğrencilerin Dinleme ve Konuşma Becerilerindeki Durumlarına İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Lin, L. F. ve Duy, L. D. (2014). The Impacts Of The Video-Based Internet Materials On International Students' Listening Comprehension. *International Journal on Studies in English Language and Literature* (IJSELL). Volume 2, Issue 8, PP 106-115

Maden, S. ve Durukan, E. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stilllerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 101-112.

Mayer, R. E. (2005). The Cambridge Handbook of Multimedia Learning. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816819>

Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinde Ailenin Rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları*, 7(29), 65-77

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Geniştirilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi* (Çev. Ed., S. Akbaba Altun ve A. Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı Türkiye yüzüylü maarif modeli. Ankara. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari>

Osada, N. (2004). Listening Comprehension Research: A Brief Review Of The Past Tireyi Years. *Dialogue*, 3, 53-66. <https://doi.org/10.4324/9780203317730-12>

Özbay, M. (2002), “Türkçe Öğretiminde İhmal Edilmiş Bir Alan Dinleme Eğitimi”, Cumhuriyetimizin 80. Yılında Türkçemiz Sempozyumu, Anaçev Yayınları, Ankara, s. 97-104.

Sağlam, Ö. ve Doğan, Y. (2014). 7. Sınıf Öğrencilerinin Hazırlıksız Konuşma Becerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 43-56.

Sayın, H. (2024). Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme/Anlama Becerisini Olumsuz Yönde Etkileyen Faktörler. *International Journal of Language Academy*, 12(1). <https://doi.org/10.29228/ijla.73015>

Sayın, H. ve Karadüz, A. (2015). 7. Sınıf Öğrencilerinin Konuşmalarında Ölçünlü Dili Kullanma Durumları. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 233-250.

Sever, A. ve Topçuoğlu Ünal, F. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Telaffuz Hataları Üzerine Bir İnceleme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(3), 683-700.

Sreena, S. ve Ilankumaran, M. (2018). Developing Productive Skills Through Receptive Skills A Cognitive Approach. *International Journal of Engineering & Technology*, 7(4.36), 669-673. <https://doi.org/10.14419/ijet.v7i4.36.24220>

Tabak, G. ve Göçer, A. (2014). Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinde Parçadan Bütüne Ve Bütünden Parçaya İşlemler. *International Journal of Language Academy*, 2(1), 127-135. <https://doi.org/10.18033/ijla.62>

Tompkins, Gail E. (1998), Language Arts Content and Teaching Strategies, New Jersey: California State University, Prentice-Hall Inc.

Topçuoğlu Ünal, F. ve Degeç, H. (2012). Öğretmen Görüşlerine Göre Konuşma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar. *The Journal of Academic Science Studies*. 5(7):735-750. <https://doi.org/10.14527/9786053642725>

Üner, Ş. (2010). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin öğrenci seviyesine uygulanabilirliğinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Aksaray ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Yalçın, S. K. ve Şengül, M. (2007). Dilin İletişim Süreci İçerisindeki Rolü Ve İşlevleri. *Electronic Turkish Studies*, 2(2).

Yangil, M. K. ve Şen, F. (2022). Ortaokul Öğrencilerinin Konuşma Becerisi Düzeyleri Ve Geliştirilmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 10(1).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 9. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. bs.). Seçkin Yayıncılık. <https://doi.org/10.18020/kesit.1279>

Yıldırım, K. Yıldız, M. Ateş, S. ve Rasinski, T. (2010). İlköğretim Beşinci Sınıf Türk Öğrencilerin Metin Türlerine Göre Okuduğunu Ve Dinlediğini Anlama Düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 18551891.

Zorbaz, K. Z. (2005). *İlköğretim okulları ikinci kademe Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşleri ve yazılı sınavlarda sordukları sorular üzerine bir değerlendirme* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi.

Yazar Katkıları

Araştırmanın Tasarımı (CRediT 1)	Yazar-1 (%50) - Yazar-2 (%50)
Veri Toplanması (CRediT 2)	Yazar-1 (%50) - Yazar-2 (%50)
Araştırma - Veri Analizi - Doğrulama (CRediT 3-4-6-11)	Yazar-1 (%50) - Yazar-2 (%50)
Makalenin Yazımı (CRediT 12-13)	Yazar-1 (%50) - Yazar-2 (%50)
Metnin Geliştirilmesi ve Tashihi (CRediT 14)	Yazar-1 (%50) - Yazar-2 (%50)

Author Contributions

Conceptualization (CRediT 1)	Author-1 (%50) - Author-2 (%50)
Data Curation (CRediT 2)	Author-1 (%50) - Author-2 (%50)
Investigation - Analysis - Validation (CRediT 3-4-6-11)	Author-1 (%50) - Author-2 (%50)
Writing (CRediT 12-13)	Author-1 (%50) - Author-2 (%50)
Writing – Review & Editing (CRediT 14)	Author-1 (%50) - Author-2 (%50)

Matematik Eğitimi Hakkında Betimsel İçerik Analizi Yapan Araştırmalara Yönelik Bir İçerik Analiz

Examining Descriptive Content Analysis Studies In Mathematics Education: A Descriptive Content Analysis

Aslı Merve Ala^{1*} - Meryem Özturan Sağırılı²

¹ Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Erzincan, Türkiye, <https://ror.org/02h1e8605>, <https://orcid.org/0000-0003-2467-6075>, merveturak@gmail.com
Erzincan Binali Yıldırım University, Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education, <https://ror.org/02h1e8605>, <https://orcid.org/0000-0003-2467-6075>, merveturak@gmail.com

² Prof. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Erzincan, Türkiye, <https://ror.org/02h1e8605>, <https://orcid.org/0000-0002-5259-3421>, msagirli@erzincan.edu.tr
Prof. Dr., Erzincan Binali Yıldırım University, Faculty of Education, Department of Mathematics and Science Education, <https://ror.org/02h1e8605>, <https://orcid.org/0000-0002-5259-3421>, msagirli@erzincan.edu.tr

* Corresponding author

Araştırma Makalesi

Süreç

Geliş Tarihi: 21.04.2025
Kabul Tarihi: 02.06.2025
Yayın Tarihi: 30.06.2025

Benzerlik

Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal yazılımı ile taranmıştır.

Değerlendirme

Ön İnceleme: 1ç hakem (editörler).
İçerik İnceleme: 2ki dış hakem/Çift taraflı körleme.

Telif Hakkı & Lisans

Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Etik Beyan

Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen nitelikte olup kullanılan veriler veya literatür taraması/yayınlanmış kaynaklar üzerinden elde edilmiştir. Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Aslı Merve Ala-Meryem Özturan Sağırılı

Yapay Zeka Kullanımı

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde yapay zeka tabanlı herhangi bir araç veya uygulama kullanılmamıştır. Çalışmanın tüm içeriği, yazar(lar) tarafından bilimsel araştırma yöntemleri ve akademik etik ilkelere uygun şekilde üretilmiştir. Aslı Merve Ala-Meryem Özturan Sağırılı

Etik Bildirim

turkisharr@gmail.com

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman

Bu çalışmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Yayıncı

Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016-
Akdeniz University, Faculty of Theology,
Antalya, 07058 Türkiye

Atıf

Ala, A. M.-Özturan Sağırılı, M. (2025). Matematik eğitimi hakkında betimsel içerik analizi yapan araştırmalara yönelik bir içerik analiz. *Turkish Academic Research Review*, 10/2, 445-470, <https://doi.org/10.30622/tarr.1675826>

Öz

Bu araştırmanın amacı ülkemizde matematik eğitimi alanında yayınlanan betimsel içerik analizi çalışmalarına yoğunlaşmış olup bu yayınları kapsamlı olarak incelemektir. Bu doğrultuda betimsel içerik analizi çalışmaları; tür, konu, yayın yılı, örneklem toplandığı yıl aralığı, örneklem kaynağı, örneklem büyüklüğü ve çalışmaların belirledikleri araştırma değişkenleri göz önünde bulundurularak incelenmiştir. Matematik eğitimi alanında yayınlanan betimsel içerik analizi çalışmalarının genel trendini anlaşılması açısından çalışmada içerik analizi yöntemlerinden betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmanın kapsamını 2014-2025 yılları arasında online olarak ulaşılan 214 bilimsel çalışma (180 makale ve 34 tez) oluşturmaktadır. Araştırmanın ulaştığı sonuçlara göre betimsel içerik analizleri çalışmaları yayın türü olarak makale tezlere göre daha fazla tercih edilmiştir. Bu çalışmalarda yaygın olarak ele alınan çalışma konusunun farklı disiplinlerle matematik eğitiminin harmanlandığı betimsel içerik analizi yayınları, olduğu bulunmuştur. STEM eğitimi en çok karşılaşılan disiplinler arası incelenen çalışma konusu olarak öne çıkmaktadır. Bu durumun nedeni olarak 21. Yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi konusunda öne çıkan eğitimler arasında yer alması olabilir. Diğer çalışılan konular ise matematik eğitimi genel olarak inceleyen yayınlar ve matematik eğitimi ile birlikte teknoloji ve özel eğitim üzerine yapılan yayınlar oluşturmaktadır. Bu yayınların sayısında 2020 yılından itibaren ani artış olmuş ve bu çalışmaların sayısı son yıllarda artarak devam etmiştir. Bu çalışmaların büyük çoğunluğu 6-20 yıl aralığında matematik eğitimi alanında yayınlanan bilimsel araştırmalar örneklem olarak seçildiği betimsel içerik analizi çalışmaları oluşturmaktadır. Genel olarak betimsel içerik analizi çalışmalarının örneklem kaynaklarını farklı türden yayınlardan seçmişlerdir. Bununla birlikte betimsel içerik analizi yayınlarının örneklem büyüklükleri ise 100 yayından daha az olacak şekilde tercih edilmiştir. Betimsel içerik analizi çalışmalarında en yaygın incelenilen değişkenlerin yayınların yöntem bölümüne ait bilgilere yoğunlaşmışlardır.

Anahtar Kelimeler: Matematik eğitimi, Eğitim araştırmaları, Betimsel analiz, Doküman analizi, Tematik analizi

Research Article**History**

Received: 21.04.2025

Accepted: 02.06.2025

Date Published: 30.06.2025

Plagiarism Checks

This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

Peer-Review

Single anonymized-One internal (Editorial Board). Double anonymized-Two external.

Copyright & License

Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.

Ethical Statement

This study does not require ethical committee approval, and the data used were obtained from literature reviews/published sources. It is hereby declared that scientific and ethical principles were adhered to during the preparation of this study and that all studies used are cited in the references. Aslı Merve Ala-Meryem Özturan Sağırılı

Use of Artificial Intelligence

No artificial intelligence-based tools or applications were used in the preparation of this study. All content of the study was produced by the author(s) in accordance with scientific research methods and academic ethical principles. Aslı Merve Ala-Meryem Özturan Sağırılı

Complaints

turkisharr@gmail.com

Conflicts of Interest

The author(s) has no conflict of interest to declare.

Grant Support

The author(s) acknowledge that they received no external funding in support of this research.

Published

Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016-Akdeniz University, Faculty of Theology, Antalya, 07058 Türkiye

Cite as

Ala, A. M.-Özturan Sağırılı, M. (2025). Examining descriptive content analysis studies in mathematics education: a descriptive content analysis. *Turkish Academic Research Review*, 10/2, 445-470, <https://doi.org/10.30622/tarr.1675826>

Abstract

The aim of this research is to focus on the descriptive content analysis studies published in the field of mathematics education in Türkiye and to examine these publications comprehensively. In this context, descriptive content analysis studies examined considering the type, subject, publication year, the range of years the samples were collected, the source of the samples, the sample size, and the research variables identified by the studies. In terms of understanding the general trend of these studies, the study used descriptive content analysis, one of the content analysis methods. The scope of the study consists of 214 scientific research (180 articles and 34 theses) accessed online between the years 2014-2025. According to the results of the research, descriptive content analysis studies have been preferred more as a research paper type compared to theses. It found that the commonly preferred research topic in these studies is the publications of researches that combine mathematics education with different disciplines. One of the most popular multidisciplinary fields of study is STEM education. The fact that it is one of the most common education for developing 21st century abilities could be the cause of this specific situation. Publications aimed at mathematics education in general as well as publications that combine special education and technology are examples of other topics that have been examined. There has been a sudden increase in the number of these publications since 2020, and the number of these studies has continued to rise in recent years. The vast majority of these studies published in the field of mathematics education over a period of 6-20 years has been selected as the sample. In general, they have selected the sample sources from different types of publications. The sample sizes were preferred to be less than 100 researches. In these studies, the most commonly examined variables have focused on the information in the methods section of the publications.

Keywords: Mathematics education, Descriptive analysis, Document analysis, Thematic analysis

Giriş

Bilimsel araştırma, bilgiyi sistematik bir şekilde elde etmek için araştırma sürecinin belli bilimsel kurallara bağlı kalarak yürütülmesi sürecidir (Enyioko, 2016). Bilimsel araştırmanın temelleri ilk olarak Antik Yunan filozofları ile başlamış ve 17. yüzyılda Francis Bacon ve René Descartes gibi araştırmacılar ile modern anlamdaki şeklini almıştır. Bilimsel araştırmalar toplumun refah seviyesinin artırılması, keşif ve merak arzusunun dindirilmesi, var olan bilgilerdeki çelişkili ve yetersizlik durumlarının giderilmesini amaçlamaktadır (Jang, 2005; Danchin, 2010). Böylelikle teorilerin geliştirilmesi ve uygulamaların iyileştirmeler için imkanlar yaratılmış olunur.

Bilimsel araştırmaların yapıldığı bilim dallarından birisi de eğitim bilimleridir. Eğitim araştırmaları ilk kez Almanya’da psikolojik araştırmaların öğrenme ile ilgilenmesi ile 19. Y.y’nin sonlarına doğru ortaya çıkmış ve 1950-1960 tarihleri arasında kendi başına bir disiplin olmuştur (Nisbet, 2005). Türkiye’de eğitim alanında yapılan bilimsel faaliyetler cumhuriyetin ilanı ve yapılan reformlarla başlamış ve 1970 yılından sonra sistematikleşmiştir (Okur, 2005). Eğitim alanında gerçekleştirilen bilimsel araştırmaların amacı, öğrenme-öğretme süreçlerinin anlaşılması yardımıyla öğrenci başarısının artırılmasının sağlanmasıdır. Yüksek lisans ve doktora programlarının yaygınlaşmasıyla 2000 yılından sonra eğitim araştırmaları sayısında artış yaşanmıştır (YÖK). Genç nüfusun fazla olduğu her ülke gibi Türkiye’de de eğitim politikalarının iyileştirilmesi ve geliştirilmesi önemlidir. Eğitim araştırmaları politika belirleyiciler için güncel bilgi sunarak yol gösterici rolü oynamaktadırlar.

Eğitim araştırmalarının alt dallarından biri de matematik eğitim araştırmalarıdır. Matematik eğitimi; problem çözüme, eleştirel düşünme ve iletişim becerilerini geliştirirken; matematik eğitim araştırmaları da bu becerilerin öğretilmesi konusunda rehberlik etmektedir (Khan ve Salman, 2020). Matematik eğitimi araştırmalarının ilk örneklerine 19.yy’da Almanca konuşulan ülkelerde rastlanmıştır (Gellert, Hefendehl-Hebeker, Jahnke, ve Leuders, 2019). Türkiye’de ise bu alanda yapılan tez çalışmaları 1980’li yıllardan sonra ivme kazanmıştır (Ubuz ve Aşkar, 1999). Bu duruma ek olarak 1990 yılından sonra ulusal ve uluslararası yapılan kongreler de matematik eğitimi alanında yapılan araştırmalara katkıda bulunmuştur. Bu araştırmaların amacı; öğretimi, öğrenimi, müfredatı ve değerlendirmeyi geliştirerek tüm öğrencilerin matematik yeterliliğine ve en yüksek başarı seviyelerine ulaşmasını sağlamaktır (Gravemeijer, 1994; Stephan ve diğerleri., 2015).

Matematik eğitimi araştırmalarının yarım asırdan uzun süredir var olması, doğal olarak bu alanda çok sayıda yayının birikmesine yol açmıştır. Çalışmaların yinelenmesi ve dağınıklığın önüne geçilmeye çalışılması açısından betimsel içerik analiz çalışmaları önem arz etmektedir (Çalık ve Sözbilir, 2014). Dolayısıyla bu yayınların sistematik olarak, belli kriterler doğrultusunda analiz edilmesine olanak sağlayan betimsel içerik analizleri mevcut eğilimleri anlamaya olanak sağlamıştır. Bu yöntem sayesinde geniş bir veriye ulaşılarak alanda yer alan boşlukların belirlenmesi kolay olmaktadır. Ayrıca alana yeni başlayanlar için de oldukça kapsamlı bir referans listesi sunmaktadır. Ülkemizde matematik eğitimi alanında yapılan betimsel içerik analizlerinin veri kaynağı olarak tezlerden yararlanan (Tereci ve Bindak, 2019; Sevcen, 2019; Bilgiç, 2023; Ala, Safa ve Kanbolat, 2023; Toptaş ve Kuşdemir, 2021; Çelik, Eroğlu ve Uzun, 2024) ve makalelerden yararlanan (Turgut, 2019; Kandal, 2021; Kaya, 2022) çalışmalardan oluşmakla birlikte ilköğretim ve okul öncesi matematik eğitim ile ilgili çalışmalara yoğunlaşan (Özsoy, Özmutlu ve Gündüz, 2017; Yaşar ve Papatğa, 2015; Yorulmaz, Çekirdekci ve Dede, 2021; Altan, Genç ve Dağlıoğlu, 2021; Can, 2020) çalışmalarda mevcuttur. Literatür incelendiğinde bu alanda yapılan betimsel içerik analizi çalışmalarının sayısında azımsanamayacak kadar fazla olduğu görülmektedir. Özellikle COVID-19 pandemisinde yaşanan katılımcılara ulaşmadaki zorluklar ve etik

kurul sürecine takılmadan örnekleme ulaşma kolaylığı bu yöneme ilgiyi oldukça arttırmıştır. Dolayısıyla literatürde artık oldukça çok yer kaplayan bu çalışmaların toplanarak analiz edilmesi önemli hale gelmiştir. Bu bağlamda da yapılan çalışmanın amacı, Türkiye'deki matematik eğitimi alanında yapılan betimsel içerik analizlerini belirli kriterlere göre inceleyerek genel bir perspektif sunmaktır. Özellikle 10 yılda artış gösteren bu çalışmaların bir araya getirilmesi, alandaki eğilimlerin ve boşlukların tespit edilmesi açısından önemlidir. Bu bağlamda, araştırmanın temel soruları şunlardır:

- Matematik eğitimi alanında yapılan betimsel içerik analizi çalışmalarının türlerine (makale-tez) göre dağılımları nasıldır?
- Matematik eğitimi alanında yapılan betimsel içerik analizi çalışmalarının konulara göre dağılımı nasıldır?
- Matematik eğitimi alanında yapılan betimsel içerik analizi çalışmalarının yayın yılına göre dağılımı nasıldır?
- Matematik eğitimi alanında yapılan betimsel içerik analizi çalışmalarının örneklemin toplandığı yıl aralıkları nelerdir?
- Matematik eğitimi alanında yapılan betimsel içerik analizi çalışmalarının seçtikleri örneklem kaynaklarına göre dağılımı nasıldır?
- Matematik eğitimi alanında yapılan betimsel içerik analizi çalışmalarında örneklem büyüklüğü nedir?
- Matematik eğitimi alanında yapılan betimsel içerik analizi çalışmalarında incelenen değişkenler nelerdir?

2. Yöntem

Bu çalışmada içerik analiz türlerinden betimsel içerik analizi yapılmıştır. Araştırmalarda bir konuda genel bir durumu ortaya çıkarmak için betimsel istatistik yöntemleri kullanılarak yapılan araştırmalara betimsel içerik analizi olarak tanımlanmaktadır (Dinçer, 2018). Bu tür araştırmalar belli zaman aralıkları ile konuları ele aldıkları için eğilim örüntülerinin fark edilmesi ve mevcut açıklık ve yığılmaların tespiti için önemli olduğu için bu araştırmada tercih edilmiştir (Çalık ve Sözbilir, 2014).

2.1. Verilerin Toplanması

Bu araştırma Türkiye’de matematik eğitimi alanında 2014-2025 yılları arasında yayınlanmış betimsel içerik analizi makalelerini incelenmesi tasarlanmıştır. Araştırmada verilerin toplanılmasında ilk aşamada çalışmanın sınır ve kriterinin belirlenmesi yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada yer alan makalelerin seçimi için Google Akademik veri tabanında “matematik eğitiminde betimsel içerik analizi” ve “matematik eğitiminde doküman inceleme” olmak üzere iki arama kriteri oluşturulmuştur. Bununla birlikte araştırmanın örnekleminde yer alan tezler için ise YÖKTEZ veri tabanında gelişmiş tarama kısmında “matematik”, “betimsel analiz” ve “matematik” ayrı ayrı “betimsel içerik analizi”, “içerik analizi” ve “doküman analizi” özetlerinde olması ile “makalelerin incelenmesi” ve “tezlerin incelenmesi” ibarelerinin başlıkta bulunduğu matematik eğitimi alanında tezler taranmıştır. Çalışmaların başlıklarında meta-sentez ve derleme olan çalışmalar amaç dışı olduğu için örneklem dışı bırakılmıştır. Bu sürecin aynısı bu konuda yazılan aynı kriterlere sahip dili İngilizce olan makaleler için de uygulanmıştır. Tezler için ayrıca bakılmamasının nedeni tezlerin hem Türkçe hem de İngilizce başlık ve özete sahip oldukları için ilk taramada

istenilen verilerin elde edilmiş olmasıdır. Bilimsel çalışmaların örnekleme yer alması için son kriter verilmesi ise bu çalışmanın amacıyla örtüşen çalışmaların araştırma sorularına sahip olmasıdır. Çalışmaya dahil edilen çalışmalarda içeriğinde matematik eğitimi olmasına veya matematiğe özel terimleri içermesine dikkat edilmiştir. Ulaşılan bilimsel çalışmaların erişime açık olması ve tam metin formatına sahip olmaları örneklem belirleme kriterlerini oluşturmuştur. Eğer bilimsel çalışmalar örneklemelerinde yer alan çalışmalara ulaşılmıyorsa örnekleme alınmamasına karar verilmiştir. Ayrıca, Tezden üretildiği tespit edilen dört adet makale örneklemden çıkarılmıştır. Araştırma verilerinin toplanılması 15.01.2025 tarihinde sonlandırılmıştır. Bu kriter uygulandıktan sonra sahip 214 adet bilimsel çalışma (180 makale ve 34 tez) oluşan örnekleme dahil edilmiştir. Tasnif edilen makaleler ve tezler EK 1’de verilmiştir.

2.2. Verilerin Analizi

Bu aşamada ilk olarak veriler Excelde tablo haline getirilip bilimsel çalışmaların tasnifi gerçekleştirilmiştir. Örnekleme dahil edilen betimsel içerik analizi (BİA) bilimsel çalışmaların her biri için aşağıdaki bilgiler sistematik olarak kaydedilmiştir.

Konu: Bu kategoride yayınların hangi konu ile ilgili betimsel analiz için makale seçtikleri yer almaktadır. Mesela konu kategorisinde yer alan Genel kategorisinin “İlkokul Matematik Eğitimi Alanındaki Araştırma Eğilimlerinin Lisansüstü Tezlere Dayalı Olarak Değerlendirilmesi” makalesi matematik eğitimi alanında yapılan araştırmaların matematik konusu olmaksızın genel olarak incelediği için genel ilkököl düzeyindeki çalışmalar yer aldığı için ilkököl kodunda yer verilmiştir.

Yayın yılı: Bu kategoride ilgilenilen bilimsel çalışmaların yayın yılları oluşturmaktadır.

Örneklemin Toplandığı yıl aralığı: Bu kategoriyi ilgilenilen BİA çalışmalarının örneklemelerini toplarken hangi yıl aralıklarını seçtikleri aralıklar kodlanmıştır. Mesela “2005-2014 Yılları Arasında Üstün Yeteneklilerin Matematik Eğitimi Üzerine Yapılan Çalışmalar” makalesinde örneklem 2005-2014 yılları arasında toplanmış olması dokuz senelik bir zaman zarfı içerdiğinden bu makale için “9” olarak kodlanmıştır.

Örneklemin kaynağı: İlgilenilen BİA çalışmalarının örneklem kaynakları olan makale, tez, makale- tez ve sözlü bildiri ve poster olarak çalışılması bu kategoriyi oluşturmaktadır. Mesela “Tr Dizinli Dergilerde Yayımlanmış Matematik Eğitimi Makalelerindeki Yöntemsel Eğilimler” makalesinin örneklem kaynağı makale ve “Türkiye’de Matematik Eğitiminde Çoklu Temsiller ile İlgili Yapılan Çalışmaların İncelenmesi” makalesinin örneklem kaynağı makale-tez olarak kodlanmıştır.

Örneklem Büyüklüğü: Bu kategoride İlgilenilen her bir BİA çalışmalarının örneklem büyüklükleri yer almıştır. Mesela “Türkiye’de matematik eğitimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi” isimli tezin incelendiği tez sayısı 1276 olduğu için örneklem büyüklüğü “sayısı 1276 alınmıştır. Ancak örnek büyüklüğünün ifade edilmesinde görsellik bakımından daha iyi okunabilmesi için gruplandırılma tercih edildiğinden “1276” sayısı “500 ve üzeri” olarak kodlanmıştır.

İncelenen Değişkenler: Bu kategoride İlgilenilen BİA çalışmalarında analiz ettikleri kriterler yer almıştır. Eğer bir BİA çalışmasında örnekleminde yayın yılı, yayın dili, danışman unvanı, yayınlanan dergi vs gibi değişkenler analiz edilmiş ise bu kategoride her bir incelenen değişken kod olarak kaydedilmiştir. Mesela “Matematik Eğitiminde Origami: Lisansüstü Tezlerinin Araştırma Eğilimleri” makalesinde araştırmacılar tezlerin yayınlandıkları üniversiteleri, enstitüleri, anabilim dallarını, inceldikleri tezlerin yöntemlerini, çalışma gruplarını, çalışma grubunun büyüklüklerini, tezlerde kullanılan veri toplama araçlarını, veri toplama tekniği ve analizini,

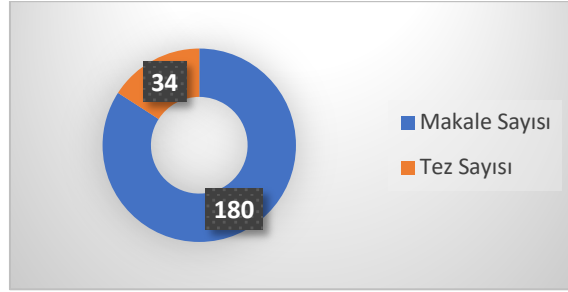
tezlerin sonuçlarını, origaminin kullanıldığı konuları, bu konuların ait oldukları öğrenme alanı ve bu konularda origaminin araç-amaç olarak kullanılmasını betimsel analiz ettikleri için bu çalışmada her bir analiz kriteri birer kod olmuştur.

Kayıp verilerin önüne geçmek için bazı çalışmalarda karşılaşılan örneklemelerinin hangi yıllarda tarandığı bilgisinin olmadığı durumlarda çalışmaların bulgu bölümlerinden yıllara göre dağılım alt problem başlığında yer alan en eski yıl baz alınarak verilere eklenmiştir Verilerin frekansları hesaplanırken istatistik paket programından yararlanılmıştır.. Veriler frekanslar halinde tablolar ve grafikler şeklinde sunulmuştur.

3.Bulgular

3.1. Türkiye’de Matematik Eğitimi Alanında Yapılan Betimsel İçerik Analiz Çalışma Türlerine Dağılımlarına İlişkin Bulgular

İncelenen BİA çalışmalarında betimsel analiz yaptıkları matematik alanındaki bilimsel çalışmaların hangi yayın türlerinden tercih edildiği ve sayıları ile ilgili bulgular Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. İncelenen çalışmaların yayın türlerine göre dağılımı

Şekil 1 incelendiğinde matematik alanında son 10 yılda yayınlanan BİA makalelerinin sayısının 180 adet olup BİA tezlerinin sayısının ise 34 olduğu bulunmuştur. Bu duruma bakıldığında BİA makalelerinin ($f=180$, % 84,11) sayısının BİA tezlerinin ($f=34$, % 15,88) sayısından neredeyse 5 kat daha fazla olduğu görülmektedir.

3.2 Türkiye’de Matematik Eğitimi Alanında Yapılan Betimsel İçerik Analizi Çalışmaların Konularına İlişkin Bulgular

İncelenen BİA çalışmalarında betimsel analiz yaptıkları matematik alanındaki bilimsel çalışmaların odaklandıkları konular ile ilgili bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo1. Matematik eğitimi alanında yapılan betimsel içerik analizi çalışmaların konularına göre dağılımları

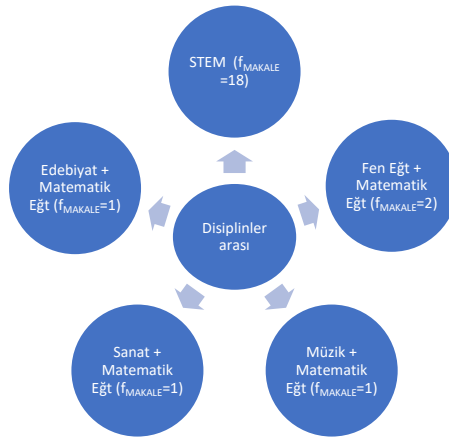
Kategori	Frekans	
	Makale	Tez
Disiplinler Arası	23	-
Genel	18	4
Problem	18	2
Teknoloji	18	2
Öğrenme Alanı	17	9
Özel Öğretim	16	-
Matematik Okur Yazarlığı	10	-
Kavram Yanılgısı	8	-
Duyuşsal	6	2
Program ve Kitap İnceleme	6	-
Gerçekçi Matematik Eğitimi	5	2
Matematiksel Modelleme	5	3
Argümantasyon	3	-
Materyal	3	1
Oyun	3	2
Düşünme Çeşitleri	3	1
Araştırma Desenleri	2	-
Üstbiliş	2	-
Tahmin	2	-

Ters-Yüz Sınıf Modeli	2	-
Ölçek Geliştirme	1	1
Matematik Becerileri	1	1
Diğer	8	4
Toplam	120	34

Tablo 1 incelendiğinde matematik eğitimi alanında yapılan betimsel içerik analiz makalelerinde en çok disiplinler arası ($f= 23$, %12,77) kategorisinde yer almaktadır. Bu kategoriyi birden fazla disipline (sanat-matematik, fen bilgisi-matematik) yönelik olan çalışmaların yer aldığı genel kategorisi ($f= 18$, % 10), matematik eğitiminin teknolojik materyallerle beraber konu alan makalelerin bulunduğu teknoloji kategorisi ($f= 18$, % 10), ve problem çözme konusunun ele alındığı yayınların bulunduğu problem kategorisi ($f= 18$, % 10), izlemektedir. Betimsel içerik analizlerinde sadece bir adet yayın bulunarak en az işlenen konular ise öğretmenin fark etmesi, kavram karikatürleri, örüntü, metafor, etkinlik, solo taksonomisi, matematik tarihi, harmanlanmış eğitim, matematiksel beceriler, etkinlik, ve son olarak ölçek geliştirme olarak bulunmuştur ($f= 1$, %0,18). Öğrenme alanlarından biri olan cebir öğrenme alanında ise hiç BİA makalesi bulunamamıştır.

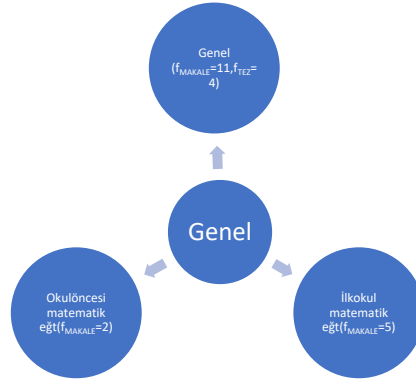
Tablo 1 incelendiğinde matematik eğitimi alanında yapılan BİA tezlerinin konu seçimi olarak en çok öğrenme alanları kategorisi ($f=9$, %26,47) ve genel kategorisi ($f=4$, %11,76) ve matematiksel modelleme ($f=3$, %8,82) konularından seçildiği belirlenmiştir.

Aşağıda matematik alanında yayınlanmış BİA çalışmalarının konularını oluşturan kategorilerin bir kısmı birden fazla koddan oluşmaktadır. Bu kodlar detaylı olarak Şekil 2’den başlayıp Şekil 12’ye kadar sunulmuştur.



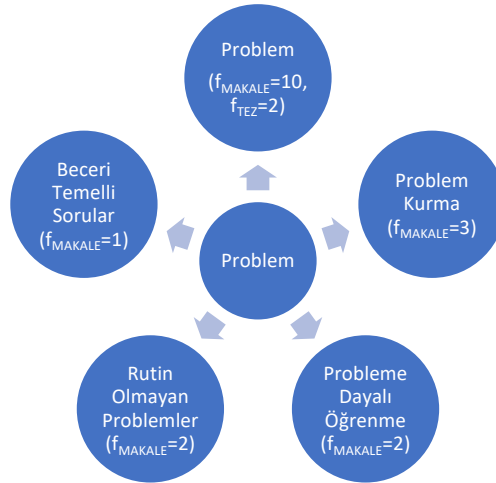
Şekil 2. Disiplinler arası kategorisi ve kategoriye oluşturan kodlar

Şekil 2 incelendiğinde matematik alanında yayınlanan BİA çalışmalarının disiplinler arası kategorisi matematik eğitimi ile edebiyat, müzik, fen bilgisi, sanat ve STEM eğitimi ile birlikte ele alan yayınları oluşturmaktadır. Bu kategoride en çok yayının STEM eğitimi ($f_{Makale}= 18$) konusunda yayınlanan çalışmaların incelendiği BİA makaleleri yer almaktadır.



Şekil 3. Genel kategorisi ve kategoriye oluşturan kodlar

Şekil 3 incelendiğinde matematik alanında yayınlanan BİA çalışmalarında yer alan genel kategorisini sadece matematik eğitimini genel olarak ele alan BİA çalışmaları ile matematik eğitimini farklı öğretim kademeleri olan ilkök ve anaokulu matematik eğitimi olarak belirleyen BİA çalışmaları oluşturmaktadır. Matematik eğitimini genel trendleri inceleyen BİA çalışmalarının en çok olarak çalışmış olup hem lisansüstü tez hem de makale olarak yayınlandığı belirlenmiştir.



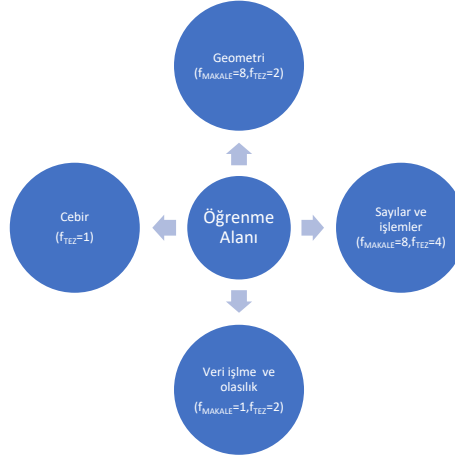
Şekil 4. Problem kategorisi ve kategoriye oluşturan kodlar

Şekil 3 incelendiğinde matematik alanında yayınlanan BİA çalışmalarında yer alan Problem kategorisini problem kurma, probleme dayalı öğrenme, rutin olmayan problemler, beceri temelli soruları konu alan BİA çalışmaları bu kategoriye oluşturmıştır. Matematik eğitiminde problem konulu yayınların özel bir problem çözme alt alanı belirlenmeksizin betimsel içerik analizine tabi tutulduğunu görülmektedir. Bu kod 12 adet yayın içeriğiyle en fazla yayın sayısına sahip olan kod olarak önümüze çıkmaktadır ($f_{\text{toplam}}=12$).



Şekil 5. Teknoloji kategorisi ve kategoriye oluşturan kodlar

Şekil 5 incelendiğinde matematik alanında yayınlanan BİA çalışmalarının konu kategorilerinden olan teknolojiyi ise bilgisayar destekli öğretim, teknoloji destekli öğretim, Geogebra, teknoloji kullanımı, EBA, yapay zeka, akıllı tahta kullanımı, bilgisayar yazılımı, dinamik geometri yazılımı, mobil uygulama, kodlama ve web tasarımı eğitimi konulu BİA çalışmaları oluşturmaktadır. En fazla sayıda teknoloji alanında BİA çalışmalarının bilgisayar destekli öğretim ($f=5$) alanında yapılan çalışmaların incelendiği makalelerin oluşturduğu kod yer almaktadır. Çok çeşitli kodlar bulunmasına rağmen genelde frekansları bir olduğu belirlenmiştir.



Şekil 6. Öğrenme alanı kategorisi ve kategoriye oluşturan kodlar

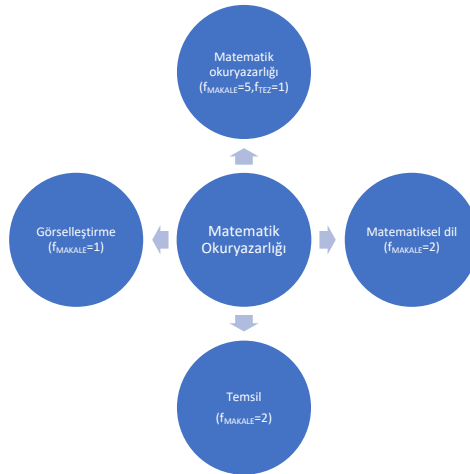
Şekil 6 incelendiğinde matematik alanında yayınlanan BİA çalışmalarının konu kategorilerinden olan öğrenme alanında ise dört ana kod olan geometri, sayılar ve işlemler, veri işleme ve olasılık ve cebir öğrenme alanları oluşturmaktadır. Bu kodların alt kodların ise geometri öğrenme alanında; uzamsal yetenek, geometrik düşünme düzeyleri, geometri başarısı, 5e modeli, trigonometri; sayılar ve işlemler öğrenme alanında; sayı hissi, sayılar ve işlemler öğrenme alanı, irrasyonel sayılar, yüzde konularını ele alan yayınları inceleyen BİA çalışmaları

vardır. En fazla öğrenme alanında BİA çalışmasına sahip yayınları sayı ve işlemler öğrenme alanından seçilmiştir ($f_{\text{toplamlam}} = 12$). Cebir öğrenme alanında ise bir tane yayın bulunmakla birlikte bu konuda BİA makalesi bulunamamıştır.



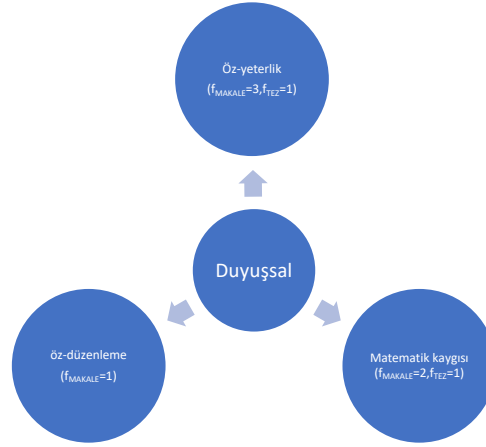
Şekil 7. Özel eğitim kategorisi ve kategoriye oluşturan kodlar

Şekil 7 incelendiğinde matematik alanında yayınlanan BİA çalışmalarının konu kategorilerinden olan özel eğitim kategorisini üstün ve özel yetenekli eğitimi, özel gereksinim ve son olarak özel eğitim kodları bulunmaktadır. Özel gereksinimli kodunun altında ise görsel ve zihinsel, öğrenme güçlüğü ve discalkuli alt kodları bulunmaktadır. Bu konuda BİA makaleleri ($f_{\text{makale}}=16$) yayınlanmış olup BİA lisansüstü tez çalışmasına rastlanılmamıştır.



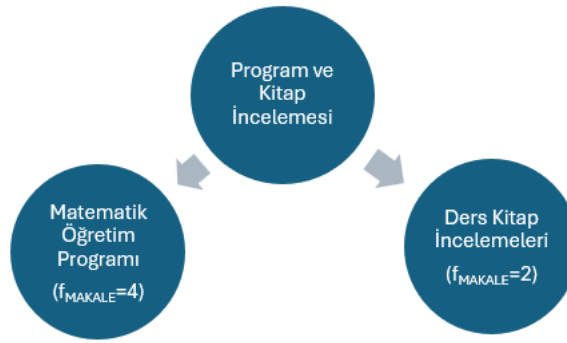
Şekil 8. Matematik okuryazarlığı kategorisi ve kategoriye oluşturan kodlar

Şekil 8 incelendiğinde matematik alanında yayınlanan BİA çalışmalarının konu kategorilerinden olan matematik okuryazarlığı kategorisini matematiksel dil, temsil, görselleştirme ve son olarak matematik okuryazarlığı konularına baz alan BİA çalışmaları oluşturmaktadır. Matematik okuryazarlığı konusunu temel alan BİA yayınlarının en yüksek frekansa sahip olduğu görülmektedir ($f_{\text{toplamlam}} = 6$).



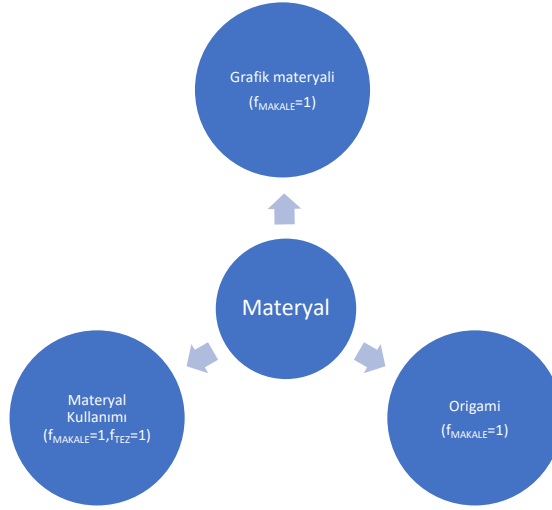
Şekil 9. Duyuşsal kategorisi ve kategoriye oluşturan kodlar

Şekil 9 incelendiğinde matematik alanında yayınlanan BİA çalışmalarının konu kategorilerinden olan duyuşsal kategorisini öz-yeterlik, matematik kaygısı ve öz-düzenleme kodlarından oluşmaktadır. Öz-yeterlik konunu yayınlardan yapılan betimsel içerik analizlerinin sayısı en yüksek değere sahiptir ($f_{\text{toplam}}=4$).



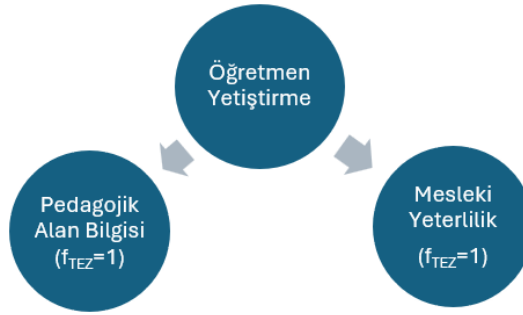
Şekil 10. Program ve kitap incelemesi kategorisi ve kategoriye oluşturan kodlar

Şekil 10 incelendiğinde matematik alanında yayınlanan BİA çalışmalarının konu kategorilerinden olan program ve kitap inceleme kategorisini matematik ders kitaplarının incelendiği BİA makaleleri ile matematik öğretim programlarının incelendiği BİA makaleleri oluşturmuştur. Bu kategoride yayınlanmış bir teze rastlanılmamıştır.



Şekil 11. Materyal kategorisi ve kategoriye oluşturan kodlar

Şekil 11 incelendiğinde matematik alanında yayınlanan BİA çalışmalarının konu kategorilerinden olan materyal kategorisini grafik materyali, origami ve materyal kullanımı kodları oluşturmaktadır.

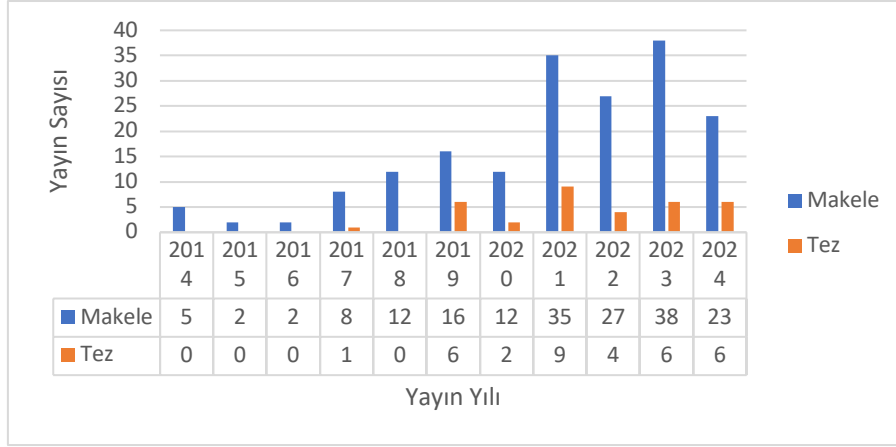


Şekil 12. Öğretmen yetiştirme kategorisi ve kategoriye oluşturan kodlar

Şekil 12 incelendiğinde matematik alanında yayınlanan BİA çalışmalarının konu kategorilerinden olan öğretmen yetiştirme kategorisi iki koddan oluşturulmuş olup mesleki yeterlilik ve pedagojik alan bilgisi oluşturmaktadır. Bu kategorinin sadece lisansüstü tez çalışmalarından oluşmuş olup hiç BİA makalesinin yayınlanmadığı tek kategoridir.

1.1. 3.3Türkiye’de Matematik Eğitimi Alanında Yapılan Betimsel Analiz Makalelerin Yayın Yıllarına İlişkin Bulgular

İncelenen betimsel analiz makalelerin yayın yıllarına ilişkin bulgular Şekil 13’de sunulmuştur.

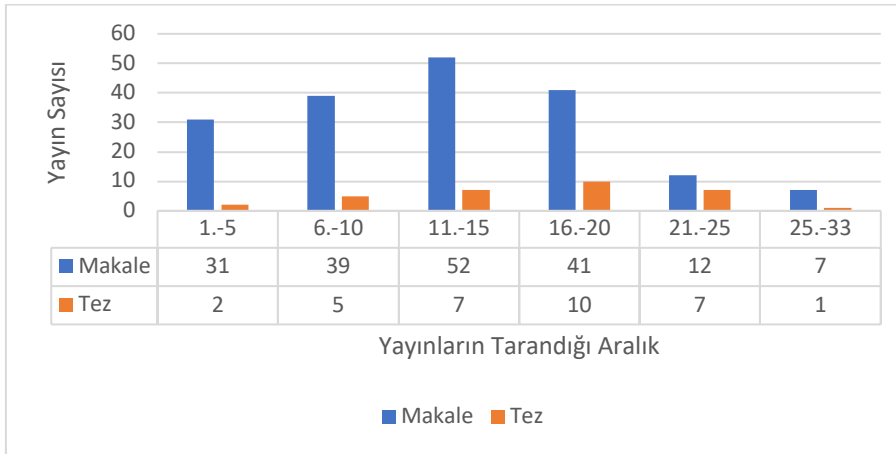


Şekil 13. İncelenen çalışmaların yayın yıllarına göre dağılımı

Şekil 13 incelendiğinde, matematik eğitimi alanında gerçekleştirilen betimsel içerik analizi çalışmalarının yayın yıllarına bakıldığında incelenen çalışmalarından ilk yayınların 2014 ($f=5$, %2,33) yılına ait makalelerden oluştuğu görülmektedir. Yılların genel dağılımı incelendiğinde BİA çalışmalarından hem makale hem de tez sayılarında artış göze çarpmaktadır. BİA yapılan tezlerin ise ilk örneği 2017 yılında görülmesiyle birlikte 2019 yılından sonra ivme kazanmıştır. Yayın sayısının en yüksek olduğu ve eşit sayıda yayının çıkarıldığı yıllar ise 2021 ve 2023 olmuştur ($f=34$, %15,88). İncelenen makalelerden 2015 ve 2016 yıllarında bu tür çalışmaların rağbet görmediği gözlenmiştir.

3.4.Türkiye’de Matematik Eğitimi Alanında Yapılan Betimsel İçerik Analiz Çalışmalarının Örneklemenin Toplandığı Yıl Aralıklarına İlişkin Bulgular

İncelenen BİA yapılan matematik eğitimi alanındaki bilimsel çalışmaların toplandığı yıl aralıkları ile ilgili bulgular Şekil 14’te sunulmuştur.

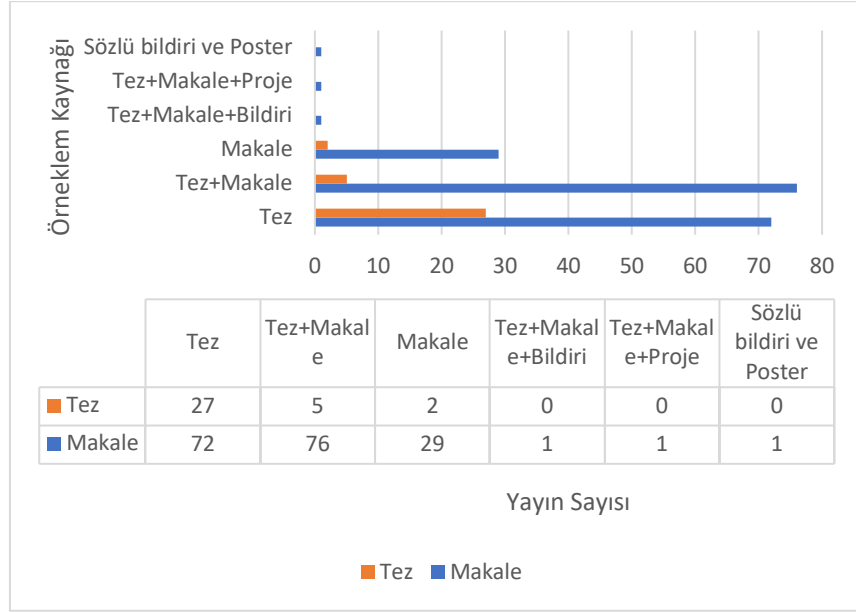


Şekil 14. İncelen BİA çalışmalarının toplandığı yıl aralığı dağılım grafiği

Şekil 14 incelendiğinde matematik alanında yapılan BİA çalışmalarının genellikle inceledikleri yayınların 11 ile 15 yıl aralığında örneklemeleri için veri topladıkları saptanmıştır. Daha genel bir çerçeveden bakıldığında ise 6 ile 20 yıl aralığında veri toplanmasının yoğunlaştığı belirlenmiştir. BİA tezlerinin BİA makalelerine göre daha uzun yıl aralığında veri toplamaktadırlar. En uzun taranan yıl aralığının 33 yıl olup en kısa örneklemenin sınırlandırıldığı zaman aralığı bir yıldır.

3.5.Türkiye’de Matematik Eğitimi Alanında Yapılan Betimsel İçerik Analizi Yayınlarının Örneklem Kaynağına Göre İlişkin Bulgular

İncelenen BİA çalışmalarının hangi bilimsel araştırma kaynaklarından örneklem seçtiklerine odaklanan bulgular Şekil 15’te sunulmuştur.

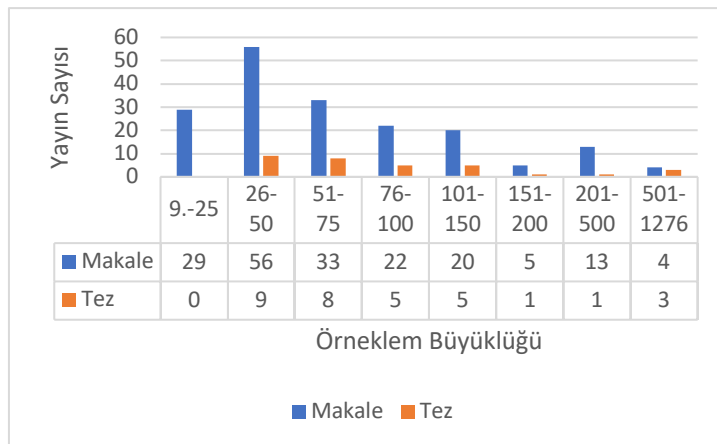


Şekil 15. Örneklem Kaynağı dağılım grafiği

Şekil 15 incelendiğinde matematik eğitimi alanında gerçekleştirilen BİA çalışmalarının örneklem kaynağı olarak en çok lisansüstü tez ($f=99$, %46,26) seçtikleri bunu takiben sadece lisansüstü tez ve makalelerin birlikte incelendiği yayınlar ($f=81$, %37,85) gelmektedir. Örneklem kaynağını tez ve makaleye ek olarak bildiri, proje ve poster çalışmalarını seçen yayınlar da seyrek olsa da bir frekansla gözlemlenmiştir.

3.6.Türkiye’de Matematik Eğitimi Alanında Yapılan Betimsel İçerik Analiz Çalışmalarının Örneklem Büyüklüğüne İlişkin Bulgular

İncelenen makalelerde BİA yapılan matematik eğitimi alanındaki bilimsel çalışmalarda tercih edilen örneklem büyüklüğü ile ilgili bulgular Şekil 16’de sunulmuştur.



Şekil 16. İncelen makalelerin örneklem büyüklüğü dağılım grafiği

Şekil 16'e bakıldığında incelenen matematik eğitimi alanında yayınlanmış BİA araştırmalarında en fazla yayının 26-50 aralığında örneklem büyüklüğüne sahiptirler (f=45, %21,04). Yayınların örneklem aralığının 9-150 aralığında yoğunlaşmıştır (f=45, %87,38). En büyük örnekleme sahip yayının 1276 çalışmadan oluştuğu ve en az örneklem büyüklüğüne sahip olan yayınların ise dokuz yayın inceledikleri görülmüştür.

3.7. Matematik Eğitimi Alanında Yapılan Betimsel İçerik Analizi Çalışmalarında İncelenen Değişkenlerine İlişkin Bulgular

İncelenen yayınların betimsel içerik analizi yaparken seçtikleri araştırma problemlerinde hangi değişkenler üzerinden inceledikleri ile ilgili bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Matematik Eğitimi Alanında Yapılan Betimsel İçerik Analizi Çalışmalarında İncelenen Değişkenlerin Dağılımı

Kategoriler	Frekans	Kategoriler	Frekans
Araştırma Yöntemi ve Metodu	186	Değişkenler	20
Yayınların Yıllara Göre Dağılımı	186	Anabilim Dalı	19
Hedef Kitle	184	Öneriler	18
Veri Toplama Araçları	164	Yayınlanan Dergi	17
Veri Analiz Teknikleri	136	Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları	12
Çalışmanın Türü	118	Kullanılan Teknoloji	10
Örneklem Büyüklüğü	105	Uygulama süresi	10
Çalışılan Konu Alanları	91	Yazar Cinsiyeti	9
Yayınlanan Üniversite	69	Hedef kitlenin Öğrenim Kademesi	9
Amaç	67	Yazar Sayısı	8
Sonuç	51	Araştırmanın Yapıldığı Bölge	8
Çalışmanın Öğrenim Alanı	49	Ölçülen Özellik	6
Yayın Dili	34	Tarandığı Dizin	5
Örnekleme Yöntemleri	34	Sayfa Sayısı	4
Tema	32	Yayın İzin Durumu	3
Çalışılan Enstitü	27	Başlık	2
Anahtar Kelimeler	25	Veri-Analizinde Kullanılan Program	2
Unvan	25	Diğer	108

Tablo 2 incelendiğinde, matematik eğitimi alanında yapılan BİA çalışmalarında ele aldıkları matematik eğitimi yayınlarında yoğun olarak araştırma yöntem ve modeli (f=186, %86,91), yayınların yıllara göre dağılımı (f=186, %86,91), hedef kitle (f=184, %85,98), veri toplama araçları (f=164, %76,63) ve veri analiz tekniklerini (f=136, %63,55), inceledikleri görülmektedir. Bu duruma göre en fazla BİA çalışmalarının örneklemelerinde inceledikleri değişkenlerin yöntem bölümüne ait bilgiler olduğu belirlenmiştir. Diğerleri kategorisinde (f=108) metaforun kapsamı, kavram yanlışlığı tespit tekniği ve zihinsel yetersizlik düzeyi gibi çalışma alanlarına özgü olan değişkenler ile yayınlarda kullanılan kaynak sayısı ile araştırma soru sayısı gibi sadece bir BİA araştırmasında yer alan değişkenler bu kategoriyi oluşturmaktadır. Bu kategoride çalışmaların özelliklerine göre aynı yayından birden fazla değişken de yer almıştır.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada Türkiye’de matematik eğitimi alanında yayınlanan BİA çalışmalarının örneklem türlerinin, ele aldıkları konuların, yayımlandıkları yıllara, kaynakların tarandığı yıl aralıklarının, yayınlanan bilimsel çalışmaların örneklem kaynaklarının, örneklem büyüklüğünün ve yayınlarda inceledikleri değişkenlerin incelenmesi amaçlanmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre, Türkiye’de matematik alanında çalışılan BİA yayınlarının en çok makalelerden oluşmaktadır. Bu durumdan dolayı makalelerin çalışma odaklarının tezlere göre daha fazla farklılık göstermektedir. En yüksek sayıda yayının matematik eğitiminin farklı disiplinlerle birlikte incelendiği BİA çalışmaları ile matematik eğitim eğilimlerini genel ele alan BİA çalışmalarıdır. Bunun başlıca nedeni farklı disiplinlerden olan araştırmacıların katkı sağlamaları araştırmaların niceliği arttırmaktadır. Bu alanda en çok ele alınan çalışmaların STEM’le ilgili olması ise matematik eğitiminde bu tür yöntemlerin kullanılması öğrencilerin farklı bakış açıları kazanmasını sağlamaktadır. Böylece öğrencilerin 21. Yüzyıl becerileri kazanılmasına yardım ettiği için son yıllarda STEM çalışmalarında artış vardır (Aydın ve Yel, 2023; Rifandi ve Rahmi, 2019). Bununla birlikte betimsel içerik analizlerinin en önemli yapılaş amaçlarından biri olan genel bir çerçeve oluşturulması olduğu için matematik eğitimindeki çalışmaların eğilimlerinin araştırılmasını yapan çalışmalarının sayılarının fazla olması olağandır. Matematik eğitimde ile Teknoloji, problem çözme ve özel eğitim alanlarındaki BİA çalışmalarının önemli ölçüde fazla oluşu bulunmuştur. Yazıcı ve Korkmaz’ın 2023’te gerçekleştirdikleri BİA matematik eğitiminde teknoloji kullanımı hakkındaki çalışmada yayın sayısındaki artışı Matematik eğitimindeki teknolojik gelişmelere dayandırmışlardır. Ayrıca Deveci ve Aykaç’ın 2020 yılında matematik müfredatlarını inceledikleri araştırmada problem çözme öncelikle 1948 müfredatından sonra konu olarak daha geniş yer tutmuş ve teknoloji kullanımı gibi 1998 yılında yayınlanan müfredattan itibaren matematik eğitiminde öğretim programlarının hepsinde önemli bir beceri olarak sunulmuştur. Aynı çalışmada ilk olarak 2013 programında bireysel farklılıklar ve özel eğitim üzerinde durulmuştur. Tüm bu bilgiler ışığında, müfredatlarda yer alan yetkinlikler ve program amaçlarının araştırmacıları yönlendirme de etkili olmuş olabilir. Bu sonuçlarla birlikte dikkat edilmesi gereken önemli hususlardan biri ise BİA çalışmalarının fazla sayıda olması o konuda yayınlanan bilimsel çalışmaların sayısı ile tam olarak orantı olmayacağı gerçeği unutulmamalıdır. Mesela matematiksel muhakeme alanında tek olan Barak’ın 2023 yılında 4 yıllık yayınlanan tezlerin incelenmesi sonucunda 91 teze ulaşılmıştır. Öyleyse bu çalışmanın sonucu yayın sayısına genellenemez. Sonuç olarak müfredatlardan etkilenen bir trend varlığından söz edecek olursak Maarif modeli kapsamında incelendiğinde yine proble çözme ve üst düzey beceriler, matematik kavramlarının teknoloji ile verilmesi, disiplinler arası ilişkileri önemseyen ve bireysel farklılıkların öne çıktığı bir model olarak öne çıkmaktadır. Buna dayanarak bu konularda matematik eğitim araştırmalarının artması beklenmektedir.

Türkiye’de matematik alanında çalışılan BİA yayınlarının sayısında 2019 yılından sonra artış göstermekle birlikte özellikle 2020 yılından sonra ivme kazanmıştır. Bu durumun başlıca nedeni Covid salgını nedeniyle matematik eğitiminin odağı olan öğrenci örnekleme ulaşımın zorlaşması ve bu nedenle yeni veri kaynakları arayışı olmuştur (Parlar ve Kart, 2022). Araştırmacının bir başak sonucu ise BİA çalışmalarının örneklemelerini belirlerken araştırma sınırlıklarından ve BİA örneklem kriteri olan taradıkları yıl aralıklarının 6-20 yıl aralığında yoğunlaşmıştır. Taranılan yılın aralığını etkileyen birden çok durum gözlenmiştir bunlar; araştırmacıların belirledikleri aralıklar, inceledikleri konu ile ilgili yazılan ilk yayının tarihi ve önceden yayınlanmış olan BİA çalışmalarından farklı bir aralık seçme durumları olarak sıralanabilir.

Türkiye’de matematik eğitimi alanında BİA çalışmalarının örneklem kaynağı olarak en çok tez tercih edilmiş ve makale ile tezlerin birlikte ele alındığı çalışmaların sayısı da çoktur. BİA çalışmalarının örneklem kaynağının tez tercih edilmesi lisansüstü araştırmalar daha detaylı olarak raporlandığı için betimsel içerik yapmak isteyen araştırmacılar için makalelere göre daha az kayıp veri olması olabilir. Makale ve tezlerin örneklem kaynağı olarak birlikte seçilmesi; betimsel içerik analizi gibi nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik için uygun örneklem sayısına ulaşma durumu en temel unsurlar arasındadır (Sharma ve diğerleri, 2024). Bu tür araştırmaların trendlerin fark edilebilir olması için örneklem büyüklüğünün büyük tutulması gerekmektedir. Bu nedenle örneklem kaynaklarının en geniş olması ancak tez ve makale yayınlarının birlikte kullanılması ile mümkündür.

Türkiye’de matematik alanında çalışılan BİA yayınlarının genellikle örneklem büyüklüğünün 100’den küçüktür. Bu sonucu araştırmacıların örneklem taradıkları yıl aralıklarını dar veya geniş tutması, taranan veri tabanlarının sayısı ve araştırılan konunun bakir bir alan olması BİA çalışmalarında örneklem büyüklüğünü etkilemektedir. Fakat BİA çalışmasının örneklem sayısının belirlenmesi hakkında Sim, Saunders, Waterfield ve Kingstone 2018’ de nitel araştırmalarının yorumlayıcı yönü ağır basması nedeniyle sorunlu bir yaklaşım olduğunu ve bu çalışmaların örneklem sayısının kriterlere dayandırılmayacağını belirtmişlerdir. Öyleyse yorumlayıcı bir nitel araştırma modeli olan betimsel içerik analizinde de belirlenmesi uygun olmamaktadır.

Türkiye’de matematik alanında çalışılan BİA yayınlarının odaklandıkları değişkenler araştırmaların metodolojik yönlerine yoğunlaşmaktadır. BİA araştırmalarında araştırmacıların veri analizinde kullandıkları Sozibilir, Kutu ve Yasar (2012); Göktaş ve diğerleri (2012); Aztekin ve Taşpınar-Şener (2015); Albayrak ve Çiltas (2017); Baş ve Özturan Sağırlı (2017); Yıldız ve Yenmez (2019) gibi araştırmacıların hazırladıkları yayın sınıflama formlarının benzer içeriklerden oluşması bu sonucu doğurmuş olabilir.

Kaynakça | References

- Ala, A. M., Safa, S., ve Kanbolat, O. (2023). MATEMATİK EĞİTİMİ LİSANSÜSTÜ ARAŞTIRMALARDAN YANSIMALAR. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(2), 1024-1038.
- Albayrak, E., ve Çiltas, A. (2017). Türkiye’de matematik eğitimi alanında yayınlanan matematiksel model ve modelleme araştırmalarının betimsel içerik analizi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(9), 258-283.
- Altan, R. Y., Genç, H., ve Dağlıoğlu, H. E. (2021). Türkiye’de okul öncesi dönemde matematik alanında yapılan çalışmalara ilişkin bir içerik analizi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(33), 619-653.
- Aydın, E., ve Yel, S. STEM Eğitimi ile İlgili İlkokul Düzeyinde Yazılan Tezlerin İncelenmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 131-148.
- Aztekin, S., ve Şener, Z. T. (2015). Türkiye’de matematik eğitimi alanındaki matematiksel modelleme araştırmalarının içerik analizi: Bir meta-sentez çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40(178).
- Barak, B. (2023). Matematiksel Muhakeme Üzerine 2007-2021 Yılları Arasında Türkiye’de Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *The Journal of International Educational Sciences*, 9(32), 236-266.
- Baş, F., ve Sağırlı, M. Ö. (2017). Türkiye’de eğitim alanında üstbiliş odaklı yapılan makalelere yönelik bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 42(192).
- Bilgiç, E. A. (2023). 2010-2020 yılları arasında matematik eğitimi alanında nitel araştırma ile yapılmış

lisansüstü tezlerin içerik analizi.

Can, D. (2020). Temel eğitim alanında yapılan matematik eğitimi konulu lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 410-427.

Çalık, M., ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174).

Çelik, B., Eroğlu, T., ve Uzun, M. S. (2024). Matematik Eğitimi Alanında 2017-2021 Yılları Arasında Türkiye’de Yapılan Lisansüstü Tezlerin Araştırma Eğilimleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 53(244), 1873-1912.

Danchin, A. (2010). Motivated research. *EMBO reports*, 11. <https://doi.org/10.1038/embor.2010.85>.

Dinçer, S. (2018). Content Analysis in for Educational Science Research: Meta-Analysis, Meta-Synthesis, and Descriptive Content Analysis.

Enyioko, N. (2016). The Nature and Essence of Scientific Research. <https://doi.org/10.2139/SSRN.2735663>.

Gellert, U., Hefendehl-Hebeker, L., Jahnke, H., and Leuders, T. (2019). Educational Research on Mathematics—A Short Survey of Its Development in German Speaking Countries. *ICME-13 Monographs*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-11069-7_1.

Gravemeijer, K. (1994). Educational Development and Developmental Research in Mathematics Education. *Journal for Research in Mathematics Education*, 25, 443-471. <https://doi.org/10.2307/749485>.

Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G., ve Reisoğlu, İ. (2012). Türkiye’de eğitim teknolojileri araştırmalarındaki eğilimler: 2000-2009 dönemi makalelerinin içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 177-199.

İncikabı, L., Serin, M. K., Korkmaz, S., ve İncikabı, S. (2017). Türkiye’de 2009-2014 yılları arasında yayımlanan matematik eğitimi çalışmaları üzerine bir araştırma.

Jang, J. (2005). Analysis of the actual scientific inquiries of physicists - : Focus on research motivation. *Journal of the Korean Physical Society*, 47, 401-408.

Kandal, R., Ölmez, A., Mor, Y., Yıldız, F., Topcu, A., Yalçın, F., ... ve Kanbolat, O. (2021). Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi’nde Matematik Eğitimi Alanındaki Yayınların İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 232-243.

Kaya, D. (2022). Tr Dizinli Dergilerde Yayımlanmış Matematik Eğitimi Makalelerindeki Yöntemsel Eğilimler. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 2487-2512. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.892025>

Khan, S., and Salman, R. (2020). Influence of mathematics in our daily lives. *Arts ve Humanities Open Access Journal*. <https://doi.org/10.15406/ahoaj.2020.04.00152>.

Nisbet, J. (2005). What is educational research? Changing perspectives through the 20th century. 20, 25-44. <https://doi.org/10.1080/0267152052000341327>.

Parlar, H., ve Kart, S. (2022). COVID-19 döneminde akademisyenlerin akademik motivasyon ve yayın performansının incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 12(3), 519-536.

Sevencan, A. (2019). *Türkiye’de matematik eğitimi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin incelenmesi* [Master's thesis, Necmettin Erbakan University (Turkey)].

Sharma, S., Mudgal, S., Gaur, R., Chaturvedi, J., Rulaniya, S., and Sharma, P. (2024). Navigating Sample Size Estimation for Qualitative Research. *Journal of Medical Evidence*. https://doi.org/10.4103/jme.jme_59_24.

Sozbilir, M., Kutu, H., ve Yasar, M. D. (2012). Science education research in Turkey: A content analysis of selected features of published papers. *In Science education research and practice in Europe* (pp. 341-374).

Brill.

Stephan, M., Chval, K., Wanko, J., Civil, M., Fish, M., Herbel-Eisenmann, B., Konold, C., and Wilkerson, T. (2015). Grand Challenges and Opportunities in Mathematics Education Research. *Journal for Research in Mathematics Education*, 46, 134-146. <https://doi.org/10.5951/JRESEMATHEDUC.46.2.0134>.

Okur, M. (2005). Türkiye’de milli ve modern bir eğitim sistemi oluşturma çabaları (1920-1928). *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 4(11).

Özsoy, G., Özmutlu, E. B., ve Gündüz, S. N. (2017). İlkokul matematik eğitimi alanındaki araştırma eğilimlerinin lisansüstü tezlere dayalı olarak değerlendirilmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 199-219.

Öztop, F. (2023). COVID-19 pandemisinin Türkiye’de yapılan matematik eğitimi araştırmalarına yansması: Bir içerik analizi çalışması. *Educational Academic Research*, (48), 59-71.

Tereci, A., ve Bindak, R. (2019). 2010-2017 Yılları Arasında Türkiye’de Matematik Eğitimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 40-55.

Toptaş, B., ve Kuşdemir, Y. (2021). Türkiye’de matematik öğretimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 5(2), 171-179.

Turgut, S. (2019). A Descriptive Content Analysis of the Studies on Mathematics Education in International Classroom Teaching Education Symposium (USOS). *International Journal of Progressive Education*, 15(1), 100-115.

Ubuz, B., ve Aşkar, P. (1999). Current state of the mathematics education community in turkey. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi-hacettepe University Journal of Education*, 15

Rifandi, R., W. and Rahmi, Y. (2019). STEM education to fulfil the 21st century demand: a literature review. *Journal of Physics: Conference Series*, 1317. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1317/1/012208>.

Yaşar, Ş., ve Papatğa, E. (2015). İlkokul matematik derslerine yönelik yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2).

Yenilmez, K., ve Yıldız, Ş. (2019). Matematiksel modelleme ile ilgili lisansüstü tezlerin tematik içerik analizi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1-22.

Yorulmaz, A., Çekirdekci, S., ve Dede, B. (2021). Türkiye’de 2016-2020 yılları arasında yapılan ilkökul matematik eğitimi ile ilgili lisansüstü tezlere ilişkin bir analiz. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 81-93.

Yükseköğretim Kurulu. (2010). *Yükseköğretim istatistikleri raporları (2000–2010)*. <https://www.yok.gov.tr>

EK1. Analiz Edilen Betimsel İçerik Çalışmaları

	Başlık	Yayın Yılı
M1	A Content Analysis On Problem-Based Learning Approach	2014
M2	Bilgisayar Destekli Öğretim Ve Matematik Öğretmen Adayları: Bir Literatür İncelemesi	2014
M3	Teknoloji Destekli Matematik Eğitimi Makalelerinin İncelenmesi	2014
M4	Türkiye’de Özel Eğitim Alanında Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (2008-2013)	2014
M5	Matematik Dersi Öğretim Programı İle İlgili Tezlerin İncelenmesi (2004-2013) “	2014
M6	İlkokul Matematik Derslerine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi	2015
M7	Türkiye’de Matematik Eğitiminde Kavram Yanılgılarıyla İlgili Çalışmalar: Tematik Bir İnceleme	2015
M8	Türkiye’de Bilgisayar Destekli Matematik Öğretimini Temel Alan Çalışmaların Değerlendirilmesi	2016
M9	An Analysis Of Turkey: History Of Mathematics Research Literature In Turkey: The Mathematics Education Perspective	2016
M10	Content Analysis Of Stem-Focused Education Research İn Turkey.	2017
M11	Türkiye’de Yayınlanmış Fetemm Eğitimi İle İlgili Çalışmaların İncelenmesi.	2017
M12	A Content Analysis Of The Articles On Metacognition İn Education İn Turkey	2017
M13	2005-2014 Yılları Arasında Üstün Yeteneklilerin Matematik Eğitimi Üzerine Yapılan Çalışmalar	2017
M14	Türkiye’ De 2009-2014 Yılları Arasında Yayımlanan Matematik Eğitimi Çalışmaları Üzerine Bir Araştırma	2017
M15	İlkokul Matematik Dersine Yönelik Gerçekleştirilen Lisansüstü Eğitim Tez Çalışmalarına İlişkin Bir İnceleme	2017
M16	İlkokul Matematik Eğitimi Alanındaki Araştırma Eğilimlerinin Lisansüstü Tezlere Dayalı Olarak Değerlendirilmesi	2017
M17	Türkiye’de Matematikte Tahmin Konusuyla İlgili Yapılmış Çalışmalar	2017
M18	Initiatives And New Trends Towards Stem Education İn Turkey.	2018
M19	Türkiye’de Fetemm (STEM) Eğitimi Eğilim Araştırması	2018
M20	Rutin Olmayan Problemlerle İlgili Yapılan Araştırmaların Analizi	2018
M21	Türkiye’de Matematik Kaygısı İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İçerik Analizi	2018
M22	Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongrelerinde Öz Yeterlik Çalışmaları: Bir İçerik Analizi	2018
M23	2005-2017 Yılları Arasında Türkiye’de Matematik Ve Fen Bilimleri Eğitiminde Yapılan Metafor Çalışmalarının İncelenmesi	2018
M24	Matematiksel Kavram Yanılgıları Konusunda Yapılmış Yüksek Lisans Ve Doktora Tezlerinin İncelenmesi	2018
M25	Türkiye’de Matematik Ve Fen Eğitiminde Kavram Yanılgılarıyla İlgili Yapılan Yüksek Lisans Ve Doktora Tezleri: Tematik Bir İnceleme	2018
M26	Türkiye’de Matematik Eğitiminde Kavram Yanılgılarıyla İlgili Çalışmalar: Tematik Bir İnceleme	2018
M27	Research Studies Of Computer-Assisted Instruction İn Mathematics Education: Examination Of Turkish Graduate Theses Completed Between 2005-2016	2018
M28	Türkiye’deki Bilgisayar Destekli Matematik Öğretimi Araştırmaları: Yüksek Lisans Ve Doktora Tezlerinin İçerik Analizi	2018
M29	Matematik Öğretiminde Bilgisayar Yazılımı Kullanmaya Yönelik Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi.	2018
M30	Geogebra İle İlgili Lisansüstü Tezlerin Tematik Ve Yöntemsel Eğilimleri: Bir İçerik Analizi	2019
M31	Özel Eğitimde Matematik İle İlgili Yapılan Çalışmaların İncelenmesi	2019

Matematik Eğitimi Hakkında Betimsel İçerik Analizi Yapan Araştırmalara Yönelik Bir İçerik Analiz

M32	A Descriptive Content Analysis Of The Studies On Mathematics Education İn International Classroom Teaching Education Symposium (USOS)	2019
M33	2010-2017 Yılları Arasında Türkiye'de Matematik Eğitimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi	2019
M34	2005-2010 Yılları Arasında Matematik Eğitimi Alanında Türkiye'de Yapılan Yüksek Lisans Ve Doktora Tez Çalışmalarının İçerik Analizi	2019
M35	Veri Ve Olasılık Öğrenme Alanlarında Yapılmış Çalışmaların İçerik Analizi	2019
M36	Türkiye'de "Gerçekçi Matematik Eğitimi" Ne İlişkin Araştırma Eğilimleri: Tematik İçerik Analizi Çalışması	2019
M37	A Review Of Studies On Mathematical Thinking In Turkey	2019
M38	Türkiye'de Matematik Ders Kitaplarına Yönelik Yapılan Araştırmalardaki Eğilimler	2019
M39	Okul Öncesi Eğitimden Lise Eğitimine Matematik-Müzik İlişisini Ele Alan Ulusal Araştırmaların İncelenmesi	2019
M40	Rutin Olmayan Problemler Ve Problem Çözme Becerisi İle İlgili Yapılmış Çalışmaların Analizi	2019
M41	Matematik Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme İle İlgili Yapılan Çalışmalara İlişkin Bir İçerik Analizi	2019
M42	İlkokulda Matematiksel Problem Çözme İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi	2019
M43	Türkiye'de Matematik Eğitiminde Grafik Materyal Kullanımına Yönelik Araştırmalar: Bir İçerik Analizi	2019
M44	Türkiye'de Gerçekleştirilen Stem Araştırmalarının İçerik Analizi	2019
M45	Matematiksel Modelleme İle İlgili Lisansüstü Tezlerin Tematik İçerik Analizi	2019
M46	Matematik Okuryazarlığına İlişkin Lisansüstü Tez Çalışmalarının İncelenmesi	2020
M47	Analysis Of Thesis İn Turkey Between The Years 2008-2020 On Mathematics Literacy	2020
M48	Matematik Öğrenme-Öğretme Sürecinde Matematik Okuryazarlığına Odaklanan Makalelerin Tematik Analizi	2020
M49	Uzamsal Yetenek İle İlgili Lisansüstü Tezlerin Tematik Ve Metodolojik Eğilimleri: Türkiye Örneği	2020
M50	Trigonometry Theses	2020
M51	Temel Eğitim Alanında Yapılan Matematik Eğitimi Konulu Lisansüstü Tezlerin Araştırma Eğilimleri	2020
M52	Ortaokul Düzeyinde Geometri Kavram Yanılgıları Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin Betimsel İçerik Analizi	2020
M53	Fen Ve Matematik Eğitiminde Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeliyle İlgili Yapılan Çalışmalar: Tematik Bir İnceleme	2020
M54	Türkiye'de Problem Kurma Üzerine Hazırlanan Tezlerin Tematik Açidan İncelenmesi	2020
M55	Türkiye Örneğinde Stem Eğitimi Alanında Yapılan Çalışmaların İçerik Analizi	2020
M56	Türkiye'de Stem Eğitimi Üzerine Yapılan Araştırmaların Durumu Üzerine Bir Çalışma	2020
M57	Türkiye'de Stem Eğitimi Alanında Yapılan Lisansüstü Çalışmaların İncelenmesi	2020
M58	Matematik Eğitiminde Origami: Lisansüstü Tezlerinin Araştırma Eğilimleri.	2021
M59	İlköğretim 4. Ve 5.Sınıflarda Stem Eğitimi Alanında Yapılan Tez Çalışmalarının Değerlendirilmesi	2021
M60	Türkiye'de Matematik Eğitimi Alanında Üç Boyutlu Materyal Temalı Makalelere Yönelik Bir İçerik Analizi	2021
M61	Türkiye'de Matematik Ve Fen Eğitiminde Karşılaştırmalı Eğitim Konusunda Yapılan Lisansüstü Tez Çalışmalarının Tematik Analizi	2021
M62	Stem Alanında Matematik Eğitimi Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi	2021
M63	Stem Ve Eğitimde Kullanımına Yönelik Yapılan Lisansüstü Çalışmaların İncelenmesi	2021

M64	Türkiye’de STEM Alanında Ve Eğitim-Öğretim Konusunda Yapılmış Olan Lisansüstü Tezlerin İçerik Analizi	2021
M65	Türkiye’de Stem Eğitimine Yönelik Yapılan Araştırmaların İçerik Analizi	2021
M66	Türkiye’de Matematik Eğitimi Alanında Problem Çözmeye Yönelik Yapılan Çalışmaların Bir İçerik Analizi	2021
M67	An Analysis Of The Studies On Self-Efficacy İn Mathematics Education İn Turkey	2021
M68	Problem Çözme İle İlgili Hazırlanan Lisansüstü Tez Çalışmalarının Betimsel İçerik Analizi	2021
M69	Modelleme Temelli Öğrenme: Türkiye’de 2004-2019 Yılları Arasında Yayımlanmış Makalelerin İçerik Analizi	2021
M70	Türkiye’de Matematik Eğitimi Alanında Matematiksel Modelleme Çalışmalarına İlişkin Eğilimler (2010-2020): Tematik İçerik Analizi	2021
M71	Türkiye’de Uzamsal Yeteneğe İlişkin Araştırma Eğilimleri	2021
M72	Türkiye’de Matematik Eğitimi Alanında Matematiksel Modelleme Çalışmalarına İlişkin Eğilimler (2010-2020): Tematik İçerik Analizi	2021
M73	Geometrik Düşünme Düzeyleri İle İlgili Tezlerin Betimsel İçerik Analizi	2021
M74	Türkiye’de Matematik Eğitiminde Akıllı Tahta Kullanımını İnceleyen Araştırmaların Betimsel İçerik Analizi.	2021
M75	Bilgisayar Destekli Matematik Eğitimi Alanında 2015-2019 Yılları Arasında Yapılan Araştırmaların İncelenmesi	2021
M76	Ortaokul Öğrencileri İle Geogebra Destekli Matematik Eğitimi Hakkında Çalışılan Bazı Makalelerin İncelenmesi	2021
M77	Zihin Yetersizliği Olan Bireylerin Matematik Eğitimleri İle İlgili Yapılan Çalışmaların İncelenmesi	2021
M78	Türkiye’de Matematik Eğitiminde Özel Yetenekli Öğrencilere Dair Yürütülen Tezler Üzerine Matematik Bir İnceleme	2021
M79	Türkiye’de Matematik Eğitimi Alanında Üstün Zekalılar Ve Özel Yetenekliler Konusunda Yürütülmüş Tezlerin Tematik Ve Yöntemsel Eğilimleri	2021
M80	Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi’nde Matematik Eğitimi Alanındaki Yayınların İncelenmesi	2021
M81	Türkiye’de Matematik Öğretimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi	2021
M82	Türkiye’de Matematik Eğitimi Alanında Yayımlanan Üstbiliş Konulu Tezlerin Betimsel İçerik Analizi	2021
M83	Tez Başlığında “Matematik Öğretmenleri” Bulunan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi (1998-2020)	2021
M84	Türkiye’de 2016-2020 Yılları Arasında Yapılan İlkokul Matematik Eğitimi İle İlgili Lisansüstü Tezlere İlişkin Bir Analiz	2021
M85	Türkiye’de Okul Öncesi Dönemde Matematik Alanında Yapılan Çalışmalara İlişkin Bir İçerik Analizi	2021
M86	Examination Of The Studies Related To Teaching Mathematics Through Games İn Turkey	2021
M87	Analysis Of Realistic Mathematics Education Studies Carried Out İn Turkey: A Document Analysis Research*	2021
M88	Thematic Analysis Of Postgraduate Theses On Mathematics Literacy İn The Field Of Mathematics Education İn Turkey	2021
M89	2013-2021 Yılları Arasında Matematik Eğitiminde Argümantasyon Konusunda Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Eğilimler	2021
M90	Türkiye’de Matematik Eğitimi Alanında Toulmin Argümantasyon Modeli’nin Kullanıldığı Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi	2021
M91	Türkiye’de Matematik Eğitimindeki Argümantasyon Çalışmalarının Eğilimi Nasıldır?	2021
M92	Türkiye’de Matematik Eğitimi Alanında Öğretmenin Fark Etmesi Konusunda Yapılan Çalışmaların Sistematiik İncelenmesi	2021
M93	Türkiye’deki Gerçekçi Matematik Eğitimi Araştırmalarının Eğilimleri: İçerik Analizi	2022
M94	Gerçekçi Matematik Eğitimi Üzerine Türkiye’de Yapılan Lisansüstü Tezlerdeki Eğilimler	2022
M95	Türkiye’de Eğitim Alanında Gerçekçi Matematik Eğitimi Odaklı Yapılan Akademik Çalışmalara Yönelik Bir İçerik Analizi	2022
M96	Türkiye’deki Matematik Eğitimi Alanındaki Temsil Araştırmalarının Eğilimleri: Tematik İçerik Analizi Çalışması	2022
M97	Türkiye’de Matematik Eğitiminde Çoklu Temsiller İle İlgili Yapılan Çalışmaların İncelenmesi	2022

Matematik Eğitimi Hakkında Betimsel İçerik Analizi Yapan Araştırmalara Yönelik Bir İçerik Analiz

M98	Türkiye’de Matematik Becerilerine İlişkin Hazırlanan Makalelerin Betimsel İçerik Analizi	2022
M99	Content Analysis Of Qualitative Studies On Irrational Numbers İn Turkey: A Meta-Synthesis Study	2022
M100	Türkiye’de Matematik Eğitimi Alanında Yayımlanan Sayı Hissi İle İlgili Makalelerin İçerik Analizi	2022
M101	Thematic Content Analysis Of Blended Learning Studies İn The Field Of Mathematics Education	2022
M102	Analysis Of Conducted Post-Graduate Theses About Problem-Solving İn Physics And Mathematics Education: Turkey Sample.	2022
M103	Türkiye’de Matematik Ve Fen Bilimleri Eğitimi Alanlarını Birlikte Ele Alan Çalışmaların İçerik Analizi	2022
M104	Türkiye’deki Stem Eğitimi Çalışmalarının İçerik Analizi	2022
M105	Fen, Teknoloji, Mühendislik Ve Matematik (Fetemm) İle İlgili Araştırmalar Üzerine Bir İçerik Analizi	2022
M106	Matematiksel Problem Çözme Ve Unsurları İle İlgili Lisansüstü Araştırmaların İncelenmesi: Bir Tematik Analiz Çalışması	2022
M107	Türkiye’de Stem Eğitimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İçerik Analizi	2022
M108	Matematik Eğitiminde Beceri Temelli Sorulara İlişkin Araştırmaların Tematik Analizi Ve Matematik Eğitime Yansımaları	2022
M109	Türkiye’de 2011-2020 Yılları Arasında Matematiksel Modellemeye İlişkin İlkokul-Ortaokul Düzeyinde Yapılmış Çalışmalardaki Eğilimler: Bir İçerik Analizi	2022
M110	İlköğretim Düzeyi Görme Engelli Öğrencilerin Matematik Öğretimine Yönelik Türkiye’de Yapılan Akademik Çalışmaların İncelenmesi	2022
M111	Tr Dizinli Dergilerde Yayımlanmış Matematik Eğitimi Makalelerindeki Yöntemsel Eğilimler	2022
M112	Türkiye’de Diskalkuli Üzerine Yapılan Çalışmaların İncelenmesi	2022
M113	Matematik Öğrenme Güçlüğü İle İlgili Çalışmaların Betimsel Analizi	2022
M114	Üstün Zekâlılar Eğitimi Dergilerinde Yayımlanan Matematik Eğitimi Çalışmalarına Yönelik Bir Tematik Derleme Çalışması	2022
M115	Teknoloji Destekli Matematik Eğitimi: Türkiye’deki Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi	2022
M116	Analysis Of Van Hiele Geometric Thinking Levels Studies İn Turkey: A Meta-Synthesis Study	2022
M117	2010-2021 Yılları Arasında Türkiye’de Yapılan Matematik Kaygısı İle İlgili Lisansüstü Tezlerin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi	2022
M118	Tendency Content Analysis Of Research İn The Field Of Numbers İn Turkey	2022
M119	Türkiye’de Matematik Ve Fen Eğitiminde Kaygı Konusunda Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Tematik Ve Metodolojik Eğilimleri	2022
M120	Examination Of Mathematical Problem Solving Studies With Secondary School Students	2023
M121	Türkiye’de Problem Çözmeyi Geliştirmeye Yönelik İlkokul Düzeyindeki Lisansüstü Tezlerin Sistematiik İncelenmesi	2023
M122	Türkiye’deki İlkokullarda Yapılan Stem Eğitimi Uygulamaları Betimsel İçerik Analizi	2023
M123	Matematik Eğitiminde Problem Kurma: Sistematiik Bir İnceleme	2023
M124	TR Dizin’deki Eğitim Fakültelerinin Dergilerinde Matematiksel Problem Çözme İle İlgili Makalelerin İncelenmesi	2023
M125	Ortaokul Öğrencilerine Problem Çözme Temalı Hazırlanmış Tezlerin İncelenmesi	2023
M126	Türkiye’de Yayımlanan Matematik Öz-Yeterlik Temalı Makalelere Yönelik Bir İçerik Analizi	2023
M127	2001-2020 Yılları Arasında Türkiye’de Yapılan Ortaöğretim Matematik Eğitimindeki Kavram Yanılgıları Çalışmalarının Betimsel İçerik Analizi	2023
M128	Matematik Eğitimi Lisansüstü Araştırmalardan Yansımalar	2023

M129	Türkiye’de Yayımlanan Sayılar Ve İşlemler Öğrenme Alanı Temalı Makalelerin Konu Eğilimlerine Ve Ulaşılan Sonuçlarına İlişkin İçerik Analizi.	2023
M130	Analysis Of Researches In The Field Of Mathematics Education In The Context Of SOLO Taxonomy: A Meta-Synthesis Study	2023
M131	Matematiksel Muhakeme Üzerine 2007-2021 Yılları Arasında Türkiye’de Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi	2023
M132	Matematik Eğitiminde Eleştirel Düşünme Becerilerine İlişkin Araştırmaların Tematik Analizi	2023
M133	Matematik Eğitiminde Dijital Oyunlar: Tematik İnceleme	2023
M134	Türkiye’de 2004-2022 Yılları Arasında İlkokul Matematik Öğretiminde Eğitsel Oyun Kullanımı Üzerine Yapılmış Çalışmaların İncelenmesi	2023
M135	An Analysis Of The Research Published On The Concept Of Activity In Mathematics Education	2023
M136	Matematik Eğitiminde Kavramsal Ve İşlemsel Bilgi Üzerine Hazırlanan Tezlerin Eğilimlerinin İncelenmesi	2023
M137	Türkiye’de Özel Yetenekli Öğrencilerin Matematik Eğitimi Alanında Yapılan Tezlerdeki Eğilimler: 1990-2021	2023
M138	Thematic Analysis Of Studies On Gifted Students In The Field Of Mathematics Education	2023
M139	Examining Turkish Graduate Theses On Mathematics Education For Hearing Impaired Individuals	2023
M140	Covid-19 Pandemisinin Türkiye’de Yapılan Matematik Eğitimi Araştırmalarına Yansıması: Bir İçerik Analizi Çalışması	2023
M141	An Investigation Of Mathematics Education Studies Conducted With Turkish Primary Teachers	2023
M142	2017-2021 Yılları Arasında Türkiye’de Matematik Eğitiminde Öğretim Teknolojileri Kullanımı Eğilimleri	2023
M143	Lise-Ortaokul Matematik, Fen Derslerinde Robotik Kodlama Uygulamalarına Yönelik Araştırmaların İncelenmesi: Bir İçerik Analizi Çalışması	2023
M144	Matematik Ve Fen Eğitiminde Mobil Uygulama Kullanım Eğilimleri: Bir İçerik Analizi	2023
M145	Geometri Başarısı Üzerine Yapılmış Ve Ulusal Tez Merkezi’nde Bulunan Tezlerin İçerik Analizi	2023
M146	5E Modelinin Geometri Öğretiminde Ele Alındığı Tezlerin Betimsel İçerik Analizi	2023
M147	Türkiye’de Matematik Eğitiminde Eba (Eğitim Bilişim Ağı) Kullanımı İle İlgili Çalışmalar: Tematik Bir İnceleme	2023
M148	Matematik Eğitimi Araştırmalarında Dinamik Geometri Yazılımlarının Kullanımı	2023
M149	Review Of Graduate Theses Conducted In Turkey On The Use Of Technology In Mathematics Teaching	2023
M150	Giftedness And Mathematics Education: A Bibliometric Analysis	2023
M151	Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilere Dört İşlem Ve Problem Çözme Becerisi Öğretiminde Türkiye’de Yapılmış Çalışmalar	2023
M152	Türkiye’de Matematik Eğitiminde Kavram Karikatürleri İle İlgili Yapılan Bilimsel Makalelerin İncelenmesi.	2023
M153	Türkiye’de 2012-2022 Yılları Arasında Matematik Eğitiminde Tahmin Konusunda Yapılmış Çalışmaların İncelenmesi	2023
M154	Ortaöğretim Matematik Öğretim Programlarıyla İlgili Yazılmış Tez Çalışmalarının İncelenmesi (2015-2022)	2023
M155	Türkiye’de Matematik Okuryazarlığı Üzerine Yapılmış Çalışmaların Betimsel İçerik Analizi	2023
M156	Türkiye’de Matematik Alan Dili İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi	2023
M157	Matematiksel Dil İle İlgili Makalelerin İncelenmesi: Bir İçerik Analizi	2023
M158	2017-2022 Yılları Arasında Türkiye’de Matematik Eğitiminde Görselleştirme İle İlgili Yapılan Çalışmaların İçerik Analizi.	2024
M159	2005-2023 Yılları Arasında Türkiye’de Yapılan Matematik Dersi Öğretim Programı Değerlendirme Çalışmalarının Analizi: Sistematik Derleme	2024

Matematik Eğitimi Hakkında Betimsel İçerik Analizi Yapan Araştırmalara Yönelik Bir İçerik Analiz

M160	2017-2023 Yılları Arasında Yayımlanan Matematik Öğretim Programı İle İlgili Makalelerin Yönelimlerinin İncelenmesi	2024
M161	Türkiye'de Matematik Ders Kitapları İle İlgili Lisansüstü Tezlerin Analizi	2024
M162	Examination Of Action Research Articles In The Field Of Mathematics Education İn Türkiye	2024
M163	Türkiye’de Matematik Eğitiminde Gömülü Teori Yönteminin Kullanıldığı Çalışmaların İçerik Analizi	2024
M164	Descriptive Scale Preschool 2018-2023 Years İn Turkey Content Development Education Analysis Studies Of İn Between	2024
M165	Ortaokul Matematik Eğitiminde Örüntü Ve Süslemeler Konusunda Yapılan Çalışmaların İncelenmesi	2024
M166	Türkiye’de Ters Yüz Sınıf Modeliyle İlgili Lisansüstü Çalışmaların İçerik Analizi	2024
M167	Matematik Öğrenme Güçlüğü İle İlgili Eğitim Alanında Türkiye’de Yapılan Çalışmaların Tematik İncelenmesi	2024
M168	Matematik Eğitimi Alanında 2017-2021 Yılları Arasında Türkiye’de Yapılan Lisansüstü Tezlerin Araştırma Eğilimleri	2024
M169	Türkiye’de Sayı Hissi Üzerine Hazırlanmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi	2024
M170	Okul Öncesi Dönem Matematik Eğitiminde Sayı Kavramı İle İlgili Ulusal Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi	2024
M171	Yüzde Kavramına İlişkin Yapılmış Makale Çalışmalarının Tematik Analizi	2024
M172	STEM Eğitimi İle İlgili İlkokul Düzeyinde Yazılan Tezlerin İncelenmesi	2024
M173	Çocuk Edebiyatı İle Matematik İlişkilendiren 2010-2023 Yılları Arasında Türkiye’de Yapılmış Makale Ve Tez Çalışmalarının Tematik İçerik Analizi	2024
M174	Matematik Eğitimi Alanında Gerçekleştirilen Seçici Problem Çözme Modeli İle İlgili Araştırmaların Tematik İçerik Analizi	2024
M175	Türkiye’de Matematiksel Problem Kurmaya Yönelik Makalelerin İncelenmesi	2024
M176	Türkiye’de Matematik Öğretimi Ve Sanat İle İlgili Tezlerin Tematik İçerik Analizi	2024
M177	Yapay Zekâ Destekli Matematik Eğitimi: Bir İçerik Analizi	2024
M178	2003-2024 Yılları Arasında Geometrik Düşünme Düzeyleri Üzerine Yapılmış Lisansüstü Tezlerin İçerik Analizi	2024
M179	İlkokul Öğrencilerinin Matematik Kaygılarına Yönelik Yapılan Tezlerin İncelenmesi	2024
M180	Matematik Eğitimi Alanında Öz-Düzenleme İle İlgili Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Analizi	2024
T1	Türkiye’de Matematik Eğitimi Alanında Yayımlanan Matematiksel Model Ve Modelleme Araştırmalarının Betimsel İçerik Analizi	2017
T2	Türkiye’de Matematik Eğitimi Alanında Yapılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi	2019
T3	Matematik Eğitimi Alanında Yazılan Lisansüstü Deneysel Tezlerin İncelenmesi	2019
T4	Türkiye’de 2014-2018 Yılları Arasında Matematik Eğitimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Analizi	2019
T5	Türkiye’de Bulunan Üniversitelerde Dönüşüm Geometrisi Üzerine Yazılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi	2019
T6	Cebir Öğrenme Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi: 2010-2018 Yılları Arası Türkiye Örneği	2019
T7	Türkiye’de Matematik Okuryazarlık İle İlgili 2020 Yılına Kadar Yapılan Çalışmaların Doküman Analizi Yöntemiyle İncelenmesi	2019
T8	An Investigation On Theses And Dissertations On Mathematical Modeling İn Turkey İn The Last Two Decades.	2020
T9	Matematik Eğitimi Alanında Ölçek Geliştirme Ve Ölçek Uyarlama Makaleleri: Betimsel İçerik Analizi	2020
T10	Türkiye’de Matematik Eğitimi Alanında Pedagojik Alan Bilgisi (PAB) Ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Çalışmalarının Betimsel İçerik Analizi	2021
T11	Türkiye’de Matematik Eğitimi Alanında Problem Çözmeye Yönelik Yapılan Çalışmaların Bir İçerik Analizi	2021

T12	Türkiye'de Matematik Eğitimi Alanında Matematik Öz Yeterlik Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi	2021
T13	Teknoloji Destekli Eğitsel Oyunların İlköğretim Matematik Öğretiminde Kullanılmasına Yönelik Yazılan Lisansüstü Araştırmaların Eğilimleri: 2005–2020 Yılları Arası Türkiye	2021
T14	2012-2020 Yılları Arasında Geometri Ve Ölçme Öğrenme Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi	2021
T15	Türkiye'de Matematiksel Düşünme Ve Matematiksel Muhakeme İle İlgili Yazılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi	2021
T16	Veri İşleme Ve Olasılık Öğrenme Alanlarında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi	2021
T17	İlköğretim Matematik Öğretiminde Kavram Yanılgıları İle İlgili Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi	2021
T18	Matematik Eğitiminde Oyunlaştırma Üzerine Yapılan Çalışmaların İncelenmesi	2021
T19	Türkiye'de İstatistik Ve Olasılık Öğrenme Alanına İlişkin Hazırlanan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi	2022
T20	2000-2021 Yılları Arasında Matematik Eğitiminde Kavram Öğretim Teknikleri İle İlgili Çalışmaların İncelenmesi	2022
T21	Türkiye'de Sayı Hissi Üzerine Hazırlanmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi	2022
T22	Türkiye'de İlköğretim Matematik Alanında Matematiksel Modelleme İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi	2022
T23	Matematiksel Problem Çözme İle İlgili TR Dizinde Yer Alan Eğitim Fakülteleri Dergilerine Ait Makalelerin İncelenmesi	2023
T24	2010-2020 Yılları Arasında Matematik Eğitimi Alanında Nitel Araştırma İle Yapılmış Lisansüstü Tezlerin İçerik Analizi	2023
T25	Ondalık Gösterim Konusunda Gerçekleştirilen Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi	2023
T26	Matematiksel Süreç Becerileri İle İlgili Yazılan Tezlerin İncelenmesi	2023
T27	Türkiye'de Gerçekçi Matematik Eğitimi İle İlgili Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi	2023
T28	Türkiye'de İlkokul Ve Ortaokul Kademelerinde Gerçekçi Matematik Eğitimi (GME) Üzerine Yapılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi	2023
T29	Okul Öncesi Dönem Matematik Eğitiminde Sayı Kavramı İle İlgili Türkiye'de Yayımlanan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi	2024
T30	Matematik Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlikleri İle İlgili Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi	2024
T31	Türkiye'de 2000-2023 Yılları Arasında Sayılar İle İlgili Yayımlanan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi	2024
T32	İlköğretim Geometri Öğretiminde Materyal Kullanımı İle İlgili Türkiye'de Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi	2024
T33	Türkiye'de İlkokul Ve Ortaokul Kademelerinde Matematik Derslerinde Web Tabanlı Eğitim Yöntemi İle Yapılmış Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi	2024
T34	Matematik Eğitimi Alanında Proje Tabanlı Öğrenme İle İlgili Çalışmalar Üzerine Bir İçerik Analizi: Türkiye Örneği 2000-2023 / A Content Analysis On Project-Based Learning In Mathematics Education: The Case Of Türkiye 2000-2023	2024

Yazar Katkıları

Araştırmanın Tasarımı (CRediT 1)

Yazar-1 (%60) - Yazar-2 (%40)

Veri Toplanması (CRediT 2)

Yazar-1 (%60) - Yazar-2 (%40)

Araştırma - Veri Analizi - Doğrulama (CRediT 3-4-6-11)

Yazar-1 (%60) - Yazar-2 (%40)

Makalenin Yazımı (CRediT 12-13)

Yazar-1 (%60) - Yazar-2 (%40)

Metnin Geliştirilmesi ve Tashihi (CRediT 14)

Yazar-1(%60)-Yazar-2 (%40)

Author Contributions

Conceptualization (CRediT 1)

Author-1(%60)-Author-2 (%40)

Data Curation (CRediT 2)

Author-1(%60)-Author-2 (%40)

Investigation - Analysis - Validation (CRediT 3-4-6-11)

Author-1(%60)-Author-2(%40)

Writing (CRediT 12-13)

Author-1(%60)-Author-2(%40)

Writing – Review ve Editing (CRediT 14)

Author-1(%60)-Author-2 (%40)

Göç Sosyolojisi: Göç, Göç Çeşitleri, Sebepler ve Etkiler *Sociology of Migration: Migration, Types of Migration, Causes and Effects*

Erdi Demir^{1*}

¹ Dr., Bağımsız Araştırmacı, <https://orcid.org/0000-0003-3227-5984>, edemir.akdeniz@gmail.com
Dr., Independent Researcher, <https://orcid.org/0000-0003-3227-5984>, edemir.akdeniz@gmail.com

* Corresponding author

Araştırma Makalesi

Süreç

Geliş Tarihi: 11.09.2024

Kabul Tarihi: 11.06.2025

Yayın Tarihi: 30.06.2025

Benzerlik

Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal yazılımı ile taranmıştır.

Değerlendirme

Ön İnceleme: İki hakem (editörler).

İçerik İnceleme: İki dış hakem/Çift taraflı körleme.

Telif Hakkı & Lisans

Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Etik Beyan

Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen nitelikte olup kullanılan veriler literatür taraması/yayınlanmış kaynaklar üzerinden elde edilmiştir. Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Erdi Demir

Yapay Zeka Kullanımı

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde yapay zeka tabanlı herhangi bir araç veya uygulama kullanılmamıştır. Çalışmanın tüm içeriği, yazar(lar) tarafından bilimsel araştırma yöntemleri ve akademik etik ilkelere uygun şekilde üretilmiştir. Erdi Demir

Etik Bildirim

turkisharr@gmail.com

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman

Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Yayıncı

Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016- Akdeniz University, Faculty of Theology, Antalya, 07058 Türkiye

Atıf

Demir, E. (2025). Göç sosyolojisi: göç, göç çeşitleri, sebepler ve etkiler. *Turkish Academic Research Review*, 10/2, 471-484, <https://doi.org/10.30622/tarr.1548522>

Öz

Göç olgusu, yapısı, içeriği ve etkileriyle toplumsal değişimin önemli bir basamağını oluşturmaktadır. Göç, insanların ya da kitlelerin farklı sebeplerle yer değiştirmesinin ötesinde nüfusun yaş, cinsiyet, eğitim, etnisite ve işgücü yapısının da yapısal olarak değişmesini sağlayabilmektedir. Bu sebeple göçler sebepleri, sonuçları ve etkileriyle demografi, çevrebilim, ekonomi, siyaset, psikoloji, sosyoloji, hukuk ve güvenlik bilimleri gibi birçok disiplinin inceleme ve çalışma alanına girebilmektedir. Göç hareketlerini ön plana çıkaran unsur, göçlerin tüm toplumları etkileyebilme kapasitesi ve dinamizmidir. Toplumsal değişim olgusunun temel basamaklarını oluşturan göç hareketliliği, kentleşme, kimlik, kültür, yaşam tarzları ve yabancılaşma bakımından sosyolojik ve antropolojik çalışmalara konu olabilmektedir. Bu çalışmada göçün tanımı, özellikleri, içerik, yapı ve çeşitleri hakkında literatür taramasına dayalı olarak betimsel bir çalışma yapılmıştır. Literatür taramasında alanyazında göçle ilgili yapılan çalışmalar sistematik biçimde toplanarak yorumlanmış ve betimlenmiştir. Çalışmada, göçün sosyolojik bağlamı, toplumsal değişim bağlamında toplumsal yapıda ne tür değişim ve gelişimleri beraberinde getirdiği hakkında bilgi verilmiş, kavramsal açıdan göç ve göç çeşitlerine dair betimsel bir inceleme yapılmıştır. Çalışmanın sosyolojik bağlamda göç literatürüne fiktisel, anlamsal ve teorik açıdan katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun yanında çalışmada göçlerin yapısı, çeşitleri, sebepleri ve toplumsal boyutu hakkında bilgi verilmiştir. Nitekim sosyolojinin temel parametrelerinden birisi olan toplumsal değişim ile göç olgusu arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Göçle beraber bireylerin ve toplumların ahlak yapılarında, aile yapısı ve evlilik kurumlarında, inanç ve değerlerinde, mesleklerinde, sosyal alışkanlıklarında çok yönlü bir değişim ve dönüşüm yaşanabilmektedir. Bu bağlamda bir bölgeden başka bir şehre göç eden insanlar, beraberinde sosyal değerlerini, tüketim alışkanlıklarını, fikir geleneği ve dünya görüşünü de götürebilmektedir. Farklı kültür, kimlik ve etnisiteye mensup bireylerin bir araya gelmesi kentlerde heterojenleşmeye ve çok kültürlü bir toplumsal yapısının ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Göç, Göç Çeşitleri, Toplumsal Değişim, İç Göç, Ulusötesi Göç.

Research Article

History

Received: 11.09.2024

Accepted: 11.06.2025

Date Published: 30.06.2025

Plagiarism Checks

This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

Peer-Review

Single anonymized-One internal (Editorial Board). Double anonymized-Two external.

Copyright & License

Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.

Ethical Statement

This study does not require ethical committee approval, and the data used were obtained from literature reviews/published sources. It is hereby declared that scientific and ethical principles were adhered to during the preparation of this study and that all studies used are cited in the references. Erdi Demir

Use of Artificial Intelligence

No artificial intelligence-based tools or applications were used in the preparation of this study. All content of the study was produced by the author(s) in accordance with scientific research methods and academic ethical principles. Erdi Demir

Complaints

turkisharr@gmail.com

Conflicts of Interest

The author(s) has no conflict of interest to declare.

Grant Support

The author(s) acknowledge that they received no external funding in support of this research.

Published

Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016-Akdeniz University, Faculty of Theology, Antalya, 07058 Türkiye

Cite as

Demir, E. (2025). Sociology of migration: migration, types of migration, causes and effects. *Turkish Academic Research Review*, 10/2, 471-484, <https://doi.org/10.30622/tarr.1548522>

Abstract

The phenomenon of migration constitutes an important step of social change with its structure, content and effects. In addition to the displacement of people or masses for different reasons, migration can also lead to structural changes in the age, gender, education, ethnicity and labor structure of the population. For this reason, migrations can enter the field of study and study of many disciplines such as demography, ecology, economics, politics, psychology, sociology, law and security sciences with their causes, consequences and effects. The element that brings migration movements to the fore is the dynamism and capacity of migration to affect all societies. Migration mobility, which constitutes the basic steps of the phenomenon of social change, can be the subject of sociological and anthropological studies in terms of urbanization, identity, culture, lifestyles and alienation. In this study, a descriptive study was conducted based on the literature review about the definition, characteristics, content, structure and types of migration. In the literature review, the studies conducted in the literature about migration have been systematically collected, interpreted and described. In the study, information was given about the sociological context of migration, what kind of changes and developments it brings about in the social structure in the context of social change, and a descriptive study of migration and migration types was made from a conceptual point of view. It is thought that the study will contribute ideologically, semantically and theoretically to the migration literature in a sociological context. In addition, information about the structure, types, causes and social dimension of migrations was given in the study. As a matter of fact, there is a close relationship between social change, which is one of the basic parameters of sociology, and the phenomenon of migration. Dec. With migration, a multifaceted change and transformation can be experienced in the moral structures of individuals and societies, family structure and marriage institutions, beliefs and values, professions, social habits. In this context, people who migrate from one region to another city can also take their social values, consumption habits, intellectual tradition and worldview with them. The coming together of individuals belonging to different cultures, identities and ethnicities can lead to heterogeneity in cities and the emergence of a multicultural social structure.

Keywords: Migration, Types of migration, Social Change, Internal Migration, Transnational migration.

Giriş

Göç, sebepleri, etkileri ve sonuçları bakımından toplumsal değişme ve gelişmeleri tetikleyen bir hareketlilik sürecidir. İnsan ve mekân ilişkisinin yeniden kurgulanmasını ve üretilmesini sağlayan göç, sosyolojik, ekonomik ve psikolojik boyutları olan toplumsal bir olgudur. Göç hareketlerini uluslararası toplumun ve küresel aktörlerin öncelikli gündemi haline getiren unsur, göçün dinamik yapısı ve toplumsal etkileri olarak ifade edilebilir (Akkayan, 1979: 20; Demir, 2022a: 78). Aidiyet, kimlik ve toplumsal ilişkileri de dönüştüren bir toplumsal olgu olarak göçler, çok katmanlı bir yapıya sahiptir.

Bu çalışmada, göçün kavramsal boyutuyla ilgili betimsel bir inceleme yapılması amaçlanmıştır. Alan yazında konuyla ilgili yapılmış çalışmalar sistematik olarak incelenmiş sosyolojik olarak yorumlanarak sentezlenmiştir. Bu incelemede göç olgusunu ön plana çıkaran unsur, göçün sosyolojik boyutu olmuştur. Göçler, kültür, kimlik ve toplumsal değişimin de farklı boyutuna temel teşkil etmişlerdir (Maalouf, 2008: 18). Tarihsel ve sosyolojik bağlamda göç, bireylerin ve toplumların yaşadıkları insan yerleşmesinden farklı sebeplerle başka bir yaşam ünitesine çalışmak, eğitim almak ve daha sürdürülebilir koşullarda yaşamak gibi amaçlarla yer değiştirmesi olarak ifade edilebilir. Göç hareketleri, bölgeler ya da coğrafyalar arasında demografik, etnik, ekonomik, kültürel, siyasal değişim ve dönüşümleri de beraberinde getirebilmektedir (Özer, 2004: 11, 13; Şen, 2014: 42; Oral & Çetinkaya, 2017: 2). Göç alan, göç veren ve göçe tanıklık edenler gibi çok yönlü aktör ve tarafları bulunan göç hareketliliği, bireylerin ya da toplumların farklı inanç, farklı aidiyet, etnisite ve kimliklere sahip insanlarla karşılaşabilmesine olanak sağlayan sosyolojik bir hadisedir (Aksoy, 2012: 293).

Göç hareketleri, iklim değişikliği, işsizlik, salgınlar, yoksulluk, terör olayları, insan hakları ihlalleri, daha geniş bir toplumsal gruba ait olma dürtüsü, eğitim, sosyal ağların yardımı ve daha elverişli yaşama kavuşma arzusu gibi farklı sebeplerle ortaya çıkabilmektedir (Parıldar & Dikici, 2020: 6). Göç hareketliliği sürekli ya da geçici olarak insanların yaşadıkları yerden başka bir bölgeye gitmesinin ötesinde bireylerin yaşam tarzı, toplumsal alışkanlıkları, meslekleri, üretim biçimi, değerleri ve tüketim kalıplarının da taşınması anlamına sahiptir (Demir, 2023: 1408). Bir kişinin bireysel olarak ya da ailesiyle birlikte iş bulabilmek ya da geçici süreyle eğitim almak için başka bir şehre yerleşmesi göç hareketliliğine örnek verilebilir (Lee, 1966: 49; Bakırtaş & Kandemir, 2010: 961).

Castelli'ye (2018) göre göç, etkileri sebebiyle çok yönlü incelenmesi gereken toplumsal bir olgudur. Göçün anlam ve doğasının kavranabilmesi açısından göç hareketleri bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmelidir. Bu itibarla göçler makro, mezo ve mikro boyutlarıyla ele alınmalıdır. Makro faktörler; siyasal sebepler (savaş, insan hakları ihlalleri, terör olayları), ekonomik sebepler (Yoksulluk, işsizlik, yüksek enflasyon, gelir dağılımında adaletsizlik, yolsuzluk), Çevresel faktörler (Sel, toprak kayması, deprem, volkanik hareketler) olarak ifade edilebilir. Mezo faktörler, daha çok toplumsal dinamiklere bağlı, sosyal iletişim ağları, akraba ve hemşeri dernekleri teşvikleri, telekomünikasyon ve ulaşım hizmetlerindeki gelişmeler olarak tanımlanabilir. Mikro faktörler, bireysel taleplere dayalı, sağlık, eğitim, aile birleşimleri, akrabalık ilişkilerine dayalı göç hareketleri olarak değerlendirilebilir (Castelli, 2018: 2). Göçler oluşumları, süresi, yapısı, zaman bağlamında incelendiğinde iç göçler, uluslararası göçler, düzensiz göçler, kırsaldan kente göçler, mevsimlik işçi göçleri, sanayileşmeye bağlı ekonomik motivasyonlu göçler, sığınmacı ve mülteci göçleri ve transit göçler şeklinde çeşitlendirilebilir (Kolukırcık, 2014: 37).

1. Yöntem

Bu araştırma literatür taramasına dayalı betimsel bir çalışmadır. Literatür taraması belirli bir konu üzerinde yapılmış çalışmaların sistematik bir biçimde toplanması, daha önce yapılmış çalışmaların betimlenerek sentezlenmesidir (Günbayı, 2020: 45). Bu çalışmanın amacı göç kavramının tanımlanması, göçün özellikleri ve göç türleri hakkında bilgi verilmesidir. Bu bağlamda göç olgusu üzerine yapılmış çalışmaların da sentezlenmesi, kavramsal açıdan göç tanımları arasındaki benzerlik ve farklılıkların da ortaya çıkarılması hedeflenmektedir. Buradan hareketle mevcut çalışmada;

- 1- Göç ne anlama gelmektedir?
- 2-Göç bir sorunsal mıdır?
- 3-Göç çeşitleri nelerdir?
- 4- Göçlerin dinamikleri nelerdir?

5-Göç ile toplumsal değişme arasında nasıl bir ilişki vardır? Sorularına cevap aranmaktadır. Çalışmanın literatüre teorik ve düşünsel bağlamda katkı sunabileceği düşünülmektedir.

2. Kavramsal Bir Bakış: Göçün Anlamı

Göç, zamansal ve mekânsal boyutu bulunan dinamik bir olgudur. Göç, ilkel zamanda açlık, barınma, kuraklık, deprem ve sel gibi doğal afetlerin etkisiyle yaşadıkları coğrafyayı değiştirmek zorunda kalan insan topluluklarının sosyal, siyasi, kültürel, ekonomik ve demografik değişimlerini yansıtabilmektedir (Mutluer, 2003: 10). Sürekli ve değişen bir yapıya sahip göç dinamiği, çok boyutlu sosyal değişim ve dönüşüm sürecini yansıtan bir alandır.

Göçleri nüfus hareketliliği temelinde değerlendirerek göçmenlerin karşılıklı ve gönüllü olarak yer değiştirmeleri ile göçmenlerin zorla yerinden edilmeleri olarak iki kısımda incelenebilir. Göçlerin hacimleri, mesafeleri, özellikleri değiştiğinde farklı göç tanımları ortaya çıkabilmektedir. Literatürde farklı değişkenleri temel alarak yapılan birçok göç tanımı bulunmaktadır. Bu tanımların ortak noktası, “nüfus hareketliliği” olmuştur. Tekeli’ye (2008: 18) göre göç, belirli bir mekânda yaşayan insanların kendi iradeleriyle yaşadıkları yerden başka bir mekâna göç ederek yaşadıkları yeri değiştirmesidir. Keleş’e göre (1998: 58) “insanların yerleşmek amacıyla bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme eylemi” olarak ifade edilmiştir. Dolayısıyla, göçler, nedenleri ya da dinamikleri ne olursa olsun, bir insan hareketliliği sürecini yansıtmaktadır. Sosyal hareketlilik süreci iki kısımda incelenebilir. Birincisi ekonomik kaygıların geri planda kaldığı, bireysel özgürlük talepleri, siyasi baskılar, eğitim ve sağlık hizmetlerinden faydalanma, dini, kültürel sebeplerle şekillenen göç hareketidir (Topçu & Beşer, 2006: 38). İkincisi ise ekonomik motivasyonlu olarak başka bir ülkede ihtiyaç duyulan emek gücü sebebiyle yapılan emek göçleridir.

Göç çalışmaları üzerine yürütülen akademik araştırmalarda göçle birlikte başlayan menşe ve hedef noktalar arasındaki sosyolojik, ekonomik, siyasi, demografik değişimleri konu alabilmektedir. Dolayısıyla göç incelemeleri toplumsal değişme ve dönüşüm üzerine yapılan çalışmaları içerebilmektedir (Portes, 2010: 1537 Demir, 2022b: 268). Göç hareketleri tarihsel bağlamda kadim bir medeniyet inşa etme sürecinin basamağını oluşturabilmektedir. İnsanlığın yaşamış olduğu sosyal, siyasi ve ekonomik gelişmeler göçlerin yönünü, zamanını, yerini ve karakterini tayin etmesi bakımından önem arz etmektedir (Castles & Miller, 2008: 7). Örneğin, savaşlar, endüstrileşme döneminin ortaya çıkması, ulus-devlet yapılarının güçlenmesi ve küreselleşmenin yaygınlaşması gibi etkenler nüfusun hareketliliğini tetiklemiştir.

Göçün, sosyo-ekonomik değerlendirmesini yapan Tekeli (1975), göç hareketlerinin üretim-tüketim ilişkileri kapsamında geliştiğini, bir sosyal sistem içerisinde emek, arz-talep dengesinin sosyal hareketliliği ortaya

çıkardığını belirtmiştir. Göç, işgücünün mekânda üretimini etkin kılan ve anı zamanda bir sosyal sistem içerisinde telekomünikasyon ve ulaşım gibi ağlarla şekillenen bir olgudur (Tekeli, 1975: 153). Göç hareketliliği yoluyla nüfus ekonomik kaynaklara daha etkin şekilde dağılabilmekte, iş gücü ve üretimin kalitesi artabilmektedir. Bu yönüyle göçler, toplumsal, kültürel ve ekonomik değişimin bir parçası olmakla beraber toplumlara sosyal ve ekonomik anlamda hareketlilik kazandıran bir karaktere sahip olabilmektedir.

Petersen (1958) göçleri beş kategoriye ayırmaktadır. İlkel göçler, zorunlu göçler, serbest göçler, kitlesel göçler, yönlendirilen göçlerdir. İlkel göçler, eskiçağlarda yaşamış insanların avcılık ve toplayıcılık yaparak geçimlerini temin ettikleri dönemde vahşi hayvanlardan korunmak, yiyecek temin edebilmek amacıyla yaptığı göçlerdir. Zorunlu göçler, insanların yaşadıkları coğrafyada siyasi, ekonomik, kültürel, baskılar, doğal afetler nedeniyle yapılan göçlerdir. Arap Baharı sürecinin etkisiyle Suriye’de yaşanan insan hakları ihlalleri, iç savaş ve terör olayları sebebiyle çok sayıda insanın evlerini terk ederek Türkiye’ye sığınmak zorunda kalmış olması zorunlu göçe örnek verilebilir (Boyras, 2015: 38; Barışık, 2020: 18-33; Aygül & Demir, 2021: 363). Toprak kayması veya deprem nedeniyle insanların evlerini terk etmek zorunda kalması da aynı şekilde zorunlu göçlere örnek teşkil etmektedir. Serbest göçler, bireylerin kendi iradeleriyle bir yerden başka bir yere göç edebilmesini ifade etmektedir. Kitlesel göçler, bireylerin toplu bir şekilde ülke sınırları içinde veya ulus ötesi biçimde toplu bir şekilde yer değiştirmesidir. Yönlendirilen göçler, belirli bir kontrol mekanizması altında karşılıklı olarak iki ülke arasında gerçekleşebileceği ülke sınırları içinde bir yerden başka bir yerleşim birimine yönlendirilen insanlardan oluşmaktadır (Petersen, 1958: 264).

2.1. Göç Bir Sorunsal Olabilir mi?

Göç, bireylerin ve toplumların sadece yer değiştirmelerinden ibaret değildir. Göç hareketleri, insan topluluklarının arzu edilen bir yere, sosyal, ekonomik veya politik sebeplerle ulaşmasını ifade edebilmektedir. Bununla birlikte zamansal ve mekânsal boyutu da göçün temel bileşenleri arasında sayılmaktadır (Erol & Ersever, 2014: 48). Çünkü göç edilen yere kısa süreli ya da mevsimlik çalışmak için gidilmiş olabileceği gibi göç edilen mekânda yaşamak ve çalışmak gibi nedenlerle göç gerçekleşmiş olabilmektedir. “Göçün, toplumların sosyal, kültürel ve ekonomik yönleri ile yakından ilişkili olması, göçü, insan olmanın temel bir bileşeni olarak algılama noktasına kadar da getirmektedir. Buna göre göç, ‘insan olmanın bir koşulu’ olarak addedilmektedir.” (Ortaylı, 2006: 19).

Göç hareketlilikleri bakımından merkezi ya da yerel yönetimlerin iskân ve ekonomi politikası belirlemesi, eylem planları geliştirmeleri önem arz etmektedir. Nitekim düzensiz gerçekleşen göç hareketleri bir takım konut sorunu, beslenme, istihdam, eğitim, çevreye uyum, toplumsal davranış, yaşam tarzı alt yapı vb. sorunlara yol açabilmektedir (Murat, 2006: 350; Delice & Yaşar, 2014: 2; Akıncı vd., 2015: 59). Bir göçmen için yapılacak ilk iş, göç ettiği yerde sağlıklı ve kalıcı bir iş bulmak ve geçimini bu şekilde sağlayabilmek olabilmektedir. İş bulamayan göçmenler ise, kent merkezlerindeki ev kirası bedelini karşılayacak bir ekonomik gelire ve maddi olanağa sahip olmadığı için, enformel konut piyasalarına yönelebilmekte, başkalarına ait arsa ya da arazi üzerine, arsa sahibinin izni olmaksızın gecekondular inşa edebilmektedir. Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri tarafından yapılan araştırma bu tezi doğrular niteliktedir. Öyle ki yapılan bir araştırmada “göç edenlerin yarısına yakınının göçün masraflarını karşılamak için birikimlerini kullandığını %18,1’inin akraba ve arkadaş yardımı aldığını, %22,8’ sinin göç sürecinde borçlandığını göstermektedir.” (Hacettepe Üniversitesi Nüfus Etütleri Enstitüsü, 2006: 79).

Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde göçün yönü, kırsaldan kente ya da kentten kente şeklinde gerçekleşebilmektedir (Çağlar, 2018: 28). Belirli aralıklarla gerçekleşen göç dalgaları sebebiyle kent nüfusu giderek heterojenleşebilmekte, kentlerde ahlaki normlar ve değerler sistemi zayıflayabilmektedir. Netice itibarıyla sosyal sermaye ve toplumsal güven duygusu zarar görebilmektedir. Düzensiz gerçekleşen göç hareketleri bölgeler arası kültürel ve ekonomik sorunlar ortaya çıkarabilmektedir. Bu yönüyle, göçlerin doğrudan kavram olarak kendisi olmamasına rağmen nedenleri ve sonuçları ile toplumsal erozyona sebep olabilmektedir (Tekeli, 2008: 48,55; Feldman, 2012: 155,161).

Tekeli'ye göre (2008: 18) göç hareketleri farklı biçimlerde analiz edilebilmektedir. Öyle ki birincisi, göç hareketleri bozulan sosyal dengeleri düzenlemek için gerçekleşebilmekte ve dengeyi sağlayabilmektedir. Yani bir bölgede göç hareketliliği yaşanıyorsa bunu eşitsizlikleri azaltmaya yönelik bir girişim olarak değerlendirmek gerekir. Eğer sosyal eşitsizlik azalır ya da biterse göçün sonu ereceği varsayılır. Eğer göç hala devam ediyorsa yeterli göç sağlanamamıştır ve bölgeler arası dengesizlik durumu korunmaktadır.

İkincisi, göç, toplumsal değişimlere paralel olarak tek yönlü bir uyum hareketi şeklinde meydana gelebilmektedir. En çok bilinen örnek, sanayileşme ile kırdan kente gerçekleşen göç türüdür. Genel olarak göç, gelişmemiş ya da geri kalmış bölgelerden sosyal ve ekonomik olarak gelişmiş bölgelere kaymaktadır. Bu ekseninde gerçekleşen göçlerle bölgeler arası sosyal ve ekonomik denge sağlanmış olacaktır. Üçüncüsü, sosyal dengelerde eşitsizlik olmasa bile toplumsal rol seçimlerinden kaynaklı bir göçün her zaman gerçekleşeceği ifade edilir.

Dördüncüsü, bu yaklaşım göç için temel dinamiğin siyasi ve politik olduğu, ayrıca göç sürecinin bizzat teşvik edildiği ya da göçün yaşanmaması için sosyal ve ekonomik politikalar üretildiği ifade edilir. Örnek vermek gerekirse, GAP (Güney Doğu Anadolu Projesi) bölge halkının göç etmemesi ve ihtiyaçlarını karşılaması ve ekonomik dengenin sürdürülebilir kılınması amacıyla ortaya konulmuştur.

Sonuç olarak; göç kavramı bir sorunsal olarak algılanmamalıdır. Çünkü göç tıpkı doğum veya ölüm gibi bir toplumsal gerçekliği yansıtmaktadır. Göçü ortaya çıkaran yapı ve aktör sorunudur. Göçü oluşturan ve hazırlayan sosyal ve çevresel koşullar yapıyı temsil edebilmektedir. Bu yapının toplum üzerindeki davranışlarının muhatabı ise öznelere olabilmektedir. Dolayısıyla göçleri oluşturan çevresel ve sosyal koşullar birtakım dengesizliklere yol açabilmektedir (Tekin, 2007: 45). Göçün kendisi değil, yönetilememesi, kontrol edilememesi, sosyal eşitsizlikler ve göç politikalarının yetersizliği göçü bir sorunsal haline getirebilmektedir. Bununla beraber göçün sonuçlarının bir takım sosyal, kültürel ve ekonomik tahribatlara sebep olduğu, plan ve program dahilinde gerçekleşmeyen göç hareketlerinin sosyal ve ekonomik motivasyonlu sorunsal alanları (İstihdam, İşsizlik, yoksulluk, gecekondulaşma) oluşturduğu değerlendirilebilir.

2.2. Göçlerin Dinamikleri

Tarihsel düzlemde bakıldığında göç hareketlerinin insanlığın varlığıyla eş değer olduğu görülebilmektedir. İnsanoğlu, bir takım sosyal, ekonomik ihtiyaçlarını karşılayabilmek amacıyla yaşadıkları yaşam ünitesinden başka yerleşkelere nakil olmuş, yeni sosyal alışkanlıklar, barınma, güvenlik, üretim, farklı kimlikler ve yaşam biçimleriyle karşılaşmıştır. Göç hareketlerini sosyolojinin temel parametrelerinden birisi haline getiren temel unsur insana dair özlem, beklenti, dram ve duyguları içinde barındırabilmesi olmuştur (Doğan, 2018: 13).

Göç hareketleri sosyal pratiklerin yeniden kurgulanmasını sağlayabilmekte, kimlik olgusunun sosyal inşasında önemli bir görev üstlenebilmektedir. Örnek vermek gerekirse Polonya'dan İngiltere'ye göç etmek zorunda kalan ünlü toplumbilimci Zygmunt Bauman, Prag'da bir göçmen olarak kimlik ve aidiyet sorunu yaşamıştır. Öyle ki Charles Üniversitesi'nde fahri doktora unvanı alan kimselerin vatandaşı olduğu ülkenin

bağımsızlık marşı çalınmaktadır. Fahri doktora unvanı alan Zygmunt Bauman için İngiltere marşı mı? Yoksa Polonya marşının mı çalınması çatışması, akademisyenin göç ve kimlik hakkındaki görüşlerinin gelişmesini sağlamıştır (Bauman, 2019: 17).

Türkiye açısından bakıldığında göçlerin kırsaldan kentlere ya da küçük şehirlerden büyükşehirlerle yöneldiği söylenebilmektedir. Kırsal alanlarda 1950’li yıllardan sonra artan hızlı nüfus ve miras yoluyla arazilerin parçalanması, toprağa traktörün girmesiyle de emek gücü boşa çıkmıştır. Tüm bu gelişmeler karşısında boşa çıkan ekonomik motivasyonlu emek gücü kırsaldan kent merkezlerine göçü daha güvenli ve anlamlı bulmuştur (Balcıoğlu, 2007:15). Türkiye’nin Batı ve Doğu arasındaki stratejik coğrafi konumu, Türkiye’nin kavşak olarak tanımlanabilecek önemli göç yolları üzerinde bulunması transit göçler ve düzensiz göçlerin bu coğrafyada yoğunlaşmasına sebep olmuştur (İçduygu & Aksel, 2012: 12).

1979 yılındaki İran Devrimi, 1990’lı yılların başında Ortadoğu’da yaşanan Irak-İran Savaşı, 1991 yılında Sovyetler Birliği’nin dağılması kitlesel hareketlilikleri beraberinde getirmiştir (Danış, 2004: 1). Aynı şekilde Amerika Birleşik Devletleri’nin Afganistan’a 2000 yılında müdahalesi, 2003 yılında Irak’ın işgal edilmesi, 2011 yılında patlak veren Arap Baharı süreci sebebiyle Türkiye yoğun bir sığınmacı ve mülteci göçüyle yüzleşmek zorunda kalmıştır. Hatta 1980 ve 2010 yılları arasında tahminen 500.000 kişiden fazla düzensiz göçmenin Türkiye üzerinden Avrupa’ya geçiş yaptığı değerlendirilmektedir (İçduygu, 2015: 61). Düzensiz gerçekleşen bu tip göçler beraberinde ulusal güvenliğe tehdit, yabancılaşma, kimlik ve kültür çatışması, ekonomik zorluklar, insani yardımlara erişim sorunu ve entegrasyon gibi konuları gündeme getirmektedir (Topcuoğlu, 2016: 6). Dolayısıyla tüm bu deneyimlenen süreç göçün interdisipliner ve kapsayıcı bir doğası olduğunu ortaya koyması bakımından önem arz etmektedir.

“Türkiye 20. yüzyılın ikinci yarısıyla birlikte hızlı bir ulusal ve uluslararası göç olgusuyla karşılaşmıştır. Bu durumu açıklarken sosyolojinin “itici” ve “çekici” olarak tanımladığı faktörleri açık bir biçimde görürüz.” (Kaya, 2009: 3). Ülkemizde kentlerin sahip olduğu sosyal, kültürel ve ekonomik olanakların çekiciliği, kırsal alanların olanaksızlıklarından daha ön planda yer almıştır. Temelde ulusal-devlet olma ve modernleşme idealarının devletin resmî ideolojisi haline gelmesi ve bu perspektifte ekonomik motivasyonlu emek gücünün kısmen zorunlu olarak yer değiştirmesi yatmaktadır. Birey ve emek gücü değer gördüğü ve kendisini ifade edebildiği yerde var olmak istemektedir. Dolayısıyla ekonomik faaliyetlerin merkezi haline gelen, endüstrileşmiş yerleşim birimleri bu anlamda ön plana çıkmaktadır.

“Ekonomik kuramlarla göç olgusu incelenecek olursa, neo-klasik ekonomi kuramı, göç üzerine ilk sistematik teoriyi ortaya atmıştır. Buna göre, göçler ve emek konusunda arz ve talep arasındaki coğrafi farklılıklar yatmaktadır.” (Güllüpinar, 2012: 57). Modernleşme bir toplumda sosyal ve ekonomik dönüşümü de beraberinde getiren bir olgudur, fakat Avrupa’ya kıyasla Türkiye’de gerçekleşen göç hareketlerine bakıldığında göze çarpan temel faktör, herhangi bir sanayileşme ekseninde gerçekleşmiş olmaması, sosyal ve ekonomik yönüyle temel bir alt yapısının bulunmamasıdır. Dönemin Türkiye’sinin içerisinde bulunduğu mevcut durum, rasyonel bir göç politikası üretememiş ve altyapısı üretime hazır olmayan arazilere hiçbir hukuki işlem yapılmaksızın kaçak yapılar inşa edilmiştir.

Buradan hareketle göç olgusunun gerek istem dışı ya da gönüllü olarak da gerçekleşmesinin temelinde politik gelişmeler, modernleşme ve endüstrileşme dinamiklerinin olduğunu değerlendirilmektedir. Ayrıca tarımsal mekanizasyon ve boşa çıkan emek gücünün istihdam edilmesinde bir fonksiyon görevi gören göç olgusunun bir sorunsal alan olarak algılanmaması gerektiği söylenebilir. Ulaşım ve iletişim olanaklarının gelişmesi, çeşitlenmesi

ve ucuzlaması, küreselleşme, üretimin artması ve kendi pazarını oluşturmaları gibi birçok faktör göçlerin çeşitlenmesi ve hacim olarak da artması üzerinde etkili olabilmektedir (Tunç, 2015: 30). İlâveten bu durumun bölgeler arası sosyal kültürel ve ekonomik dengesizlikleri gidermek ve endüstri merkezlerinin ihtiyaç duyduğu emek gücü ihtiyacı karşılamak gibi bir fonksiyona sahip olduğunu ifade edilebilir.

2.3. Yapısına Göre Göçler

Göç araştırmalarının sınıflandırılmasının temel farklarından birisi, göçün hacmi ve yönüyle ilgilidir. Göç hareketleri belirli ulusal sınırlar içinde gerçekleşebileceği gibi siyasi, ekonomik ve kültürel dinamiklerin etkisiyle ulusötesi biçimde de gerçekleşebilmektedir. Ulusötesi göç hareketleri, ulusal sınırlar içinde yapılan göçlere göre etkileri, sonucu ve kapsamı daha derindir (Akkayan, 1979: 22; Doğan, 2018: 18). Ulusötesi göçler, göç alan coğrafya ya da ülke bağlamında kimlik, kültür ve toplumsal değişme açısından büyük ölçekli etkiler meydana getirebilmekte toplumların sosyal dokusunda değişim ve dönüşümlere sebep olabilmektedir.

İç göç hareketleri ise, bireysel ya da ekonomik motivasyonlarla gelişen, birey ya da kitlelerin bir yaşam alanından diğer bir yaşam ünitesine eğitim almak, iş bulmak, yaşamak amacıyla gerçekleştirdikleri insani hareket sürecini kapsamaktadır. Nüfusun ve işgücünün mekânda dağılımını işlevsel kılan bu insani hareketlilik süreci Türkiye açısından 1950 ve 1960'lı yıllarda ivme kazanmıştır (Tekeli, 1975). İç göç hareketleri sebepleri, etkileri ve sonuçları bağlamında toplumsal değişme ve kentleşme sürecinin doğal bir parçası olarak değerlendirilebilir.

2.3.1. İç Göçler

İç göç hareketliliği, ulusal sınırlar içinde gerçekleşen nüfus hareketliliğini kapsamaktadır. Ülke içinde bir coğrafi bölgeden farklı bir bölgeye ya da şehre yapılan nüfus hareketliliği iç göç olarak ifade edilebilir. Çalışmak, eğitim almak, daha elverişli koşullarda yaşamak için bireyler ya da kitleler ülke içinde yer değiştirebilmektedir (Akkayan, 1979: 23; Başel, 2011: 515). İç göç hareketleri konusunda ülke içi nüfus hareketliliği yaşandığından bölgeler ya da şehirler arasında nüfus dengesi değişebilmektedir. Bu durum istihdam, eğitim, sağlık ve altyapı hizmetleri gelişmiş bazı şehirlerin nüfuslarının artmasına ve nüfuslarının yoğunlaşmasına sebep olurken göç veren bazı şehirlerin de nüfuslarının azalmasına sebep olabilmektedir.

Türkiye'de iç göç süreci, 1950 yıllarından itibaren tarımdaki makineleşme ve kırsaldaki çözülmeye bağlı olarak gelişmiştir. Türkiye'deki iç göç hareketliliği sanayileşme hareketleri ekseninde ortaya çıkmamıştır. Türkiye'deki iç göçler kırsaldan kentlere ya da büyükşehirlere doğru gerçekleşmiştir (Koçak & Terzi, 2012: 169-170). Günümüzde Türkiye koşullarında iç göç hareketliliği daha çok sanayi ve turizmin gelişmekte olduğu şehirlere ve bölgelere doğru gerçekleşebilmektedir.

2.3.2. Ulusötesi Göçler

Bireylerin ya da kitlelerin çalışmak, öğrenim görmek, daha elverişli ve sağlıklı koşullarda yaşamlarını sürdürmek amacıyla ülke sınırları dışında başka ülkelere göç etmesi ulusötesi göç ya da dış göç olarak ifade edilebilir (Akkayan, 1979: 24). Ulusötesi göçleri sığınmacı, mülteci ya da transit göçlerle karıştırmamak gerekir (Dağaşan & Aydın, 2017: 739). Nitekim sığınmacı göçlerinde kitlelerin ya da bireylerin kendi ülkelerindeki olumsuz yaşam koşulları sebebiyle başka ülkelere sığınmaları söz konusuysa ulusötesi göçlerde zorunlu sebeplerle başka ülkelere göç etmek söz konusu değildir (Ünsal, 2019: 50).

1960'lı yıllarda İşgücü göçleri kapsamında Türkiye'den Almanya ve Avrupa ülkelerine gerçekleşen göçler dış göç ya da ulusötesi göçler kapsamında değerlendirilebilir. Ya da lisansüstü eğitim için yurt dışına giden bir araştırmacının hareketliliği dış göçlere örnek verilebilir. Bu göçlerin yanında belirli bir süreliğine ziyaret ya da

turistik gezi amaçlı yurt dışına çıkmak dış göç olarak değerlendirilmemektedir (Abadan Unat, 2006: 14). Ulusötesi göçlerin tarihi XIX. yüzyıla kadar götürülebilmektedir. Ulaşım ve iletişim ağlarının gelişmesi, küreselleşen ekonomik yapılar, ulusötesi şirketlerin gelişmesi ulusötesi göçleri kolaylaştırmıştır (Wickramasinghe & Wimalaratana, 2016: 13).

Göçle ilgili araştırmalarda sıkça yapılan “gönüllü-zorunlu” göç ayrımının bireylerin göç ettikleri yerdeki yeni hayatlarını kurmalarında etkili olduğu anlaşılmaktadır. Göçleri toplumsal yaşamın merkezine taşıyan unsur, göçlerin insana özgü acı, keder, hüznün ve umut gibi duyguları içinde barındırabilmesidir (Doğan, 2018: 13). Nitekim bireyler göç etmekle beraber beraberinde eşyalarını, anılarını, meslekleri, inanç ve değerlerini de taşıyabilmektedirler. Göç hareketleri zorunlu ya da gönüllü gerçekleşmesi fark etmeksizin kültürlerin, kimliklerin ve yaşam tarzlarının buluşmasını sağlayabilmekte, çok boyutlu bir toplumsal değişme sürecinin basamaklarını oluşturabilmektedir.

2.3.4. Zorunlu Göçler

Bireylerin ya da toplumların kendi iradeleri dışında gerçekleşen doğal afetler, insan hakları ihlalleri, savaş, çatışma, soykırım, ekonomik vb. faktörlerin etkisiyle göç etmek zorunda kalabilmesine zorunlu göç adı verilmektedir. Zorunlu göçe sebep olan savaşlar, çatışmalar, politik baskı ve ekonomik sebepler gibi durumlar bireylerin iradesi dışında zorla götürülmesini kapsamaktadır. Bu duruma örnek, Amerika kıtasının keşfi neticesinde ortaya çıkan Afrika kıtasından şeker ve pamuk üretimi için bireylerin zorla köle olarak götürülmesi gösterilebilir (Erdil, 2020: 74).

Ayrıca bu göç türü kimyasal ve nükleer savaşlar, projeler, doğal çevresel felaketler, kalkınma ve kıtlık nedeniyle ülke içinde yerlerinden edilen hem sığınmacıları hem de mültecileri kapsayabilmektedir. Akademik alanda yapılan zorunlu göç çalışmaları mülteci kavramından doğmuştur. Sığınmacı göçleri, mülteci göçleri bu kapsamda değerlendirilebilir. Zorunlu göç hareketlerinde sosyal, ekonomik, politik, fiziksel ve psikolojik dinamikler söz konusudur.

2.4. Göç ve Toplumsal Değişme

Göç, sadece birey hayatını değil aynı zamanda toplum yaşamını da yakından ilgilendiren sosyal, siyasi, ekonomik, ekolojik ve kültürel eksenli nedenleri ve dönüşümleri bulunan çok boyutlu ve disiplinler arası bir olgudur. Hem göç eden hem de göç edilen yer bakımından çok yönlü bir sosyal değişimi içerisinde barındıran göç olgusu büyük bir sosyal hareketlilik ve toplumsal değişmeyi de tetikleyen bir unsurdur (Güvenç, 1972: 78). Göçün karşılık bulduğu en güçlü sosyal hadiselerden birisi toplumsal değişme olgusudur. Kültürel, ekonomik ve sosyal değişimi de beraberinde getiren göç hareketliliği toplumsal değişme ve gelişme olgusunun zeminini oluşturabilmektedir (Adıgüzel, 2016: 40). “Nitekim göç, bir kültürden başka bir kültüre yerleşmektir. Çok yönlü bir olgudur ve insanlar üzerinde biyolojik ve psikolojik tesirler bırakır. Göç geleneksel kültürle yeni ortam arasında bir köprü görevi yapar. Göç, kültürün yapı taşlarını yerinden oynatır ve farklı değerler sistemleri üretir.” (Balcıoğlu, 2007: 58).

Diğer taraftan birden çok nedenle göç eden göçerler, beraberinde bir sosyal hareketliliğin de tetikleyicisi olmuştur. Bu sosyal hareketlilik kavramı, sadece mekân değiştirme olmamakla birlikte, sosyal yapıda, toplumsal statülerde, sosyal kurumlarda ve bu kurumlarda çalışanlar arasında bir tür dikey hareketliliği ortaya çıkarmıştır (Yılmaz, 2014: 1686). Daha donanımlı, eğitim seviyesi yüksek kimseler, toplumsal yapıyı oluşturan kurumlarda çeşitli statüler elde ederek saygınlık kazanmışlardır. Kent hayatının sahip olduğu sosyal, kültürel ve ekonomik imkanlar, kırsalda yaşamını sürdüren kimseler için bir umut ışığı olmuş ve zamanla büyük göç dalgaları kentlere

akın etmiştir. Nüfus heterojenleşmiş, sosyal ve değerler sisteminde, ahlaki normlarda birtakım değişimler meydana gelmiştir. Göç ve toplumsal değişme kavramlarını birbirinden uzak düşünmemek gerekmektedir. Öyle ki göç hareketliliği, mekânsal değişimin yanında mesleklerin, değerlerin, aile yapılarının da içinde bulunduğu sosyokültürel değişimlere de kapı açmaktadır (Rittersberger, 2015: 81).

“Göç ekonomik gelişmenin bir dinamiğidir. Türkiye açısından bakıldığında yapısal değişimin bir ürünüdür. Endüstrileşme süreci, kır-kent dengesizliği, ücret politikalarında farklılıklar, göç veren yerlerin negatif koşulları buna karşılık varılan yerdeki pozitif koşullar vb. göçün arka planındaki belirleyicilerdir.” (Bal, 2006: 92). Göç ayrıca insanlara yeni bir sosyalizasyon dönemi sunabilmekte, üretilen sosyal alışkanlıklar ve değerler yerine, yeni bir kentli vizyonu ortaya koyabilmek için bir fırsat teşkil etmektedir.

Böylece göç, toplumsal değişimin ve gelişimin temel dinamiğini oluşturabilmektedir. Salt bir mekân değiştirme olayından ziyade paradigmaları değiştiren, hayat felsefesi ve toplumsal değerlerde bir takım değişim ve gelişimlere ortaya çıkaran sosyal bir süreçtir. Sosyal hareketlilikle beraber yatay ve dikey hareketliliği de ortaya çıkaran, sosyal, ekolojik ve ekonomik bir dönüşüm evresidir ve bunun birtakım patolojik durumlara yol açtığı bilinmektedir. Göçün tamamen düzensiz ve piyasa durumuna göre gerçekleşmesi, niteliksiz göç, işgücünün ucuz olması ve sosyal güvencenin bulunmaması büyük bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitelikli işgücünün göçe teşvik edilmesi ve dolaşımı, örgün ve yaygın eğitimle birlikte mesleki eğitimin yaygınlaştırılması sorunu çözmede yardımcı olabilir.

Sonuç

Bu çalışmada göçlerin yapısı, çeşitleri, sebepleri ve toplumsal boyutu hakkında bilgi verilmiştir. Sosyolojinin temel parametrelerinden birisi olan toplumsal değişme ile göç olgusu arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Göçle beraber bireylerin ve toplumların ahlak yapılarında, aile yapısı ve evlilik kurumlarında, inanç ve değerlerinde, mesleklerinde, sosyal alışkanlıklarında çok yönlü bir değişim ve dönüşüm yaşanabilmektedir. Nitekim bir bölgeden başka bir şehre göç eden insanlar, beraberinde sosyal değerlerini, tüketim alışkanlıklarını, fikir geleneği ve dünya görüşünü de götürmektedir. Farklı kültür, aidiyet, inanç, kimlik ve etnisiteye mensup bireylerin bir araya gelmesi kentlerde heterojenleşmeye ve çok kültürlü bir toplumsal yapısının ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir. Bu bakımdan göç hareketleri çok taraflı ve çok katmanlı yapısıyla toplumsal yapıları etkileyebilen bir potansiyele sahiptir.

İnsanlar bireysel ya da kitlesel olarak yaşadıkları yerlerden farklı bir coğrafyaya ekonomik, sosyal, siyasi ve güvenlik kaygıları gibi sebeplerle göç edebilmektedirler. Göçlerin çok boyutlu ve dinamik yapısının bulunması, sebepler ve sonuçlar yönünden de farklılık arz edebilmektedir. Dolayısıyla göçler sosyoloji, ekonomi, siyaset bilimi, demografi, hukuk ve psikoloji gibi disiplinlerin inceleme alanına girebilmekte, interdisipliner bir karakter kazanmaktadır. Özellikle siyasal sebepler nedeniyle ortaya çıkan sığınmacı ve mülteci hareketleri son dönemde Güney Amerika'dan Asya'ya kadar tüm dünyayı etkisi altına almıştır. Türkiye açısından da Suriye sığınmacılar üzerinden yürütülen tartışmalar göçün hukuki statü, sürdürülebilirlik, toplumsal uyum, kültürel etkileşim, kimlik ve aidiyet gibi birçok alana nüfuz ettiğini ve göçün dinamik yapısına işaret etmektedir.

Dolayısıyla Avrupa Birliği, Birleşmiş Milletler ve Dünya Bankası gibi uluslararası aktörlerin önemli gündem maddelerinden birisi haline gelen göç hareketliliği küresel bir inceleme ve çalışma alanıdır. Göç hareketinin bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilebilmesi ve anlaşılabilmesi için kamu, sivil ve toplumsal aktörlerin paydaş olduğu bir platforma veya kuruma ihtiyaç vardır. Nitekim göçlerin çeşitliliği, yapısı ve etkileri bakımından göçler sadece ekonomik motivasyonlarla gerçekleşen ve nicel ifadelerle açıklanamamaktadır. Göç

hareketlerinin etnografik düzlemde, kültürel anlatı ve mahalli karakteristikleri de içeren bir şekilde zenginleştirilmesi ve disiplinler arası bakış açısıyla ele alınması önem arz etmektedir. Öyle ki göç, basit bir yer değiştirmekten öte kimlik inşa süreçleri, anlam evreni, toplumsal uyum ve aidiyet ilişkilerini yeniden yapılandırılmasını sağlayan bir olgudur.

Kaynakça | References

- Abadan-Unat, N. (2006). *Bitmeyen Göç*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Adıgüzel, Y. (2016). *Göç Sosyolojisi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Akkayan, T. (1979). *Göç ve değişim*. İstanbul: Edebiyat Fakültesi Basımevi.
- Akıncı, B., Nergiz, A. & Gedik, E. (2015). Uyum süreci üzerine bir değerlendirme: göç ve toplumsal kabul. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 58-83.
- Aksoy, Z. (2012). Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(20), 292-303.
- Aygül, H.H. & Demir, E. (2021). İsyanlar, savaşlar ve istilalar bağlamında Akdeniz’de sürgün ve göç tarihi H.H. Aygül ve E. K. İltar (Ed.), *Bütün yönleriyle Akdeniz*, içinde (361-394). İstanbul: Arkeoloji ve Sanat Yayınları.
- Bakırtaş, T. & Kandemir, O. (2010). Gelişmekte olan ülkeler ve beyin göçü: Türkiye örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 961-974.
- Bal, H. , (2006), *Kent Sosyolojisi*. Isparta: Fakülte Kitabevi.
- Balcıoğlu, İ. (2007). *Sosyal ve psikolojik açıdan göç*. İstanbul: Bilge Yayıncılık.
- Barışık, S. (2020). *Küreselleşen Dünyada Fırsat Eşitliği Arayışında Uluslararası Göç ve Türkiye'nin Suriye Deneyimi*. Ankara, Gazi Kitabevi.
- Başel, H. (2011). Türkiye’de nüfus hareketlerinin ve iç göçün nedenleri. *Journal of Social Policy Conferences*, (53), 515-542.
- Bauman, Z. (2019). *Kimlik (Çev. Mesut Hazır).2.baskı*. Ankara: Heretik Yayınları.
- Boyraz, Z. (2015). Türkiye’de Göçmen Sorununa Örnek Suriyeli Mülteciler. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 7(2), 35-58.
- Castelli, F. (2018). Drivers of migration: why do people move?. *Journal Of Travel Medicine*, 25(1), 1-7.
- Castles, S. & Miller, M. J. (2008). Göçler Çağı Modern Dünyada Uluslararası Göç Hareketleri. (B. U. Bal ve İ. Akbulut, Çev.), İstanbul, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Çağlar, T. (2018). Göç çalışmaları için kavramsal bir çerçeve. *Toros Üniversitesi İİSBF Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 26-49.
- Dağışan, E. & Aydın, S. (2017). Göçün Sosyal Hayata Yansımaları: 93 Harbi Döneminde Oltu’dan Tokat’a Bir Göç Hikâyesi, O. Köse (Ed.), *Geçmişten Günümüze Göç- II* İçinde (ss.737-744). Samsun, Canik Belediyesi Kültür Yayınları.
- Danış, A. D. (2004). Yeni göç hareketleri ve Türkiye. *Birikim Dergisi*, 184(1-2), 1-12.
- Delice, M. & Yaşar, M. (2014). Göç ve Şiddet Suçları İlişkisinin İncelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (44),1-18
- Demir, E. (2022a). Antalya’nın nüfusu ve sosyal özellikleri üzerine bir değerlendirme. *Turkish Academic Research Review*, 7(1), 75-96.
- Demir, E. (2022b). 21. yüzyılda uluslararası göç ve mülteciler: bir Türkiye perspektifi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 267-274.
- Demir, E. (2023). Uluslararası göç teorileri üzerine sosyoekonomik bir değerlendirme. *Turkish Academic Research Review*, 8(4), 1407- 1428
- Doğan, İ. (2018). *Göç ve kültür*. İstanbul: Bilgi kültür sanatevi yayınları

- Erdil, B. (2020). Göç ve mülteci hareketlerinin Türkiye'nin göç politikalarına etkileri. *Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 71-86.
- Erol, M. & Ersever, O. G. (2014). Göç Krizi ve Göç Krizine Müdahale. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 24(1), 47-68
- Feldman, I. (2012). The humanitarian condition: Palestinian refugees and the politics of living. *Humanity: An International Journal of Human Rights, Humanitarianism and Development*, 3(2), 155-172.
- Güllüpinar, F. (2012). Göç Olgusunun Ekonomi-Politiği ve Uluslararası Göç Kuramları. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 53-85.
- Günbayı, İ. (2020). Knowledge-constitutive interests and social paradigms in guiding mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Studies*, 1, 44-56.
- Güvenç, B. (1972). *İnsan ve kültür: Antropolojiye giriş*. Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- Hacettepe Nüfus Etütleri Enstitüsü. (2006). *Türkiye göç ve yerinde olmuş nüfus araştırması*. Ankara: Hacettepe Nüfus Etütleri Enstitüsü.
- İçduygu, A. (2015). *Syrian Refugees in Turkey: The Long Road Ahead*. Washington, DC: Migration Policy Institute.
- İçduygu, A., & Aksel, D. B. (2012). *Türkiye'de Düzensiz Göç*. Türkiye: Uluslararası Göç Örgütü.
- Kaya, A. (2009). *Türkiye'de İç Göçler Bütünleşme mi geri dönüş mü?* İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Keleş, R. (1998). *Kentbilim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Koçak, Y. & Terzi, E. (2012). Türkiye'de göç olgusu, göç edenlerin kentlere olan etkileri ve çözüm önerileri. *KAÜ-İİBF Dergisi*, 3(3), 163-184.
- Kolukırmık, S. (2014). Uluslararası göç ve Türkiye: Yerel Uygulamalar ve görünümeler. *Journal of World of Turks?Zeitschrift für die Welt der Türken*, 6(2), 37-53.
- Lee, E. S. (1966). A theory of migration. *Demography*, 3(1), 47-57.
- Maalouf, A. (2008). *Ölümcül Kimlikler*. Aysel Bora (Çev.) (26.Baskı). İstanbul: YKY.
- Murat, S. (2006). *Dünden Bugüne İstanbul'un Nüfus ve Demografik Yapısı*. İstanbul: İTO Yayınları.
- Mutluer, M. (2003). *Uluslararası Göçler ve Türkiye*. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Oral, B. & Çetinkaya, F. (2017). Sosyolojik bir olgu olarak göç, tanımı, nedenleri ve göç kuramları. *Türkiye Klinikleri J Public Health-Special Topics*, 3(1), 1-8.
- Ortaylı, İ. (2006). Genel göç olgusu. *Uluslararası Göç Sempozyumu Bildiriler*, 8(11), 19-22.
- Özer, İ. (2004). *Kentleşme, Kentlileşme ve Kentsel Değişme*. İstanbul: Ekin Kitabevi
- Parıldar, H. & Dikici, M. F. (2020). Pandemiler tarihi. *Klinik Tıp Aile Hekimliği*, 12(1), 1-8.
- Petersen, W. (1958). A general typology of migration. *American Sociological Review*, 23(3), 256-266.
- Portes, A. (2010). Migration and social change: some conceptual reflections. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 36(10), 1537-1563.
- Rittersberger-Tılıç, H. (2015). 'Managing' Irregular Labor Migrants in Turkey. *Göç Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 80-107.
- Şen, M. (2014). Türkiye'de İç Göçlerin Neden ve Sonuç Kapsamında İncelenmesi. *Çalışma ve Toplum*, 40(1), 40-54.

- Tekeli, İ. (1975). Göç teorileri ve politikası arasındaki ilişkiler. *ODTÜ Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 1(1), 153-176.
- Tekeli, İ. (2008). *Göç ve Ötesi*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tekin, U. (2007). Avrupa'ya göç ve Türkiye. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, (37), 43-56.
- Topcuoğlu, R. A. (2016). Göç yazınındaki düzenli ve düzensiz göç kavramları: İnsan hakları temelinde bir kavramsal sorgulama. *İnsan Hakları Yıllığı*, 34, 1-20.
- Topçu, S. & Beşer, A. (2006). Göç ve Sağlık. *CÜ Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 10(3), 37-42
- Tunç, A. Ş. (2015). Mülteci Davranışı ve Toplumsal Etkileri: Türkiye'deki Suriyelilere İlişkin Bir Değerlendirme. *TESAM*, 2(2), 29-63
- Ünsal, A. (2019). Uluslararası göç kavramı ve uluslararası göçün ülke ekonomileri üzerinde muhtemel etkileri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, 18, 50-61.
- Wickramasinghe, A. A. I. N., & Wimalaratana, W. (2016). International migration and migration theories. *Social Affairs*, 1(5), 13-32.
- Yılmaz, A. (2014). Uluslararası Göç: Çeşitleri, Nedenleri ve Etkileri. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 1685-1705.

TBMM'de Doğrudan Denetleme Yöntemleri ve Siyasi İstikrarın İnşası (1961-1971)**
Direct Oversight Mechanisms in the Turkish Grand National Assembly and the Construction of Political Stability (1961-1971)

Kadriye Aktay^{1*}

¹Doktorant, Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Tarih Bölümü, Ankara, Türkiye, <https://ror.org/05mskc574>, <https://orcid.org/0000-0002-7428-0813>, kdry_kty@hotmail.com
 PhD Student, Hacı Bayram Veli University, Faculty of Letters, Department of History, Ankara, Turkey, <https://ror.org/05mskc574>, <https://orcid.org/0000-0002-7428-0813>, kdry_kty@hotmail.com

* Corresponding author

Araştırma Makalesi

Süreç

Geliş Tarihi: 10.05.2025

Kabul Tarihi: 05.06.2025

Yayın Tarihi: 30.06.2025

Benzerlik

Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal yazılımı ile taranmıştır.

Değerlendirme

Ön İnceleme: İç hakem (editörler).

İçerik İnceleme: İki dış hakem/Çift taraflı körleme.

Telif Hakkı & Lisans

Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları **CC BY-NC 4.0** lisansı altında yayımlanmaktadır.

Etik Beyan

Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen nitelikte olup kullanılan veriler literatür taraması/yayınlanmış kaynaklar üzerinden elde edilmiştir. Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynağında belirtildiği beyan olunur. Kadriye Aktay

Yapay Zeka Kullanımı

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde yapay zeka tabanlı herhangi bir araç veya uygulama kullanılmamıştır. Çalışmanın tüm içeriği, yazar(lar) tarafından bilimsel araştırma yöntemleri ve akademik etik ilkelere uygun şekilde üretilmiştir. Kadriye Aktay

Etik Bildirim

turkisharr@gmail.com

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman

Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Yayıncı

Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016- Akdeniz University, Faculty of Theology, Antalya, 07058 Türkiye

Atıf

Aktay, K. (2025). TBMM'de doğrudan denetleme yöntemleri ve siyasi istikrarın inşası (1961-1971). *Turkish Academic Research Review*, 10/2, 485-495, <https://doi.org/10.30622/tarr.1696847>

** Bu çalışma Doç. Dr. Şarika Berber danışmanlığında hazırlanmakta olan Türkiye Büyük Millet Meclisinde Muhalefetin Denetleme Yöntemleri (1961-1971) başlıklı doktora tezi esas alınarak hazırlanmıştır.

Öz

Bu çalışma, 1961-1971 yılları arasında Türkiye Büyük Millet Meclisinde uygulanan doğrudan denetim mekanizmalarını kapsamlı bir biçimde incelemeyi amaçlamaktadır. 1961-1971 yılları Türkiye'de çok partili hayatın önem kazandığı ve geliştiği, iktidar ve muhalefet partilerinin etkilerinin belirgin bir şekilde ortaya çıktığı bir dönemdir. 1961-1971 yılları gerek Parlamento içi gerekse Parlamento dışı iktidar-muhalefet ilişkilerinin incelenmesi açısından önemli bir tarih aralığıdır. Araştırma, bu dönemde yasama organının yürütme üzerindeki denetimini sağlamak üzere kullandığı araçların işleyişini, hukuki altyapısını ve uygulamadaki etkilerini çok boyutlu olarak ele almaktadır. Soru önergesi, genel görüşme, Meclis araştırması, Meclis soruşturması ve gensoru gibi doğrudan denetim yollarının hangi sıklıkla ve nasıl kullanıldığı detaylı biçimde analiz edilmiştir. Bu araçların parlamenter sistemin işlerliği, yasama organının etkinliği ve demokratik denetim süreçleri açısından taşıdığı önem vurgulanmaktadır. Türkiye Büyük Millet Meclisinde doğrudan denetleme yöntemleri incelenirken "Meclis" kavramına değinilmiştir. Meclisin ortaya çıkışı ve gelişmesi bağlamında Tanzimat Dönemi'nden 1961'e kadar tarihsel süreç incelenmiştir. Tanzimat Dönemi'nden itibaren Türkiye'deki demokratikleşme süreci, iktidar ve muhalefetin ortaya çıkışı ve gelişimi vurgulanmıştır. Bu bağlamda, Meclis Başkanı seçimi, Meclis Başkanlık Divanının oluşturulması da ele alınmıştır. Türkiye'deki siyasi partilerin ortaya çıkışı Tanzimat Dönemi'nden itibaren incelenmiş, demokratikleşme sürecine katkıları analiz edilmiştir. Farklı görüşlerden siyasi partilerin varlığı Mecliste de yasama ve denetim faaliyetlerini etkilemiş, iktidar ve muhalefet partilerinin faaliyetlerini olumlu anlamda geliştirmiş ve günümüzdeki siyasi yapının ve teamüllerin ortaya çıkmasına katkıda bulunmuştur. 1961 Anayasası'nın yürürlüğe girmesiyle birlikte Türkiye'de daha çoğulcu ve katılımcı bir siyasi yapı ortaya çıkmış, bu da TBMM'de muhalefet partilerinin denetim faaliyetlerine daha aktif biçimde katılmasına zemin hazırlamıştır. Bu bağlamda, söz konusu denetim yolları sadece teknik araçlar olarak değil, aynı zamanda dönemin siyasi ikliminde muhalefet ve iktidar ilişkilerini şekillendiren etkili unsurlar olarak değerlendirilmiştir. Çalışmada ayrıca, koalisyon hükümetlerinin yapısı, partiler arası ilişkiler ve iç tüzük düzenlemelerinin denetim süreçlerine katkısı da tartışılmıştır. TBMM İç Tüzüğü'nün Anayasa'da öngörülen denetim yetkilerini somutlaştıran ve işlerlik kazandıran bir düzenleyici metin olarak nasıl işlev gördüğü ortaya konulmuştur. Denetim mekanizmalarının değerlendirilmesinde yalnızca anayasal ve yasal düzenlemeler değil, aynı zamanda dönemin siyasal atmosferi ve Meclis içi güç dengeleri de dikkate alınmıştır. Söz konusu araçların sadece teknik ve prosedürel düzenlemeler değil, aynı zamanda siyasal mücadele ve muhalefet stratejileri açısından da önemli roller üstlendikleri ortaya konulmuştur. 1961 sonrası dönemde TBMM'de temsil edilen farklı ideolojik ve siyasal eğilimlerin çoğalması muhalefet partilerinin denetim yollarına daha aktif biçimde katılmasına zemin hazırlamıştır. Bu bağlamda, doğrudan denetim yolları iktidar ile muhalefet arasındaki ilişkileri biçimlendiren, gündem oluşturan ve demokratik meşruiyet mücadelesine sahne olan alanlar hâline gelmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular doğrudan denetim yollarının dönemin demokratikleşme sürecine katkı sunduğunu, yasama ve yürütme arasındaki dengeyi korumada önemli bir rol oynadığını ve parlamenter sistemin güçlenmesine katkı sağladığını göstermektedir. 1960'lı yılların siyasal atmosferi içinde bu mekanizmalar sadece yürütmeyi denetleme araçları değil, aynı zamanda demokratik siyasal kültürün gelişimine katkı sağlayan kurumsal unsurlar olarak öne çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkiye Cumhuriyet Tarihi, Tarih, Türk Siyasi Tarihi, Türkiye Büyük Millet Meclisi, Parlamento, Meclis araştırması, Meclis soruşturması, Gensoru

Research Article

History

Received: 10.05.2024

Accepted: 05.06.2025

Date Published: 30.06.2025

Plagiarism Checks

This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

Peer-Review

Single anonymized-One internal (Editorial Board). Double anonymized-Two external.

Copyright & License

Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.

Ethical Statement

This study does not require ethical committee approval, and the data used were obtained from literature reviews/published sources. It is hereby declared that scientific and ethical principles were adhered to during the preparation of this study and that all studies used are cited in the references. Kadriye Aktay

Use of Artificial Intelligence

No artificial intelligence-based tools or applications were used in the preparation of this study. All content of the study was produced by the author(s) in accordance with scientific research methods and academic ethical principles. Kadriye Aktay

Complaints

turkisharr@gmail.com

Conflicts of Interest

The author(s) has no conflict of interest to declare.

Grant Support

The author(s) acknowledge that they received no external funding in support of this research.

Published

Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016-Akdeniz University, Faculty of Theology, Antalya, 07058 Türkiye

Cite as

Demir, E. (2025). Direct oversight mechanisms in the Turkish grand National Assembly and the construction of political stability (1961–1971). *Turkish Academic Research Review*, 10/2, 485-495, <https://doi.org/10.30622/tarr.1696847>

** This study is based on the doctoral dissertation titled The Oversight Mechanisms of the Opposition over the Ruling Party Grand National Assembly of Turkey (1961–1971), which is being prepared under the supervision of Assoc. Prof. Dr. Şarika Berber.

Abstract

This study aims to provide a comprehensive analysis of the direct oversight mechanisms employed in the Grand National Assembly of Turkey (GNAT) between 1961 and 1971. The period between 1961 and 1971 marks a significant phase in the development and consolidation of multi-party politics in Turkey, during which the influence of both ruling and opposition parties became increasingly evident. This decade is particularly important for examining the dynamics of power and opposition not only within the Parliament but also outside of it. It explores the functioning, legal foundations, and practical implications of these mechanisms, which were used by the legislative body to hold the executive accountable. The study focuses in detail on how tools such as parliamentary questions, general debates, parliamentary inquiries, investigations, and motions of censure were applied during this period, and evaluates their significance in terms of the functioning of the parliamentary system, legislative effectiveness, and democratic oversight processes. While examining the direct oversight mechanisms within the Grand National Assembly of Turkey, the concept of the “Parliament” is addressed. In this context, the historical development of the Parliament from the Tanzimat Era to 1961 is analyzed. The democratization process in Turkey, as well as the emergence and evolution of government and opposition forces since the Tanzimat period, are emphasized. Within this framework, the election of the Speaker of the Parliament and the formation of the Parliamentary Bureau are also discussed. The emergence of political parties in Turkey is examined starting from the Tanzimat period, and their contributions to the democratization process are analyzed. The presence of political parties with diverse perspectives has influenced legislative and oversight activities in the Parliament, positively shaping the roles and functions of both ruling and opposition parties. This, in turn, has contributed to the development of today’s political structure and parliamentary conventions. With the adoption of the 1961 Constitution, a more pluralistic and participatory political structure emerged in Turkey, allowing opposition parties to play a more active role in oversight activities within the GNAT. In this context, the study considers these oversight mechanisms not merely as technical instruments but as influential components shaping the relationship between government and opposition within the prevailing political climate. The research also discusses the structure of coalition governments, inter-party dynamics, and the contribution of parliamentary bylaws (Standing Orders of the GNAT) to the effectiveness of oversight practices. It highlights how the Standing Orders served as a regulatory framework that gave practical form and enforceability to the constitutional provisions on legislative oversight. In evaluating oversight mechanisms, not only constitutional and legal regulations have been taken into account, but also the political climate of the period and the balance of power within the Parliament have been considered. It has been demonstrated that these mechanisms function not merely as technical and procedural instruments, but also play a significant role in political contestation and opposition strategies. Following the 1961 period, the increase in the number of ideological and political currents represented in the Grand National Assembly of Turkey (GNAT) created a foundation for opposition parties to participate more actively in oversight processes. In this context, direct oversight mechanisms have become arenas that shape the relationship between government and opposition, set the political agenda, and serve as sites of struggle for democratic legitimacy. The findings demonstrate that direct oversight mechanisms contributed significantly to the democratization process of the period, playing a vital role in maintaining the balance of power between the legislative and executive branches, and strengthening the parliamentary system. Within the political atmosphere of the 1960s, these mechanisms emerged not only as tools for supervising the executive but also as institutional components that supported the development of a democratic political culture.

Keywords: History of the Republic of Turkey, History, Turkish Political History, Grand National Assembly of Turkey, Parliament

Giriş

Parlamentar sistemlerde yasama organlarının en temel işlevlerinden biri yürütme organını denetleme görevidir. Türkiye’de bu işlev 1961 Anayasası’yla birlikte sistematik bir çerçeveye kavuşturulmuş, Türkiye Büyük Millet Meclisinin denetim yetkileri anayasal güvence altına alınmıştır (1961 T.C. Anayasası, 1996, s. 89). Bu çerçevede, 1961-1971 yılları arasında uygulanan doğrudan denetim mekanizmaları hem Meclisin kurumsal işleyişi hem de Türkiye'nin demokratikleşme süreci açısından kritik önem taşımaktadır (Çınar, 2012, s. 15; Neziroğlu, 2006, s. 151).

Bu çalışma, söz konusu dönemde TBMM’de yürütmeyi denetlemeye yönelik anayasal ve iç tüzüksel araçları incelemekte, bu yöntemlerin uygulamadaki yansımalarını ve siyasal istikrar üzerindeki etkilerini değerlendirmektedir. Aynı zamanda, bu araçların muhalefet partileri açısından işlevselliği ve hükümetlerin şekillenmesinde oynadığı rol de analiz edilecektir.

Doğrudan denetim yöntemleri, parlamenter sistemin sağlıklı işlemesi için hayati önemdedir. Soru, genel görüşme, Meclis araştırması, Meclis soruşturması ve gensoru gibi araçlar sayesinde yasama organı yürütmeyi doğrudan sorgulama ve kamuoyunu bilgilendirme imkânı bulur (Neziroğlu, 2006, s. 151-153). Bu yöntemler ilk olarak 2 Mayıs 1927 tarihli TBMM Dâhilî Nizamnamesi’nde tanımlanmış, 1960 Millî Birlik Komitesi İçtüzüğü ve 1961 Anayasası ile kapsamı genişletilmiştir (T.C. Millî Birlik Komitesi İçtüzüğü, 1960; 1961 T.C. Anayasası, 1996).

Bu dönemin en sık başvurulanan denetim aracı yazılı ve sözlü soru önergeleridir. Her milletvekilinin bireysel olarak kullanabildiği bu araçlar, sadece bilgi edinme değil, aynı zamanda yürütmeyi kamuoyu önünde hesap vermeye zorlama işlevi de görür (Neziroğlu, 2006, s. 153). 1961-1971 dönemine ait veriler, yazılı soruların yüksek oranda cevaplandığını göstermektedir: 12. Dönemde (25 Ekim 1961-10 Ekim 1965) yazılı olarak sunulan 800 önergeden 693’ü, 13. Dönemde (22 Ekim 1965-12 Ekim 1969) 1.031’i, 14. Dönemde ise (22 Ekim 1969-14 Ekim 1973) 1.515’i cevaplanmıştır. Buna karşılık sözlü soruların cevaplanma oranı giderek azalmış; 12. Dönemde %46,45 olan oran, 14. Dönemde %18,75’e düşmüştür (Neziroğlu, 2006, s. 153).

15 Ekim 1961 seçimleriyle birlikte Türkiye’de koalisyon dönemine girilmiştir. Seçim sonuçlarına göre CHP yüzde 37,2, Adalet Partisi yüzde 34,8, Yeni Türkiye Partisi yüzde 13,9 ve Cumhuriyetçi Köylü Millet Partisi yüzde 13,4 oranında oy almış, hiçbir parti tek başına iktidar kuramamıştır (Zürcher, 2004, s. 172). Bu durum koalisyon hükümetlerini zorunlu kılmış ancak hükümet kurma süreçleri oldukça sancılı olmuştur. İlk olarak kurulan CHP-AP koalisyonu olan X. İnönü Hükûmeti sadece yedi ay sürebilmiş, ardından gelen XI. İnönü Hükûmeti (CHP-YTP-CKMP-Bağımsızlar) de yaklaşık bir yıl görevde kalabilmiştir (Onar, 2024, s. 11). Bu hükümetleri kısa ömürlü CHP azınlık hükûmeti ve Suat Hayri Ürgüplü başkanlığında dört sağ partinin oluşturduğu koalisyon hükûmeti takip etmiştir (Zürcher, 2004, s. 181).

TBMM’de Hükümet kurma süreçleri de oldukça gergin geçmiş, Cumhurbaşkanlığı seçimi, Başkanlık Divanı ve Senato Başkanlığı gibi konular uzun müzakereler sonunda çözülebilmiştir. (Tercüman, 27 Ekim 1961, s. 1; Cumhuriyet, 27 Ekim 1961, s. 1).

1961-1971 arası dönem TBMM'nin doğrudan denetim yollarını etkin biçimde kullanmaya çalıştığı ancak siyasi kutuplaşmalar ve koalisyon kırılganlıkları nedeniyle bu işlevlerin zaman zaman sekteye uğradığı bir geçiş evresi olmuştur. Tüm zorluklara rağmen, Meclisin yürütmeye karşı gözetim işlevini sürdürmesi demokratik rejimin kurumsallaşması açısından temel bir yapı taşı olarak değerlendirilmelidir (Çınar, 2012; Onar, 2006).

1. Osmanlı’dan 1961’e Kadar Siyasal İktidar-Muhalefet İlişkilerine Bakış

1.1. Tanzimattan Cumhuriyete İktidar-Muhalefet İlişkilerine Bakış

Tanzimat Fermanı'nın 1839 yılında ilan edilmesi Osmanlı Devleti'nde modernleşme yönünde önemli bir dönüm noktası olmuştur. Bu süreç, yalnızca hukuki reformlar ve toplumsal dönüşümlerle sınırlı kalmayıp aynı zamanda siyasal iktidar yapısında da önemli çatışmaların fitilini ateşlemiştir. İktidarın merkezîleşme eğilimlerine karşı gelişen muhalefet hareketleri, Osmanlı'dan cumhuriyete uzanan çizgide siyasal kültürün şekillenmesinde belirleyici rol oynamıştır.

Tanzimat ve Islahat Fermanlarıyla birlikte gayrimüslimlere bazı haklar tanınması geleneksel yapının sorgulanmasına yol açarken ulema, taşra eşrafı ve muhafazakâr unsurlar tarafından sert şekilde eleştirilmiştir (Ortaylı, 2006). Reformlar, merkezî otoritenin yeniden yapılandırılması sürecinin bir parçası olarak görülmüş, değişimi dayatan bir iktidar ile bu değişimi kültürel ve dinî gerekçelerle reddeden bir muhalefet arasındaki kutuplaşmayı derinleştirmiştir.

1876 Anayasası ve Meşrutiyet'in ilanı anayasal düzene geçişin ilk adımı olarak kabul edilmiştir. Ancak bu anayasal yapı Padişahın otoritesini gerçek anlamda sınırlamakta yetersiz kalmış, özellikle Heyet-i Mebusan'ın etkisizliği muhalefetle iktidar arasında yeni bir gerilim hattı oluşturmuştur (Karpas, 2012). Jön Türk hareketi bu dönemde anayasal düzenin gerçek anlamda işletilmesini savunarak iktidarın sınırlandırılması için entelektüel ve siyasal düzeyde önemli faaliyetlerde bulunmuştur (Mardin, 2005). Yurt dışındaki muhalif örgütlenmeler ve basın organları, bu dönemin siyasal muhalefetinin taşıyıcıları olmuştur.

1908 yılında ilan edilen II. Meşrutiyet ise siyasal partileşmenin ve ideolojik çoğulculuğun önünü açmıştır. İttihat ve Terakki Cemiyeti 1908 sonrası dönemde iktidarı eline geçirirken karşısında Ahrar Fırkası ve Hürriyet ve İtilaf Fırkası gibi farklı sosyo-politik kesimleri temsil eden muhalif gruplar oluşmuştur (Okutan, 2014). Ancak İttihat ve Terakki'nin otoriterleşme eğilimleri muhalefeti etkisizleştirmiş ve siyasal sistemin çoğulculuktan uzaklaşmasına neden olmuştur.

Osmanlı'nın Birinci Dünya Savaşı'ndan mağlup ayrılması yeni bir iktidar boşluğu doğurmuş, Mustafa Kemal Paşa önderliğinde Anadolu'da başlayan direniş hareketi İstanbul Hükûmetine karşı gelişen bir alternatif iktidar odağı oluşturmuştur. Müdafaa-i Hukuk Cemiyetleri ve halk tabanlı örgütlenmeler, merkezî otoriteye karşı millî egemenliğe dayalı bir yapılanmayı hayata geçirmiştir (Turan, 1989). Amasya Genelgesi, Erzurum ve Sivas Kongreleri, Misak-ı Milli kararları bu yeni siyasal yapılanmanın ilkelerini oluşturmuştur.

23 Nisan 1920'de Ankara'da açılan Büyük Millet Meclisi ulusal egemenliği esas alan Meclis Hükûmeti sistemini benimsemiş, kuvvetler birliği ilkesine dayanarak yasama ve yürütmeyi aynı çatı altında toplamıştır (Ergene, 2024). Mustafa Kemal'in bu tercihinde savaş koşullarında hızlı karar alma ihtiyacı ve hilafet, saltanat kurumlarının tasfiyesi isteği etkili olmuştur (Güneş, 2012). TBMM'de siyasal gruplar arasında net ayrımlar olmamakla birlikte zamanla Birinci Grup (muktedirler) ve İkinci Grup (muhalifler) olarak adlandırılan iki büyük oluşum şekillenmiştir.

Birinci Grup, reformcu, merkezîyetçi ve modernleşmeci bir çizgide yer alırken İkinci Grup daha çok taşradan gelen, muhafazakâr ve bireysel çıkar temelli taleplerle öne çıkan vekillerden oluşmuştur (Güneş, 1985). Meclis içerisindeki diğer gruplar arasında Halk Zümresi, Tesanüd Grubu, İstiklal Grubu, Islahat Grubu ve İttihatçı unsurlar da bulunmakta, bu durum dönemin siyasal çoğulluğunun bir göstergesi olmuştur.

1921 Anayasası Meclis Hükûmeti sistemini kurumsallaştırmış ve cumhuriyetin ilanı için anayasal bir çerçeve sunmuştur. 1 Kasım 1922'de saltanatın kaldırılmasıyla siyasal iktidarın meşruiyet temeli değişmiş, Lozan Antlaşması'yla uluslararası düzeyde de kabul görmüştür (Karpas, 2015). 29 Ekim 1923'te cumhuriyetin ilanıyla

birlikte Türkiye’de siyasal rejim radikal biçimde dönüşmüş, Mustafa Kemal’in liderliğinde tek parti dönemi başlamıştır. Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası (1924) ve Serbest Cumhuriyet Fırkası (1930) gibi girişimler kısa ömürlü olmuş ve muhalefet partileri laiklik karşıtı hareketler gerekçesiyle kapatılmıştır (Karpat, 2012).

Bu tarihsel sürecin gösterdiği üzere, Tanzimattan cumhuriyete uzanan dönemde iktidar-muhalefet ilişkileri sürekli bir dönüşüm içerisinde olmuştur. Siyasal katılım, temsil, anayasal düzen ve meşruiyet gibi temel ilkeler farklı dönemlerde farklı biçimlerde ortaya çıkmıştır. Ancak bu çatışmalı süreç Türkiye’nin demokratikleşme ve modernleşme yolculuğunun temel yapı taşlarını oluşturmuştur.

1.2. 1923-1961 Arası Dönemde İktidar-Muhalefet Çatışmasına Bakış

Cumhuriyetin ilanından sonraki ilk yıllar siyasal sistemin tek merkezli bir yapıya kavuşturulmasının hedeflendiği, reformların hızla hayata geçirildiği ve bu reformlara muhalefet eden odakların etkisizleştirildiği bir dönem olmuştur. Bu dönemde en çarpıcı gelişme, 3 Mart 1924’te halifeliğin kaldırılması ve buna bağlı olarak Şer’iyye ve Evkaf Vekâleti’nin kaldırılarak Diyanet İşleri Başkanlığının kurulmasıdır. Aynı tarihte kabul edilen öğretim birliği ilkesiyle medrese sistemi kaldırılmış, egemenlik yetkileri tamamen TBMM’ye bırakılmıştır (Karpat, 2015). Yeni rejimin kurumsallaşmasına yönelik bu adımlar sıklıkla toplumun muhafazakâr kesimlerinde tepkilere yol açmış ve siyasal muhalefet ihtiyacını doğurmuştur. 17 Kasım 1924’te Terakkiperver Cumhuriyet Fırkasının kurulması bu ihtiyacın somut bir yansımasıdır. Kazım Karabekir, Ali Fuat (Cebesoy), Rauf (Orbay) gibi Kurtuluş Savaşı komutanlarının yer aldığı bu parti, liberal-ekonomik bir perspektifle kurulmuş ve demokrasiyi geliştirme hedefi gütmüştür (Karpat, 2012). Ancak partinin ömrü kısa olmuş, Şeyh Sait isyanıyla ilişkilendirilerek 1925 yılında Takrir-i Sükûn Kanunu kapsamında kapatılmıştır. Bu olay, siyasal muhalefetin rejim için bir tehdit olarak algılandığının ve muhalif yapılara tahammül gösterilmediğinin göstergesidir (TBMM Zabıt Ceridesi, Cilt 25). Ardından gelen yıllarda yapılan önemli reformlar (Madeni Kanun, Şapka Kanunu, Latin Alfabesi, Kadınlara Seçme-Seçilme Hakkı vb.) muhalefetin zeminini daha da daraltmış, siyasal sistem tamamen tek parti rejimine evrilmiştir. 1930 yılında Mustafa Kemal Paşa’nın teşvikiyle kurulan Serbest Cumhuriyet Fırkası 2’nci muhalefet denemesi olarak dikkat çekmiştir. Ancak parti, rejim muhaliflerinin odağı hâline gelince Fethi (Okyar) Bey tarafından feshedilmiştir (ataturkansiklopedisi.gov.tr).

1938’de Mustafa Kemal Atatürk’ün ölümüyle Cumhurbaşkanlığa seçilen İsmet İnönü döneminde de tek parti idaresi devam etmiş ancak İkinci Dünya Savaşı’nın etkileri ekonomik ve siyasal sistemde gerilimler yaratmıştır. Bu yıllarda devletçilik ilkesi uyarınca sanayi ve tarım politikaları tamamen devlet denetimine geçmiş, ağır vergiler ve köylülerin yaşadığı ekonomik sorunlar toplumsal memnuniyetsizliği artırmıştır (Karpat, 2012). Bu dönemin entelektüel akımlarından biri olan Kadro Hareketi, planlı ekonomik kalkınmaya vurgu yapan yeni bir ideolojik çerçeve sunmuş ancak sınırlı etkisi olmuştur.

1945 yılı itibarıyla İnönü’nün Millî Şeflik pozisyonundan adım adım çekilerek demokrasiye açılım süreci başlatması çok partili hayata geçişin ilk işaretleri olarak değerlendirilir. Nuri Demirağ’ın Millî Kalkınma Partisi ve 1946’da Celal Bayar, Adnan Menderes, Fuat Köprülü ve Refik Koraltan tarafından kurulan Demokrat Parti, muhalefetin siyasal sisteme dâhil olmasını sağlamıştır (Eroğlu, 2018).

1946 seçimleri açık oy, gizli tasnif yöntemi nedeniyle tartışmalar yaratmış ancak Demokrat Parti TBMM’de muhalefet rolünü üstlenmiş ve zamanla halk desteğini genişletmiştir. 1950 genel seçimlerinde DP’nin seçimi kazanmasıyla birlikte yirmi yedi yıllık CHP iktidarı sona ermiş ve barışçı yolla iktidar devri sağlanmıştır. Bu olay Türkiye demokrasi tarihinin dönüşümlerinde bir mihenk taşı olarak kabul edilir.

1950 seçimlerinde Demokrat Partinin elde ettiği başarı Türkiye’de demokratikleşmenin bir göstergesi olarak nitelendirilmiştir. DP, başta tarım politikaları ve altyapı yatırımları olmak üzere halk merkezli uygulamalarla geniş bir kitle desteği sağlamıştır. 1954 seçimlerinde DP oylarını daha da artırmış ve 503 milletvekili ile Meclis’te büyük bir çoğunluk elde etmiştir (Eroğlu, 2018). Ancak bu büyük başarı partide otoriterleşme eğilimlerini beraberinde getirmiştir. Muhalefete yönelik baskılar, basın üzerindeki sansür uygulamaları ve 6-7 Eylül Olayları gibi toplumsal krizler DP’nin meşruiyetini tartışmalı hâle getirmiştir. Özellikle 1957 seçimlerinde DP oylarında düşüş yaşanmış, CHP ise oy oranını ciddi şekilde artırarak yeniden güçlü bir muhalefet konumuna gelmiştir (Karpas, 2012).

DP iktidarı döneminde artan dış borçlar, ekonomik kriz ve siyasal gerilimler ordu içinde de rahatsızlığa neden olmuştur. 1959’dan itibaren artan toplumsal huzursuzluk, öğrenci olayları ve üniversite protestoları, siyasal kutuplaşmayı derinleştirmiştir. 27 Mayıs 1960 tarihinde Türk Silahlı Kuvvetleri tarafından gerçekleştirilen askeri darbe DP iktidarını sona erdirmiştir. Darbe sonrasında kurulan Millî Birlik Komitesi yeni bir anayasa hazırlığına girişmiş ve 1961 Anayasası’yla parlamenter demokrasiye geçiş yeniden yapılandırılmıştır. Bu gelişmeler Türkiye’de iktidar-muhalefet ilişkilerinin sadece seçim süreçlerine değil, aynı zamanda siyasal kültürün olgunlaşma düzeyine, kurumların işlerliğine ve ifade özgürlüğüne bağlı olarak nasıl şekillendiğini göstermektedir.

2. Türkiye Büyük Millet Meclisinin İşleyişi: Anayasal ve İç Tüzüksel Temeller

“Meclis” kavramı, Arapça “cûlus” kökünden türemiş olup “bir araya gelip oturmak” ve “müzakere etmek” anlamına gelmektedir. Tarihsel olarak Meclis devlet işlerinin müzakere edildiği, belirli yetkilerle donatılmış ve üyeleri seçimle veya atamayla belirlenmiş kurumsal yapılardır. Osmanlı Devleti’nde bu kavramlara ek olarak “şûra” (danışma) ve “meşveret” (fikir alışverişi) kavramları da uzun yıllar siyasal sistemin işleyişinde yer almıştır (Devellioğlu, 2011; Sami, 2016).

Osmanlı sisteminde yasama, yürütme ve yargı erkleri mutlak anlamda padişaha aitti. Ancak 19’uncu yüzyılda başlayan modernleşme süreciyle birlikte bu yetkilerde sınırlandırmalar gündeme gelmiş, Meclis-i Vâlâ-yı Ahkâm-ı Adliyye gibi organlar aracılığıyla Padişah yetkilerini sınırlı da olsa meclislerle paylaşmaya başlamıştır (İnalçık & Seyitdanlioğlu, 2012). 1876 yılında ilan edilen Kanûn-ı Esâsî’yle Meclis-i Mebusân ve Meclis-i Âyân’dan oluşan çift meclisli sistem kurulmuş ve anayasal düzene geçişin ilk adımı atılmıştır.

II. Meşrutiyet’in ilanıyla birlikte 1908 yılında anayasa yeniden yürürlüğe konulmuş, Padişahın yetkileri daha da sınırlandırılmış ve yürütme organı meclise karşı sorumlu hale getirilmiştir. Bu süreçle birlikte kuvvetler ayrılığı ilkesi ve parlamenter sistem Türk siyasal hayatına girmeye başlamıştır. 1920’de İstanbul’un işgal edilmesinden sonra Ankara’da açılan Büyük Millet Meclisi olağanüstü yetkilerle donatılmış hem kurucu hem de yürütücü bir organ olarak işlev görmüştür. Meclisin açılış süreci, İstanbul’dan gelen Mebusan üyeleri ve Anadolu’da seçilen yeni temsilcilerin birleşmesiyle gerçekleştirilmiştir (TBMM Albümü, 2016).

1982 Anayasası’nın 87’nci maddesi TBMM’nin temel görev ve yetkilerini şu şekilde sıralamaktadır: kanun koymak, değiştirmek ve kaldırmak; hükûmeti denetlemek; bütçe tasarılarını görüşmek; savaş ilanı ve para basımı gibi egemenlik unsurlarına dair kararlar almak; milletlerarası antlaşmaları onaylamak; genel ve özel af ilan etmek (T.C. 1982 Anayasası, 2015). Anayasa’nın farklı maddelerinde olağanüstü hâl kararları, cumhurbaşkanının vatana ihanetten yargılanması, Anayasa değişikliği, uluslararası askeri hareketlilik gibi birçok konuda TBMM’ye yetki verilmiştir.

TBMM’nin işleyişini belirleyen bir diğer önemli belge ise TBMM İçtüzüğü’dür. İç Tüzük, Meclisin Genel Kurul oturumları, komisyon çalışmaları, denetim mekanizmaları, milletvekillerinin konuşma ve önerge verme

hakları gibi süreçleri detaylı olarak düzenler. İç tüzük Anayasa'ya uygun olarak çıkarılır ve Meclisin iç işleyişine dair teamülleri belirler.

Cumhuriyet tarihinin çeşitli dönemlerinde TBMM İçtüzükleri güncellenmiştir. 2 Mayıs 1927 tarihli TBMM Dâhili Nizamnamesi, 1960 Milli Birlik Komitesi İçtüzüğü, 1961 Kurucu Meclis İçtüzüğü ve Temsilciler Meclisi İçtüzüğü, 1973 Büyük Millet Meclisi İçtüzüğü gibi metinler bu alandaki düzenlemeleri oluşturur (Çınar, 2012).

Anayasa, devletin temel hukuki belgesi olarak normlar hiyerarşisinde en üst sırada yer alırken TBMM İçtüzüğü, Anayasa'ya uygun biçimde yasama faaliyetlerinin düzenlenmesini sağlar. İç tüzük ve teamüller bir arada değerlendirildiğinde Türkiye'de yasama organının işleyişi hem hukuki normlara hem de kurumsal geleneklere dayalı bir yapı arz etmektedir.

3. TBMM'nin Kurumsal İşleyişi: 1927-1971 Arası İç Tüzük ve Anayasa Rejimleri

1961 Anayasası, her iki Meclisin kendi içtüzüklerini hazırlamalarını zorunlu kılmıştır. Bu kapsamda şu içtüzükler hazırlanmıştır: Kurucu Meclis ve Temsilciler Meclisi içtüzükleri Resmî Gazete'de yayımlanmamış ve sınırlı süre uygulanmıştır.

1963 yılında Cumhuriyet Senatosu kendi içtüzüğünü 3 bölüm, 6 kısım ve 183 maddeden oluşturmuştur. Aynı zamanda, 17 Şubat 1965 tarihinde kabul edilen TBMM Birleşik Toplantısı İçtüzüğü ise 5 kısım ve 33 maddeden oluşmuş ve hiç değişikliğe uğramamıştır (1961 T.C. Anayasası, 1996, s. 89).

1973'te çıkarılan yeni Millet Meclisi İçtüzüğü 15 kısımdan ve 162 maddeden oluşmaktadır. Bu metin 1977-1980 yılları arasında 4 kez değişikliğe uğramıştır.

Bu içtüzük dönemi hem Meclislerin ayrı yetki alanlarını hem de yasama faaliyetlerinde çokluğu yansıtmaları bakımından Türk siyasal hayatında çok önemli bir yer tutmuştur.

4.1961-1971 Arası TBMM'de Doğrudan Denetleme Yöntemleri

Türkiye Büyük Millet Meclisi yasama yetkisini kullanmanın yanı sıra Hükûmeti doğrudan denetleme görevini de yerine getirir. Bu görev, demokratik sistemlerin temel taşlarından biri olan kuvvetler ayrılığı ilkesinin uygulanabilirliğini sağlar. Doğrudan denetleme araçları; soru, genel görüşme, Meclis araştırması, Meclis soruşturması ve gensoru olmak üzere 5 ana başlık altında toplanır.

Doğrudan denetleme yöntemleri ilk olarak 2 Mayıs 1927 tarihli TBMM Dâhili Nizamnamesi ile şekillenmiş, 1960 T.C. Milli Birlik Komitesi İçtüzüğü, 1961 Anayasası, 1961 Temsilciler Meclisi İçtüzüğü, 1963 Cumhuriyet Senatosu İçtüzüğü ve 1965 TBMM Birleşik Toplantı İçtüzüğü ile kapsamı genişletilmiştir. Bu denetim araçları, muhalefetin Hükûmeti sorgulamasını mümkün kılarken Hükûmetin de sorumluluğunu yerine getirmesini sağlar (Neziroğlu, 2006, s.151).

Soru, milletvekillerinin Hükûmetten bilgi edinme yoludur. Yazılı veya sözlü olarak verilebilir. Her milletvekili bağımsız olarak bu yöntemi kullanabilir. Soru önergesi 1927 İçtüzüğü'nden başlayarak her metinde yer bulmuş ve gelişmiştir (1961 Temsilciler Meclisi İçtüzüğü, s.1). Soru önergesinin amacı yalnızca bilgi edinme değil, aynı zamanda hükûmeti uyarma ve kamuoyunu bilgilendirmedir.

4. 1. Yazılı ve Sözlü Soruların Etkinliği: 1961-1971 Verileri

Tablo 1. TBMM'de Yazılı Soru Önergeleri

Dönem	12'nci Dönem (1961-1965)	13'üncü Dönem (1965-1969)	14'üncü Dönem (1969-1973)
Gelen	800	1.232	1.771
Cevaplanan	693	1.031	1.515

Cevaplandırma Oranı	Yüzde 86,6	Yüzde 83,6	Yüzde 85,5
---------------------	------------	------------	------------

Tablo 2. TBMM’de Sözlü Soru Önergeleri

Dönem	12’nci Dönem (1961-1965)	13’üncü Dönem (1965-1969)	14’üncü Dönem (1969-1973)
Gelen	1.087	827	245
Cevaplanan	505	197	46
Cevaplandırma Oranı	Yüzde 46,45	Yüzde 23,82	Yüzde 18,75

Yazılı sorulara cevap oranı oldukça yüksekken sözlü sorularda ciddi düşüşler gözlenmiştir. Bu durum, bürokratik yük ve siyasi tercihlerle açıklanabilir (Neziroğlu, 2006, s.153).

Genel görüşme, kamuoyunu ve genel siyaseti ilgilendiren bir konuda Türkiye Büyük Millet Meclisi Genel Kurulunda görüşme yapılmak üzere belirli bir sayıda milletvekillinin Türkiye Büyük Millet Meclisi Başkanlığına sunduğu önerge dir. VIII. İnönü Hükûmetinde (20 Kasım 1961-25 Haziran 1962) TBMM Başkanlığına 1 genel görüşme önergesi sunulmuş ve kabul edilmiştir. IX. İnönü Hükûmetinde (25 Haziran 1962-25 Aralık 1963) 5 genel görüşme önergesi verilmiştir. V.III. İnönü Hükûmetinde (25 Aralık 1963-20 Şubat 1965) 7 genel görüşme önergesi verilmiştir. Suat Hayri Ürgüplü Hükûmetinde (20 Şubat 1965-27 Ekim 1965) genel görüşme önergesi verilmemiştir. 1’inci Demirel Hükûmetinde TBMM Başkanlığına 43 genel görüşme önergesi sunulmuştur. II. Demirel Hükûmetinde genel görüşme önergesi Millet Meclisi Başkanlığına sunulmamıştır. 3’üncü Demirel Hükûmeti döneminde 19 genel görüşme önergesi verilmiştir. (Onar, 2006 s.32)

Meclis araştırması, belirli bir konuda araştırma yapılmak üzere belirli bir sayıda milletvekilinin veya bir siyasi parti grubunun Türkiye Büyük Millet Meclisi Başkanlığına sunduğu önerge dir. V.III. İnönü Hükûmetinde 6 adet Meclis araştırması önergesi verilmiştir. IX. İnönü Hükûmetinde (25 Haziran 1962-25 Aralık 1963) 7 adet Meclis araştırması önergesi verilmiştir. X. İnönü Hükûmetinde 25 Aralık 1963-20 Şubat 1965) 3 adet Meclis araştırması önergesi verilmiştir. Suat Hayri Ürgüplü Hükûmetinde (20 Şubat 1965-27 Ekim 1965) 4 adet Meclis araştırması önergesi verilmiştir. 1’inci Demirel Hükûmetinde 53 Meclis araştırması önergesi TBMM Başkanlığına sunulmuştur. Bunlardan 28’i sonuçlandırılmış, 25’i gündemde kalmıştır. 2’nci Demirel Hükûmeti Döneminde 21 Meclis araştırması önergesi TBMM Başkanlığına sunulmuştur. 3’üncü Demirel Hükûmeti Döneminde 47 Meclis araştırması önergesi TBMM Başkanlığına sunulmuştur. (Çınar, 2012, s.41)

Gensoru, Başbakan veya bakanlar hakkında bir milletvekili tarafından Türkiye Büyük Millet Meclisi Başkanlığına önerge sunulması şeklinde gerçekleşir.

Tablo 3. Türkiye Büyük Millet Meclisinde Gensoru Önergeleri

Dönem	12’nci Dönem (1961-1965)	13’üncü Dönem (1965-1969)	14’üncü Dönem (1969-1973)
Gelen	4	84	23
Kabul Edilen	-	-	-

Meclis soruşturması, Hükûmetin genel siyasetinden, bakanların görev ve sorumluluklarından meydana gelen cezai işler gerekçe gösterilerek belirli sayıdaki milletvekili tarafından Türkiye Büyük Millet Meclisi Başkanlığına önerge verilmesi şeklinde meydana gelir. V.III. İnönü Hükûmetinde 7 adet Meclis soruşturması

önergesi verilmiştir. Bu dönemde Meclis soruşturma önergeleri TBMM birleşik toplantısında 5 üyeli komisyon tarafından verilmiştir. IX. İnönü Hükûmetinde (25 Haziran 1962-25 Aralık 1963) IX. İnönü Hükûmetinde 56 adet Meclis soruşturması önergesi verilmiştir. X. İnönü Hükûmetinde (25 Aralık 1963-20 Şubat 1965) Meclis soruşturması önergesi verilmemiştir. Suat Hayri Ürgüplü (20 Şubat 1965-27 Ekim 1965) Meclis soruşturması önergesi verilmemiştir. 1'inci Demirel Hükûmetinde 48 Meclis soruşturması önergesi verilmiştir. Bunlardan 30'u reddedilmiştir. (Onar, 2006 s.36.

5. 1961-1971 Arası Seçimleri ve Kurulan Hükûmetler

27 Mayıs 1960 darbesi sonrası ilk seçim 15 Ekim 1961'de yapılmıştır. Ortaya çıkan tablo hiçbir partinin tek başına iktidar olamayacağını göstermiştir. CHP yüzde 37,2 oy alarak 173 milletvekili, AP yüzde 34,8 oy alarak 158 milletvekili, YTP yüzde 13,9 oy alarak 65 milletvekili, CKMP yüzde 13,4 oy alarak 54 milletvekili çıkarmıştır. (Zürcher, 2004, s.172)

X. İnönü Hükûmeti (CHP-AP) 25 Kasım 1961'de kurulmuş, ideolojik farklılıklar nedeniyle 30 Mayıs 1962'de sona ermiştir. XI. İnönü Hükûmeti (CHP-YTP-CKMP-Bağımsızlar): 25 Haziran 1962'de kurulmuş ve 25 Aralık 1963'te sona ermiştir (Onar, 2024, s.11). XII. Hükûmet (CHP Azınlık) 12 Aralık 1963 – 20 Şubat 1965 tarihleri arasında faaliyet göstermiştir. Suat Hayri Ürgüplü Hükûmeti (AP-YTP-CKMP-MP) 20 Şubat – 27 Ekim 1965 tarihleri arasında görev yapmıştır.

10 Ekim 1965 tarihinde gerçekleştirilen genel seçimler, Türkiye Cumhuriyeti'nin çok partili siyasal hayatında sağ siyasetin güçlü bir şekilde iktidara dönüşünü simgeleyen bir kırılma noktasıdır. Bu seçimlerde Süleyman Demirel liderliğindeki Adalet Partisi oyların yüzde 52,9'unu alarak 450 sandalyeli Türkiye Büyük Millet Meclisinde 240 milletvekili ile temsil hakkı kazanmış ve tek başına iktidara gelmiştir. Bu sonuç, 1960 askeri müdahalesiyle sona eren Demokrat Parti iktidarının sosyopolitik mirasının halk nezdinde yeniden kabul gördüğünü göstermektedir. (Zürcher, 2004, s. 181) Süleyman Demirel'in Başbakanlığında kurulan I. Demirel Hükûmeti 27 Ekim 1965'ten 3 Kasım 1969'a kadar görevde kalmıştır. Bu dönem hem ekonomik kalkınma hedeflerinin uygulandığı hem de toplumsal muhalefetin yükselişe geçtiği bir geçiş evresi olarak öne çıkmaktadır. Demirel'in teknik kökeni ve çözüm odaklı yaklaşımı onu "Mühendis Başbakan" olarak kamuoyunda farklılaştırırsa da AP içerisinde ve toplumsal düzlemde beliren eleştiriler 1969 seçimlerine giden süreçte siyasi istikrarın yeniden sorgulanmasına neden olmuştur.

12 Ekim 1969 tarihinde gerçekleşen genel seçimler, Türkiye'de siyasi kutuplaşmanın derinleştiği ve istikrarsızlığın arttığı bir döneme işaret etmektedir. Seçimlere Adalet Partisi, Cumhuriyet Halk Partisi, Cumhuriyetçi Güven Partisi, Türkiye İşçi Partisi ve Millî Nizam Partisi olmak üzere 5 siyasi parti katılmıştır. Bu seçimlerde AP oyların yüzde 46,5'ini alarak 256 milletvekiliyle iktidarını sürdürmüş, CHP ise yüzde 27,4 oy oranıyla 143 sandalye kazanmıştır. Her ne kadar AP'nin oy oranı 1965 seçimlerine göre azalsa da milletvekili sayısını koruyarak tek başına hükûmet kurmayı başarmıştır (Zürcher, 2004, s. 196).

1969 seçimlerinin ardından Süleyman Demirel liderliğinde kurulan II. Demirel Hükûmeti Türkiye Cumhuriyeti'nin 31'inci Hükûmeti olarak 1969–1970 yılları arasında görev yapmıştır. Bu dönemde Türkiye'de siyasal ortam sağ-sol ideolojik kamplaşmanın ve üniversite-işçi hareketlerinin artışıyla gerilimli bir hâl almıştır. Özellikle üniversitelerde yaşanan olaylar, sendikal eylemler ve sokak çatışmaları, hükûmetin güvenlik ve toplumsal istikrarı sağlama kapasitesini zorlamıştır. Adalet Partisi, bu gelişmelere karşı etkili çözümler üretmekte yetersiz kalmıştır (Zürcher, 2004, s. 196).

6 Mart 1970 tarihinde kurulan III. Demirel Hükûmeti ise 26 Mart 1971'e kadar görevde kalmış ancak bu süreçte de toplumsal huzursuzluklar derinleşmiştir. Siyasi kutuplaşma, öğrenci eylemleri ve ekonomik sorunlar bu dönemin belirgin özellikleri olmuştur. Aynı zamanda, Adalet Partisi içinde yaşanan iç çekişmeler hükûmetin zayıflamasına neden olmuştur. Hükûmetin bu sorunları çözmemesi Türk Silahlı Kuvvetlerinin 12 Mart 1971 tarihinde verdiği muhtırayla sonuçlanmıştır. Muhtıra sonrasında Süleyman Demirel başbakanlıktan istifa etmiş ve yerine askerî destekli bir teknokrat hükûmet getirilmiştir.

1961-1971 arası TBMM'de doğrudan denetleme araçları aktif olarak kullanılmıştır. Özellikle yazılı sorular bilgi edinme ve kamuoyu oluşturma aracı olmuştur. Ancak hükûmet kurma süreçlerinde yaşanan zorluklar, koalisyonların kırılganlığı ve partiler arası uzlaşmazlıklar, denetim işlevini zaman zaman gölgeleyebilmiştir. Bu dönem, Türkiye'nin demokratikleşme çabalarının kurumsallaşmaya çalıştığı kritik bir zaman dilimi olarak değerlendirilmelidir.

Sonuç

1961-1971 döneminde Türkiye Büyük Millet Meclisinin denetim kapasitesi, anayasal ve iç tüzüksel mekanizmalarla önemli ölçüde güçlendirilmiş ve kurumsallaştırılmıştır. Doğrudan denetleme yöntemleri TBMM'de siyasi istikrarın sağlanması ve yasama faaliyetlerinin etkin ve verimli kullanılmasını sağlamaktadır. Genel görüşme, Meclis araştırması, Meclis soruşturması ve gensorunun tanımı, nasıl kullanıldığı ve hangi sıklıkla kullanıldığını önem arz etmektedir. Bu dönemde özellikle soru önergeleri aracılığıyla yürütme organı üzerinde etkin bir gözetim sağlanmıştır. Doğrudan denetleme yöntemleri Anayasa ve İç Tüzük bağlamında ele alınmıştır. Doğrudan denetleme yöntemleri ilk olarak 2 Mayıs 1927 tarihli TBMM Dâhilî Nizamnamesi'nde tanımlanmış, 1960 Millî Birlik Komitesi İçtüzüğü ve 1961 Anayasası'nda kapsamı genişletilmiştir. 1961-1971 yılları arasında koalisyon hükûmetleri kurulmuş dolayısıyla doğrudan denetleme yöntemlerinin önemi artmıştır. Koalisyon hükûmetlerinin kurulması muhalefet partilerinin denetleme yöntemlerini kullanmasını sağlamış ve doğrudan denetlemenin önemi anlaşılmıştır. Ancak siyasi istikrarsızlık, koalisyon hükûmetlerinin kısa ömürlü olması ve partiler arası kutuplaşmalar gibi etkenler Meclisin denetim işlevini tam anlamıyla gerçekleştirmesini zaman zaman engellemiştir. Yine de bu yıllar Türkiye'de parlamenter sistemin kurumsal kimliğinin geliştiği ve demokratik denetim yollarının işlerlik kazandığı bir dönem olarak değerlendirilmelidir. Tanzimat Dönemi'nden 1961'e kadar Parlametonun açılışı ve gelişimi, siyasi partilerin aldıkları oy oranları ve milletvekili sayıları, iktidar ve muhalefetin faaliyetleri, denetleme yöntemlerine katılımları sayısal verilerle incelenmiştir. Bu çalışmanın ortaya koyduğu veriler Türkiye'nin demokratikleşme sürecinde doğrudan denetim araçlarının ne ölçüde etkili olduğuna dair tarihsel bir perspektif sunmaktadır.

Kaynakça | References

- Cumhuriyet. (1961, 27 Ekim). Gürsel 607 oydan 434'ü ile Cumhurbaşkanı Oldu.
- Çınar, M. (2012). Türk Parlamento Tarihi: TBMM XIII. Dönem (1965–1969). Ankara: TBMM Yayınları.
- Devellioğlu, F. (2011). Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lügat. Ankara: Aydın Kitabevi.
- Ergene, A. (2024). 1921 Anayasası Meclis Hükûmeti Sistemi ve Birinci Millet Meclisi ile Fransa Ulusal Konvansiyon Meclisinin Karşılaştırılması. Kırklareli Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, 2(1), 50–56.
- Eroğlu, C. (2018). Demokrat Parti: Tarihi ve İdeolojisi (3. baskı). İstanbul: Yordam Kitap.

- Erik Jan Zürcher. (2004). Modernleşen Türkiye'nin Tarihi. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Güneş, İ. (1985). Birinci Türkiye Büyük Millet Meclisinin Düşünsel Yapısı (1920-1923). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Güneş, İ. (2012). Meşrutiyetten Cumhuriyete Türkiye'de Hükûmetler. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- İnalcık, H. & Seyitdanlıoğlu, M. (2012). Tanzimat: Değişim Sürecinde Osmanlı İmparatorluğu. Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- İrfan Neziroğlu. (2006). Türkiye Büyük Millet Meclisinde Parlamenter Denetim Aracı Olarak Sözlü Soru Önergelerinin Etkinliği. DEÜ Hukuk Fakültesi Dergisi, 8(2).
- Karpat, K. H. (2012). Türk Siyasi Tarihi: Siyasal Sistemin Evrimi (3. baskı). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Karpat, K. H. (2015). Türk Demokrasi Tarihi: Sosyal, Kültürel, Ekonomik Temeller (6. baskı). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Mardin, Ş. (2005). Jön Türklerin Siyasi Fikirleri (1895–1908) (12. baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Okutan, E. (2014). Türkiye'de Siyasal Muhalefet: Geçmişten Günümüze Muhalefette Zemin Kaymaları (1. baskı). İstanbul: Selis Yayınları.
- Onar, E. (2006). Türk Parlamento Tarihi TBMM - XII. Dönem (1961 - 1965), Cilt: Millet Meclisinin Bütçe ve Denetim Yetkileri ve 12. Dönemde Bu Yetkilerin Kullanılışı. Ankara: TBMM Kültür, Sanat ve Yayın Kurulu Yayınları.
- Ortaylı, İ. (2006). Tanzimat ve Osmanlı Reformu. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Samî, Ş. (2016). Kâmûs-ı Türkî. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- TBMM Zabıt Ceridesi. (n.d.). Cilt 25, Devre 3, İçtima 4, İnikat 25.
- TBMM Tutanak Dergisi. (1945). Dönem VII, Toplantı 2, Cilt 17, 196–233.
- TBMM Tutanak Dergisi. (1946). Dönem VIII, Toplantı 1, 14 Ağustos, s. 38.
- TBMM Tutanak Dergisi. (1946). Dönem VIII, Toplantı 1, 18 Aralık, s. 15–23.
- Tercüman. (1961, 27 Ekim). Millet Meclisinde 620 Mevcudun 434 oyu ile Gürsel Reisicumhur.
- T.C. Millî Birlik Komitesi İçtüzüğü. (1960). Ankara: TCMBK Basımevi.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi. (2016). I. Dönem TBMM Albümü. Ankara: TBMM Basımevi.
- Türkiye Cumhuriyeti 1982 Anayasası. (2015). Ankara: TBMM Basımevi.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Atatürk Araştırma Merkezi. (n.d.). ataturkansiklopedisi.gov.tr. <https://ataturkansiklopedisi.gov.tr>
- Turan, A. N. (1989). Son Osmanlı Meclis-i Mebusanının Yapısı ve Mecliste Grup Teşkili. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4(1), 168.
- Wikipedi. (n.d.). tr.wikipedia.org. <https://tr.wikipedia.org>
- 27/2/1963 Tarihli Cumhuriyet Senatosu İçtüzüğü. (1963). Ankara: TBMM Basımevi.
- 1961 Temsilciler Meclisi İçtüzüğü. (1961). Ankara: TBMM Basımevi.

“Benim Müzem, Benim Hafızam”: Masumiyet Müzesi’nde Anlatı ve Temsil İktidarı “My Museum, My Memory”: Narrative and Representative Power in The Museum of Innocence

Merve Esra Özgürbüz^{1*}

¹Dr. Öğr. Üyesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Trabzon, Türkiye, <https://ror.org/03z8fyr40>, <https://orcid.org/0000-0002-0616-5071>, mervesrapolat@gmail.com
Assist. Prof. Dr., Karadeniz Teknik University, Faculty of Literature, Department of Turkish Language and Literature, <https://ror.org/03z8fyr40>, <https://orcid.org/0000-0002-0616-5071>, mervesrapolat@gmail.com

* Corresponding author

Araştırma Makalesi

Süreç

Geliş Tarihi: 05.06.2025
Kabul Tarihi: 26.06.2025
Yayın Tarihi: 30.06.2025

Benzerlik

Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal yazılımı ile taranmıştır.

Değerlendirme

Ön İnceleme: İç hakem (editörler).
İçerik İnceleme: İki dış hakem/Çift taraflı körleme.

Telif Hakkı & Lisans

Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Etik Beyan

Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen nitelikte olup kullanılan veriler literatür taraması/yayınlanmış kaynaklar üzerinden elde edilmiştir. Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Merve Esra Özgürbüz

Yapay Zeka Kullanımı

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde yapay zeka tabanlı herhangi bir araç veya uygulama kullanılmamıştır. Çalışmanın tüm içeriği, yazar(lar) tarafından bilimsel araştırma yöntemleri ve akademik etik ilkelere uygun şekilde üretilmiştir. Merve Esra Özgürbüz

Etik Bildirim

turkisharr@gmail.com

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman

Bu çalışmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Yayın

Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016-
Akdeniz University, Faculty of Theology,
Antalya, 07058 Türkiye

Atıf

Özgürbüz, M. E. (2025). “Benim Müzem, Benim Hafızam”: Masumiyet Müzesi’nde anlatı ve temsil iktidarı. *Turkish Academic Research Review*, 10/2, 496-514, <https://doi.org/10.30622/tarr.1715310>

Öz

Bu çalışma, Orhan Pamuk’un *Masumiyet Müzesi* adlı romanını bireysel hafıza, nostalji, müzecilik ve toplumsal cinsiyet eksenlerinde çok katmanlı bir anlatı olarak ele almayı amaçlamaktadır. Romanın merkezinde yer alan Kemal karakterinin Füsün’a duyduğu aşkı nesneler aracılığıyla muhafaza etme çabası, geçmişin estetik, politik ve toplumsal boyutlarını içeren derinlikli bir hafıza inşasına işaret eder. Bu bağlamda çalışma, Kemal’in Füsün’a ait gündelik nesneleri biriktirme pratiğini Aleida Assmann’ın kültürel hafıza kuramı çerçevesinde yorumlarken Svetlana Boym’un restoratif ve reflektif nostalji ayrımı doğrultusunda tartışmaktadır. Kemal’in bireysel arşivcilik eylemi, esteteze eden ve belleği biçimlendiren bir erkek öznenin temsil stratejisi olarak değerlendirilmektedir. Romanın anlatı yapısı, Kemal’in âşık, anlatıcı, koleksiyoncu ve küratör olarak konumlandığı çok katmanlı bir düzlemde şekillenir. Çoklu kimlikler, Jacques Derrida’nın “arşiv = iktidar” önermesi ve Michel Foucault’nun bilgi-iktidar ilişkisi bağlamında çözümlenmektedir. Anlatı boyunca Kemal’in hem bireysel bir geçmiş inşa etmesi hem de geçmiş koleksiyonlaştırarak sergilemesi, müze fikrini bir temsil rejimi olarak gündeme taşır. Müze, romanın kurgusal düzleminde ve gerçek dünyada inşa edilmiş fiziksel bir mekân şeklinde geçmişin seçilerek sabitlendiği ve estetikleştirildiği bir iktidar alanına dönüşmektedir. Bu bağlamda Füsün’un anlatıdaki temsili, özellikle dikkat çekicidir. Roman boyunca Füsün’un sesinin bastırılması, Kemal’in topladığı nesneler üzerinden anılması ve görünür kılınması anlatının cinsiyetli doğasını açık eder. Feminist edebiyat kuramı çerçevesinde bu temsil biçimi erkek bakışı tarafından yönlendirilen, Füsün’un öznelliğini bastıran ve onu simgesel olarak nesneleştiren bir hafıza rejimine işaret eder. Kemal’in hafıza pratiği, geçmiş sadece kaydeden değil; onu yeniden biçimlendiren, kendi arzusuna ve iktidarına uygun hâle getiren bir erk sahibini ortaya koyar. Bu nedenle roman, nostaljinin “masum” bir duygulanım olmadığını; bilakis bastırma, unutturma ve iktidar üzerinden seçici bir hatırlama biçimi olduğunu görünür kılar. Dolayısıyla *Masumiyet Müzesi*, bireysel bir aşk hikâyesinin ötesinde kültürel hafızanın, temsilin epistemolojisinin, nostaljik estetiğin ve cinsiyetlendirilmiş anlatı yapılarının sorgulandığı eleştirel bir kurmaca olarak konumlanmaktadır. Romanın anlatı mimarisi ile eşzamanlı olarak gerçek dünyada kurumsallaşan müze pratiği, yalnızca edebi bir temsiliyet meselesi olmayıp modern hafıza rejimlerinin ve temsil politikalarının somut bir ifadesi olarak değerlendirilmelidir. Bu birliktelik, geçmişin “aşırı esteteze edilmesi” yoluyla tahakküm ilişkilerinin nasıl görünmez kılınabileceğine dair yapısal bir eleştiriyi de beraberinde getirir. Hafızanın estetikleştirilmiş biçimi, geçmişe dair belirli anlatıların dolaşıma sokulduğu ve diğerlerinin bastırıldığı seçici bir temsil rejimi kurar. Bu bağlamda müze, söylemsel olarak organize edilmiş bir bilgi alanı, bir tür “iktidar topografyası”dır; anlatıyı ve hafızayı disipline eden, normatif çerçevede sabitleyen bir epistemolojik aygıt olarak işler. Bu çerçevede çalışma, temsilin ontolojik statüsü ve iktidar içeriğini sorgulayan üç katmanlı bir çözümleme yapısı sunmaktadır. “Kemal’in Hafıza Estetiği” başlığı, belleğin nesne üzerinden bedenleşmesini kültürel hafızanın materyal arşivleri bağlamında tartışırken “Etil Nostalji ve İktidar” başlığı, restoratif hatırlamanın iktidar mantığıyla kurduğu patriyarkal tahakküm ilişkilerini görünür kılmaktadır. “Estetik ve Etik Arasında” başlığında ise müze anlatısı, temsilin normatif sınırları ile etik sorumluluk arasındaki gerilim düzleminde ele alınmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yeni Türk edebiyatı, Kültürel hafıza, Restoratif nostalji, Müzecilik, Erkek bakışı, Toplumsal cinsiyet.

Research Article

History

Received: 05.06.2024

Accepted: 26.06.2025

Date Published: 30.06.2025

Plagiarism Checks

This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

Peer-Review

Single anonymized-One internal (Editorial Board). Double anonymized-Two external.

Copyright & License

Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.

Ethical Statement

This study does not require ethical committee approval, and the data used were obtained from literature reviews/published sources. It is hereby declared that scientific and ethical principles were adhered to during the preparation of this study and that all studies used are cited in the references. Merve Esra Özgürbüz

Use of Artificial Intelligence

No artificial intelligence-based tools or applications were used in the preparation of this study. All content of the study was produced by the author(s) in accordance with scientific research methods and academic ethical principles. Merve Esra Özgürbüz

Complaints

turkisharr@gmail.com

Conflicts of Interest

The author(s) has no conflict of interest to declare.

Grant Support

The author(s) acknowledge that they received no external funding in support of this research.

Published

Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016-Akdeniz University, Faculty of Theology, Antalya, 07058 Türkiye

Cite as

Özgürbüz, M. E. (2025). “My Museum, My Memory”: narrative and representative power in The Museum of Innocence. *Turkish Academic Research Review*, 10/2, 496-514, <https://doi.org/10.30622/tarr.1715310>

Abstract

The aim of this study is to analyse Orhan Pamuk’s *The Museum of Innocence* as a multi-layered narrative revolving around individual memory, nostalgia, museology and gender. At the centre of the novel is the character Kemal and his efforts to preserve his love for Füsun by collecting everyday objects associated with her. This act of collecting refers to a complex construction of memory that encompasses aesthetic, political and social dimensions of the past. Within this framework, the study interprets Kemal’s practise of collecting objects that belonged to Füsun through Aleida Assmann’s theory of cultural memory and discusses it in the light of Svetlana Boym’s distinction between restorative and reflective nostalgia. Kemal’s personal archiving activity is not only sentimental but is also understood as a representational strategy of a male subject who aestheticizes and shapes memory. The narrative structure of the novel unfolds on several levels, in which Kemal appears as lover, narrator, collector and curator. These overlapping roles are analysed based on Jacques Derrida’s thesis “archive = power” and Michel Foucault’s concept of the relationship between knowledge and power. Throughout the narrative, Kemal constructs a personal past and curates it through the act of collecting, transforming the idea of the museum into a regime of representation. The museum, both as a fictional construct within the novel and as a physical institution in the real world, becomes a space of power in which the past is selectively fixed and aestheticised. In this context, the portrayal of Füsun is particularly noteworthy. Her voice is consistently silenced, and she is only made visible through the objects that Kemal collects. This dynamic exposes the gendered nature of narrative authority. From a feminist-literary perspective, this mode of representation is characterised by the male gaze and signals a regime of memory that suppresses Füsun’s subjectivity and symbolically objectifies it. Kemal’s practise of remembering reveals not only a desire to record the past, but also to reshape it according to his own will and authority. The novel thus shows that nostalgia is not an “innocent” feeling, but a selective form of remembering that is interwoven with repression, forgetting and power. *The Museum of Innocence* is thus not only a personal love story, but also a critical narrative that scrutinises cultural memory, the epistemology of representation, nostalgic aesthetics and gender-specific narrative structures. The coexistence of the narrative architecture of the novel with the institutionalisation of the museum in the real world should not only be seen as a question of literary representation, but also as a concrete manifestation of modern regimes of memory and politics of representation. This overlap simultaneously offers a structural critique of how power relations can be made invisible through the “over-aestheticisation” of the past. The aestheticised form of memory establishes a selective regime of representation in which certain narratives about the past are circulated while others are silenced. In this context, the museum functions as a discursively organised field of knowledge -a kind of “topography of power”- that disciplines narrative and memory and acts as an epistemological apparatus that establishes meaning within a normative framework. Within this framework, the study presents a three-stage analytical structure that scrutinises the ontological status and power dynamics of representation. The first part, “Kemal’s Aesthetics of Memory”, discusses the embodiment of memory through objects within the material archives of cultural memory; the second part, “Male Nostalgia and Power”, highlights the patriarchal structures established through restorative memory; and the final part, “Between Aesthetics and Ethics”, examines the museum narrative in the tension between the normative limits of representation and ethical responsibility.

Keywords: Modern Turkish literature, Cultural memory, Restorative nostalgia, Museology, Male gaze, Gender.

Giriş

Orhan Pamuk'un *Masumiyet Müzesi* romanı; edebiyat ile müzecilik, bireysel hafıza ile kolektif tarih, aşk anlatısı ile toplumsal cinsiyet rolleri arasındaki sınırları bulanıklaştıran ve farklı anlatı düzlemlerini iç içe geçiren çok katmanlı bir yapı sergilemektedir. Bu anlatı yapısı, romanı yalnızca bireysel bir aşk hikâyesi ya da nostaljik bir hafıza kurgusu olarak değil; aynı zamanda temsil iktidarı, toplumsal cinsiyet rolleri ve anlatı kurma eylemi üzerinden şekillenen bir özneleşme süreci olarak değerlendirmeye imkân tanır. Romanın merkezinde yer alan Kemal karakteri, takıntılı aşkı nedeniyle Füsün'a ait gündelik nesneleri yıllarca biriktirerek bir müze kurmaya yönelir. Söz konusu yönelim, bireysel kaybın nesneler aracılığıyla telafi edilmeye çalışıldığı bir hatırlama pratiğiyle sınırlı kalmayıp erkek anlatıcının aşkı, hafızayı ve temsili tek başına üstlendiği bir anlatı evreni inşa eder. Bu kurgu, geçmişin nesneler aracılığıyla estetikleştirilerek yeniden kurgulandığı, hatırlamanın belirli bir özne bakışından gerçekleştirildiği ve toplumsal cinsiyet normlarının anlatı düzeyinde nasıl yeniden üretildiğinin gözlemlenebileceği bir yapı sunmaktadır. Romanın sunduğu hafıza pratiği, kişisel bir arşivcilik örneği olduğu kadar eril nostalji ve temsiliyet üzerinden ilerleyen bir iktidar alanı olarak da değerlendirilebilir. Nitekim Sibel Yanaray ve Yakup Çelik'in Pamuk'un romanları üzerine gerçekleştirdikleri içerik analizinde *Masumiyet Müzesi* başta olmak üzere yazarın kurgusal evreninde erkek karakterlerin anlatının yapısal merkezinde konumlandığı; kadın karakterlerin ise çoğunlukla yardımcı, sınırlı ve işlevsel olmayan biçimlerde temsil edildiği ortaya konmuştur. Bahsi geçen analizde, özellikle mesleki temsillerin cinsiyet temelli dağılımı incelenmiş ve profesyonel rollerde kadın karakterlerin temsiline ciddi oranda sınırlı olduğu vurgulanmıştır (Yanaray ve Çelik, 2019: 155-158). Bu durum, anlatıdaki cinsiyet temsillerinin estetik tercihlerle beraber yapısal bir bakış rejimine ve iktidar ilişkilerine dayandığını düşündürmektedir.

Hafıza çalışmalarında öne çıkan Aleida Assmann, bireysel hafızayla kolektif hafıza arasındaki ayrımı netleştirerek kültürel hafızayı ritüeller, anlatılar, imgeler ve nesneler aracılığıyla aktarımda bulunan, uzun vadeli bir bellek biçimi olarak tanımlar (2011: 119-122). Bu yaklaşım, *Masumiyet Müzesi*'nde Kemal'in kişisel hafızasını kamusal bir müze aracılığıyla estetikleştirme çabasını değerlendirmek açısından işlevseldir. Assmann'a göre nesneler, bireysel hafızanın sabitlemesinde kilit rol oynar; çünkü somut materyal araçlar yoluyla geçmişin bellekte korunması, hatırlama eylemini bedenselleştirir (2010: 36). Bu doğrultuda Kemal'in Füsün'a ait nesneleri sistemli şekilde biriktirmesi ve kurmaca bir müzede sergilemesi, bireysel hafızanın kültürel bir ifade biçimine dönüştüğünü gösterir. Öte yandan bu hafıza biçiminin toplumsal cinsiyetle ilişkisi, Svetlana Boym'un nostalji kuramıyla daha derinlikli biçimde analiz edilebilir. Boym, nostaljiyi "restoratif" ve "reflektif" olmak üzere ikiye ayırır. Restoratif nostalji, geçmişin yeniden inşasına ve "öz"e dönüşe odaklanırken reflektif nostalji, geçmiş sorgulayan, ironik ve mesafeli bir hatırlama biçimi sunar (Boym, 2001: 21). *Masumiyet Müzesi*'nde Kemal'in sergilediği nostalji türü, restoratif nitelik taşır: Kemal geçmişi, yani Füsün'la olan ilişkisini nesnelerle dondurmaya çalışır; müze, sabitlemenin mekânıdır. Ancak bu nostalji türü, eril bir iktidar alanı olarak da okunabilir. Füsün'un sesi bastırılırken Kemal'in aşkı, hafızası ve anlatısı roman boyunca belirleyici olur. Bu durum, hatırlama ve anlatma eyleminin eril bir tekel üzerinden yansıtıldığının göstergesidir.

Eril hafızanın nesne ve müze aracılığıyla temsil edilmesi, bireysel arşivcilik pratiğini sorgulamak bakımından önemlidir. Jacques Derrida'nın *Arşivin Humması* adlı çalışmasında belirttiği gibi arşiv yalnızca bellek değil, aynı zamanda iktidardır (Derrida, 1995: 3). Arşiv tutma eylemi; seçme, dışlama ve temsil süreçleriyle doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda Kemal'in hem anlatıcı hem de müzeci işlevini üstlenmesi, geçmişi tek taraflı olarak yeniden yazması anlamına gelir. Özellikle müze, hafızanın toplumsal onayla sabitlendiği kurumsal bir alana

dönüşerek Kemal’in aşkını estetik ve etik olarak meşrulaştırır. Tüm bu çerçevede *Masumiyet Müzesi*, yalnızca bir aşk anlatısı olmayıp bireysel hafıza, erkek nostaljisi ve müze ideolojisi etrafında örülmüş çok katmanlı bir yapı olarak ele alınmalıdır. Çalışmanın temel amacı *Masumiyet Müzesi*’ni bireysel hafıza, nesne estetiği ve müze anlatısı bağlamında incelerken bu yapıların toplumsal cinsiyet politikalarıyla nasıl iç içe geçtiğini ortaya koymaktır. Feminist anlatı kuramları ile kültürel hafıza yaklaşımları bir arada düşünülerek romandaki anlatı iktidarının eril söylemler ve temsil biçimleri üzerinden nasıl kurulduğu sorgulanmaktadır. Romanın merkezindeki müze yapısı, erkek öznenin geçmiş tek taraflı biçimde hatırlama, sergileme ve meşrulaştırma araçlarına nasıl dönüştüğünü göstermek açısından ele alınmaktadır. Böylece bireysel arşivcilik pratiğinin ideolojik bağlamı ile erkeklik nosyonunun nostalji ve müze üzerinden biçimlenme hâlleri sorgulanmaktadır. Romanın estetik yapısının ötesine geçilerek etik-politik temsiller eleştirel vurguyla çözümlenmekte; müze anlatısı, eril bakışla yeniden kurgulanan bir iktidar aygıtı olarak değerlendirilmekte ve temsil, iktidar, cinsiyet meselelerini merkeze alan eleştirel bir okuma önermektedir.¹

1. Kemal’in Hafıza Estetiği: Nesne Koleksiyonu ve Kültürel Belleğin Cisimleşmesi

Masumiyet Müzesi romanında, başkarakter Kemal’in Füsun’a dair gündelik nesneleri sistemli biçimde biriktirerek bir müze kurması, bireysel hafızanın maddesel temsiller aracılığıyla dışavurumuna olanak tanır. Assmann’ın kültürel bellek kuramı bağlamında değerlendirildiğinde bu eylem, hafızanın salt zihinsel veya soyut bir süreç olmadığını; ritüeller, metinler ve özellikle maddi nesneler vasıtasıyla “somutlaştırılmış bellek” formunda kurumsallaştığını da ortaya koyar. Assmann’a göre kültürel bellek, bireysel belleğin ötesine geçerek kamusal alanda paylaşılabılır hâle gelen, nesneler üzerinden sembolleşen bir anlamlar sistemidir (2011: 271). Kemal’in nesne koleksiyonu, bu anlamda, bireysel arzusun kolektif kodlarla yeniden yazıldığı sembolik bir alan olarak işlev kazanır. Her bir eşya -örneğin, Füsun’un içtiği gazoz şişesinden sigara izmaritine kadar uzanan geniş yelpazedeki objeler- hem geçmiş temsil eder hem de belleğin maddesel olarak inşa edildiği bir hatırlama aracı hâline gelir.² Dolayısıyla müze pratiği, bireysel bir aşk hikâyesinin izlerini muhafaza eden bir alan olmanın ötesine geçerek geçmişin temsili, hatırlama biçimleri ve kültürel belleğin yapılandırılması açısından zengin bir semiyotik düzlem sunar. Bu bağlamda müzede sergilenen her bir nesne, hatırlamanın günceldeki taşıyıcısı ve geçmişin şimdiye yansımış maddesel izdüşümü olarak işlev görür. Salt zihinsel bir süreç olmayan bellek; ritüeller, metinler ve nesneler aracılığıyla tekrarlanabilir ve yeniden kullanılabilir yapılara kavuşur; böylece bir “hafıza mimarisi” kurulur (Assmann, 2011: 276). Kemal’in müze içinde sistematik biçimde bir araya getirdiği objeler, hafıza mimarisinin temel yapı taşlarıdır. Biriktirilen objelerden oluşan koleksiyon, sadece geçmiş muhafaza etmeye dönük nostaljik ya da takıntılı bir eğilim olmayıp belleğin estetik ve kurumsal araçlarla kamusallaştırılması

¹*Masumiyet Müzesi* üzerine yapılan çeşitli akademik çalışmalarda romanın anlatı yapısı, nesne estetiği ve müze kurgusu incelenmiştir. Örneğin Sinem Karaduman’ın “Nesne Düzeni ve İmge Tasavvuru Bağlamında Sanatsal Bir Kurgu Olarak Masumiyet Müzesi” (2016) başlıklı yüksek lisans tezinde, roman ve müzenin kesişiminde yer alan nesne düzeni, sergileme biçimi ve sanatsal kurgu bağlamında Masumiyet Müzesi değerlendirilmiştir. Bu çalışmada ise roman, feminist kuramın sunduğu etik, temsil ve rıza tartışmaları üzerinden okunmaktadır. Füsun karakteri merkeze alınarak cinsiyetli müze pratiği, özne-nesne ilişkisi, hafıza politikası ve eril bakış bağlamında yapı çözümüne tabi tutulmaktadır.

²Roland Barthes, gündelik nesnelerin toplumsal bağlam içinde nasıl anlamlandırıldığını açıklarken onları yalnızca fiziksel varlıklarıyla değil, taşıdıkları kültürel ve ideolojik kodlarla birlikte analiz eder. “Mit” kavramı, Barthes’a göre bir nesnenin, görünürde doğal olan anlamının altında gizli bir kültürel söylemi taşımasıdır. Barthes’ın *Mitolojiler* adlı eserinde belirttiği gibi, sıradan bir eşyaya yüklenen anlamlar, toplumsal bilinçaltının yansımalarını içerir. Bu çerçevede, Masumiyet Müzesi’ndeki nesneler bireysel duygularla beraber toplumsal değerlerin, cinsiyet rollerinin ve nostaljik arzu politikalarının da taşıyıcısıdır. Kemal’in Füsun’a ait objeleri geçmiş kendi öznel mitolojisiyle yeniden kurmak için saklaması, Barthes’ın göstergebilimsel çözümlemeleriyle doğrudan ilişkilidir. Nesneler, anlam üretim zincirine dâhil olan göstergelere dönüşür. Bkz. Barthes, Roland. *Mythologies*. New York: Hilland Wang, 1972.

yönünde bir çabadır.³ Müze, bu yönüyle bireysel belleğin kültürel formlar aracılığıyla sabitlenmesini ve geleceğe aktarılmasını sağlayan bir “ara yüz” olarak konumlanır. Ali Artun’un belirttiği gibi modern müze, temsil ve anlam üretme yetkisini estetikleştirme yoluyla meşrulaştıran ve geçmişi iktidar ilişkileri içinde düzenleyen bir kurumdur (2012: 24). Bu bağlamda Kemal’in kurduğu müze, modernliğin bireysel özneyi merkezileştirerek geçmişi seçici temsil rejimlerinin bir ürünü olarak yeniden yapılandığı ideolojik kurgunun somut bir tezahürüdür.

Kemal’in nesnelere yüklediği anlamlar, onları “kişisel hatıra” olmaktan çıkarıp seçilmiş, kurgulanmış ve düzenlenmiş bir anlatının parçası hâline getirir. Bu bağlamda *Masumiyet Müzesi*’nde nesneler, fiziksel gerçekliklerinden öte sahiplenme ve konumlandırma stratejileriyle anlam kazanır; her bir nesne, Kemal’in duygusal ve zamansal evreninde belli bir işlevsellik ve düzen içinde yeniden sunulur (Arcagök, 2024: 103). Söz konusu anlamlandırma süreci, Jan Assmann’ın kültürel bellek teorisindeki “referans çerçeveleri” kavramıyla da örtüşür. Sadece geçmişin birer kalıntısı olmayan nesneler, aynı geçmişin nasıl hatırlanacağına ve temsil edileceğine dair bir yapılandırma biçimidir (Assmann, 1995: 130). Bu açıdan bakıldığında *Masumiyet Müzesi*’nde sergilenen her obje, bir hatıranın ikamesi olmanın ötesine geçerek bir tür zamansal sabitleme ve duygusal çerçeveleme işlevi kazanır. Pamuk da *Saf ve Düşünceli Romancı* adlı eserinde romanların sıradan duyuların, jestlerin, nesnelerin ve gündelik hayatın arşivini oluşturduğunu vurgular; müze ile romanın ortak zemini olarak nesneler üzerinden bir hafıza evreni kurulduğunu belirtir (Pamuk, 2011: 71-72). Zira kültürel bellek yalnızca bireylerin anılarından oluşmaz; anılar, kolektif olarak paylaşılan ve aktarılan sembolik yapılar, törenler ve nesneler aracılığıyla toplumun ortak belleğini kurar. Dolayısıyla Kemal, kamusal bir hafıza alanı inşa etme iddiasında olmasa dahi müze, bireysel hafızanın estetik, mimari ve temsili düzenlemesi yoluyla kamusal alana açılacak potansiyele sahiptir. Kemal’in koleksiyonu, Maurice Halbwachs’ın kavramsallaştırdığı şekliyle, bireysel hafızanın “toplumsal çerçeveler” içinde yapılandığı fikrine de yaklaşıp. Filozofun kolektif bellek kuramı, bireysel anıların hatırlanma sürecinin toplumsal çerçeveler içinde şekillendiğini savunarak hafızayı bireylerin öznelliğinden çıkarıp toplumsal bağlamlara yerleştirir. Halbwachs’a göre hafıza, bireyde başlar fakat asıl anlamını ve yönünü toplumla olan ilişkiler ağı içinde kazanır; zira bellek, bireyin ait olduğu grubun toplumsal yapısında işler (1980: 54). Kolektif hafızaya sahip olmak, ortak geçmişe dair bilgiye sahip olmak ve geçmişin ortak anlamlarla kodlandığı bir grup aidiyetine katılmak anlamına gelir (Hasanov, 2016: 1439). Halbwachs, kolektif belleği “içeriden görülen grup” metaforuyla tanımlar; grup, geçmişin imgeleri aracılığıyla kendine ait bir otoportre oluşturur ve bu sayede zaman içinde süreklilik arz eden bir kimlik inşa eder (1980: 86).

Masumiyet Müzesi romanında Kemal karakterinin müze kurma arzusu, Halbwachsçı bakış açısından değerlendirildiğinde açık bir kolektif bellek yaratma girişimi olarak okunabilir. Her ne kadar Kemal gerçek bir topluluğun parçası ya da kurucusu olmasa dahi bir grup tahayyülü geliştirerek kişisel hafızasını kamusal bir düzleme taşımaya çalışır. Müze, burada yalnızca hatıraların saklandığı fiziksel bir mekân olmaktan çıkarak toplumsal belleği çağrıştıran simgesel bir çerçeveye dönüşür. Kemal’in takıntılarının maddi izleri olan nesneler,

³Walter Benjamin, “Sanat Yapıtı’nın Teknik Olarak Yeniden Üretilirliği” adlı metninde “aura” kavramını, bir sanat eserinin tarihsel bağlamıyla yüklü olan, kendine özgü ve tekrarlanamaz varlığı olarak tanımlar. Aura, eserin zamansal ve mekânsal konumundan türeyen bir otantiklik hissidir. Modern çağda üretim ve dolaşım tekniklerinin yaygınlaşması, aurayı aşındırmakta; sanat eserleri “orada” ve “o anda” bulunma niteliğini kaybetmektedir. *Masumiyet Müzesi*’ndeki nesneler, Benjamin’i bağlamda aura sahibi olarak okunabilir. Kemal’in her objeyi özenle muhafaza etmesi, onları tekrarlanamaz kılmak ve geçmişin otantik dokusunu yeniden kurmak içindir. Bu çaba, aynı zamanda modernitenin tarihsel kopuşlarına karşı bireyin direnişidir. Benjamin’e göre tarih hem büyük anlatılarla hem de küçük ve sessiz objelerle yeniden kurulabilir; müze de tarihsel hafızanın somut mekânı olarak işler. Bkz. Benjamin, Walter. “The Work of Art in the Age of Mechanical Reproduction”. In *Illuminations*, edited by Hannah Arendt, translated by Harry Zohn. New York: Schocken Books, 1969.

geçmişin anlatıya dönüştüğü bir tür “hafıza aygıtı” olarak işlev görür. Halbwachs’ın “sosyal çerçeve” kavramıyla (1980: 51-52) düşünüldüğünde nesneler dizisi, bireysel hatıraları toplumsallaştırma yönünde aracılık yapar. Kemal’in müze anlatısı, yaşanmış olanı kendisi ve potansiyel ziyaretçileri için yeniden kurar; bireysel belleğin paylaşımına açıldığı, simgesel bir grup deneyimi üretir. Ancak bahsi geçen grup deneyimi, kuşaklararası aktarımı sağlayan dinamik ve canlı bir kolektif yapıdan ziyade monolojik bir anlatı evreni yaratır. Kemal’in hafızasında yalnızca kendi sesi yankılanır; Füsün’un sessizliği, anlatının tek yönlü oluşuna işaret eder. Böylece müze, paylaşımcı bir kolektif yapıdan ziyade bireysel arzuların kamusal alanda estetize edildiği simgesel bir bellek mekânına dönüşür; buna karşın sosyal çerçeve doğrultusunda bireysel hafızanın toplumsal zeminde düzenlenip anlamlandırılmasına da imkân tanır.⁴ Diğer bir ifadeyle müze, hatırlamanın mekânsal ve nesnel formlar aracılığıyla gerçekleştirilmesini mümkün kılan bir platformdur. Unutulanla hatırlanan, bireysel arzu ile toplumsal norm, öznel deneyim ile kolektif anlatı arasında salınan bir “ara alan” olarak işlev kazanır. Her ne kadar Halbwachs’ın çizdiği kolektif hafıza tanımı, organik ve topluluklar arası paylaşımı önceleyen bir yapı (1980: 31) olsa dahi *Masumiyet Müzesi* bu kavramı daha ironik, kırılğan ve kişisel bir düzleme çeker. Yine de Kemal’in nesne koleksiyonu, bireysel belleğin kolektif belleğe doğru açılma çabasını temsil eden bir sosyal çerçeve örneği olarak değerlendirilebilir; çünkü karakterin çabası, bireysel geçmişin toplumun onayına açılması ve estetik bir anlatı aracılığıyla normatif bir forma dönüştürülmesiyle sonuçlanır.

Kemal’in nesne koleksiyonunun Halbwachsçı bir sosyal çerçeve olarak işlev görmesi, bireysel belleğin toplumsal anlamda kodlanabileceği mekânsal formu gündeme getirir. Bu noktada Pierre Nora’nın “hafıza mekânları” kavramı, romandaki müze anlatısını kavramsal olarak derinleştirmeye imkân tanır. Nora, modern çağda geçmişin geleneksel yollarla aktarılamaz hâle geldiğini ve tarih ile bellek arasındaki bağın radikal biçimde koptuğunu ileri sürer. Ona göre artık hafıza, gündelik yaşamın doğal parçası olmaktan çıkmış, tarih tarafından kuşatılmıştır. Bu durumda hafızanın sürdürülebilirliğini sağlayacak şey, hatırlamanın kendisine adanmış, simgesel ve fiziksel yapılar, yani hafıza mekânlarıdır (Nora, 1989: 18-19). Hafıza mekânları, hatırlamanın doğrudan yaşanmadığı ancak hatırlama ediminin sahnelendiği alanlardır. *Masumiyet Müzesi*, belleğin mekânsallaşması ve estetize edilmesi anlamında tipik bir “lieu de mémoire” örneği sunar.

Kemal’in kurduğu müze, sıradan bir aşk anlatısını fiziksel bir hafıza yapısına dönüştürerek bireysel geçmişin kamusal bir temsile kavuşmasını sağlar. Yakup Gelir, romanın mekânsal kurgusunun estetik ve sınıfsal kodlarla örüldüğünü; Nişantaşı ve Çukurcuma karşıtlığı üzerinden burjuva nostaljisi ile alt sınıf temsili arasında bir gerilim alanı yaratıldığını vurgular. Ona göre bu iki semt, Kemal’in hafıza biçimlerini ve temsil stratejilerini belirleyen sosyo-kültürel bağlamlar olarak romanın anlam haritasını şekillendirir (Gelir, 2019: 601). Bu bağlamda müze mekânı, sınıfsal temsiliyetin inşa edildiği ideolojik bir uzama dönüşür. Eski bir üç katlı binanın dönüştürülmesiyle oluşturulan müze, bir tür “duygusal arkeoloji” pratiği olarak işler. Nora’nın ifadesiyle müzeler, “somut bellek parçacıkları”dır; tarihin soyut akışı karşısında geçmişi elle tutulur hâle getiren direniş alanlarıdır (1989: 7). Kemal’in her vitrini belli bir bölüme, ana ya da döneme karşılık gelecek şekilde düzenlemesi, arkeolojik

⁴Jean Baudrillard, modern toplumu “simülakrlar” çağı olarak tanımlar. Ona göre simülasyon, gerçekliğin yerini alan, ama onunla birebir örtüşmeyen temsiller zinciridir. *Masumiyet Müzesi* bu bağlamda yalnızca bir aşkın ya da geçmişin temsili sunmaz; aksine, kayıp bir aşkın yeniden icadı, yani onun “gerçekliğe benzeyen bir kurgu” şeklinde yeniden inşasıdır. Kemal’in müzesi, aşkın gerçekliğini belgelemekten ziyade onu sahneler; müzedeki her nesne artık birer belge olmayıp kurguya ait göstergedir. Baudrillard’ın teorisine göre nesneler, kullanım değeriyle değil, göstergebilimsel değeriyle işler; bu yönüyle müze, nostaljik bir aşkın simülakrlarına dönüşür. Kemal’in aşkında olduğu gibi gerçeklik kayboldukça, onun yerine geçen göstergeler artar. Bkz. Baudrillard, Jean. *Simulacra and Simulation*. Translated by Sheila Faria Glaser. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1994.

tutumun bilinçli bir formudur. Nesnelerin sergilenme biçimi, zamansal bir mantık içerir. Hatıralar mekânsal bir bağlam içinde zamanın parçalarına ayrılmış, belirli anlatı odakları etrafında yeniden dizilmiştir. Hatırlamanın doğasını nesneleştiren müzedeki her obje, hatırlama ediminin kendisidir. Bu anlamda *Masumiyet Müzesi*, tarih ile bellek arasındaki çatışmanın sahnelendiği bir metin düzlemi sunar. Nora’ya göre tarih, düzenleyici ve totalleştirici bir anlam rejimidir; bellek ise parçalı, duygusal ve özne merkezlidir. Kemal’in müzesi, iki kutup arasında sıkışmış bir hafıza pratiğini temsil eder. Nesnelerin seçimi ve düzenlenişi, bir tür “anılaştırma” stratejisi olarak belirir. Her obje, aşk hikâyesine dâhil olmuş bir aktör gibi davranır; dolayısıyla müze, geçmişin yeniden yazıldığı sahneye dönüşür. Kemal’in yaptığı, tarihsel olanı bireysel belleğe doğru çekerek onu duygularla kodlanmış bir yapıya dönüştürmektir. Böylece müze, bireysel travmanın estetik ve kültürel bir yapıya aktarılmasıyla oluşmuş bir “hatırlama teknolojisi” hâline gelir. Müzecilik, geçmişini kontrol altına alma, düzenleme ve yeniden kurma pratiğidir; modernliğin hızla unutturduğu geçmişe karşı bir hafıza stratejisi olarak şekillenir. Kemal’in stratejik hafıza inşası, geçmişin yeniden inşa edilip sahneye konmasına dayanır; müze, bu sahnelemenin estetik ve epistemolojik çerçevesini oluşturur.

2. Eril Nostalji ve İktidar: Kemal’in Restoratif Hafızası

Masumiyet Müzesi’nde nostalji, bireysel bir kayıp hissiyle beraber toplumsal belleğin yeniden inşasıyla ilişkilendirilen çok katmanlı bir pratik olarak ortaya çıkar. Romanın başkahramanı Kemal, Füsün’u kaybetmesiyle birlikte geçmişi takıntılı bir biçimde yeniden kurgulamaya yönelir. Bu süreç, Boym’un nostalji kuramında ortaya koyduğu iki temel biçimden biri olan restoratif nostalji çerçevesinde anlam kazanır. Boym’a göre restoratif nostalji, geçmişini eleştirel bir mesafeye değerlendirmektense onu sabit ve değişmez bir bütün olarak algılayarak yeniden inşa etmeyi hedefler. Bireysel kayıpları telafi etmeye değil, yitirilmiş bir “ev”i ve onun temsil ettiği bütüncül yaşam biçimini tarihsel olarak yeniden kurmaya çalışır (Boym, 2001: 21). Kemal’in *Masumiyet Müzesi*’ni kurma motivasyonu, açık bir restoratif nostalji örneğidir.⁵ Füsün’la yaşadığı geçmişi hatırlamakla yetinmeyen karakter, onu somut nesneler aracılığıyla sabitlemek ve estetik bir düzleme taşımak ister. Müzede sergilenen eşyalar hem kişisel hafızanın parçaları hem de geçmişin yeniden üretildiği ve kutsallaştırıldığı simgelerdir. Örneğin Kemal’in sigara izmaritlerini toplama pratiği bahsi geçen durumun çarpıcı örneklerinden biridir:

Keskinlere gidip sofralarına oturduğum sekiz yılda, Füsün’un 4213 adet sigara izmaritini saklayıp biriktirdim. Bir ucu Füsün’un gül dudaklarına değen, ağzının içine giren, kimi zaman filtresine dokunarak anladığım gibi diline değen, ıslanan ve çoğu zaman da dudaklarına sürdüğü ruj ile hoş bir kırmızıya boyanan bu izmaritlerin her biri; derin acıların, mutlu anların hatıralarını taşıyan çok özel, mahrem eşyalardır. (Pamuk, 2021: 370)

İzmarit gibi Füsün’a ait nesneler, bireysel anılarla beraber bir dönemin toplumsal duygu rejiminin de taşıyıcılarıdır. Kemal’in nesneleri fetişleştirme biçimi, geçmişini yeniden yaşanabilir ve kurulabilir bir bütün olarak kodladığını gösterir. Bu yönüyle Kemal’in anlatısı, Boym’un ifadesiyle geçmişi “gerçek” ve “bütüncül” bir yapı olarak savunan restoratif nostaljinin ideolojik dilini benimser. Romanın anlatı yapısı da nostaljik yönelimi destekler

⁵ Kemal’in nostalji pratiği temelde restoratif özellikler taşısa dahi Boym’un karşıt olarak tanımladığı *reflektif nostalji* kavramı da kuramsal çerçevenin tamamlayıcı bir ögesidir. Boym’a göre reflektif nostalji, geçmişe duyulan özlemi eleştirel bir mesafeden ele alır; kaybı romantize etmek yerine kaybın yarattığı boşlukla yüzleşmeyi ve geçmişin anlamlarını sorgulamayı hedefler. Reflektif nostalji, “evin” (ya da geçmişin) geri döndürülemez olduğunu kabul ederek bu kopuşla yaşama pratiğini estetize eder; tarihsel süreklilik arayışından çok zamansal kırılmayı düşünsel olarak işler (Boym, 2001: 21). *Masumiyet Müzesi* ise restoratif nostaljinin ağırlıklı olduğu bir anlatı sunar. Geçmiş bir kayıp değil, yeniden sahip olunabilecek bir varlık gibi kurgulanır.

biçimde, geçmişe yönelik eleştirel bir mesafeyi nadiren gündeme getirir. Anlatıcı; Kemal’in sesi, geçmiş olduğu gibi aynı zamanda geçmişin izlerini taşıyan nesneleri muhafaza etme ve bir tür “masumiyet” zemininde sergileme çabasıdır.⁶ Roman, odağındaki aşk anlatısı çerçevesinde modern Türkiye’nin kültürel dönüşüm sürecine dair nostaljik bir bakış sunar. Jale Özata Dirlikyapan’ın da işaret ettiği gibi *Masumiyet* Müzesi’nin nostalji kurgusu, eleştirel sorgulamadan uzak, idealize edilmiş bir geçmiş tasarımına dayanır; böylece “nostaljik kalıp” hâlini alır (2020: 38).

Kemal’in nostaljiye dair restoratif yaklaşımı, maddi kültür aracılığıyla somutlaşır. Bu bağlamda koleksiyonculuk, geçmişin tekrar inşası yönündeki arzusun kişisel ve kültürel düzlemde bir dışavurumdur. Kemal’in Füsün’a dair topladığı objeler, onun için geçmişini tekrar yaşanabilir ve düzenlenebilir kılma çabasının taşıyıcılarıdır. Susan Stewart’ın ifadesiyle objeler, “hatıra eşyası” (souvenir) olarak nostaljinin zamansal boşluğunu doldurma işlevi görür ve kökensel bir özlemin diline seslenir; geçmişin doyumsuz şekilde yeniden sahiplenilmek istenen fragmanlarıdır. Ancak hatıra nesnelerinin geçmişin bireysel anlamları bakımından yarattığı somutluk hiçbir zaman geçmişin kendisiyle örtüşmez; bu nedenle nostalji daima eksik ve doyumsuz bir arzusun ürünüdür (Stewart, 2007: 135). Diğer bir ifadeyle Kemal’in topladığı her obje, gerçek yaşamda işlevini yitirmiş birer *nesne* olmasına rağmen onun kurmaca müzesinde bir anıyı dile getirme görevi üstlenir; her zaman eksiktir ve ilk el koyma sahnesinin metonimisi olarak kalır. Objelerin öyküsünü Kemal ancak kurmaca bir anlatıyla tamamlama arzusu içindedir. Bir başka deyişle Kemal, Füsün’un kaygıları veya perspektifi yerine kendisinin anılara yüklediği anlamları sunar ve her bir obje etrafında masalsı anlatısını örür. Söz konusu ontolojik kopuş, nesne ile temsil edilen zaman arasında aşılması imkânsız bir mesafe yaratır. Kemal’in nesnelere yönelimi, geçmişin temsili boşluklarını estetik düzlemde doldurmaya yönelik bilinçli bir telafi stratejisi hâline gelir. Her bir obje, Füsün’la geçirilen belirli bir ana göndermede bulunurken Kemal’in aşk anlatısını kesintisiz bir bütünlük içinde sunma arzusuna da hizmet eder. Masumiyet Müzesi’nin kurgusal mekânında nesneler, bireysel hafıza vitrini işlevi görmek ötesinde İstanbul’un XX. yüzyıl ikinci yarısındaki gündelik yaşamının da bir temsiline dönüşür. Bahsi geçen durum, müzenin estetik ve epistemolojik bir mekân olarak inşa edildiğini gösterir; fakat estetik inşa, derin bir iktidar yapılanmasını içinde barındırır. Zira Kemal’in seçici koleksiyonculuğu, sadece kişisel hafızanın bir düzenlemesi değil, aynı zamanda bu hafızanın hangi biçimde, hangi nesneler aracılığıyla ve hangi anlatı perspektifiyle temsil edileceğine dair tek taraflı bir karar sürecidir. Müzedeki tüm nesneler, Füsün’a ait olsalar dahi Kemal’in anlatısal ve duygusal çerçevesi içerisinde anlamlandırılır ve onun “anlatıcı-iktidar” konumunu güçlendirir. Böylece Stewart’ın belirttiği gibi nostalji nesneleri aracılığıyla kurulan geçmiş, nötr ya da ortak bir tarih olmanın ötesinde öznel arzularla biçimlenmiş bir temsildir. Müze, bu temsili maddileştiren ve sürekli kılan bir iktidar mimarisine dönüşür.

Romanda geçmişin temsili neredeyse bütünüyle Kemal’in öznel anlatısına dayanır. Anlatıcı, koleksiyoncu ve müze kurucusu olarak işlev gören Kemal’in konumu, anlatısal iktidarı büyük ölçüde cinsiyet temelli bir

⁶ Buradaki “masumiyet” vurgusu, anlatıcının geçmişi romantize etme eğilimiyle doğrudan ilişkilidir. Kemal, yaşadığı aşkı ve kaybı, zaman içinde bir tür “kutsal acı”ya dönüştürür ve bunu bir müze aracılığıyla somutlaştırırken geçmişin kirinden arındırılmış, idealize edilmiş bir “masumiyet alanı” inşa eder. Söz konusu çaba, anlatıcının hem kişisel hatalarını temize çekme arzusu hem de toplumsal bellekte İstanbul’a dair nostaljik ve seçmeci bir anlatı kurma eğilimiyle örtüşür. Feminist bir perspektiften bakıldığında masumiyet zemini, Füsün’un öznelliğinin silikleştiği ve nesneye dönüştüğü bir alana karşılık gelir. Füsün’un sessizliği ve hikâyeye yalnızca Kemal’in anlatımıyla katılması, onun temsili bir “kayıp masumiyet” simgesine indirger. Bu durumda masumiyet, kadın bedeninin ve varlığının bir anlatı dekoruna dönüşmesini, anlatıcı-eril bakışın hafızasında idealize edilerek dondurulmasını sağlar. Böylece masumiyet, anlatının nostaljik yapısını pekiştirir ve erkek egemen bir müzecilik anlayışının ideolojik zemini hâline gelir. Nostalji, geçmiş değil, geçmiş hakkında kurulan söyleme duyulan bir özlem olarak işler; anlatıcı söylemini masumiyet imgeleriyle inşa eder.

hâkimiyetle pekiştirir. Feminist anlatı kuramları, özellikle erkek anlatıcının merkezde olduğu metinlerde, kadının temsiline ilişkin sistematik bir sessizleştirme ve nesneleştirme stratejisine dikkat çeker (Mulvey, 2004: 837-848). Bu bağlamda Füsün'un romandaki temsili, öznel bir karakterden ziyade Kemal'in nostaljik arzularının ve kayıp zamanının estetikleştirilmiş bir uzantısı olarak kurgulanmıştır. Her ne kadar *Masumiyet Müzesi* ilk bakışta klasik roman estetiğini çağırırsa dahi anlatının müzeyle iç içe geçmesi, anlatı ile nesne, metin ile mekân arasında melez bir ilişki kurar. Söz konusu durum Pamuk'un romanını geleneksel anlatıdan ayırırken anlatıcının epistemolojik ve etik merkezliyetini de görünür kılar. Anlatı boyunca Füsün'un sesine yalnızca birkaç kez ve sınırlı ölçüde yer verilir. Bunlardan en çarpıcısı, romanın "Başka Bir Dünyaya Yolculuk" bölümünde geçen sahnede ortaya çıkar. Füsün, bastırılmış öfkesini ve arzularını ilk kez dile getirerek Kemal'e doğrudan seslenir: "Senin yüzünden hayatımı yaşayamadım Kemal. Gerçekten artist olmak istiyordum ben." (Pamuk, 2021: 454). Öfkeli çıkış, metin boyunca sessiz bırakılmış bir kadın öznenin geç kalmış ama güçlü bir varoluş talebinin ifadesidir. Ancak bahsi geçen nadir özneleşme anı, kısa sürede bastırılır; Füsün'un çıkışı hemen ardından gelen trajik bir eylem - otomobili bilinçli biçimde çınar ağacına sürerek hem kendi hem de Kemal'in yaşamını tehlikeye atmasına- evrilir. Bu eylem, doğrudan ifade edilemeyen ama bedensel ve dramatik biçimde dışa vurulan bir intihar niyetini düşündürür. Feminist kuramcılarının sıklıkla işaret ettiği gibi, kadın karakterlerin suskunluklarının sonunda ölüm ya da yok oluşla sonuçlanan bir anlatı işlevi üstlenmeleri, patriyarkal temsil yapılarına içkin bir biçimde kadınları özne olmaktan çıkaran ve metinsel varlıklarını sonlandıran bir stratejidir (Kristeva, 1989: 27-30). Füsün'un "artist olmak" arzusu ve arzusunun önündeki tüm yolların Kemal ve eşi Feridun'un müdahaleleriyle kapanması, toplumsal cinsiyetin anlatı içindeki işleyişi açısından da okunmalıdır.

Romanın anlatı yapısı, anlatıcıyı temsil iktidarının mutlak sahibi hâline getirir. Erdi Demir, söz konusu yapıyı eril anlatının duygusal ve temsili gücünü pekiştiren bir erkek hegemonyası biçimi olarak değerlendirir ve yapının kadın karakterlerin özneleşme imkânlarını kısıtladığını vurgular (Demir, 2021: 313-314). Anlatı, neredeyse bütünüyle Kemal'in iç monologları, duygusal çözümlemeleri ve anımsama stratejileri üzerine inşa edilmiştir. Bu durum, *Masumiyet Müzesi*'ni salt "bir aşk romanı" olmaktan çıkarıp anlatısal iktidarın cinsiyetle nasıl kurulduğuna dair bir metinsel laboratuvara dönüştürür. Kemal'in kullandığı dil, sürekli "ben" merkezli bir sahiplenme barındırır. Güzelim, çocukluğum, koleksiyonum, müzem gibi ifadeler anlatıdaki anlam merkezini belirler ve Füsün'u merkezde konumlandırılan bir nesneye indirger. Böylece Kemal'in dili, bireysel bir anlatının sesi olmaktan çıkarak Füsün'un yaşantısına dair anlamı üretme ve kontrol etme yetkisini üstlenen bir iktidar söylemine dönüşür. Bu çerçevede, anlatının yapısal tek sesliliği, feminist teorinin "erkek bakışı" (male gaze) kavramı ile doğrudan ilişkilendirilebilir (Mulvey, 2004: 808-812). Erkek anlatıcı; anlatının yönünü, nesnelerin seçimini, hatıranın biçimlenişini ve müzenin estetik örgütlenmesini belirleyerek temsilin tüm boyutlarında tahakküm kurar. Füsün'un özne olmasına izin verilmez; onun geçmişi, arzuları ve anlatısı yalnızca Kemal'in perspektifinden görünür kılınır ya da daha doğru bir ifadeyle görünmez kılınmış biçimde yansıtılır. Anlatıdaki tek yanlı bakış, temsil hâllerini ve okur algısını yönlendirir. Füsün'un varlığı, çoğunlukla sessizlikle, yoklukla ya da objelere yansımış suretlerle sahnelenir. Pamuk'un anlatıya kendini dâhil ettiği, yazar-anlatıcı kimliğini açık ettiği bölümler ise söz konusu temsil stratejisini tam anlamıyla girift hâle getirir:

"Kitabı birinci tekil şahısla yazıyorum," dedi Orhan Bey.

"Nasıl yani?"

"Hikâyenizi kitapta siz 'ben' diyerek anlatıyorsunuz, Kemal Bey. Ben sizin ağzınızdan konuşuyorum. Şu günlerde kendimi sizin yerinize koymak, siz olmak için çok uğraşıyorum."

“Anlıyorum,” dedim. “Peki siz hiç böyle bir aşk yaşadınız mı Orhan Bey?”

“Hmmmm... Konumuz ben değilim,” dedi, sustu. (Pamuk, 2021: 481)

Yazarın anlatı evrenine doğrudan dâhil olduğu bölüm, anlatısal iktidarın çetrefilli bir katmanını daha açığa çıkarır. Burada Orhan Pamuk’un, anlatıcı Kemal ile kurduğu özdeşlik, metnin kurmaca sınırlarını bulanıklaştırarak anlatı otoritesinin paylaşımını imkânsız hâle getirir. Her şeyi bilen tanrısal anlatıcının yokluğunda yazarın bizzat anlatıcıya dönüşmesi, otoriter bakışın dağıtılmasından ziyade anlatı üzerinde kurulan temsil gücünü pekiştirir. “Kitabı birinci tekil şahısla yazıyorum... sizin yerinize koymak, siz olmak için çok uğraşıyorum” ifadesi, anlatının Kemal’le beraber Orhan Pamuk’un bakışına da indirgenmiş olduğunu imler ve anlatının epistemolojik merkezi, ikili bir özdeşlik stratejisiyle güçlendirilmiş olur. Hem anlatıcı Kemal hem de metin-içi Orhan Bey, anlatının anlam haritasını birlikte inşa ederler. Bu anlatı mimarisi, okurun “anlatıcıya duyduğu güven”i duygusal ve yapısal düzlemde yönlendirir. Linda Hutcheon’un belirttiği gibi postmodern kurgu, özdeşlik oyunları aracılığıyla metnin sınırlarını açarken anlatı içi otoriteyi de yeniden tesis eder (1988: 114-117). Yazarın kendini anlatıya yerleştirilmesi postmodern anlatı teknikleri çerçevesinde değerlendirilirse dahi söz konusu müdahale otoriter bir temsil mekanizmasını da işlevselleştirir. Roman boyunca kurulan anlatısal çerçeve, anlatıcının sınırsız içgörü ve hüküm yetkisiyle şekillenirken içgörüye karşı herhangi bir alternatif anlatı alanı açılmaz. Postmodern anlatılar, ontolojik belirsizlikle epistemolojik mutlaklık arasında bir gerilim yaratır ve metnin oyunlu yapısı, anlatıdaki otoriteyi çoğu zaman sorgulanamaz hâle getirir (McHale, 1987: 3-11; 27-28). Pamuk’un romanında bu yapı, Orhan ve Kemal özdeşliğiyle pekişir. Orhan’ın *Masumiyet Müzesi* metnine önce “Kemal’in hikâyesini romanlaştıran yazar”, ardından “müze sorumlusu” kimliğiyle dâhil olması, yazarlığın anlatının içinden ve çok katmanlı bir düzlemde işlediğini gösterir. Yazar, bir yandan Kemal’in bireysel anlatısını romana dönüştürürken diğer yandan anlatıya nesnel/kurumsal bir hafıza alanı kazandıran müze figürü olarak konumlanır. Böylelikle anlatı, içeriden (Kemal aracılığıyla) ve dışarıdan (Pamuk’un iki düzlemdeki müdahalesiyle) çok sesli ama birleşik bir anlatı örgüsüyle kurulmuş olur. Çift yönlü temsil tekeli, anlatıdaki özne-nesne ilişkisini merkezileştirir. Füsün’un görünürlüğü yalnızca Kemal’in ve dolaylı olarak Pamuk’un anlatısal çerçevesi içinden mümkün hâle gelir.

Bu durum, feminist anlatı kuramı bağlamında son derece problematik bir temsil stratejisi olarak değerlendirilebilir. Zira hem Füsün’un hem de Sibel’in anlatıdaki özdeşleşme imkânları, tamamen eril bakışla inşa edilmiş anlatısal çerçevenin sınırlarıyla belirlenmiştir. Anlatının merkezinde yer alan Kemal karakteri, yalnızca olay örgüsünün asli figürü olmayıp aynı zamanda anlatının fail öznesi, temsili kuran ve sürdüren bakışın taşıyıcısı ve anlamın üreticisi konumundadır. Laura Mulvey’nin erkek bakışı kuramı çerçevesinde (2004: 808-812) anlatıdaki kadın karakterler, sistematik olarak eril arzusun ve bakışın nesnesine dönüştürülür; kadınlar, kendi arzularını ifade edebilen özneler olarak değil, erkek öznenin arzusunun yansıması ya da temsili olarak konumlandırılır. Bu bağlamda *Masumiyet Müzesi*’nde kadın karakterlerin temsili, anlatı düzeyinde yapısal bir hiyerarşi içerir. Füsün’un anlatıdaki varlığı, Kemal’in duygusal saplantısının nesnesi olarak şekillenir. Anlatı boyunca Füsün’un sesi yalnızca bir kez duyulur ve bu sesin hemen ardından gelen suskunluk, karakterin simgesel düzeyde bastırılışını ve özne olma imkânının iptalini işaret eder. Julia Kristeva’nın kadın öznenin temsiline ilişkin olarak geliştirdiği kavramsal çerçeveye göre ataerkil anlatı yapılarında kadın sesi genellikle bastırılır, ötelenir ya da simgesel düzenin kurallarına tabi kılınarak yeniden kodlanır (1989: 54-60). Dolayısıyla Füsün’un temsili, bastırma stratejilerinin bir uzantısı olarak değerlendirilebilir. Benzer bir temsil sorununu Sibel karakterinde de tespit etmek mümkündür. Paris’te eğitim almış, modern, entelektüel, toplumsal olarak ayrıcalıklı bir kadın figürü olarak kurgulanan Sibel, anlatının başlarında idealize edilen bir eş adayı kimliğinde sunulur. Ancak idealizasyon,

Kemal'in duygusal ve cinsel arzuları tarafından belirlenmekte; Sibel'in anlatıdaki varlığı, onun kendi arzularından çok Kemal'in duygusal salınımları üzerinden anlam kazanmaktadır. Sibel, anlatıda hem Batılı ve özgür kadın imajını, hem de geleneksel evlilik kurumuna uygun ideal eş figürünü bünyesinde barındırmasına karşın Kemal'in içsel çatışmaları ve kararsızlıkları karşısında edilginleşir. Arzunun nesnesi olmaktan öteye geçemez ve ne arzusun öznesi olabilir ne de hikâyenin fail figürü hâline gelebilir. Onun aşkına karşılık bulamaması, anlatıcının suçluluk ve pişmanlık temaları üzerinden inşa ettiği bir vicdan anlatısının parçası olarak temsil edilir. Bu bağlamda Sibel'in duygusal gerçekliği bastırılır ve yalnızca Kemal'in içsel hesaplaşmasına fon olarak işlevselleştirilir. Sibel'in şu sözleri bu durumu çarpıcı bir şekilde açığa vurur: “Derdin başka bir kadına âşık olman değil, bana âşık olamaman” (Pamuk, 2021: 189). Bu cümlede, kadın karakterin duygusal emeğinin görmezden gelinmesiyle birlikte aşkın bir karşılıklı ilişki olmaktan çıkıp tek yönlü ve erkek merkezli duygusal bir rejime dönüştüğü görülür. Sibel'in anlatıdaki yerinin giderek silikleşmesi ve pasifleşmesi, onun da tıpkı Füsün gibi bir “kaybedilmiş imkân”, bir “duygusal arka plan” nesnesine indirgenmesine neden olur. Söz konusu dönüşüm, anlatı boyunca kadın karakterlerin duygusal ve yaşamsal varlıklarının, eril öznenin seçimleri ve arzuları doğrultusunda biçimlendirildiğini ortaya koyar. Dahası, yazar figürünün Kemal karakteriyle kurduğu geçişken özdeşlik ilişkisi, anlatı düzeyinde yapısal empati adı verilebilecek bir anlatı stratejisine zemin hazırlar. Yazarın otobiyografik öğelerle beslenmiş bir anlatıcı karakter üzerinden kendini anlatıya dâhil etmesi, okurun erkek karakterle empatik bir bağ kurmasını “doğal” ve “kaçınılmaz” bir izlek hâline getirir. Ancak yapısal empati, anlatıda ses çoğulluğunu bastırır ve eril öznenin anlatı tekeli kurmasını mümkün kılar. Bu noktada Jale Parla'nın tespiti önemlidir. Pamuk'un romanlarında anlatıcılar kendilerini kefaret ödeyen kişiler olarak kurar; ancak kefaretin muhatabı anlatının kurbanı olan kadınlar değil, temsil edenin içsel vicdanıdır (Parla, 2018: 89). *Masumiyet Müzesi*'nde de Kemal'in anlatıcı kimliği, Füsün'un yokluğu üzerinden inşa edilen bir temsil alanı yaratır; bahsi geçen alan erkek öznenin hem duygusal hem etik merkez hâline gelişini görünür kılar. Roman, temsil çerçevesini belirleyen özdeşlik mekanizması nedeniyle de tek yönlü bir anlatı rejimi içerisinde işler. Anlatının çok sesli, çoğulcu ve katmanlı bir temsil üretmesi mümkünken erkek öznenin duygusal, etik ve estetik merkezde konumlanması, anlatı iktidarının cinsiyetli doğasını yeniden ve sürekli olarak üretir. Sonuç olarak *Masumiyet Müzesi* anlatısal düzeyde kadın karakterleri olayların merkezine yerleştiriyor gibi görünse dahi yapısal bakımdan onların sesini bastıran, özdeşleşme imkânlarını sınırlandıran ve onları eril arzusunun nesneleri olarak temsilleştiren bir anlatı stratejisine sahiptir. Bu temsil, anlatı içi karakter düzleminde ve anlatıcı-yazar-okur üçgeninde işleyen bir temsil iktidarı biçiminde işler. Böylece anlatıdaki erkek öznenin anlam üretme tekeli pekiştirir; kadın karakterlerin kimliklerini, arzularını ve anlatıdaki konumlarını, nostaljik bir hatıra nesnesine dönüştürerek sabitler.

3. Estetik ve Etik Arasında: İktidarın Müzedeki Gölgesi

Modernite koşullarında hafıza ve tarih arasındaki gerilim; geçmişin kaydedilme biçimiyle, kaydın kim tarafından, ne şekilde ve hangi maksatla yapıldığıyla ilgilidir. Bu bağlamda Jacques Derrida'nın “arşiv = iktidar” önermesi ile Michel Foucault'nun bilgi-iktidar ilişkisi kavramı, bireysel hafıza girişimlerinin ardındaki yapısal güç ilişkilerini görünür kılar. Derrida'ya göre “arşiv”in kökeni, Yunanca “arkhē” sözcüğüne dayanır ve hem başlangıç hem de yönetme erkini taşır. Bahsi geçen kavramsal temel arşivin sadece geçmişin izlerini muhafaza eden nötr bir mekân olmadığını, aynı zamanda geleceğe neyin aktarılacağına dair seçici ve yönlendirici bir erk alanı oluşturduğunu gösterir. Arşiv, hatırlatmanın normlarını belirleyen bir iktidar aygıtı hâline gelir (Derrida, 1995: 2). İktidar formunun bireysel düzlemde nasıl işlediği ise *Masumiyet Müzesi* romanında Kemal'in müze pratiği üzerinden örneklenebilir. Kemal'in bireysel koleksiyonu, unutulmuş ya da kamusal tarihin dışında kalan anıları

özel bir seçkiyle yeniden inşa ederek kurumsal bir yapıya dönüştürür, hatıraları korur ve onlara hangi biçimde anlam yükleneceğine dair bir otorite kurar. Foucault’nun tanımıyla, arşiv söylenebilecek olanın kanunudur; bu yönüyle hangi anlatının “gerçek” addedileceğini ve hangilerinin dışarıda kalacağını düzenler (Foucault, 1972: 128-131). Kemal’in müzesi de benzer şekilde geçmişe dair ne söylenebilir ve görülebilir olduğuna karar veren bir söylem düzeneği kurar. Kemal müzeyi kurarken benimsediği tematik düzen ve spiral zaman çizelgesi, nesneleri salt birer anı nesnesi olmaktan çıkararak onları anlatsal düğüm noktalarına dönüştürür. Foucault’nun “ifade rejimi” kavramı doğrultusunda her nesne, geçmişin hangi biçimde aktarılacağına dair bir normatif çerçeveye işaret eder. Dolayısıyla Kemal’in müzesi, nostaljik bir iç dünya haritası ve tarihsel temsilin tekil ama düzenleyici bir rejimi hâline gelir. Ulusal tarih anlatılarının dışladığı sıradan bireyin duygulanım dünyasını merkezine alan müze; apolitik görünse de güçlü bir temsil seçkisidir. Müzenin mekânsal ve zamansal tasarımı, seçkisel temsili pekiştirir. Giriş katındaki spiral zaman şeması, her objeyi belirli bir anın sembolü şeklinde sabitler. Böylece salt bir koleksiyon olmaktan öte mekânın kendisi bir zaman haritasına, anlatsal bir bellek düzenine dönüşür. Foucault’nun panoptikon analizi düşünüldüğünde Masumiyet Müzesi bir gözetim mekânı gibidir; eşyalar sürekli Kemal’in bakışı altındadır. Görünürlük alanının gözetimi altına giren kişinin iktidar ilişkilerini kendi içinde içselleştirmesine (Foucault, 1977: 200-201) benzer şekilde Kemal de müzesindeki her detayı kendi bakış açısından etiketleyip sınıflandırarak içselleştirmeyi gerçekleştirir.

Kemal’in müze girişimi, geçmişin telafi etme yönünde kurgulanmış bir hafıza mekânıdır. Zamanın doğal akışına karşı koyan düzenleme, bireysel duygulara hitap eden nostaljik bir bütünlük yaratır ve geçmişe dair potansiyel alternatif anlatıları sistematik biçimde dışlar. Müzedeki her objenin sabitlenmiş anlamı, anının çoklu olasılıklarını askıya alır; temsil, çeşitlilikten ziyade otoriteye yaslanır. Kemal’in müzesi, parçalı ve kırılmış bir geçmişin tekil bir perspektiften, bütünlüklü ve masumlaştırılmış bir anlatıya dönüştürüldüğü sembolik bir alan işlevi görür. Söz konusu yapı, geçmişi hatırlanması istenen biçimde yeniden üretmek için kurulur ve belirli bir tarihsel duyarlılığın, duygulanım rejiminin ve iktidar ilişkisinin sahnesine dönüşür. Bahsi geçen düzenleme, arşiv ile müze arasındaki teorik ayrımı da görünür kılar. Arşiv ve müze kavramları her ne kadar örtüşen işlevlere sahip gibi görünse de sosyolojik olarak ayrışan iki farklı temsil rejimini işaret eder. Arşiv, belgelerin sistemli bir biçimde muhafaza edildiği ve epistemolojik olarak “doğruluk” iddiası taşıyan bir düzenlemeyi ifade ederken müze, estetik harmanlanmış tematik bir anlatı kurarak ziyaretçisine belirli bir hafıza tahayyülü sunar. *Masumiyet Müzesi* özelinde bakıldığında Kemal’in kişisel arşivinin müzeye dönüştürülmesi, iki yapının iç içe geçtiği bir form yaratır. Kemal hem belgeleri toplayan arşivcidir hem de belgeleri düzenleyen ve sergileyen küratördür. Böylece temsil hakkı yalnızca onun iktidar alanında işler; müze, bireysel bir hafıza rejiminin kurumsallaşmış biçimine dönüşür. Kemal’in seçici ve dışlayıcı hafıza rejimi, Füsün’un kimliğini, arzularını ve öznelliğini nesneleştirilmiş ve sessizleştirilmiş bir temsile indirger. Hatırlanan, Füsün’un kim olduğundan ziyade Kemal’in onun hakkında neyi nasıl hatırlamak istediğidir. Bu anlamda müze, temsilin sınırlarını belirleyen bir iktidar aygıtı hâline gelerek nostaljik bir tedavi alanı ve tarihin dışladığı anlatıları bastıran bir mekân olarak çalışır. Kemal’in müze pratiği, geçmişe dair bir aidiyet ve bütünlük arzusu üzerinden şekillense dahi aslında parçalı ve seçilmiş bir hafıza sunar. Seçicilik, arşivin her zaman belirli bir iktidar tarafından kurgulanmasıyla ilişkilidir. Dolayısıyla *Masumiyet Müzesi*, bireysel bir aşk hikâyesinin ötesinde hangi anlatıların kaydedileceği, hangilerinin suskun kalacağı ve tüm bunların nasıl estetize edileceği sorularını merkezine alan, dış dünyayla bağını yitirerek “kendi kendine referans veren işaretler” niteliğine bürünen bir hafıza politikası örneği olarak okunabilir. Selmin Kuş’un çalışmasında vurguladığı gibi roman ve müze, bireysel hatıralar ile gündelik nesnelerin sözcüklere dönüşerek hem anlatının

kurucu ögesi hem de kültürel belleğin temsilcisi hâline geldiği çok katmanlı bir yapı sunar. Bu yapı, hafızanın yalnızca korunacak bir içerik değil, biçimlendirilecek ve estetikleştirilecek bir temsil nesnesi olduğunu gösterir (Kuş, 2015).

Kemal'in Füsün'a ait nesne biriktirme pratiği, romanın ilerleyişi ve Pamuk'un müze kurma süreciyle birlikte kamusal bir kurumsallaşmaya dönüşür. Pamuk, "o binayı bir müze mekânı hâline getirdim. Sonra da kendimi Kemal gibi hissederek eşyalar toplamaya başladım" sözleriyle bireysel bir koleksiyonu kamusal sergiye dönüştürme sürecini aktarır (Yüksel, 2012). Bu ifade, Kemal'in özel arşivinin fiziksel bir müze formuna evrildiğini gösterir. Derrida'nın arşiv düşüncesi bağlamında değerlendirildiğinde bir arşivin "özelden kamusala geçiş" ile resmen kabul gördüğü söylenebilir. Kemal'in koleksiyonunda da benzer bir dönüşüm gerçekleşmiştir. Bireysel saplantı düzeyinde başlatılan nesne biriktirme, romanın sonunda açılan müzeyle birlikte kurumsal bir belleğe evrilmiştir. Böylece Kemal'in anıları, öznel bir hatıra olmaktan çıkarak herkesin ziyaret edebileceği kamusal bir hafıza mekânına dönüşür. Ancak bu süreçte koleksiyon, Derrida'nın tanımladığı biçimiyle, bir iktidar sistemine tâbidir; çünkü hangi nesnelerin toplandığı ve nasıl düzenlendiği tamamen Kemal'in tercihleriyle şekillenmiştir. Kemal'in müze pratiği, geçmişin fragmanlarını anlamlı bir bütünlük içinde yeniden kurarken hatırlama edimini belirli bir iktidar rejimi içinde sabitler. Sabitleme süreci, geçmişin seçili bir versiyonunun kurumsallaştırılmasıdır. Pamuk'un kendi ifadesiyle, söz konusu müze pratiği ulusal hafıza kurumlarına karşı kişisel bir hafıza manifestosudur. Yazar, büyük anlatıları estetize eden Louvre gibi "resmî" müzeleri eleştirirken bireyin deneyimini merkeze alan küçük müzelerin insanlık durumunu daha derinlikli biçimde yansıtabileceğini savunur (Yüksel, 2012). Bu perspektif, yalnızca teorik bir tutum olarak kalmaz; romanın anlatı dünyasında da somut biçimde yer bulur. Kemal, sık sık büyük müzelerin ihtişamlı ancak yabancılaştırıcı doğasından söz ederken küçük, kişisel tarihleri barındıran özel ev müzelerine hayranlık duyar. Özellikle Milano'daki Bagatti Valsecchi Müzesi, onun gözünde ideal müze formunun vücut bulmuş hâlidir. Büyük müzeleri soğuk, yabancılaştırıcı ve gösterişli bulan Kemal'in, küçük ve kişisel hikâyeleri barındıran ev müzelerine duyduğu hayranlık, modern müzecilik anlayışına yöneltilen eleştirinin bir uzantısıdır. Kemal'in favori örneği olan Bagatti Valsecchi Müzesi, dışarıdan bakıldığında kişisel, sıcak anlatı idealine yakın gibi görünse de aslında derin bir çelişki barındırır. Bahsi geçen müze; zengin, aristokratik bir ailenin evini estetize ederek kamusal sergiye dönüştürür; sınıfsal, cinsiyetli ve Batılı bir temsiliyet düzenini yeniden üretir. Kemal'in bu müzeye duyduğu hayranlık, onun bireysel hafızaya dayalı alternatif müzecilik iddiasının dahi mevcut müze ideolojisinin sınırları içinde kaldığını, hatta onu yeniden ürettiğini gösterir. Dolayısıyla roman, kişisel olanın da politik ve ideolojik olabileceği gerçeğini katmanlı bir şekilde ortaya koyar. Kemal'in müzesi de bireysel bir aşkın izlerini sürer gibi görünse de özünde eril bakışı merkez alan, seçici ve tahakkümcü bir bellek inşasına dayanır. Sergilenen nesneler, Füsün'un hayatına dair olup onun rızası ve katılımı olmaksızın seçilmiştir; bu yönüyle müze, yalnızca bir hatırlama mekânı değil, aynı zamanda bir unutturma ve bastırma alanıdır. Kemal'in müzesi de tıpkı eleştirdiği büyük müzeler gibi, anlatıyı tek taraflı kurar; erkeğin bakışı ve anlatısı kamusal belleğe dönüşür. Bu durum, romanın müzecilik üzerinden erkek egemen hafıza ve temsil pratiklerini eleştirirken kendi içindeki ideolojik çelişiklere de işaret etmesini sağlar.

Masumiyet Müzesi, etik bir metin olarak da okunmalıdır. Özellikle Kemal'in Füsün'a ait eşyaları izinsiz biçimde toplaması, kişisel bir müzede sergilemesi ve anlatı nesnesine dönüştürmesi romanın merkezine yerleşen estetik boyutu derinlemesine bir etik sorguya açar. Bu durum hem özel mülkiyetin ihlali hem de rızanın yokluğu üzerinden düşünülmelidir. Füsün'un bilgisi ve onayı olmaksızın sürdürülen koleksiyonculuk, nesneler üzerinden kadın bedenine ve kimliğine yönelik sembolik bir el koyma işlevi görür. Feminist eleştiri bağlamında bu tutum,

erkek öznenin kadın nesne üzerindeki tahakkümüne işaret eden klasik temsil düzeneklerinden biri olarak okunabilir. Eril bakış kavramı çerçevesinde değerlendirildiğinde Kemal’in müzesi, kadın karakteri kontrol altına almanın ve sabitlemenin estetik bir aracına dönüşür. Dolayısıyla Füsun’un nesneleştirilmesi etik düzlemde sorunlu bir sahiplenme biçimiyle kendini gösterir. Eşyanın mülkiyeti ile bedeninin temsili arasındaki örtüşme, kadının özgün varlığını sessizliğe gömerken erkeğin anlatısını mutlaklaştırır. Gayatri Chakravorty Spivak’ın “altkültüre ait öznelerin konuşamaması” tezi (1988: 287-292), burada Füsun’un anlatıdaki suskunluğu ve temsile rıza göstermemesiyle örtüşür. Füsun’un sesi, bakışı ya da onayı olmaksızın kurulan müze, etik anlamda fail ile kurban arasındaki sınırların ihlal edildiği bir yapıdır. Füsun’un kimliği, Kemal’in belleği aracılığıyla kamusallaştırılır ve söz konusu durum, temsilin şiddet içerebileceği fikrine kapı aralar.

Kemal’in izinsiz koleksiyonculuğu, estetik bir jestten öte, etik bir sorumluluk taşır. Nesnelerin sergilenmesi yoluyla geçmişin idealize edilmesi hakikat ve öznellik düzeyinde belirli gerçeklikleri dışarıda bırakır. Özellikle feminist etik kuramında rıza, öznenin tanınması ve irade beyanı olarak merkezi bir kavramdır. Bu çerçevede Kemal’in müzesi, Füsun’un iradesini dikkate almayan bir temsil alanı olarak etik meşruiyetini yitirir. Burada Susan Moller Okin’in “özel alanın politikliği” ilkesini hatırlamak anlamlıdır (1989: 10-12; 117-121). Kemal’in özel alanında inşa edilen müze, aslında kadın kimliğine dair politik bir temsil alanıdır ve rızasız biçimde kurulmuştur. Dolayısıyla *Masumiyet Müzesi*, öznenin temsil hakkını gasp eden bir tahakküm alanıdır. Bu etik sorgulama, müzenin kurumsal biçimiyle de ilişkilendirilir. Zira bir müzenin fiziksel olarak kamusallaşması, içerdiği temsillerin toplumsal olarak yeniden üretileceği anlamına gelir. Kemal’in izinsiz biçimde inşa ettiği kamusal anlatı, Füsun’un eşyalarıyla beraber hayatını da kendi iktidarı çerçevesinde düzenler. Böylece mülkiyet ilişkisi ve temsil hakkı, cinsiyetlendirilmiş bir epistemolojik tahakküm rejiminin parçası hâline gelir.

Bu çok katmanlı müze kurgusu ve anlatı iktidarının cinsiyetli doğası, romanın maddi ve görsel uzantısı olan kapak tasarımı da izini sürer. YKY baskısına ait kapakta yer alan görsel kompozisyon, *Masumiyet Müzesi*’nin hem kurmaca müze anlatısını hem de hafıza-estetik-iktidar üçgeninde şekillenen temsil rejimini görsel bir düzlemde somutlaştırır. Ön planda konumlandırılmış klasik model bir **Chevrolet** ve içine yerleştirilmiş beş figür, romanın nostaljik atmosferini taşıyan bir anı sahnesi gibi düzenlenmiştir. Araç içinde yer alan üç kadın ve iki erkek figür, dönemin tarzını yansıtan giysileriyle geçmişin teatral bir yeniden sahnelenişini çağırıştır. Bu figürlerin kimliklerine dair kesin bir belirleme yapılamasa da arka planda tek başına konumlandırılan, arkası dönük, elinde çanta taşıyan kadın figürün Füsun’u çağırştıran temsili bir karaktere dönüştüğü söylenebilir. Onun yalnızlığı, bakışının görünmezliği ve kompozisyon dışına yönelmiş bedeni roman boyunca süregelen temsil dışı bırakılma hâlini estetik düzeyde yeniden üretir. Kadın figürün bluzundaki, eteğindeki ve çantasındaki kırmızı detayların, önünde ve yanında kalan iki arabanın pembe-kırmızı arası tonuyla kurduğu görsel rezonans; romanın merkezindeki bastırılmış arzu, sahiplenme ve nostaljik sabitleme temalarını güçlendirir. Kırmızı burada, yalnızca tutkunun ya da geçmişe duyulan özlemin değil, anlatıda adı konmayan bir kırılmanın, sessizliğin ve temsilin eksiltildiği doğasının da simgesi olarak belirir. Kapakta dikkat çeken bir diğer öğe ise arka plandaki kadın karakterle aynı hizaya yerleştirilmiş yengeç figürüdür. Yengeç, taşlık bir zemin üzerinde karada konumlanmış olmakla birlikte hemen yanı başındaki denizle görsel bir temas hâlinindedir. Söz konusu yerleşim, sabit ve akışkan olanın, kalıcılık ile belirsizlik arasındaki geçişkenliği temsil eder. Yengecin yanlamasına ve geriye dönük hareket biçimi, Aristoteles’in doğrusal zaman anlayışına (1996: xxii-xxiii) karşıt olarak spiral ve takıntılı bir zaman tasarımıyla örtüşür. Bu yönüyle yengeç, Kemal’in geçmişe saplanan hafızasını ve *Masumiyet Müzesi*’nin müze estetiği içinde düzenlenmiş seçici temsil sistemini simgesel düzlemde yansıtır. Hafıza burada doğrudan hatırlanan olmayıp

çevresinden dolanılarak kurulan, doğrusallığı bozulmuş, döngüsel ve kırılğan bir yapıya bürünmüştür. Yengecin mekânsal konumlanışı ve hareketsizliği, anlatının merkezinde yer alan nostaljinin aynı anda ilerleme ve duraksama içerdiğini duyumsatır.



Görsel 1. *Masumiyet Müzesi* kitabının kapağı. İletişim Yayınları, 2021 baskısı. Fotoğraf ve Kolaj: Ahmet Işıkçı - Orhan Pamuk.⁷

Kapak görselinin genel tonlamasına hâkim olan sepya renk düzeni, nostaljik atmosferle beraber müze estetiğine içkin olan “geçmişle görsel ilişki kurma” biçimini doğrudan çağırır. Sepya, görselliğin nasıl bir tarihsel ve ideolojik bağlamda üretildiğine dair önemli bir göstergedir. Görsel kültür kuramcısı olarak Barthes’ın mit çözümlemesine başvurulduğunda sepya tonlamanın işlevi daha belirgin hâle gelir. Sepya ton, doğrudan geçmişe ait bir gerçeklik izlenimi sunmak yerine o geçmişin nasıl temsil edildiğini doğallaştıran, romantize eden ve ideolojik bir biçime dönüştüren araçtır. Başka bir deyişle kapakta kullanılan sepya, geçmişin estete edilmiş versiyonunu sunarak anlatı içindeki restoratif nostaljiyi pekiştirir; bu da Boym’un ayrımında sözünü ettiği biçimiyle, geçmişin sorgulamadan yeniden kurma arzusunu temsil eder. Kapaktaki soluk, hareketsiz ve teatral düzenlemeye sahip görsel kompozisyon, kolektif belleğin nasıl yapılandırıldığına ve görselleştirildiğine dair ipuçları sunar. Solgun pastel tonların hakimiyeti, anlatı boyunca kurgulanan duygusal duraksamayı ve zamanın içsel olarak askıya alınmışlığını resmeder. Nesnelerin, figürlerin ve arka planın durağanlığı, tam da müze mekânlarında olduğu gibi, hareketin dışlandığı ve temsilin sabitlendiği bir uzama işaret eder. Durağanlık hâli, Foucault’nun bilgi-iktidar kavramı çerçevesinde değerlendirildiğinde disiplinler bir düzenlemeyi de imler.

⁷ Bu görsel yalnızca akademik değerlendirme ve eleştirel analiz amacıyla kullanılmıştır. Tüm hakları İletişim Yayınları’na ve görselin sahipleri Ahmet Işıkçı ile Orhan Pamuk’a aittir.

Nesneler ve figürler, izleyici bakışına göre düzenlenmiş, vitrinselleştirilmiş ve anlamlandırılmıştır; dolayısıyla kapak, geçmişin nasıl hatırlanacağını belirleyen bir normatif alan yaratır. Sepya tonun oluşturduğu atmosfer aynı zamanda bir tür arşivsel aura yaratır. Derrida’nın “arşivin humması” olarak tanımladığı epistemolojik yapı düşünüldüğünde bu estetik tercihin arşivsel hafıza politikalarına doğrudan gönderme yaptığı görülür. Derrida’ya göre arşiv, neyin hatırlanacağına, neyin dışarıda bırakılacağına karar veren bir erk alanıdır. Kapak da tam olarak söz konusu seçiciliği görselleştirir. Anlatının içinde ve dışında neyin temsil edilip edilmediği, neyin öne çıkarılıp neyin arka plana atıldığı, görsel kompozisyonun düzenlenişıyla paralel biçimde kurulur. Örneğin, arka planda yer alan kadın figürünün puslu ve mesafeli temsili, anlatı boyunca bastırılmış olan kadın öznenin görsel olarak da periferik bir konuma yerleştirilmesiyle örtüşür. Bu da kapakta cisimleşen görsel anlatının, romanın içindeki etik ve politik gerilimlerle doğrudan ilişkili olduğunu gösterir. Kapaktaki tonlama, Benjaminci anlamda bir “auratik deneyim” yaratır. Benjamin, sanat eserinin “aura”sını onun tekillik, zaman ve mekânla olan özgün bağı olarak tanımlar. Sepya ton, hem görseldeki figürleri zaman dışı bir mekâna sabitlet, hem de izleyicide geçmişe dair içsel bir yankı yaratır. Ancak Benjamin’in moderniteyle birlikte aura’nın kaybolduğunu ileri süren savının (1969: 220-224) tersine *Masumiyet Müzesi* kapağındaki sepya kullanımının aurayı yeniden üretmeye çalıştığı gözlemlenir. Bu, romanın genelinde gözlenen bireysel hafızayı yücelten nostaljik eğilimle bütünleşir. Kemal’in Füsun’a dair anılarını biriktirme ve onları görünür kılma çabası, kapakta sepya aracılığıyla sembolize edilir ve görsel, romanın hafıza estetiğini tamamlayıcı nitelikte işlevselleşir. Kısacası *Masumiyet Müzesi*’nin kapak tasarımı, yalnızca bir görsel destek ya da estetik tamamlayıcı değil, romanın ana temalarıyla doğrudan ilişkili, onları dışa vuran ve kavramsallaştıran bir anlatı düzeneğidir. Kapak, metnin dışında yer almasına rağmen metnin diline içkin bir hafıza rejimini temsil eder. Anlatı boyunca karşılaşılan arşivsel sabitleme, temsilin seçiciliği, estetikleştirilen tahakküm ve nostaljik şiddet gibi olgular görselin düzenlenişinde yeniden sunulur. Böylelikle roman, estetikle yoğrulan ve bir hafıza politikası örneği olan dış çerçevesiyle de müzeleştirme pratiğini sürdürür.

Sonuç

Orhan Pamuk’un *Masumiyet Müzesi* romanı, bireysel bir aşk hikâyesinin anlatımıyla sınırlı kalmayan; hafıza, temsil ve iktidar ekseninde okunmaya açık çok katmanlı bir anlatı örneği sunmaktadır. Bu çalışmada roman; feminist edebiyat kuramları, kültürel hafıza teorileri ve temsil epistemolojisi bağlamında incelenmiş; özne-nesne ilişkileri, koleksiyon pratiği, müzecilik nosyonu ve anlatı iktidarı üzerinden katmanlı bir çözümleme önerilmiştir. Romanın merkezindeki Kemal karakterinin, Füsun’a duyduğu aşkı nesneler aracılığıyla muhafaza etme ve bu birikimi estetik bir yapıya dönüştürerek kurumsallaştırma arzusu, toplumsal cinsiyet rejimlerinin içselleştirildiği ve temsil iktidarının eril bir bakışla yeniden üretildiği karmaşık bir yapı olarak değerlendirilebilir. Kemal’in müze kurma edimi, Aleida Assmann’ın kültürel bellek kuramı ve Svetlana Boym’un restoratif nostalji kavramsallaştırmaları ışığında okunduğunda geçmişi estetize ederek sabitleme, seçme ve temsil etme süreçleriyle şekillenen bir iktidar organizasyonuna işaret etmektedir. Füsun’a ait nesnelerin sistemli biçimde biriktirilmesi, nesnelerle geçmişin yeniden inşa edilmesi ve müzede sergilenmesi; hatırlama eyleminin cinsiyetli, seçici ve tekil bir anlatıya dönüştüğünü göstermektedir. Bu doğrultuda nostalji, yalnızca geçmişe duyulan özlem değil, aynı zamanda geçmişi temsil eden kurgusal bir düzenin kurulması anlamına da gelir. Bahsi geçen düzen, hatırlamanın iktidarını erkek öznenin kontrolüne verirken kadın karakterin anlatıdaki varlığını nesnelere, vitrinlere ve sessizliğe mahkûm etmektedir.

Kemal’in hafızayla kurduğu ilişki, onu yeniden kurgulayıp denetim altına almaya yönelik restoratif bir karakter taşımaktadır. Füsun’un yaşamına ait her detay, onun sesinden, bakışından ve öznesinden soyutlanarak

nesneye, anıya ve vitrindeki bir imgeye dönüştürülür. Bu bağlamda müze, geçmişin nötr bir temsili olmaktan çıkar; aksine, hatırlamanın eril bir aygıtı, seçici bir temsil düzeni ve duygusal bir iktidar mekanizması hâline gelir. Jacques Derrida'nın "arşiv = iktidar" önermesiyle birlikte düşünüldüğünde müze, arşivin görsel ve maddesel boyutudur; neyin hatırlanacağını ve unutulacağını belirleyen söylemsel bir filtre, bir kurgu düzeneğidir. Michel Foucault'nun bilgi-iktidar ilişkisinden hareketle düzenek, sadece geçmişini düzenlemekle kalmaz, düzenleme üzerinden mevcut toplumsal yapının sürekliliğini de sağlar. Müzede yer alan nesneler, anlatının normatif sınırlarını kurar. Her vitrin, bir temsil kararıdır ve bu karar, belirli bir bakışın ideolojik öncelikleri doğrultusunda şekillenir.

Yukarıda bahsi geçen temsil stratejisi, özellikle feminist kuram açısından ele alındığında cinsiyetli bir yapının izlerini taşır. Laura Mulvey'nin "erkek bakışı" kavramı odağında Füsün'un anlatıdaki varlığı, Kemal'in arzusunun nesnesi olarak kurgulanmıştır. Kadın, kendi sesiyle değil, erkek öznenin seçtiği nesneler ve anılar aracılığıyla görünürlük kazanır. Julia Kristeva'nın "kadının yokluğu" veya "sembolik düzenin dışında kalan kadın" söylemi, Füsün'un anlatıdaki temsiline ışık tutar. Füsün'un sesi bastırılmış, deneyimi metne yansıtılmamış, özneliliği silikleştirilmiştir. Onun kimliği; hatırlanan bir nesneye, vitrinde sergilenen bir hatıra dönüşmüştür. Dolayısıyla *Masumiyet Müzesi*; temsile, hafızaya ve cinsiyete dair ideolojik yapıların iç içe geçtiği bir hafıza politikasıdır. Roman, aşkın "masumiyet" perdesi altında görünmez kılınan tahakküm ilişkilerini, estetikleştirilen şiddet biçimlerini ve temsile dayalı dışlama stratejilerini sorgulanabilir kılar. Kemal'in nostaljisi, bir kontrol ve sahiplenme biçimidir. Sevginin diliyle konuşur fakat öznesi olduğu geçmişini başkalarının adına temsil etme hakkını kendinde görür. Söz konusu temsiliyet hakkı ise başta Füsün olmak üzere anlatıdaki kadın figürlerin susturulması, bastırılması ve esteteze edilmesi üzerinden inşa edilir.

Çalışmanın ilk bölümünde ele alınan "Kemal'in Hafıza Estetiği", bireysel belleğin kültürel belleğe dönüştüğü geçiş noktalarına odaklanarak koleksiyonculuk, nesne fetişizmi ve arşiv mantığının anlatıdaki işlevlerini açığa çıkarmıştır. Burada nesne; anlatının kurucusu, belleğin aracı ve özne iktidarının simgesidir. Kemal'in nesnelerle kurduğu ilişki, onları hem estetik hem de ontolojik bir düzleme taşır. Nesne, Füsün'un yokluğunu telafi eden bir tür ikame özneye dönüşür. Roman boyunca nesnelerin hikâyesi anlatılır ama Füsün'un hikâyesi nesneler aracılığıyla ve Kemal'in filtresinden geçerek aktarılır. İkinci bölüm olan "Eril Nostalji ve İktidar", hatırlama eyleminin nasıl cinsiyetlendirildiğini tartışmıştır. Restoratif nostalji, kaybedilen geçmişini olduğu gibi yeniden kurmak ister; yeniden kurma arzusu, iktidarın geçmiş üzerindeki denetimini yeniden üretir. Kemal'in müze kurma süreci, bireysel travmanın telafisi olmayıp eril bir temsil stratejisidir. Füsün'un yaşamı, bir aşk nesnesine indirgenmiş, onun bireysel tarihi ise Kemal'in nostaljik arzusu doğrultusunda yeniden kurgulanmıştır. Bu durum, modern anlatılarda erkek öznenin anlatı üzerindeki tahakkümünü, kadın karakterin özneliliğinin bastırılması pahasına sürdürdüğünü göstermektedir. Üçüncü ve son bölüm olan "Estetik ve Etik Arasında", müze pratiği üzerinden temsil sorunsalını ele almıştır. Müze, anlatı içinde sadece bir mekân değil; aynı zamanda bir anlam üretim sistemi, bir bilgi rejimidir. Foucault'nun "epistemolojik aygıt" kavramıyla okunabilecek yapı, neyin sergileneceğine, nasıl hatırlanacağına ve hangi anlatıların dolaşıma gireceğine karar verir. Kemal'in küratör kimliği, salt bir koleksiyoncu olmanın ötesinde onun temsil iktidarını elinde tutan figür hâline gelmesini sağlar. Bu da anlatının estetik yüzeyinde sunulan "aşk" ve "masumiyet" temalarının, aslında etik sorumluluklardan arındırılmış bir tahakküm düzeni yarattığını gösterir.

Pamuk'un romanında anlatı ile gerçek dünyada inşa edilen müzenin eşzamanlılığı, temsilin kurgusal boyutta sınırlanmadığını; kurumsal ve ideolojik bir gerçeklik olduğunu da ortaya koyar. Romanın yayımlanmasından sonra gerçek müzenin açılması, kurmaca ile gerçek arasındaki sınırların silikleştiğini ve temsil

stratejilerinin fiziksel olarak kurumsallaştığını gösterir. Böylece müze, anlatıyla beraber toplumsal hafızanın şekillendirildiği somut bir alana dönüşür. Bu durum, estetik hafızanın ideolojik ve cinsiyetli bir belleğe evrilebileceğini gösterir. Sonuç olarak *Masumiyet Müzesi* romanı, modern bireyin hafıza ile kurduğu ilişkinin aşk, kayıp ve nostalji gibi temalar aracılığıyla nasıl estetize edildiğini; ancak bu estetik düzlemin ardında cinsiyetlenmiş, iktidara dayalı ve dışlayıcı bir temsil pratiği olduğunu görünür kılar. Kemal’in anlatıcı pozisyonu, romanın yapısal merkezi olduğu kadar etik sorunsalıdır. Onun aşkı; temsiliyet tekelinden, anlatı kurma ayrıcalığından ve nesneleri dizerek geçmişi yeniden inşa etme gücünden beslenir. Bu bağlamda çalışma, *Masumiyet Müzesi*’ni yalnızca “neyin” hatırlandığını değil, “kimin adına, kim tarafından ve nasıl” hatırlandığını sorunsallaştıran bir kurmaca olarak değerlendirmiştir. Hafızanın estetize edilmiş biçimi, geçmişi meşrulaştırmanın yanı sıra farklı anlatıların bastırılması, kadın öznelliğinin silikleştirilmesi ve temsil iktidarının tekil bir bakışa sabitlenmesi anlamına gelir. Dolayısıyla *Masumiyet Müzesi*, hatırlamanın politik bir eylem, müzenin ise estetikleştirilen bir iktidar mimarisi olduğunu ortaya koyan eleştirel bir metin olarak okunmalıdır.

Kaynakça

- Arcagök, M. N. (2024). Masumiyet Müzesi romanında nesneler dünyası. *Dede Korkut Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, (33): 100-117. DOI: <http://dx.doi.org/10.25068/dedekorkut605>
- Aristotle. (1996). *Poetics* (M. Heath, çev.). London: Penguin Books.
- Artun, A. (2012). *Müze ve modernlik*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Assmann, A. (2010). Re-framing memory: Between individual and collective forms of constructing the past. K. Tilmans, F. Van Vree ve J. Winter (Ed.), *Performing the past: Memory, history, and identity in modern Europe* içinde (s. 35-50). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Assmann, A. (2011). *Cultural memory and Western civilization: Functions, media, archives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Assmann, J. (1995). Collective memory and cultural identity. *New German Critique*, (65): 125-133. DOI: <https://doi.org/10.2307/488538>
- Barthes, R. (1972). *Mythologies* (A. Lavers, çev.). New York: Hill and Wang. (Orijinali 1957)
- Baudrillard, J. (1994). *Simulacra and simulation* (S. F. Glaser, çev.). Michigan: University of Michigan Press. (Orijinali 1981)
- Benjamin, W. (1969). The work of art in the age of mechanical reproduction. H. Arendt (Ed.), *Illuminations* içinde (H. Zohn, çev., s. 217-251). New York: Schocken Books. (Orijinali 1936)
- Boym, S. (2001). *The future of nostalgia*. New York: Basic Books.
- Demir, E. (2021). Orhan Pamuk’un Masumiyet Müzesi ve erkek hegemonyasının görünüşleri. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 4(2), 306-315. DOI: <https://doi.org/10.47948/efad.997079>
- Derrida, J. (1995). *Archive fever: A Freudian impression* (E. Prenowitz, çev.). Chicago: University of Chicago Press.
- Dirlikyapan, J. Ö. (2020). Masumiyet Müzesi’nin sınırları: “Düşüncesiz” nostalji ve masumiyetin imkânsızlığı. *Moment - Hacettepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Kültürel Çalışmalar Dergisi*, 7(1): 28-41. DOI: <https://doi.org/10.17572/mj2020.1.2841>
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge* (A. M. Sheridan Smith, çev.). New York: Pantheon Books.

- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish: The birth of the prison* (A. Sheridan, çev.). New York: Vintage Books.
- Gelir, Y. (2019). Orhan Pamuk'un Masumiyet Müzesi romanında Nişantaşı ve Çukurcuma bağlamında sınıfsal farklılıklar. *İnönü Üniversitesi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 597-618.
- Halbwachs, M. (1980). *The Collective memory* (F. J. Ditter ve V. Y. Ditter, çev.). New York: Harper & Row.
- Hasanov, B. (2016). İbni Haldun'da asabiyet kavramı - Maurice Halbwachs'ın "kolektif hafıza" kavramı ile bir karşılaştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59): 1437-1446. DOI: <https://doi.org/10.17755/esosder.263245>
- Hutcheon, L. (1988). *A poetics of postmodernism: History, theory, fiction*. New York: Routledge.
- Karaduman, S. (2016). *Nesne düzeni ve imge tasavvuru bağlamında sanatsal bir kurgu olarak Masumiyet Müzesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Güzel Sanatlar Enstitüsü, İzmir.
- Kristeva, J. (1989). *Black sun: Depression and melancholia* (L. S. Roudiez, çev.). New York: Columbia University Press.
- Kuş, S. (2015). *Sözcüklerin nesnelere dönüştüğü yer: Masumiyet Müzesi*. İstanbul: Libra Kitap.
- McHale, B. (1987). *Postmodernist fiction*. London: Methuen.
- Mulvey, L. (2004). Visual pleasure and narrative cinema. L. Braudy ve M. Cohen (Ed.), *Film theory and criticism: Introductory readings* içinde (6. baskı, s. 837-848). Oxford: Oxford University Press.
- Nora, P. (1989). Between memory and history: Les lieux de mémoire. *Representations*, (26): 7-24. DOI: <https://doi.org/10.2307/2928520>
- Okin, S. M. (1989). *Justice, gender, and the family*. New York: Basic Books.
- Pamuk, O. (2020). *Saf ve düşünceli romancı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Pamuk, O. (2021). *Masumiyet Müzesi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Parla, J. (2018). *Orhan Pamuk'ta yazıyla kefare*t. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak?. C. Nelson ve L. Grossberg (Ed.), *Marxism and the interpretation of culture* içinde (s. 271-313). Illinois: University of Illinois Press.
- Stewart, S. (2007). *On longing: Narratives of the miniature, the gigantic, the souvenir, the collection*. Durham: Duke University Press.
- Yanaray, S. & Çelik, Y. (2019). Orhan Pamuk kurgusalında cinsiyet: Kadın, erkek, çocuk karakterlerin kurgudaki kullanım oranı. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, (44), 145-159. DOI: <https://doi.org/10.17498/kdeniz.598287>
- Yüksel, H. Z. (2012, 21 Haziran). Masumiyet Müzesi. *Arkitera*. <https://www.arkitera.com/gorus/masumiyet-muzesi/>

Emrî Dîvânı'nda Hz. Yûsuf**
The prophet Yûsuf in the Dîvân of Emrî

Ferdi Karabulut^{1*} - Ali Yılmaz²

¹Arş. Gör., Uşak Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, İslam Tarihi ve Sanatları Bölümü, Türk İslam Edebiyatı Anabilim Dalı, Uşak, Türkiye, <https://ror.org/05es91y67>, <https://orcid.org/0000-0003-0849-8475>, ferdikarabulut95@gmail.com
 Res. Asst., Uşak University, Faculty of Theology, Department of Islamic History and Arts, Department of Turkish Islamic Literature, Uşak, Turkey, <https://ror.org/05es91y67>, <https://orcid.org/0000-0003-0849-8475>, ferdikarabulut95@gmail.com

Prof. Dr., Uşak Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, İslam Tarihi ve Sanatları Bölümü, Türk İslam Edebiyatı Anabilim Dalı, Uşak, Türkiye, <https://ror.org/05es91y67>, <https://orcid.org/0000-0002-5110-5561>, yilmaz.ali@usak.edu.tr
 Prof. Dr., Uşak University, Faculty of Theology, Department of Islamic History and Arts, Department of Turkish Islamic Literature, Uşak, Turkey, <https://ror.org/05es91y67>, <https://orcid.org/0000-0002-5110-5561>, yilmaz.ali@usak.edu.tr

* Corresponding author

Araştırma Makalesi

Süreç

Geliş Tarihi: 29.04.2025
 Kabul Tarihi: 16.06.2025
 Yayın Tarihi: 30.06.2025

Benzerlik

Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal yazılımı ile taranmıştır.

Değerlendirme

Ön İnceleme: İç hakem (editörler).
 İçerik İnceleme: İki dış hakem/Çift taraflı körleme.

Telif Hakkı & Lisans

Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları **CC BY-NC 4.0** lisansı altında yayımlanmaktadır.

Etik Beyan

Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen nitelikte olup kullanılan veriler literatür taraması/yayınlanmış kaynaklar üzerinden elde edilmiştir. Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Ferdi Karabulut-Ali Yılmaz

Yapay Zeka Kullanımı

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde yapay zeka tabanlı herhangi bir araç veya uygulama kullanılmamıştır. Çalışmanın tüm içeriği, yazar(lar) tarafından bilimsel araştırma yöntemleri ve akademik etik ilkelere uygun şekilde üretilmiştir. Ferdi Karabulut-Ali Yılmaz

Etik Bildirim

turkisharr@gmail.com

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman

Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Yayıncı

Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016-
 Akdeniz University, Faculty of Theology,
 Antalya, 07058 Türkiye

Atıf

Karabulut, F.-Yılmaz, A. (2025). Emrî Dîvânı'nda Hz. Yûsuf. *Turkish Academic Research Review*, 10/2, 515-523, <https://doi.org/10.30622/tarr.1683874>

** Bu makale devam etmekte olan Emrî Dîvânı'nda Dinî Unsurlar başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Öz

Dîvân edebiyatı, ana kaynaklarını Kur'ân-ı Kerim, hadisler, kısas-ı enbiyâlar ve tasavvufun oluşturduğu asırlarca ürün veren edebî bir dönemdir. Asırlarca süren bu mâzî, sultanlardan, devlet adamlarından, kadılardan, dervişlerden, müderrislerden ve daha başka kesimlerden onlarca şairinin şiir serrettiği ortak kültür, duygu ve düşünceyle şekillenmiştir ve bunun sonucunda da bir gelenek oluşmuştur. Bu gelenek sayesinde dîvân şiirinin başladığı asırda ortaya konulan üslup ve muhtevâ son asra gelindiğinde de aynıyla gözlemlenebilmektedir. Nitekim 16. yüzyıla gelindiğinde kendisini kalabalıklardan tecrit etmiş diyebileceğimiz bir şair olan Edirneli Emrullah Emrî'nin (ö. 1575) Dîvân'ında da bu durum açıkça görülmektedir. Emrî Dîvânı'nın tenkitli metnini yayına hazırlayan Yekta Saraç'ın tesbitleri doğrultusunda hem ülkemizde hem de ülkemiz dışında bulunan nüshalara göre "Dîvân", *iki kaside, 581 gazel, iki tahmîs, birer müstezâd, murabba', muhammes, müsemmen ve 530'dan fazla mukatta'*dan oluşmaktadır. Ayrıca Saraç tarafından, *Emrî'nin* mahâretiyle meşhur olduğu 650 muamması da bir araya toplanmıştır. Dîvân şiiri, bünyesinde birçok edebî tür barındırmaktadır. Kaside, gazel ve mesnevî gibi edebî türlerin yanında, Allah'la ilgili olmak üzere; tek olduğunu kabul etmek ve ondan başka ilah olmadığını dile getirmek üzere yazılan "Tevhîd", konusu Allah'a yakarış olan "Münâcât" ve cennetin anahtarı olarak kabul edilen Allah'ın 99 isminin işlendiği "Esmâ-i Hüsnâ"lar; Hz. Peygamber (s.a.v.)'le ilgili Muhammediyye, Hilye, Kırk Hadis, Mevlid ve Na't ile Siyer gibi birçok dinî edebî tür bulunmaktadır. Ayrıca Kur'ân'a bağlı olarak kaleme alınan Yûsuf u Züleyhâ, Süleymanname ve Halilname gibi manzum ve mensur müstakil eserler de bulunmaktadır. Dinî-edebî türlerdeki bu çeşitlilik din ve dine ait unsurların edebiyatımızdaki güçlü varlığını gözlemleyebilmek açısından önem arz etmektedir. Tüm bu bağımsız dinî-edebî türlerin yanında, dîvanlardaki kaside, gazel ve diğer edebî türlerin içerisinde de Allah Teâla, peygamber kıssalarına ilişkin telmihler, ayet iktibasları gibi dinî referansların varlığı gözlemlenebilmektedir. Nitekim incelemeye konu olan Emrî Dîvânı'nda da bağımsız olarak gazellerin içerisine serpiştirilmiş birçok dinî unsurun varlığı dikkat çekmektedir. Şiir yazım geleneğimize uygun olarak diğer dîvânlarda gözlemlenen dinî unsurların neredeyse tamamı bu dîvânda da mevcuttur. Lakin ismi zikredilen ve hayat hikâyesine telmihte bulunulan peygamberler arasında Hz. Yûsuf'a ayrı bir yer verildiği görülmektedir. Hz. Yûsuf, edebiyatımızda genel olarak manzum-mensur birçok esere konu olmuştur. Edebiyatımızda müstakil olarak kaleme alınan Yûsuf u Züleyha konulu aşk mesnevîleri de büyük bir öneme sahiptir. Nitekim Hz. Yûsuf ve hayat hikâyesi edebiyatımızda gözlemlenen müsterek muhtevanın önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Hz. Yûsuf'un kuyuya atılması, Mısır'a sultan olması, güzelliği, Züleyhâ, babası Ya'kub ve kulbe-i ahzân gibi unsurlarla şiire yansıdığı bilinmektedir. 16. yüzyıl şairlerinden olan Emrî'nin Dîvân'ında, Hz. Yûsuf'un "ahsenü'l-kasas" olarak nitelendirilen hayat hikâyesinden fazlaca yararlandığı gözlemlenmektedir. Bu çalışmayla şair Emrî'nin Dîvânı'nda Hz. Yûsuf ve hayat hikâyesine ilişkin kavram ve unsurları tespit etmek ve gerek telmih gerek istiâre ve teşbih sûretiyle kullanılan unsurların, şiir yazım geleneğindeki yansımaları dikkate alınarak gazellerdeki kurgular bağlamında izahı amaçlanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türk İslam Edebiyatı, Emrî, Dîvân, Hz.Yûsuf

Research Article**History**

Received: 29.04.2024

Accepted: 16.06.2025

Date Published: 30.06.2025

Plagiarism Checks

This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

Peer-Review

Single anonymized-One internal (Editorial Board). Double anonymized-Two external.

Copyright & License

Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.

Ethical Statement

This study does not require ethical committee approval, and the data used were obtained from literature reviews/published sources. It is hereby declared that scientific and ethical principles were adhered to during the preparation of this study and that all studies used are cited in the references. Ferdi Karabulut-Ali Yılmaz

Use of Artificial Intelligence

No artificial intelligence-based tools or applications were used in the preparation of this study. All content of the study was produced by the author(s) in accordance with scientific research methods and academic ethical principles. Ferdi Karabulut-Ali Yılmaz

Complaints

turkisharr@gmail.com

Conflicts of Interest

The author(s) has no conflict of interest to declare.

Grant Support

The author(s) acknowledge that they received no external funding in support of this research.

Published

Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016-Akdeniz University, Faculty of Theology, Antalya, 07058 Türkiye

Cite as

Karabulut, F.-Yılmaz, A. (2025). The prophet Yûsuf in the Dîvân of Emrî. *Turkish Academic Research Review*, 10/2, 5515-523, <https://doi.org/10.30622/tarr.1683874>

** This article is based on a master's thesis titled Religious Elements in the Ongoing Emrî Dîvânı.

Abstract

Dîvân literature is a six-century-long literary period whose main sources are the Qur'an, hadiths, short stories of the Prophets and Sufism. Between the 13th and 19th centuries, this long period was shaped by the common culture, emotions and thoughts of dozens of poets from sultans, statesmen, kadîs, dervishes, muderrîs and other groups, and as a result, a tradition was formed. Thanks to this tradition, the style and content of dîvân poetry in the first century can be observed in the last century. As a matter of fact, this is clearly seen in the Dîvân of Emrullah Emrî of Edirne (d.1575), a poet who isolated himself from the crowds in the 16th century. According to the determinations of Yekta Saraç, who prepared the edited text of Emrî Dîvân for publication, "Dîvân" consists of two qasida, 581 ghazals, two tahmîs, one müstezad, murabba, muhammes, musemmen and more than 530 muqatta'a's according to the copies found both in Turkey and abroad. In addition, Saraç has collected 650 enigmas in which Emrî was famous for his skill. Dîvân poetry contains many literary genres. In addition to literary genres such as qasida, ghazal and masnavî, there are many religious literary genres such as "Tawhid" about God, which is written to acknowledge that He is one and that there is no other god but Him, "Munâjât", which is a plea to God, and "Esmâ-i Hüsnâ", which deals with the 99 names of God, which is considered to be the key to paradise; Muhammadiyya, Hilye, Forty Hadiths, Mevlid and Na't, and Siyer, which are about the Prophet (p.b.u.h.). There are also works in verse and prose based on the Qur'an, such as Yusuf u Züleyhâ, Süleymanname and Halilname. This diversity in religious-literary genres is important for observing the strong presence of religion and religious elements in our literature. In addition to these independent religious-literary genres, we can also observe the presence of religious references such as references to Allah, prophet parables, and verse quotations in qasida, ghazals, and other literary genres in dîvân. As a matter of fact, in Emrî Dîvân, which is the subject of this study, the presence of many religious elements independently interspersed in ghazals draws attention. In accordance with our tradition of poetry writing, almost all of the religious elements observed in other dîvân are also present in this dîvân. However, among the prophets whose names are mentioned and whose life stories are alluded to, a special place is given to Hz. Yûsuf. Hz. Yûsuf has been the subject of many works in verse and prose in our literature. The love masnavîs on Yûsuf u Züleyhâ, which were written independently in our literature, are also of great importance. As a matter of fact, Hz. Yûsuf and his life story constitute an important part of the common content observed in our literature. It is known that Hz. Yûsuf is reflected in poetry with elements such as being thrown into the well, becoming the sultan of Egypt, his beauty, Züleyhâ, his father Ya'qub and kulbe-i ahzan. In the 16th century poet Emrî's Dîvân, it is observed that the life story of Hz. Yûsuf, which is described as "ahsenü'l-kasas", is utilized a lot. The aim of this study is to identify the concepts and elements related to Hz. Yûsuf and his life story in Emrî's Dîvân and to explain the elements used by way of allusion, metaphor and simile in the context of the fictions in ghazals by taking into account their reflections in the tradition of poetry writing.

Keywords: Turkish Islamic Literature , Emrî, Dîvân, Prophet Joseph

Giriş

Kur'ân'a dayalı edebî türler içerisinde Kısas-ı Enbiyâlar önemli bir yere sahiptir. Nitekim Kur'ân-ı Kerim'de üçü ihtilâflı olmakla birlikte toplam yirmi sekiz peygamberin ismi geçmektedir. Kur'ân'da kıssaların, genellikle tebliğ, ders vermek ve ibret olması için zikredildiği bilinmektedir. Hz. Âdem, Hz. İbrâhim ve Hz. Yûsuf gibi peygamberlerin kıssalarının bütün ayrıntılarıyla yer aldığı görülürken bazı peygamberlerin hayat hikâyeleri kısa bir şekilde zikredilmektedir. (Deniz, 2008, s. 13; M. S. Şahin, 2002, ss. 494-495) Kur'ân-ı Kerim'de peygamberlerle ilgili bu kadar fazla bilginin olması doğal olarak bu malzemeyi farklı alanlarda kullanmak için bir imkân oluşturmuştur. (Çınar, 2019, s. 7)

Kur'ân'da peygamberlerle ilgili olarak anlatılanlar sadece din merkezli eserlerde işlenmekle kalmamış, edebiyatımızda da güçlü bir şekilde yer almıştır. Nitekim bunun en iyi örnekleri Dîvân edebiyatında görülmektedir. Meselâ Hz. Adem, topraktan yaratılması, Hz. Havva ile cennette bulunmaları, kendisine meleklerin secde etmesi, varlıkların isimlerinin öğretilmesi, bütün insanlığın atası olması gibi yönleriyle (Abanus, 2019, ss. 13-200; Ünal, 2020, s. 1103); Hz. İsmâ babasız olarak yaratılmış olması, beşikte konuşması, kendisine İncil'in indirilmesi, Hz. Peygamberin müjdesini vermesi, ölüleri diriltmesi, Allah katına yükseltilmesi ve tekrar yeryüzüne inecek olması ile (Koçin, 2009, ss. 74-95); Hz. Mûsâ, Allah ile konuşması, belâgatli konuşması, Hızır ile arasında geçen konuşması ve asâ ile yed-i beyzâ mucizesiyle (Uçar, 2006, ss. 60-64) dîvân şiirinde hemen hemen her dîvânda karşımıza çıkmaktadır. Özellikle Hz. Peygamber (s.a.v.) başta olmak üzere Kur'ân'da ismi geçen diğer peygamberlerin hayat hikâyeleri de teşbih, telmih, iktibas vb. sanatlar yoluyla dîvân şiirinde yer bulmuştur. Bununla birlikte Kur'ân merkezli olmak üzere hadisler ve geçmişte yaşamış milletlerin rivâyetlerinden beslenmek suretiyle müstakil bir edebî tür olarak Kısas-ı Enbiyâ'lar ortaya çıkmıştır.

Ayrıca Kur'ân'da zikredilen diğer peygamberlerin hayat hikâyelerini farklı sûrelerde parçalar halinde; Hz. Yûsuf'un Kur'ân'daki hayat hikâyesi ise sadece Yûsuf Sûresi'nde ayrıntılı bir şekilde görülmektedir. (Harman, 2013, s. 44/1)

Hz. Yûsuf'un hayat hikâyesi Kur'ân'da Yûsuf suresi 3. âyette "ahsenü'l-kasas" olarak nitelendirilmektedir. Yani anlatılan kıssanın "kıssaların en güzeli" olduğu vurgulanmaktadır. Bunun sebebi ise kıssanın ihtivâ ettiği hikmet ve ibretlerdir. (Kırca, 1989, s. 178; Ünal, 2020, s. 92) Nitekim bu kıssa Hz. Yûsuf'un kardeşleriyle arasında geçenler, sabrı, güzel ahlakı, siyaseti ve firâseti ile örnek insan profili ortaya koyması itibarıyla bütün çevrelerce ilgi çekici bulunmuş, dolayısıyla edebiyatımıza güçlü bir şekilde etki etmiş ve şairler tarafından her yönüyle şiire işlenmiştir.

Hz. Yûsuf ile ilgili olarak manzum ve mensur birçok Yûsuf u Züleyhâ türü eserler bulunmaktadır. Bu türün Türk, Arap ve Fars edebiyatlarında manzum ve mensur olarak kaleme alındığı bilinmekle beraber tefsir eserleri ve kısas-ı enbiyâ türü çalışmalar içerisinde mensur örneklerine çokça rastlanmaktadır. (M. Şahin, 2019, s. 31) Arap edebiyatında genellikle mensur olarak kaleme alınan hikâyelerin içerisinde gözlemlenen bazı manzûmeler bulunurken, Fars edebiyatında nazım-nesir birlikteliği gözlemlenmektedir. (Ekiz, 2010, s. 36; Şentürk & Kartal, 2004) Hatta Yûsuf u Züleyhâ mesnevîlerinin Batılı yazarlar tarafından da ilgi gördüğü bilinmektedir. (Tökel, 2000, s. 312)

Emrî Dîvânı'nda Hz. Yûsuf

Hz. Yûsuf, on bir yıldız, güneş ve ayın kendisine secde ettiği rüya, kardeşleri tarafından atıldığı kuyu ve birkaç dirheme satılması, kervancılar tarafından kurtarılıp Mısır'da ağırlığı bedelince altına satılması, Hz. Ya'kub'un Yûsuf'un arkasından ağlaya ağlaya gözlerini kaybetmesi, beytü'l-ahzân, yıllar sonra gençlik çağına

geldiğinde Yûsuf'un güzelliğinin dillere destan olup Mısır azizinin güzel karısı Zelihâ'nın ona âşık olması, Yûsuf'un karşılık vermemesi, Zelihâ'nın durumunun Mısır'da duyulması, şehrin önde gelen kadınlarının Zelihâ'nın davetinde ellerini kesmeleri, Zelihâ'nın Yûsuf'a iftira atması üzerine onun zindana atılması, zindanda Yûsuf'a rüya yorumunun öğretilmesi, Mısır hükümdarının rüyasını yorumlaması, zindandan kurtulup önemli bir devlet makamına getirilmesi, Mısır'a gelen kardeşleriyle gömleğini göndermesi, gömleği yüzüne sürünce Ya'kub'un gözlerinin açılması, Zelihâ ile evlenmesi (Harman, 2013, ss. 1-5; Pala, 2024, ss. 421-423; Ünal, 2019, s. 65) gibi konularla meşhur olmuş, hayat hikâyesi farklı milletlerin edebiyatlarında asırlarca anlatılagelmiştir.

Türk edebiyatı özelinde dîvân şairleri de Hz. Yûsuf'un kıssasından yararlanmış, kıssada ismi geçen karakterleri şiire işlemişler ve kıssada zikredilen olaylar ile kendi yaşantıları arasında bağlantılar kurmuşlardır. Nitekim sevgili yerine Hz. Yûsuf zikredilmiş, başından geçen olaylara şairler tarafından telmih, iktibas ve teşbih gibi çeşitli edebî sanatlar kullanılmak suretiyle başvurulmuştur. (Hoşab, 2017, ss. 39-40)

Yûsuf-ı Mısır

Aşağıdaki beyitte şair Emrî, gözlerinden dökülen yaşlar ile sevgiliyi istediğini ve Mısır'ın Yûsuf'una, tüccarların müşteri olduğunu ifade etmiştir.

Gözlerüñ yaşın döküp dil-dârı ister Emriyâ

Hâcelerdür Yûsuf-ı Mısra harîdâr oldılar (G.119/5)¹

Bu beyitte şair kendisine seslenerek (Emriyâ) sevgiliyi isterken (dil-dârı ister) gözlerinden yaşlar döken, ağlayan bir halde olduğunu ifade ederek içinde bulunduğu duygusal durumu belirtmektedir. Ayrıca Yûsuf'un kuyuya atılması ve kuyudan çıkarıldıktan sonra satılmasına telmihte bulunmak suretiyle, kuyudan çıkarıldıktan sonra onu almaya müşteri olanların (harîdâr) köle sahipleri, efendiler (hâcelerdür) olduğu vurgulanmakta ve bütüncül olarak bakıldığında şairin göz yaşları ve hâceler arasında bir kıyaslama yaptığı görülmektedir.

Yûsuf-ı hüsn

Dîvân şiirinde güzellik şiirin ana konularından birini teşkil etmektedir. Sevgili, her zaman erişilmez bir konumdadır ve kavuşulması mümkün değildir. Sevgilinin güzelliği de öyle mükemmeldir ki, tasvirinde çiçeklerin en güzeli olan gül ve Hz. Yûsuf, hûri gibi güzelliği tartışmasız olan unsurlar kullanılmaktadır.

Güzel olmak kişinin özgüvenini olumlu yönde etkileyen bir durumdur. Hz. Yûsuf da insanlar tarafından “melek” (Yûsuf 12/31) benzetmesine muhatap olacak güzelliğinin farkında olan, ama bunun kibrinde olmayan sağlam bir karakterdir. Nitekim onun yüz güzelliği insanları olumlu yönde etkilemesine rağmen, Kur’ân-ı Kerîm’de kişinin erdemli, ahlaklı ve huy güzelliğine sahip olmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır. Burada da Hz. Yûsuf için fizikî güzelliğinin yanında huy güzelliğine de sahip olması onun duruşunu güçlü ve anlamlı kılmıştır. (Dündar, 2024, s. 37) Dolayısıyla Hz. Yûsuf'un kıssasına Müslüman toplumların edebiyatında sürekli telmihte bulunulduğu ve bunun asıl sebebinin yüz güzelliğinin yanında ahlâkî güzelliğinin de bulunmasıdır.

Gül, genel olarak dünyada, özelde ise Doğu edebiyatında gösterişli yapısı ve güzel kokusu ile en fazla ilgi gören çiçektir. Gül, renk ve kokusu itibarıyla şairler için geniş bir kullanım imkânı sunmuştur. Önemli şahsiyetler ve gül arasında teşbih kurulması, sabah evden çıkarken erkeklerin başlarına bir çiçek takmaları, çiçeklerin şahı olması, sabah rüzgarıyla açılması, Hz. Muhammed (s.a.v.)’i temsil etmesi ve ömrünün kısa olması gibi daha birçok yönüyle şiirde sıkça kullanılan unsurlardan biri olmuştur. (Şentürk, t.y., s. 5/364-367) Dîvân şiirinde Hz. Yûsuf'un yüzü güle benzetilmektedir. (Ekiz, 2010, s. 52) Gülün kendi tomurcuğunun içinden çıkması ve güzel kokular

¹ Ey Emrî! Gözlerin yaşını döküp dildârı ister, Mısır'ın Yûsuf'una köle sahipleri müşteri oldular.

yayması Hz. Yûsuf'un zindandan çıkıp Mısır'a sultan olmasına benzetilmesi gibi örnekler bulunmaktadır. (Yaylalı, 2021, s. 523)

Gülün edebiyatımızdaki kullanım çeşitliliği yukarıda paylaştığımız paragrafta kısmen görülmektedir. Bunların yanı sıra Emrî'nin aşağıdaki beytinde çiçeklerin şahı olan gül, güzelliği ile meşhur olan Hz. Yûsuf ve Yûsuf-ı sâni olarak nitelendirilen sevgilinin bulunduğu bir kurguyla karşımıza çıkmaktadır.

Şâh-ı gül ol Yûsuf-ı hüsnî terâzûlar düzüp

Her gül-i ter Emriyâ bir keffe-i mîzândur ²(G.192/5)

Şair, yukarıdaki beyitte güzellik Yûsuf'u (Yûsuf-ı hüsn) olan sevgiliyi, güllerin sultanına (şâh-ı gül) benzetmektedir. Devamında ise kendisine Ey Emrî! (Emriyâ) diye nidâ da bulunarak; teraziler dizip, bütün gonca güllerin (her gül-i ter) terazinin bir kefesinde (keffe-i mîzândur); güllerin şahına benzettiği güzellik Yûsuf'un güzelliğinin de terazinin diğer kefesinde bulunması halinde bu sevgilinin güzelliğinin bütün gonca güllere bedel olacağını iddia etmektedir.

Yûsuf-ı gül-çihre

Cânımı bûseye bâzâr ideyin sun elüñi

Yiter ey Yûsuf-ı gül-çihre ayaguñ pek bas (G.244/3)³

Bu beyitte, sevgilinin bir büsesine canını ortaya koyan âşık, "gül yüzlü Yûsuf'a (Yûsuf-ı gül-çihre)" diyerek, sevgiliyi, güzelliğinden dolayı Hz. Yûsuf'a benzettiği görülmektedir. Ayrıca âşık, gül yüzlü Yûsuf'a benzettiği sevgilinin elini uzatmasını (sun elüñi) ve aşkına karşılık kararlı olmasını (ayaguñ pek bas) ve karşılık vermesini istediği bir kurgu ile karşımıza çıkmaktadır.

Yûsuf – Çâh-ı Ken'ân

Hz. Yûsuf küçükken kardeşleri tarafından Ken'ân ilinde kuyuya atılmış ve sonrasında onu oradan geçen bir kervan kurtarmıştı. Şair de bu olayla ilgili olarak gönül aydınlatan güzelliğiyle Hz. Yûsuf'a teşbih ettiği sevgilinin çene çukurunu Yûsuf'un atıldığı kuyuya benzetmektedir. İşte bu tabloyu görenler, "Yûsuf, Ken'ân kuyusundan çıkıyor." diyorlarmış. (Alvan, 2005, s. 186)

Gabgab-ı rûyuñ gören ey âfitâb-ı dil-fürûz

Didi Yûsuf çâh-ı Ken'ândan çıka turur henüz (G.207/1)⁴

Şair, gönül aydınlatan, güneş yüzlü (âfitâb-ı dil-fürûz) olarak nitelendirdiği sevgiliye seslenerek; sevgilinin ikinci gerdanı olarak kabul edilen çene altındaki kıvrım ve dîvân şiirinde beyaz olması ve saçın zıddı olarak ele alınması ile bilinen "gabgab"ı (Pala, 2024, s. 147) gören âşıkın durumunu açıklamaktadır. Öyle ki âşık, "Yûsuf'un Ken'ân ilinde atılmış olduğu kuyudan (çâh-ı Ken'ân'dan) daha yenice çıktı." demektedir. Şair, burada Hz. Yûsuf'un kardeşleri tarafından atıldığı kuyudan çıkarılması olayına telmihte, sevgilinin çene çukurunu ise kuyuya teşbihte bulunmaktadır.

Yûsuf-ı sâni

Sevgilinin yüzü/yanığı güzellik unsurlarının temâşâ edildiği yer olması sebebiyle oldukça önemlidir. Nitekim yüz, güzelliği ve parlaklığından dolayı âşık için câzibe kaynağı kabul edilmektedir. Ayrıca yüz/yanak, güneşe, aya, aynaya, ateşe ve gül vb. unsurlara benzetilmektedir. (Sefercioğlu, 2001, ss. 176-182) Dîvân şiirinde sevgili, güzellik sembolü olarak ismi en çok zikredilen peygamberlerden biri olan Hz. Yûsuf'a benzetilmesinden dolayı Yûsuf-ı sâni olarak nitelendirilmektedir. (Ekiz, 2010, s. 67; Pala, 2024, s. 422) Dolayısıyla dîvân şiirinde

² Ey Emrî! Güllerin şahı; güzellik Yûsuf'u, teraziler dizip (dizilse), her gonca gül(ün) terazinin bir kefesidir.

³ Yeter Ey gül yüzlü Yûsuf! ayağını sağlam bas (kararlı ol), elini uzat(ver) (bir) büseye (ben) canımı vereyim.

⁴ Ey güneş yüzlü senin çene çukurunu (âşık) gören/görünce, Yûsuf Ken'ândaki çukurdan(kuyudan) yenice çıkıyor dedi.

üstün bir güzelliğe sahip olan sevgili, dillere destan olan güzelliği ile Hz. Yûsuf'a benzetilmiş, bundan dolayı da sevgiliye ikinci Yûsuf anlamında “Yûsuf-ı sâni” denilmiştir.

Mısır içre güzellik satar ol Yûsuf-ı sâni

Meh ruhları mîzânına hâlin direm itmiş (G.236/3)⁵

Şair, güzelliğinden dolayı “ikinci Yûsuf (Yûsuf-ı sâni)” olarak nitelendirdiği sevgilinin Mısır’da güzellik sattığını söylemektedir. “Meh ruhları” (ay yüzlüler) ile diğer güzellerin kastedildiği anlaşılmaktadır. Burada Hz. Yûsuf’un Mısır’da elde ettiği konuma yanında “mısır” kelimesinin “şehir, ülke” gibi anlamlarına da telmihte bulunulmakta ve “Şehirde veya ülkede güzellik satar.” da denmektedir. Ayrıca sevgilinin yüzündeki “ben” diğer güzelleri tartmak için bir ölçü olarak kullanılmakta ve böylelikle “ben”in güzellik üzerindeki etkisi ve ne kadar kıymetli olduğu gösterilmektedir.

Zemâne Yûsufu

“Zekân” çene yerine kullanılır ve ortasında bulunan küçük çukur sebebiyle kuyu ve zindana benzetilir. Âşkın bu kuyuya düştüğü, sevgilinin saçlarının da zincir olup aşığı bağladığı varsayılır. Ayrıca çene bazen de Hz. Yûsuf ile birlikte karşımıza çıkar. (Pala, 2024, s. 427)

Letâfet-i zekanuñ ey ‘azîz-i Mısır-ı cemâl

Zemâne Yûsufinuñ menzîlini çâh itmiş (G.239/3)⁶

Şair, “Ey güzellik şehrinin azizi (ey ‘azîz-i Mısır-ı cemâl)” diyerek sevgiliyi Mısır azizi olan Hz. Yûsuf’a benzetmektedir. Ayrıca sevgilinin çenesinin güzelliğinin (Letâfet-i zekanuñ), zamâne Yûsuf’u olarak tanımladığı âşığın menzîlini bir çukura (çâh) çevirdiğini iddia etmektedir. Dolayısıyla bu beyitte şairin Hz. Yûsuf’un atıldığı kuyu ile gönlünü kaptırdığı sevgilinin çene çukuru arasında bir ilişki kurduğunu söylemek mümkündür.

Ruh-ı Yûsuf

Çeh, çukur anlamına gelmektedir. Edebiyatımızda da Hz. Yûsuf’un kuyuya atılması olayı ile bu kelime arasında ilişki kurulmaktadır. (Pala, 2024, s. 203) Zenehdân kelimesi ise “zekan” ve “enek” gibi çeşitli kelimelerle çeneyi ve ortasındaki çukuru ifade etmek için kullanılmaktadır. Çenenin Hz. Yûsuf ile birlikte zikredildiği durumlar bulunmaktadır. Nitekim âşıkların, Mısır’a benzetilen sevgilinin güzelliği karşısında çukura düştüğü varsayılmaktadır. (Batislam, 2024, ss. 47-50; Pala, 2024, s. 427) Ayrıca şairlerin sevgilinin çene çukurunu Yûsuf’un atıldığı kuyuya benzettikleri de bilinmektedir.

Çeh içre ‘aks-i ruh-ı Yûsufi tasavvur ider

Gören bu hüsnî zenehdânuñuñ çehinde senüñ (G.286/5)⁷

Bu beyitte de şairin, kuyuda (çeh içre), Yûsuf’un yüzünün yansımasını (‘aks-i ruh-ı Yûsuf) tasavvur etmek ile sevgilinin güzel çenesinin çukuru (hüsnî zenehdânuñuñ çehinde) arasında bir teşbih kurduğu görülmektedir. Nitekim şair, sevgilinin güzel çenesinin çukurunu gören kimsenin kuyudaki Yûsuf’un güzel yüzünün yansımasını tasavvur edip düşüneceğini ifade etmektedir. Dolayısıyla da burada sevgilinin çene çukuru ve Hz. Yûsuf’un atıldığı kuyuya atıfta bulunmakla birlikte onun güzelliği ve sevgilinin güzelliği arasında bir bağlantı kurulduğu görülmektedir.

Ken’ân

Ken’ân diyarı Hz. Ya’kub’un memleketidir. Bu bölgenin Ken’ân olarak nitelendirilmesi Hz. Nuh’un, çocuk veya torunlarından birinin adının Ken’ân olmasından dolayıdır. Edebiyatımızda Hz. Yûsuf için “mâh-ı Ken’ân”

⁵ Sevgili (Yûsuf-ı sâni) Mısır’da güzellik satar, sevgilinin beni ay yüzlüleri mizanında değersiz kılmış. (direm itmiş)

⁶ Ey güzellik Mısır’ının azizi! Çenenin letâfeti zamâne Yûsuf’unun menzîlini kuyuya çevirmiş.

⁷ Senin güzeli çenenin çukurunun gören kimse, kuyuda Yûsuf’un yüzünün yansımasını tasavvur eder. (düşünür)

ve Hz. Ya'kub için ise "Pîr-i Ken'ân" terkiplerinin kullanıldığı bilinmektedir (Ekiz, 2010, s. 42; Pala, 2024, s. 238). Dîvân şiirinde Ken'ân ismi Hz. Yûsuf'un hayat hikâyesinin zikredildiği birçok manzûmede karşımıza çıkmaktadır.

‘Ârızı ‘aksini seyr eyle zenahdân içre

Yûsufî görmedüñ ise çeh-i Ken‘ân içre (G.457/1)⁸

Şair, Yûsuf'u Ken'ân'da atıldığı kuyuda göremeyen (Yûsufî görmedüñ ise) kimsenin, o güzelliği görebilmek için sevgilinin çene çukurunu (zenahdân içre) izlemesinin (seyr eyle) yeteceğini söylemektedir. Şair burada sevgilinin güzelliğini Yûsuf'un güzelliğine, sevgilinin çene çukurunu ise Yûsuf'un Ken'ân şehrindeki atıldığı kuyuya teşbih etmektedir.

Ya'kûb-‘Ârız-ı Yûsuf- Beytül-hazen

Dîvân şiirinde âşık, bitmeyen bir ümitle sevgiliyi beklemesi ile senelerce büyük bir üzüntü ve sabırla Yûsuf'u beklemiş ve nihâyetinde ona kavuşmuş olan Hz. Ya'kub'a benzetilmiştir. (Şentürk, t.y., s. 1/378) Hz. Yûsuf'un babası Hz. Ya'kub, genellikle üzüntü ve kederin zikredildiği senaryolarda karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca âşıklar da sürekli hüznü olmaları sebebiyle kendilerini Hz. Ya'kub'a benzetmişlerdir. Dîvân şiirinde Hz. Ya'kub genellikle Yûsuf'la birlikte zikredilmiş, Yûsuf için, "hüzün evi" demek olan beytül-hazen'de yıllarca ağlaması, gözlerinin kapanması ve sonradan açılması gibi konularla da şiire konu olmuştur. (Hoşab, 2017, s. 7; Ünal, 2023, s. 102; Pala, 2024, s. 417)

Dîvân şiirinde yanak (‘ârız) genel olarak yüzü ifade etmek için kullanılmakta ve güzelliği sembolize etmektedir. Bazen güle, gül bahçesine ve cennet gibi güzel çağrışımlarda bulunan unsurlara da benzetilmektedir. (Pala, 2024, ss. 164-165)

Ya'kûba fikr-i ‘ârız-ı Yûsuf hemîn idi

Yakmazdı çeşmi merdümü Beytül-hazende şem‘ (G.245/6)⁹

Şair bu beyitte Ya'kub'un her zaman (hemîn) Yûsuf'un yüzünü düşündüğünü (fikr-i ‘ârız-ı Yûsuf) belirtmiş, Ya'kub'un, Yûsuf'un ölüm haberiyle gözyaşları ile kapandığı hüznü evinde (Beytül-hazen), mum ateşinin gözü-göz bebeğini (çeşmi merdümü) yakmayacağını söylemiştir. Dolayısıyla Yûsuf için ağlamaktan gözü gönlü hasret ateşiyle yanan Ya'kub'a mum ateşinin yakıcı olmayacağı mecaz yoluyla ifade edilmiştir.

Zelîhâ

Zelîhâ veya Züleyhâ olarak karşımıza çıkan karakter, "Yûsuf u Zelîha/Züleyhâ" kıssalarında sıkça rastladığımız Mağrib melikesidir. Kur'an'daki kıssada da olduğu üzere Hz. Yûsuf ile arasında bazı olaylar yaşanmış ve sonrasında da Kur'an'da olmamakla beraber, edebî eserlere göre Hz. Yûsuf'un karısı olmuştur. Evliliğinden önce, Zelîhâ'nın Hz. Yûsuf'u rüyasında gördüğü ve ona âşık olduğu nakledilmektedir. Ayrıca Yûsuf'u görünce onun gömleğini yırtmış ve bu olayın neticesinde de Yûsuf zindana atılmıştır. (Öztürk, 2013, ss. 552-553; Pala, 2024, ss. 422-423)

Metâ‘-ı ‘ışk ile mâlik olup Mısır-ı mahabbetde

Zelîhâ diyü san bir Yûsuf-ı Ken‘âna tapşurdum (G.345/2)¹⁰

Bu beyitte âşkın muhabbet şehri/ülkesinde (Mısır-ı mahabbetde) aşk mülküne (Metâ‘-ı ‘ışk) sahip olup, Zelîhâ diye kendisini Ken'ânlı Yûsuf'a teslim ettiği (tapşurdum) bir senaryo karşımıza çıkmaktadır. Burada sevgilinin önce Zelîhâ'ya, sonrasında ise güzelliğinden dolayı Yûsuf'a benzetildiği görülmektedir. Nitekim önceki

⁸ Ken'ân'daki çukurda Yûsuf'un yüzünü görmediysen, (sevgilinin) çene çukurunda yüzünün yansımını izle.

⁹ Ya'kûb her zaman Yûsuf'un yüzünü düşünürdü, Beytül-hazen'de mum göz bebeğini yakmazdı.

¹⁰ Muhabbet Mısır'ında aşk malına sahip olup Zelîha diye sanki bir Kenanlı Yusuf'a kendimi teslim ettim.

beyitlerin açıklamasında da sevgilinin Yûsuf-ı sâni olarak kabul edildiğini ifade etmiştik. Bu beyitte de aynı ilişkiden dolayı şairin sevgiliyi Yûsuf'a teşbihi görülmektedir.

Emrî Dîvânı'nda gözlemlenen dinî muhtevâ içerisinde ayrı bir yere sahip olan Hz. Yûsuf ve hayat hikâyesine ilişkin unsurlardan bir kısmı açıklanmıştır. Açıklamasını yapmadığımız beyitlerde de hemen hemen aynı unsurların bulunduğu görülmektedir. Nitekim “Yûsuf-ı Ken'ân” (G.325/2 -G.345/2-G.403/2), “Yûsuf” (G.475/2- G.496/3- G.528/2- G. 549/3), “Zelîhâ” (G.345/2), “Kıssa-i Yûsuf/tasvîr-i Yûsuf” (G.388/5), “çeh-i Ken'ân” (G.457/1) gibi kelime ve terkiplerin geçtiği gazellerde de ortak muhtevânın kullanıldığını görmek mümkündür.

Sonuç

Dîvân şiirinde Yûsuf ile sevgili arasında kurulan güçlü ve çeşitli bağlantılar, Emrî'nin şiir dünyasında da görülmektedir. Nitekim Dîvân'da tesbit edilen unsurlar bağlamında sevgilinin güzelliğinin Yûsuf'un güzelliği üzerinden anlatıldığı, aşka düşen âşğın kavuşamadığı sevgiliye karşın kendisini Yûsuf'un atıldığı kuyuya düşmüş gibi hissettiği, Yûsuf'un Mısır'a sultan olması ile sevgilinin güzellik ülkesinin sultanı olarak kabul edilmesi gibi senaryolar bulunmaktadır. Züleyhâ'nın Yûsuf'a olan aşkı ile Yûsuf'un zindana atılmasına sebep olan olayların âşık ve mâşuk portresi üzerinden sembolize edildiği de görülmektedir. Ayrıca Hz. Ya'kub'un Yûsuf'un kuyuya atılması sonrasında yaşamış olduğu duygu dünyası, beytü'l-ahzân ve Yûsuf'un gömleği ile gözlerinin açılması gibi durumların telmih ve teşbih yoluyla yansıtıldığı senaryolar da bulunmaktadır. Dîvân şiirinde dinî muhtevânın ne denli yaygın olduğu bilinmektedir. Nitekim yüce Allâh'ın Kur'ân'da Hz. Yûsuf'un hayat hikâyesini bir ibret kaynağı olarak “ahsenü'l-kasas” diye insanlığa sunduğu bir peygamberin Müslüman şairlerce görmezden gelinmesi mümkün değildir. Dolayısıyla dîvân şiirinde dinî unsurların varlığı dikkat çekici düzeyde fazladır. Sonuç olarak Emrî'nin aşk senaryolarında Hz. Yûsuf'un hayat hikâyesini mazmunlar ile şiire işlediği, Yûsuf'un yüz güzelliğini, Ya'kub'un hüznünü, Züleyhâ'nın tutkusunu, Ken'ân ilinin Mısır'a sultanlığa götüren kuyusunu lirik bir üslupla sembolize ettiği görülmektedir.

Kaynakça

- Abanus, Y. (2019). *Edebiyatımızda Hz. Âdem* [Yüksek Lisans Tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alvan, T. (2005). *Emrî Dîvânı'nın Nazım Bilgisi ve Belâgat Yönünden İncelenmesi* [Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Batıslam, H. D. (2024). Gelibolulu Âlî Dâvânında “Çâh”a (Kuyuya) Dair. *KÜLLİYAT Osmanlı Araştırmaları Dergisi*. <https://doi.org/10.51592/kulliyat.1383178>
- Çınar, İ. (2019). *Klasik Türk Edebiyatındaki Dâvânlarda Hz. Yûsuf ile İlgili Unsurlar* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kafkas Üniversitesi.
- Deniz, A. (2008). *Âyetler Işığında Peygamberler Tarihi*. Emin Yayınları.
- Dündar, M. B. (2024). *Hz. Yûsuf Kıssasının Psikolojik Tahlili* [Yüksek Lisans Tezi]. Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi.
- Ekiz, M. (2010). *Yûsuf ile Züleyha Kıssasının Dâvân Şiirine Yansımaları*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Harman, Ö. F. (2013). Yûsuf. *İçinde Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 44, ss. 1-5). TDV Yayınları.

- Hoşab, A. M. (2017). Sırrî Rahile Hanım Dâvânı'nda Dinî Kişilikler. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29, 227-263.
- Kırca, C. (1989). Ahsenü'l-Kasas. *İçinde Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 2, s. 178). TDV Yayınları.
- Koçin, A. (2009). Dâvân Şiirinde Hz. Âsâ. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 19, 69-104.
- Öztürk, Z. (2013). Züleyha. *İçinde Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 44, ss. 552-553). TDV Yayınları.
- Pala, İ. (2024). *Ansiklopedik Dîvân Şiiri Sözlüğü* (1. bs). Kapı Yayınları.
- Sefercioğlu, N. (2001). *Nev'î Dâvânı'nın Tahlili* (2. bs). Akçağ Yayınları.
- Şahin, M. (2019). *Eski Türk Edebiyatında Mensur Yûsuf u Züleyhâ Hikâyeleri ve Muhammed b. İbrahim'in Yûsuf u Züleyhâsı*. İlâhiyât Yayınları.
- Şahin, M. S. (2002). Kısas-ı Enbiyâ. *İçinde Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (C. 25, ss. 495-496). TDV Yayınları.
- Şentürk, A. A. (t.y.). *Osmanlı Şiiri Kılavuzu* (1. bs). (OSEDAM) DBY Yayınları.
- Şentürk, A. A., & Kartal, A. (2004). *Eski Türk Edebiyatı Tarihi*. Dergâh Yayınları.
- Tökel, D. A. (2000). *Dâvân Şiirinde Mitolojik Unsurlar: Şahıslar Mitolojisi*. Akçağ Yayınları.
- Uçar, M. (2006). *Klasik Türk Şiirinde Peygamberler* [Yüksek Lisans Tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünal, M. (2019). *Bandırmalı-zade Mustafa Haşim Efendi'nin Dîvân-ı Manzûmesi*. Fakülte Kitabevi.
- Ünal, M. (2020). Dâvân Şiirinde Peygamberlerin Ele Alınışı: Ömer Hulûsî Dîvânı Örneği. *Journal of International Social Research*, 13(73), Article 73.
- Ünal, M. (2020). *Kastomonulu Muhammed Eşref Mesti Dâvânı*. Fakülte Kitabevi.
- Ünal, M. (2023). *Uzun Firdevsi'den Mitolojik Hikâyeler*. El-Ya Yayıncılık.
- Yaylalı, Y. (2021). Hâcû-yi Kirmânî'nin Gazellerinde Hz. Yûsuf. *Kesit Akademi Dergisi*, 7(28), 507-525.

Yazar Katkıları

Araştırmanın Tasarımı (CRediT 1)	Yazar-1 (%60) - Yazar-2 (%40)
Veri Toplanması (CRediT 2)	Yazar-1 (%60) - Yazar-2 (%40)
Araştırma - Veri Analizi - Doğrulama (CRediT 3-4-6-11)	Yazar-1 (%60) - Yazar-2 (%40)
Makalenin Yazımı (CRediT 12-13)	Yazar-1 (%60) - Yazar-2 (%40)
Metnin Geliştirilmesi ve Tashihi (CRediT 14)	Yazar-1(%60)-Yazar-2 (%40)

Author Contributions

Conceptualization (CRediT 1)	Author-1(%60)-Author-2 (%40)
Data Curation (CRediT 2)	Author-1(%60)-Author-2 (%40)
Investigation - Analysis - Validation (CRediT 3-4-6-11)	Author-1(%60)-Author-2(%40)
Writing (CRediT 12-13)	Author-1(%60)-Author-2(%40)
Writing – Review ve Editing (CRediT 14)	Author-1(%60)-Author-2 (%40)

Gâlibîlikte Zikir ve Mûsikî Uygulamaları (Ankara Gâlibî Külliyesi Örneği)** *Zikr and Music Practices in Galibi (The Example of Ankara Galibi Complex)*

Muhammet Öncirak^{1*} - Mehmet Tıraşcı²

¹ Yüksek Lisans, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türk Müziği Devlet Konservatuarı, Türk Din Müsiki Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye, <https://ror.org/05ryem72>, <https://orcid.org/0009-0001-6377-0198>, mncrk53@hotmail.com
Master's student, Ankara Yıldırım Beyazıt University, State Conservatory of Turkish Music, Department of Turkish Religious Music, <https://ror.org/05ryem72>, <https://orcid.org/0009-0001-6377-0198>, mncrk53@hotmail.com

Prof. Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türk Müziği Devlet Konservatuarı, Türk Din Müsiki Anabilim Dalı, Ankara, Türkiye, <https://ror.org/05ryem72>, <https://orcid.org/0000-0002-7047-8136>, mtirasci@hotmail.com
Prof. Dr., Ankara Yıldırım Beyazıt University, State Conservatory of Turkish Music, Department of Turkish Religious Music, <https://ror.org/05ryem72>, <https://orcid.org/0000-0002-7047-8136>, mtirasci@hotmail.com

* Corresponding author

Araştırma Makalesi

Süreç

Geliş Tarihi: 01.04.2025

Kabul Tarihi: 23.05.2025

Yayın Tarihi: 30.06.2025

Benzerlik

Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal yazılımı ile taranmıştır.

Değerlendirme

Ön İnceleme: İki hakem (editörler).

İçerik İnceleme: İki dış hakem/Çift taraflı körleme.

Telif Hakkı & Lisans

Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Etik Beyan

Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen nitelikte olup kullanılan veriler literatür taraması/yayınlanmış kaynaklar üzerinden elde edilmiştir. Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Muhammet Öncirak-Mehmet Tıraşcı

Yapay Zeka Kullanımı

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde yapay zeka tabanlı herhangi bir araç veya uygulama kullanılmamıştır. Çalışmanın tüm içeriği, yazar(lar) tarafından bilimsel araştırma yöntemleri ve akademik etik ilkelere uygun şekilde üretilmiştir. Muhammet Öncirak-Mehmet Tıraşcı

Etik Bildirim

turkisharr@gmail.com

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman

Bu çalışmaya desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Yayın

Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016- Akdeniz University, Faculty of Theology, Antalya, 07058 Türkiye

Atıf

Öncirak, M.-Tıraşcı, M. (2025). Gâlibîlikte zikir ve mûsikî uygulamaları (Ankara Gâlibî külliyesi örneği). *Turkish Academic Research Review*, 10/2, 524-549, <https://doi.org/10.30622/tarr.1668694>

** Bu çalışma Prof. Dr. Mehmet Tıraşcı danışmanlığında 10.05.2024 tarihinde sunduğumuz/tamamladığımız Gâlibî Vakfı'nda Dini Müsiki Faaliyetleri (Ankara Örneği) başlıklı yüksek lisans tezi esas alınarak hazırlanmıştır.

Etik Kurul İzni

Etik onay, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu tarafından verilmiş olup 22.05.2024 tarihli ve 05-408 numaralıdır.

Öz

Belirli usûl çerçevesinde topluca icra edilen zikir, zaman içerisinde pek çok tarıkatta farklı bir anlayış oluşturmuş ve bu süreçte mûsikî zikrin en önemli unsurlarından biri halini almıştır. Bazı tarikatlarda zikir, cehrî (açık) bir şekilde yapılırken, bazılarında hafî (gizli) bir şekilde icra edilmektedir. Bu farklılık, tarikatların dayandığı zikir silsilesinden, manevi anlayışlarından ya da kurucunun tasavvufi yorumlarından kaynaklanabilmektedir. Hafî zikri tercih edenlerde coşkuyla birlikte daha çok içsel yoğunlaşma ön plandayken, cehrî zikir yapanlarda içsel yoğunlaşmanın yanında daha çok coşkuya yer verilmektedir. Gâlibîler, kendilerini Hz. Ali'nin zikir silsilesine dayandırmaları sebebiyle zikirlerini cehrî olarak yürüttüklerini ifade etmektedirler. Cehrî zikir yapan pek çok tarıkatta olduğu gibi Gâlibîlikte de kendine özgü şekil ve hareketler bulunmaktadır. Yine cehrî zikir yapan çoğu tarikat gibi Gâlibîlikte de zikir esnasında Türk din müsikisinin çeşitli formlarına yer verilmektedir. Yapılan gözlem sonucunda Gâlibî zikrinde mûsikînin oldukça önemsendiği görülmüş ve bu durum böyle bir çalışmanın ortaya çıkışına zemin hazırlamıştır. Çalışmada, “Gâlibîlikte tekke mûsikîsi uygulamaları nasıldır?” temel problemine cevap aranmıştır. Ayrıca Gâlibîlerin zikir anlayışlarının ne olduğu, zikirlerini ne şekilde yaptıkları, zikirlerinde mûsikîye nasıl bir yer verdikleri, hangi enstrümanları kullandıkları, ne tür eserler okudukları, zikir esnasında okunan eserlerin hangi makam ve usûllerde olduğu, bu eserlerin neye göre belirlendiği, zikirde kendilerine özgü eserler okuyup okumadıkları açıklanmaya çalışılmıştır. Çalışmada gözlem, görüşme, doküman inceleme gibi nitel araştırma yöntemlerine başvurulmuştur. Gâlibî zikrine oturarak başlanıp ayakta devam edilmektedir. Zikir cehrî bir şekilde yapılmakta olup 10 bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler sırasıyla “La ilahe illallah, illallah, Allah, Hû Allah, Hû, Hay Allah, Hay, Hayyü'l- Kayyüm ya Allah, ya Rahmân ya Rahîm ya Allah, ya Settâr ya Gaffâr ya Allah” şeklindedir. Sıralanan zikir bölümlerinin aralarında ilâhiler ve kasideler okunmaktadır. Okunan eserlerin acemaşîran, bestenigâr, evîç, rast, mâhur, neveser, gerdâniye, sûzinak, hicâzkâr, kürdilihicâzkâr, nihâvend, nikrîz, bûselik, uşşâk, bayatî, dügâh, nevâ, isfahan, hüseyinî, sabâ, hümâyün, uzzâl, zirgüle, hicâz, kürdî, acem, acem kürdî, muhayyer, muhayyer kürdî, segâh, hüzzâm, çargâh makamlarında olduğu görülmüştür. Ancak, bu makamların içerisinde ağırlıklı olarak rast, uşşâk, sabâ, hüseyinî, hicâz, segâh ve hüzzâm makamları kullanılmaktadır. Eserlerin usûlleri genellikle sofyân, yürük semâî, devr-i hindî ve düyekti. Ancak, zikredilen bu usûllerle birlikte diğer küçük zamanlı ve bazı büyük zamanlı usûllere de rastlanmaktadır. Zikirde, Türk din müsikisinin önemli pek çok bestekârına ait eserlere yer verildiği gibi Gâlibî Vakfı'na müntesip kimselerce bestelenen eserlere de rastlanmıştır. Tespit ettiğimiz 53 eserden 10 tanesi çalışmada örnek olarak verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türk Din Müsiki, Tekke Müsiki, Gâlibîlik, İlâhî, Zikir

Research Article

History

Received: 01.04.2025

Accepted: 23.05.2025

Date Published: 30.06.2025

Plagiarism Checks

This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

Peer-Review

Single anonymized-One internal (Editorial Board). Double anonymized-Two external.

Copyright & License

Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.

Ethical Statement

This study does not require ethical committee approval, and the data used were obtained from literature reviews/published sources. It is hereby declared that scientific and ethical principles were adhered to during the preparation of this study and that all studies used are cited in the references. Muhammet Önçirak-Mehmet Tıraşçı

Use of Artificial Intelligence

No artificial intelligence-based tools or applications were used in the preparation of this study. All content of the study was produced by the author(s) in accordance with scientific research methods and academic ethical principles. Muhammet Önçirak-Mehmet Tıraşçı

Complaints

turkisharr@gmail.com

Conflicts of Interest

The author(s) has no conflict of interest to declare.

Grant Support

The author(s) acknowledge that they received no external funding in support of this research.

Published

Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016- Akdeniz University, Faculty of Theology, Antalya, 07058 Türkiye

Cite as

Önçirak, M.-Tıraşçı, M. (2025). Zikir and music practices in Galibi (The example of Ankara Galibi complex). *Turkish Academic Research Review*, 10/2, 524-549, <https://doi.org/10.30622/tarr.1668694>

** This study was prepared based on the master's thesis titled Religious Music Activities at the Galibi Foundation (Ankara Example), which we submitted/completed on May 10, 2024, under the supervision of Prof. Dr. Mehmet Tıraşçı.

Ethics Committee Approval

Ethical approval was granted by the Ethics Committee of the Faculty of Social and Human Sciences at Ankara Yıldırım Beyazıt University, dated May 22, 2024, and numbered 05-408.

Abstract

Dhikr, which is performed collectively within the framework of a certain procedure, has formed a different understanding in each sect over time, and in this process, music has become one of the most important elements of dhikr. In some sects, dhikr is performed in a public (loud) manner, while in others it is performed in a secret (fall silent) manner. This difference stems from the dhikr series on which the sects are based, from their spiritual understanding or the sufi interpretations of the founder. For those who hafi dhikr, focusing on the top is at the forefront, while those who make cehri dhikr is also given more enthusiasm. Since the Gâlibî order also traces its dhikr chain back to Hz. Ali, they perform their dhikr in a cehri (loud) manner, similar to many other orders that do so. Like other orders performing loud dhikr, the Gâlibî also has its own distinctive forms and movements. Additionally, similar to other loud dhikr practices, various genres of Turkish religious music are included during the dhikr in the Gâlibî tradition. This study focuses on the individual and collective dhikr practices of the Gâlibî, examining the role of music in their dhikr and drawing conclusions based on the findings. The existence of music in many sects that perform loud dhikr led to the thought that music might also be present in Gâlibî dhikr. As a result of the observations made, it was seen that music was very important in Gâlibî dhikr and this situation paved the way for the emergence of such a study. In this study, an answer to the basic problem of "How is tekke music in Gâlibî dhikr?" was sought. In addition, it has been tried to explain what the Gâlibîs' understanding of dhikr is, how they perform their dhikr, what kind of place they give to music in their dhikr, which instruments they use in dhikr, what kind of works they recite during dhikr, in which makams and methods the works recited during dhikr are, according to which the works they recite in dhikr are determined, and whether they recite unique works in dhikr. In this study, qualitative research methods such as observation, interview and document analysis were used. Gâlibî dhikr is started sitting and continued standing. The dhikr is performed loud and consists of 10 sections. These sections are "La ilahe illallah, illallah, Allah, Hû Allah, Hû, Hay Allah, Hay, Hay, Hayyul- Kayyûm ya Allah, ya Rahmân ya Rahîm ya Allah, ya Settâr ya Gaffâr ya Allah" respectively. In between the dhikr sections, hymns and odes are recited. The pieces sung are acemasîran, bestenigâr, eviç, rast, mâhur, neveser, gerdâniye, sûzinak, hicâzkâr, kürdilihicâzkâr, nihâvend, nikrîz, bûselik, uşşâk, bayatî, dügâh, nevâ, isfahan, hüseyinî, sabâ, hümâyûn, uzzâl, zirgüle, hicâz, kürdî, acem, acem kürdî, muhayyer, muhayyer kürdî, segâh, hüzzâm and çargâh. However, among these makams, rast, uşşâk, sabâ, hüseyinî, hicâz, segâh and hüzzâm makams are predominantly used. The methods of the pieces are generally sofyan, yürük semai, devr-i hindî and düyek. However, in addition to the aforementioned methods, other small time and some big time methods are also encountered. The dhikr includes works by several important composers of Turkish religious music, as well as works composed by members of the Gâlibî Foundation. Of the 53 works we identified, 5 are given as examples in this study.

Keywords: Turkish Religious Music, Tekke (Dervish Lodge) Music, Gâlibî, Dhikr

Giriş

İlkel toplumlarda basit terennümlerle okunan dînî metinlerin varlığından yola çıkılarak, insanlığın en eski dönemlerinde dahi mûsikînin dînî amaçla kullanıldığı ifade edilmektedir. Bu durumun Türklerde de aynı şekilde olduğu bilinmektedir. Tarihteki ilk Türk devleti olan Hunlar’dan önceki Eski Türklerde tek tanrılı din anlayışının yanında Şamanizm’in etkili olmasının ritim sazları ve telli çalgıların bulunduğu âyinleri meydana getirdiği görülmektedir (Tıraşcı, 2023, s. 1).

Türklerin dînî mûsikî geleneği, İslamiyeti kabulünden bu yana farklı bir şekilde devam etmiştir. Horosan’da bulunan Türklerin zaman içerisinde peyderpey İslam dînini kabul etmeleri ve XI. Yüzyılda Anadolu’ya ilerlemeleri Türklere özgü bir dînî mûsikî anlayışı oluşturmuştur. Bu anlayış, Osmanlılara kadar gittikçe ilerlemiş ve Osmanlılarda gelişmiştir¹ (Özcan, 2014, s. 886; Tıraşcı, 2023, s. 8).

Anadolu’da Tekke mûsikîsinin doğuşuyla, Türk din mûsikîsinin tarihsel seyrine yeni bir sayfa açıldığını ifade etmek mümkündür. Türkler tarafından Anadolu’da kurulmuş ilk tarikat olan ve Hoca Ahmed Yesevî’ye nispet edilen Yesevîlik, Hacı Bektâş-ı Velî’ye nispet edilen Bektâşilik, Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî’ye nispet edilen Mevlevîlik gibi tasavvufî oluşumların² Anadolu’da tekke mûsikîsinin doğuşuna ve gelişimine olumlu etkileri olmuştur. XV. Yüzyıla gelindiğinde ise tasavvufî âyin ya da zikir adı verilen merâsimlerde edebiyat ve mûsikî gibi sanatlara önem verildiği görülmektedir. Mevlevîlik, Kâdirîlik, Halvetîlik ve bunlara ana kol ve alt kol olarak bağlı olup cehrî zikir yapan pek çok tarikat mensuplarının besteleriyle Türk din mûsikîsi repertuarına katkı sağladığı bilinmektedir (Tıraşcı, 2023, ss. 13-15).

Türk din mûsikîsi olarak isimlendirilen alanın İslâmî gelenekte doğduğu ve geliştiği dikkate alındığında Kur’an-ı Kerîm tilâveti, ezân, kâmet, salavât, tekbîr, tehlîl ve ilâhi formlarında ilk örneklerin Hz. Peygamber döneminde görüldüğünü ifade etmek mümkündür. Bu formların sayısı sonraki dönemlerde giderek artmıştır. Bilhassa, tekkelerin yaygınlaşması sebebiyle Türk din mûsikîsinin iki önemli kolu olan cami ve tekke mûsikîsinin formlarına Osmanlılar döneminde yenileri eklenmiştir. Dönemin en yaygın formlarından olan mevlîd, kandil geceleri başta olmak üzere pek çok merâsimde okunagelmış; Muhammediyye, mi’râciyye ve regâibiyye bu dönemde ortaya çıkan ve dînî mûsikî tarihinde önem arzeden formlar olmuştur (Tıraşcı, 2023, ss. 4-16).

Tekkeler, gerek teorik açıdan gerekse icrâ açısından Türk din mûsikîsinin gelişimine katkı sağlayan müesseselerden biri olarak görülmüştür. Buralarda uygulanan meşk yöntemiyle dînî mûsikî geleneği nesilden nesile aktarılmıştır. Ayrıca tekkeler, mûsikînin öğretildiği, öğrenildiği ve icrâ edildiği, aynı zamanda önemli bestekârların yetiştiği yerler olmuştur. Bu gibi sebeplerle tekkeler, dînî mûsikî geleneğinin korunması noktasında da oldukça önemli bir kurum olarak kabul edilmiştir. Tekke mûsikîsi, geçmişten günümüze bir miras olarak kalmayıp varlığını sürdürmektedir. Bu varlığın sürdürülmesinde vakıflar bünyesinde yürütülen faaliyetler son derece mühimdir. Gâlibî Vakfı’na ait olan Ankara Gâlibî Külliyesi’ndeki dînî mûsikî faaliyetleri bu çalışmanın konusunu oluşturmaktadır.

Gâlibîler tarafından Kâdirî ve Rifâî birleşiminden doğan bir kol olarak tanımlanan Gâlibîliğin Galip Hasan Kuşçuoğlu önderliğinde ortaya çıktığı görülmektedir. Kuşçuoğlu, 1956-1993 yılları arasında Kâdirî-Rifâî şeyhiyken 1993 yılında Kâdirî ve Rifâîlikten doğan Gâlibî koluna manevi meclis kararıyla sorumlu kılındığını ifade etmektedir. Gâlibîler kendilerini genel bir anlatımla “*Amelde mezhebimiz Hanefî, itikatta mezhebimiz ehl-i*

¹ Bkz. (Ergun, 1942, ss. 7-55)

² Bkz. (Atalay, 1991, ss. 11-21; Azamat, 2001, ss. 131-136; Tanrıkorur, 2004, ss. 468-475; Tosun, 2013, ss. 487-490; Uludağ, 1997, ss. 393-395)

sünnet ve'l- cemaat Mâturîdî, meşrebimiz Alevî, tarîkimiz ise Kâdirî, Rifâî ve bunların birleşiminden verilen kol, Gâlibîyiz” ifadeleriyle tanımlamaktadır (Parlamış, 2012, s. 89).³

Cehrî zikir yapan pek çok tarîkatta mûsikînin var oluşu, Gâlibî zikirinde de mûsikînin var olabileceği düşüncesi uyandırmıştır. Yapılan gözlem sonucunda Gâlibî zikirinde mûsikînin önemli bir yer edindiği görülmüş, bu durum böyle bir çalışmanın ortaya çıkışına zemin hazırlamıştır. Bu çalışmada, Ankara Gâlibî Külliyesi’nde yapılan zikir faaliyetlerinde Türk din mûsikîsi uygulamaları ele alınmıştır. Çalışmanın “Gâlibîlik” başlığında Gâlibîliğin doğuşuna, kurucu Gâlip Hasan Kuşçuoğlu’nun hayatına ve hayatına etki eden kişilere kısaca yer verilmiştir. “Gâlibîkte Zikir” başlığında “zikir” kavramına kısaca değinilmiş, Gâlibîlerde zikrin ne ifade ettiği ile birlikte bireysel ve toplu icra edilen Gâlibî zikirinde mûsikînin yeri tespit edilmeye çalışılmıştır. “Ankara Gâlibî Külliyesi’nde Gâlibî Zikri ve Mûsikî Uygulaması” başlığında ise Gâlibîlerin nerede, ne zaman, nasıl ve ne şekilde zikir yaptıkları mûsikî açısından incelenmiş, Gâlibîler tarafından bestelenen örnek eserlere yer verilmiştir. Çalışmada yer alan “Türk din mûsikîsi repertuarı” ve “repertuar” ifadeleriyle TRT nota arşivi, divan makam nota arşivi ve Cüneyt Kosal nota arşivinde yer alan dînî mûsikî eserleri kastedilmiştir.

1. Gâlibîlik

Gâlibîlik, Galip Hasan Kuşçuoğlu tarafından 1993 yılında kurulmuş ve sistemleştirilmiştir (Başegit, 2015, s. 76). Gâlibîliğin temeli Ankara’nın Altındağ ilçesine bağlı Hüseyin gazi mahallesinde atılmış ve buradan İstanbul, Antalya, Kütahya, Kayseri, Konya, Çorum, Kahramanmaraş, Şanlıurfa, Kocaeli, Bursa gibi iller başta olmak üzere Türkiye’nin çeşitli illerine yayılmıştır (Albayrak, 2016, s. 273)

1.1. Galip Hasan Kuşçuoğlu’nun Hayatı

Hasan Bey ve Fatma Hanım’ın evladı olarak 1919 yılında Çorum’da dünyaya gelen Galip Hasan Kuşçuoğlu, nesebini astronomi bilgini Ali Kuşçu’ya dayandırmaktadır. Bu sebeple ailesinin Ali Kuşçu’ya⁴ nispet edilerek “Kuşçuoğulları” olarak bilindiğini ifade etmektedir (Kuşçuoğlu, 2012c, s. 282). Anne ve babasının bir tarîkate müntesip olması, kayınpederinin yedi tarîkattan icazetli olması, amcası Hacı Bekir Kuşçuoğlu’nun Nakşî ve Mevlevî şeyhlerinden olması gibi sebeplerle hem tasavvuf hem de tarîkat kültürünün yaşandığı dindar bir aile ortamında yetiştiğini dile getirmektedir (Kuşçuoğlu, 2012a, s. 173).

Çocukluk ve yetişkinlik çağını Çorum ve Samsun illerinde geçiren Kuşçuoğlu, 1935 yılında ortaokul ikinci sınıfta öğrenim hayatına son vermiş, Çorum Paşa Hamamı işletmecisi olan babasının yanında bir süre kasiyer olarak çalışmıştır. Zaman geçtikçe hamamdaki bu vazifesini sıkıcı bularak yeni bir meslek sahibi olma arayışına girmiştir (Kuşçuoğlu, 2012a, s. 148). Bir süre sonra marangozluk mesleğini öğrenmiş ve bu alanda usta olmuştur. 1938 yılında ise Ankara Caddesi’ndeki marangoz atölyesiyle meslek hayatını sürdürmüştür (Kuşçuoğlu, 2012b, s. 47).

Galip Hasan Kuşçuoğlu, Çorumlu Hacı Mustafa Anaç Efendi’nin tek kızı olan Fatma Hanım ile 1939 yılında evlenmiştir. Bu evlilikten yedisi kız olmak üzere sekiz çocuk dünyaya gelmiştir. 1941-1945 yılları arasında askerlik vazifesini yerine getirmiş, bu vazifinin ardından Çorum’a dönerek ticari işlerine mobilyacılık, kerestecilik ve hırdavatçılıkla devam etmiştir. Ticari hayatında girmiş olduğu bazı ihalelerden maddi açıdan zararlı çıkarak elindeki marangoz atölyesini satmak zorunda kalmıştır. Bu durum, amcası Hacı Bekir’in oğlu Bedri Kuşçuoğlu’nun yanına Çankırı’ya gitmesine sebep olmuştur. Çankırı’da işleri her ne kadar yolunda olup maddi olanakları iyileşse de sonrasında kendisine manen verilecek olan görev sebebiyle Ankara’ya doğru itildiğini ifade

³ Gâlibîliğin silsilesi hakkında bilgi için bkz. (Parlamış, 2012, s. 56)

⁴ Kelam, matematik, astronomi bilginidir. Tam adı Kuşçu-zâde Ebu’l-Kâsım Alâüddîn Ali b. Muhammed’dir. XV. yüzyılda Semerkand’da yaşamış, Osmanlıda matematik-astronomi okulunun en iyi temsilcilerinden biri olmuştur (Mutlu, 2021, s. 53).

etmiştir. Kuşçuoğlu'nun Çankırı'dan Ankara'ya gelişi 1948 yılında olmuştur. İlk olarak Samanpazarı'nda kurmuş olduğu marangoz atölyesini daha sonra Siteler'e taşımıştır. İşine karşı gösterdiği hassasiyet ve titizliği ile çevresinin güvenini ve takdirini kazanarak gerek devlet kurumlarının gerekse diğer resmî kurumların iş taleplerini karşılamış ve etrafında bu yönüyle tanınmıştır (Parlamış, 2012, s. 48).

1.2. Mustafa Yardımedici ile Tanışması

Galip Hasan Kuşçuoğlu'nun en yakın çevresindeki tasavvuf ehli kimseler arasında amcası Bekir Kuşçuoğlu ve kayınpederi Mustafa Anaç bulunmaktadır. Kuşçuoğlu, her ne kadar tasavvufi bir ortamda yetişse de 1949 yılına kadar herhangi bir şeyhe intisap etmemiştir. İnsanların alışverişlerinde gerçekçi olmadığı, söylemleriyle eylemlerinin tutarlı olmadığı gibi sebeplerle bu intisabın gerçekleşmediğini dile getirmiştir. Buna rağmen, büyüklerinin sözlerini dikkatle dinleyip derviş hayatı sürdürdüğünü; içerisinde, güzelliklere ve evliyalara karşı Allah vergisi bir hayranlığın olduğunu belirtmiştir (Aydın, 2011, s. 13).

Kuşçuoğlu, bir şeyhe biat etmediği için huzursuz olduğunu, kendisinde oluşan mana boşluğunu gidermesi ve şeyhini bulabilmesi için Allah'a her gün dua ettiğini ifade etmiştir.⁵ Bu sırada intisap edeceği bir müşid-i kâmil arayışında olmuş, nihayetinde 1949 yılında Mustafa Yardımedici'ye intisap etmiştir. Yardımedici'ye biatında kendisinin bir etkisinin olmadığını ifade ederek bu biatı ilahi takdir olarak yorumlamıştır. Kuşçuoğlu; etrafındaki âlimler, şeyh efendiler ve tasavvuf ehlinin bilgisine kıyasla kendi niyaz ve tazarrusuyla⁶ gönderilen Mustafa Yardımedici'nin bilgi derecesini ümmî olarak değerlendirmiştir. Ancak, buna rağmen Yardımedici için hastalıklarına deva olacak bir Lokman Hekim benzetmesi yaparak Yardımedici'yi gelecekte kendisine verilecek olan vazifeye uygun bir müşid olarak tanımlamıştır (Aydın, 2011, s. 15).

1.3. Gâlibilik Kolunun Verilmesi

Kuşçuoğlu, Mustafa Yardımedici'ye intisap ettikten sonra onunla hayatın akışı dahilinde sehayatte, çarşıda, pazarda, hacda pek çok zaman diliminde bir arada olmuştur⁷ (Parlamış, 2012, s. 50). Kitabında, Mustafa Yardımedici'den altı yıl boyunca tasavvufî eğitim aldıktan sonra 1956 yılının Berat gecesinde irşat vazifesi ve hilâfet müjdesinin verildiğini,⁸ 1993 yılında ise manevi meclis kararı ile "Gâlibilik" kolunun verildiğini yazmıştır (Kuşçuoğlu, 2012a, s. 174). Kuşçuoğlu'nun anlatımına göre; Gâlibilik kolunun kendisine verileceği, vefatından az bir zaman önce Mahmut Öncü⁹ isimli bir hattatın rüyasında görülmüştür. Bu olay, Gâlibilik kolunun verilışinden

⁵Kuşçuoğlu, kitabında bu durumu şöyle bildirir: "Ya rabbi! Bilge kişilerin telkinlerinden ben niye mutmain olamıyorum. Zatına inanarak yapılan her ibadet ve taati kabul ettim, şahidim. Bu abd-i âciz kulluğumda yeterli olamadığının hastalığını çekiyorum. Şimdi bu idrâkimin özel rahmetin olduğunu bugün daha iyi anlıyorum. Tazarru ve niyazım odur ki: bu yönü anlamayan, mana düşmanlığı ile maddeyi ön plana çıkaran, manayı maddenin içinde kaybetmeye olanca gücüyle çalışan kullarına da ihsan eyle. Onları da anlamsız varlık bataklığından kurtar ya Rabbi" (Kuşçuoğlu, 2012b, s. 47).

⁶ Kuşçuoğlu, manevi ağırlığından dolayı Allah'tan derdine deva ister. Onun bu isteği, zamana uygun olan, kendisine İslam'ın mânâsını yaşatacak olan bir müşid-i kâmil isteğidir. Kuşçuoğlu, Allah'a karşı niyaz ve ilticasını kitabında şöyle belirtir: "Ya ilâhe'l- âlemin... Her şeylere kâdir olan Rabbim... Rahmetin olan Peygamber Efendimiz'in o yönlü verasetini taşıyan, mizacıma uygun evliyânı yarın bekliyorum. Eğer yarın göndermeyeceksen lütfen emanetini al. Çünkü gücüm tükendi. Benim ölçüme isterse uymasın. Yeter ki, beni Rabbim gönderdi desin." Yine kitabında bu niyazın o gün Mustafa Yardımedici'nin elinde bir Kur'an-ı Kerim ile gelip kendisine ilk dersi vermesiyle gerçekleştiğini yazmaktadır (Kuşçuoğlu, 2012c, s. 153).

⁷Ayrıca; Çorumlu Hacı Bekir Baba, Hacı Mustafa Anaç Efendi, Hacı Sami Efendi, Hacı Ali Efendi, Konyalı Mithat Baba, Kahramanmaraşlı Sofu Ökkeş Efendi gibi kimselerin terbiye ve eğitiminde yetiştirdiğini belirtmektedir.

⁸ Kuşçuoğlu bu durumu şöyle dile getirmektedir: "*Vazifenin bu abd-i âcize verilmesinden yaklaşık bir ay önce 1956 senesi Berat Gecesi Peygamber Efendimiz'in ve Hulefa-i Râşidin efendilerimizin bulunduğu kalabalık mânevî bir toplum içerisinde imtihan oldum. İmtihan kâl değil, hâl imtihanı idi. Peygamber Efendimiz önünde büyük defter bulunan Ebu Bekir Sıddık (r.a)'a emirle: "Yaz, Şeyh Sadi Şirazi diye yaz" buyurdu. İçimden; Şeyh Sadi Şirazi çok evveller yaşadı ve ahirete yürüdü diye düşünürken Efendimiz: "İkinci Şeyh Sadi Şirazi diye yaz" emrini verdi"* (Kuşçuoğlu, 2012c, s. 83).

⁹1913 yılında İstanbul'da dünyaya gelmiş, 1994 yılında vefat etmiştir. Yurtiçinde ve yurtdışında pek çok caminin hat yazılarıyla ilgilenmiştir. Aynı zamanda Rakım Elkutlu, Sadettin Kaynak gibi müşikşinaslardan ders almıştır. "Hattat Mahmud Öncü kimdir? Mahmud Öncü hayatı ve eserleri- Ketebe" (Erişim 11 Ocak 2025).

üç yıl önce gerçekleşmiştir. Kuşçuoğlu, Öncü ile zahiren tanışmadıklarına dair yemin beyan etmektedir (Kuşçuoğlu, 2012a, s. 175).

Hattat Mahmut Öncü, rüyasında aldığı mânevî bir emirle Gâlibilik kolunun verileceğini Osmanlı Türkçesi ile iki levha şeklinde yazmıştır. Bu levhalar, yazılışından üç yıl sonra Öncü'nün yardımcıları tarafından Galip Kuşçuoğlu'na ulaştırılmıştır. Bu levhaların birinde;

“Ya hazreti şeyh Hasan Gâlibî Kutbu'l-Ârifin Gavsı'l-Vâsılın, el-Müctehidîn, Aşk-ı İlâhi, Haydar-ı Kerrâr, es-Seyyid, eş-Şeyh, es-Sultan, Hâdimü'l-Fukara, Mutasavvıf Hasan Gâlip Kuşçuoğlu. Bu dergâhta ders alanlara bundan böyle Gâlibî denilecektir ve şeyhi sultanı Hz. Gâlibî'dir. Bu talebelerin ve bu dergâhın şeyhi sultanı Hasan Gâlibî Kuşçuoğlu'dur” ifadeleri yer almaktadır (Kuşçuoğlu, 2012b, s. 240).

Levhanın diğerinde ise şu ifadelere yer verilmiştir:

“Ya Hz. Ahmet er-Rifâî, ya Hz. Abdülkâdir Geylânî Kutbu'l- Ârifin, Gavsı'l- Vâsılın, el-Müctehidîn, el-Müchidin, Aşk-ı İlâhi, Haydar-ı Kerrar, es-Seyyid, eş-Şeyh, es-Sultan, Hâdimü'l-Fukara, el-Mutasavvıf, Gâlip es-Seyyid, Hasan Kuşçuoğlu, eski dervişlere de Kâdirî Rifâî Gâlibî denilecektir. Bu dergahların şeyhi Sultanı ise, Hz. Gâlibî Hasan Kuşçuoğlu'dur. Dergahlarda ders alan dervişler de bundan böyle Ahmet Rifâî ve Abdülkâdir Geylânî hazretlerinden tebliği ile Gâlibî olmuşlardır.” (Kuşçuoğlu, 2012b, s. 241).

Kuşçuoğlu ise Gâlibilik kolunun verilmesini kitabında şu şekilde kaleme almıştır: “Ağustos 1993 tarihinde manevî meclisin kararı ile Kâdirî ve Rifâî tarikatının rahmet zuhuru birleşimi “Gâlibî” olarak kol lütfedildi. O mecliste bulunan Allah'ın rahmet sıfatlarının tecelli ettiği yol bahtiyarları Gavsı'l- Âzâm Seyyid Abdülkâdir Geylânî, Seyyid Ahmed er-Rifâî, Şeyh Ahmed Yesevî, Şeyh Ahmed Kuddûsî, daha nice manevi büyüklerimiz tebliğleri ile hayli kişilerin mânâlarında da zuhûru görülmüş ve dosyada mevcuttur. Rabbim layık kılsın ve bütün kullarına istifade etmelerini nasip eylesin. Âmin. Rabbimin lütuf ve ihsanı olarak “Gâlibilik” kolu verildi”(Kuşçuoğlu, 2012c, s. 86).

Kuşçuoğlu, kaleme aldığı eserinde Gâlibilik kolunun verilmesini şöyle anlatmaktadır: “Ağustos 1993 tarihinde manevî meclisin kararı ile Kâdirî ve Rifâî tarikatının rahmet zuhuru birleşimi “Gâlibî” olarak kol lütfedildi. O mecliste bulunan Allah'ın rahmet sıfatlarının tecelli ettiği yol bahtiyarları Gavsı'l- Âzâm Seyyid Abdülkâdir Geylânî, Seyyid Ahmed er-Rufâî, Şeyh Ahmed Yesevî, Şeyh Ahmed Kuddûsî, daha nice manevi büyüklerimiz tebliğleri ile hayli kişilerin mânâlarında da zuhûru görülmüş ve dosyada mevcuttur. Rabbim layık kılsın ve bütün kullarına istifade etmelerini nasip eylesin. Âmin. Rabbimin lütuf ve ihsanı olarak “Gâlibilik” kolu verildi”(Kuşçuoğlu, 2012c, s. 86).

2. Gâlibilikte Zikir

Zikir, sözlükte “hatırlama, bir şeyi anma” anlamına gelmektedir. Dini literatürde ise “Allah'ı hatırlamak, anmak ve onu unutmamakla gafletten kurtulmak” manasında kullanılmaktadır. Kalp, dil veya her ikisi ile zikir yapılabilir. Bunların amacı, unutulmuş bir şeyi hatırlamak veya hatırdaki bulunan bir şeyi korumaktır. Zikir, bazı tarikatlarda bireysel olarak yürütüldüğü gibi bazılarında da toplu bir şekilde icra edilmektedir. Şeyhin ya da halifesinin kontrolünde belirli hareket düzeni içerisinde belirli ibare ve lafızların toplu bir şekilde söylenmesiyle yapılan zikirler tarikat âyini adı verilmektedir (Öngören, 2013, s. 409; Yılmaz, 2004, s. 164). Yapılma şekillerine

göre zikir, sûfiler tarafından lîsânî zikir, kalbî zikir, cehrî zikir, hafî zikir, toplu zikir, semâ, hatm-ı hâce, darb-ı esmâ, kuûdî zikir, kıyâmî zikir ve deverân şeklinde adlandırılmaktadır (Polat, 2019, s. 1).

Galip Hasan Kuşçuoğlu, kulun huzuru için zikri gerekli ve önemli görmekte ve zikri, Allah tarafından bir kula verilmiş en güzel ve en büyük hediye olarak tanımlamaktadır. Ona göre zikir, bir dervişe verilmiş en büyük zenginliktir. Kuşçuoğlu, bu zenginliği Süleyman Çelebi'nin “*Bir kez Allah dese aşk ile lisan, dökülür cümle günah misl-i hâzân*” ifadeleriyle açıklamaktadır. Ona göre; dervişin binlerce kez Allah'ı zikretmesi, dervişin ne kadar zengin olduğunun bir göstergesi olarak görülmektedir (Aydın, 2011, s. 81).

2.1. Bireysel Gâlibî Zikri

Gâlibîlikte bireysel zikir, şeyh Mustafa Yardımedici döneminde yapılan zikrin aynısıdır (Kuşçuoğlu, 2012c, s. 67). Gâlibîler, bireysel zikirlerini her gün yapmaktadır ve bu zikirleri “vird” olarak isimlendirmektedir. Onlar, virdi “bir dervişin her gün yaptığı tesbihat” olarak tanımlamaktadır. Gâlibîlerde bireysel zikir, hayatın akışına göre imkanlar ölçüsünde pek çok hal ve yerde yapılabilir. Ancak onlara göre; kibleye yönelerek, huşû ve huzurla yapılan vird, en faziletli vird olarak kabul edilmektedir (Kuşçuoğlu, 2012c, s. 247).

Gâlibîlerin bireysel zikrinin başlama noktası gece yarısıdır. Bu noktada bir önceki günün vird süresi dolmaktadır. Vird sahibi, kaldığı yeri unutmamak koşuluyla gün içerisinde müsait olduğu durumlarda virdini yerine getirebilmektedir. Fakat, gün içerisinde yerine getirilmeyen virdin bir başka gün iadesi mümkün olmamaktadır. Böyle bir durumda, virdini yerine getirmeyen kişi samimiyet ve sadakat yönünden eksik görülmektedir (Kuşçuoğlu, 2012c, s. 258). Hz. Peygamber'in “*Kolaylaştırın, zorlaştırmayın; müjdeleyin, nefret ettirmeyin*” hadis-i şerifi kaynak gösterilerek Gâlibîlikte bireysel zikir için özel bir ortam ya da belirli bir saat dilimi tayin edilmemiştir. Bu kolaylıklara karşılık kişinin virdini bir gün içerisinde mutlaka yerine getirmesi istenmiştir (Parlamış, 2012, s. 114).

Kuşçuoğlu'nun kaleme aldığı *Tasavvuf ve Zikrullah* isimli kitapta bireysel Gâlibî zikrine başlamadan önce salavat getirilip, 3 İhlas ve 1 Fatiha okunduğu görülmektedir. Vird sahibi kimse, virdine başlamadan önce müracaatını dile getirmektedir. Bu müracaatta tüm peygamberlerden ehl-i iman ve ehl-i islâmın ruhlarına 3 İhlas 1 Fatiha okunmaktadır (Kuşçuoğlu, 2012c, s. 246). Gâlibîlerin bireysel zikrinde mûsikî uygulamalarına rastlanmamıştır.

2.2. Toplu Gâlibî Zikri

Kuşçuoğlu tarafından Kâdirî ve Rifâî¹⁰ tarikatlarının devamı olarak nitelendirilen Gâlibîlik'te toplu zikir perşembeyi cumaya bağlayan gece yapılmaktadır. Topluca icra edilen bu zikre Gâlibî zikri adı verilmektedir. En az üç kişiyle yapılan Gâlibî zikrine katılımcı sayısının üst sınırı bulunmamaktadır. Zikir, ortalama 40-45 dakika sürmektedir.

Hz. Peygamber'in zikir halkalarını cennet bahçesine benzetmesi sebebiyle Gâlibîlik'te zikir halka halinde yapılmaktadır (Kuşçuoğlu, 2012c, s. 261). Bu halkada yer alan görevliler sırasıyla halîfe, nükebâ, nakîb, çavuş ve diğer dervişler şeklindedir.

Gâlibî zikri cehrî olarak yapılmaktadır. Zikrin cehrî yapılma sebebi, Kuşçuoğlu tarafından Bakara sûresinin 200. ayetiyle açıklanmaktadır. Kuşçuoğlu, DİB'in “*Hac ibadetini bitirdiğinizde, artık (cahiliye döneminde) atalarınızı andığınız gibi, hatta ondan da kuvvetli bir anışla Allah'ı anın...*” mealindeki bu ayetle sesli zikrin önemine dikkat çekmektedir. Onun bu konuyla ilgili düşünceleri eserinde şu ifadeleriyle karşılık bulmaktadır:

¹⁰ Ankara Rifâî Âsitânesi'nde yapılan zikir hakkında bilgi için bkz. (Akkuş, 2024)

“Gazâ meydanlarında hasmınızı sindirmek için şecerenizi, kim olduğunuzu, yüksek sesle hasmınıza karşı olanca gücünle haykırmam hasmının moralini bozar. Psikolojik olarak az da olsa cesaretini kırar, eskiden harp taktiği düşmanı sindirmekle başladır. Şimdi de gene korkutmak var. Soğuk harp dedikleri... fakat taktiklerin şekilleri başka-başka. Hazreti Allah buyuruyorlar ki, işte o şecerenizi bağırarak anlattığınızdan daha yüksek bir sesle Allah’ı zikredin” (Kuşçuoğlu, 2012c, s. 41).

Gâlibîlere göre samimi bir şekilde ve yüksek sesle yapılan zikir; insanın Allah ile olan yakınlığını hissetmesi, kul oluşun bilincine varması ve zevkini tatması, böylece de Allah’a karşı acziyetini itiraf ederek haddini bilmesine katkı sağlamaktadır. Bu sebeple cehrî zikre teşvik yapıldığı görülmektedir. Fakat, cezbenleme ve haykırışların mâkul bir şekilde olması tavsiye edilmektedir. Aksi takdirde bu durum hoş karşılanmamakla birlikte riyakarlık ve edep dışı olarak kabul edilmektedir (Kuşçuoğlu, 2012c, s. 255).

Kuşçuoğlu’na göre; cemaatle kılınan namazın fazileti nasılsa, toplu bir şekilde yapılan zikrin fazileti de aynı şekildedir. Aynı zamanda; samimiyetle, tâlim ve terbiyesine uygun bir şekilde yapılan zikre Allah sonsuz rahmet etmektedir (Kuşçuoğlu, 2012c, s. 260). Kuşçuoğlu, Gâlibî zikrine katılım için “*nasibi olan katılır*” ifadesini kullandığından, zikre katılım konusunda kimseye herhangi bir zorlama yapılmamaktadır. Zikir günü orada bulunan ve zikre katılım sağlamak isteyen her bir erkek birey zikir halkasına dahil olabilmektedir. Kadınların zikir günleri ve yerleri farklıdır.

3. Ankara Gâlibî Külliyesi’nde Gâlibî Zikri ve Mûsikî Uygulamaları

Ankara Gâlibî Külliyesi’nin üzerine kurulu olduğu arsa 1968 yılında satın alınmış olup, külliye 1974 yılında inşa edilmeye başlanmıştır (Albayrak, 2016, s. 273). Gâlibîler, zikirlerini külliye içinde bulunan “*Tevhid Camii*” olarak isimlendirdikleri ibadethanede yürütmektedir. 22.08.2024 tarihli Ankara Gâlibî Külliyesi’nde yapılan zikrin şu şekilde yürütüldüğü görülmüştür:

Akşam namazı¹¹ kılındıktan sonra dervişler dizlerinin üzerine oturur halde halka şeklini oluşturur. Akabinde zikri yöneten kişinin işaretleriyle neyzen tarafından bir açış taksimi yapılır ve Gâlibîlerce oturak ilahisi adı verilen ilâhiler zâkirler tarafından okunmaya başlar. Gâlibîlerin zikre başlamadan önce okuduğu örnek eserlerden bazıları aşağıdaki tabloda¹² yer almaktadır.

Eser Adı	Beste	Güfte	Makam ¹³	Usûl ¹⁴
Uyan ey gözlerim gafletten uyan	III. Murad	III. Murad	Kürdî	Yürük semâî
Zalimlere el vurup	Hüseyin Sebilci	Kâzım Paşa	Hüzzâm	Yürük semâî
Ey benim devletli sultanım	Hüseyin Sebilci	Müctebâ	Hüzzâm	Devr-i hindî
Hak şerhleri hayreyler	Zekâi Dede	İbrahim Hakkı Erzurumî	Uşşâk	Sofyan

¹¹ Zikir, kış günleri ve yaz günlerinde ayrı vakitlerde yapılır. Kış günü yapılan zikir yatsı namazından sonra, yaz günü yapılan zikir ise akşam namazından sonra başlar.

¹² Bu başlıkta yer alan tüm tablolarda belirtilen eserler Gâlibîlerin zikirlerinde okumak için oluşturdukları repertuvardan alınmıştır. Tablolarda yer alan eserlerin tümü Türk din mûsikîsi repertuvarında yer almaktadır.

¹³ Tabloda yer alan makamlar hakkında bilgi için bkz. (Kutluğ, 2000).

¹⁴ Eserin başından sonuna kadar aynı şekilde tekrarlanan kuvvetli ve zayıf vuruşlar kalıbidir ve eserin ritmik altyapısını oluşturur (Behar, 2019, s. 24). Tabloda yer alan usûller hakkında bilgi için bkz. (Kopar & Kutlu, 2021).

Bana bu ten gerekmez can gerektir	Sadettin Kaynak	Aziz Mahmud Hüdâyi	Şehnaz	Düyek
-----------------------------------	-----------------	--------------------	--------	-------

Tablo 1. Repertuvarda kayıtlı olup zikirde önce okunan oturak ilâhileri

Oturak ilahileri okunduktan sonra zikri yöneten kişi tarafından Gâlibîlerin müracaat adını verdikleri dua yapılır. Müracaat şu şekildedir:

“Hu ya Tabîe'l-Kulûb, medet yâ Erhame'r- Rahimîn, medet yâ Ekreme'l-Ekremîn, medet ya İlahe'l- Âlemîn. Destûr ya Adem Safîyullah, destûr ya Nuh Şekîrullah, destûr ya İbrahim Halîlullah, destûr ya Musa Kelîmullah, destûr ya İsa Rûhullah, destûr ya Muhammed Mustafa Habîbullah, destûr cümle Peygamberân-î İzâm ve Rusûl-i Kirâm hazerâtı, destûr ya çâr-ı yar-ı bâ-safâ Ebû Bekir-i Sıddîk, Ömerü'l-Fârûk, Osmân-ı Zin-nûreyn, Aliyye'l-Murtazâ radiyallahü anhüm efendilerimiz, destûr ya Ehl-i Beyt-i Resûlullah, destûr ya Evlâd-ı Resûlullah, destûr ya Ashâb-ı Resûlullah, destûr ya Evliyâullah, destûr pîrimiz sultânımız Gavsü'l-Âzâm Seyyid Abdülkâdir Geylânî, destûr Ebe'l-âlemeyn Seyyid Ahmed el-Kebîr Rifâî, Seyyid Ahmed el-Bedevisî, Seyyid İbrâhîm Düssûkî, Şeyh Ebu'l-Hasan Alî Şâzilî, Şâh-ı Nakşibend Muhammed Bahâeddîn hazretleri, destûr pîrimiz sultânımız Gavsü'l-A'zam Seyyid Şerif Hacı Galip Hasan Kuşçuoğlu hazretleri, destûr ya Sahibe'l-Meydân rızâen lillâhi'l-Fâtiha mea's-salavât” (Kuşçuoğlu, 2012c, s. 244).

3 İhlas 1 Fatiha okunduktan sonra zikri yöneten kişi günün anlam ve önemine binaen ya da herhangi bir konuda kısa bir sohbet yapar.¹⁵ Sohbetin ardından zikri yöneten kişinin “Fa’lem ennehu la ilahe illallah” ifadesiyle zikir başlamış olur.¹⁶ Bu bölümde yer alan tüm zikir ifadeleri 22.08.2024 tarihinde tarafımızca kayda alınan Gâlibî zikrinden notaya alınmıştır.



Şekil 1. Fa'lem ennehu la ilahe illallah

Zikri yöneten kişi tarafından bu şekilde başlatılan zikre dervişler de dahil olur ve belirli bir sayıda olmaksızın “la ilahe illallah” ifadesine oturarak devam edilir. Bu esnada baş yukarı sağa ve aşağı kalbe doğru hareket eder. Zikrin temposu bu kısımda oldukça ağırdır. Zikir, ağır bir tempoyla belirli bir süre devam ederken zikri yöneten kişinin uygun gördüğü anda bir ses yukarı perde atlaması yapılır ve zikre başlangıçtaki sesin bir ses üstünde devam edilir. Perde değişikliğiyle birlikte zikrin temposu biraz daha hızlanmış olur. Çok kısa bir süre sonra topluca ayağa kalkılır ve zikre kıyâmî olarak aşağıda yer alan şekilde devam edilir:



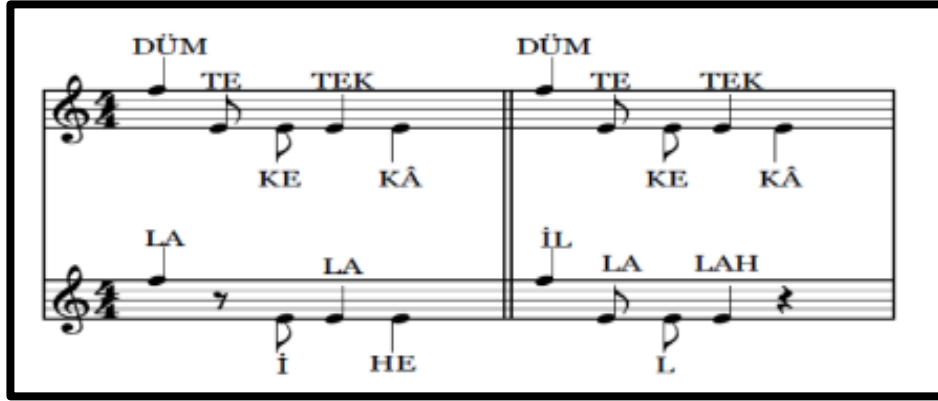
Şekil 2. La ilahe illallah

Zikir ayakta devam ederken ney, kudüm, bendir, def gibi sazlar zikre dahil olur. Ritim sazları refakatinde neyzen tarafından bir taksim yapılır. Zikir, yukarıdaki şekliyle devam ederken zâkirbaşı tarafından belirlenen

¹⁵ Bazen bu sohbet yapılmaz.

¹⁶ Eğer zikri yönetmekle görevli kişi mecliste yoksa zikri uygun görülen başka bir kimse yürütür.

tertiple ilahiler okunmaya başlar. Bu sırada zikrin temposunda artma ve azalmaların meydana gelmesi mümkün olabilmektedir. Gâlibî zikrinde tevhid ifadesi sofyan usûlünün velvelesine şu şekilde karşılık gelmektedir:



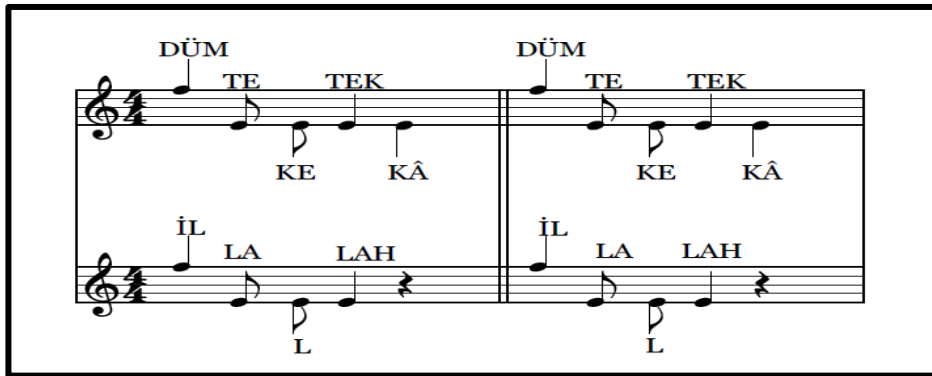
Şekil 3. “La ilahe illallah” zikrinin sofyan usûlü velvelesinde gösterimi

Zikir coşkulu bir şekilde sürdürülürken, güftesi tevhid ifadesi barındıran ilâhiler¹⁷ ve bu ilâhilerin arasında uygun görülen yerlerde kasideler¹⁸ okunur. Zikrin bu kısmında okunan örnek eserlerden bazıları şunlardır

Eser Adı	Beste	Güfte	Makam	Usûl
Âşık oldum bende-i cânâneyim	Ahmet Hatipoğlu	Yûnus Emre	Rast	Sofyan
Buyruğun tut Rahman’ın	Şeyh Şahabettin Efendi	Aziz Mahmud Hüdâyî	Hicâz	Sofyan
Taştı rahmet deryası	Dursun Çakmak	Yûnus Emre	Uşşâk	Düyek
Hûda davet eder elhamdülillah	Tâhir Karagöz	Niyâzi Mısrî	Hüseynî	Düyek
Âşık oldum ben Allah’ın adına	Derleyen: Tâhir Karagöz	Yûnus Emre	Segâh	Sofyan

Tablo 2. Repertuvarda kayıtlı olup “La ilahe illallah” zikrinde okunan ilâhiler

Zikri yöneten kişi uygun bir zaman diliminde “İllallah” zikrine geçiş yapar. Gâlibî zikrinde illallah ifadesi sofyan usûlünün velvelesine şu şekilde karşılık gelmektedir:



Şekil 4. “İllallah” zikrinin sofyan usûlü velvelesinde gösterimi

¹⁷ “İlâhiler, Türk din mûsikisinde kullanılan en yaygın formlardan biridir. Lügât anlamı “Allah’a ait” olan ilâhi, dini ve tasavvufî şiirlerin bestelenmesi ile oluşan, genel olarak zemin, nakarat, meyan, nakarat şeklinde bestelenen usûllü dini mûsikî türlerine verilen isim” olarak tanımlanmaktadır (Toptaş, 2023, s. 82).

¹⁸ “Kasîde, belirli bir makamda veya makam geçkileri yapılarak serbest ve irticâlen okunan bir formdur.” (Turabi & Koca, 2021, s. 155).

Zikir, yukarıdaki şekilde devam ederken güftesinde genellikle “İllallah” ifadesi bulunan ilâhiler okunur. Zikrin bu kısmında okunan ilâhilere bazı örnek eserler şu şekildedir:

Eser Adı	Beste	Güfte	Makam	Usûl
Gerçek âşıklara salâ denildi	Hayrullah Taceddin Efendi	Emir Sultan	Rast	Sofyan
Sever isen Allah'ı	Hüseyin Sebilci	Hüseyin Sebilci	Mahur	Sofyan
Gece gündüz döne döne	Hüseyin Sebilci	Seyfullah Nizamoğlu	Hicâz	Sofyan
Dolap niçin inlersin	Selahattin Gürer	Yunus Emre	Uşşâk	Nim Sofyan
Tevhid etsin dilimiz	Safer Dal	Şeyh Fahreddin Efendi	Hüseyinî	Sofyan

Tablo 3. Repertuvarda kayıtlı olup “İllallah” zikrinde okunan ilâhiler

Sonrasında “Allah”, “Hay”, “Hay Allah”, “Hu Allah”, “Hu”, “Ya Rahmân ya Rahîm ya Allah”, “Ya Settâr ya Gaffâr ya Allah”, “Hayyu'l Kayyûm ya Allah” esmalarına geçiş yapılır. Bu bölümlerde de zikri yöneten kişinin uygun gördüğü yerlerde zâkirler tarafından ilâhi ve kaside okumaya devam edilir (H. Okur, kişisel iletişim, 25 Ağustos 2024). “Ya Rahmân ya Rahîm ya Allah”, “Ya Settâr ya Gaffâr ya Allah”, “Hayyu'l Kayyûm ya Allah” bölümlerinin zikrin sonunda yer alması sebebiyle, zikredilen bölümlerde genellikle ilâhi ve kaside okunmaz. “Allah”, “Hay” ve “Hu” esmalarında okunan ilâhilere örnek bazı eserler ise şu şekildedir:

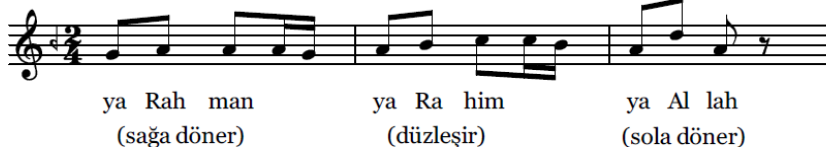
Eser Adı	Beste	Güfte	Makam	Usûl
Allah diyelim daim	Fehmi Tokay	Yûnus Emre	Rast	Sofyan
Ey aşık-ı sadıklar	Sadettin Kaynak	Himmet Efendi	Hicâz	Düyek
Ey Allah'ım senden gayri yok ilah	Cüneyt Kosal	Safer Dal	Hüseyinî	Sofyan
Müştakım yâre	Kenan Aşkî	Visâli	Hicâz	Sofyan
Allah Allah şükren lillah	Ahmet Hatipoğlu	?	Uşşâk	Sofyan

Tablo 4. Repertuvarda kayıtlı olup “Allah” esmasında okunan ilâhiler

Eser Adı	Beste	Güfte	Makam	Usûl
Gaflet uykusundan yatar uyanmaz	Hüseyin Sebilci	Genç Abdal	Rast	Sofyan
Alma tenden canımı	Adnan Çoban	Yûnus Emre	Muhayyer Kürdî	Sofyan
Cemâlin hüsnüne canlar fedadır	Hüseyin Sebilci	Tâci	Muhayyer	Devr-i hindî
Dü cihânın mefhari	M. İsmail Hakkı Bey	Mahvî	Uşşâk	Sofyan
Amennâ söyledik	Hüseyin Sebilci	Mir'atî	Uşşâk	Sofyan

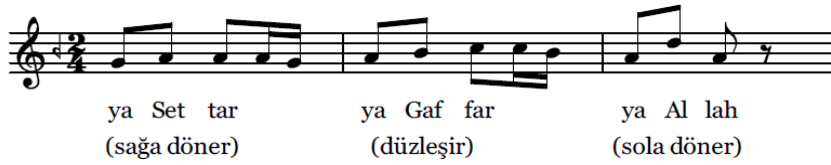
Tablo 5. Repertuvarda kayıtlı olup zikrin “Hay” ve “Hû” esmasında okunan ilâhiler

Gâlibî zikrinin ilk kısmından zikrin yedinci kısmı olan “Hû” esmasına kadar baş önce yukarı sağa ve sonra aşağı kalbe doğru hareket eder. Zikrin “Ya Rahmân ya Rahîm ya Allah”, “Ya Settâr ya Gaffâr ya Allah”, “Hayyu’l Kayyûm ya Allah” bölümlerinde ise vücut önce sağa döner, sonra düzleşir ve son olarak sola döner.



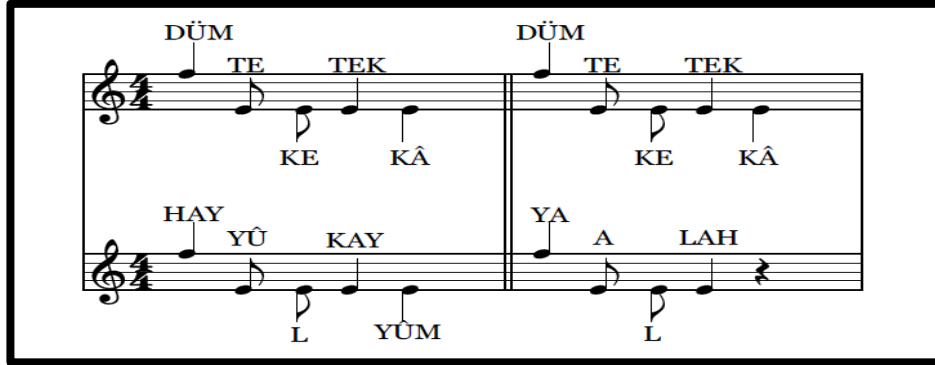
Şekil 5. Gâlibî zikrinin Ya Rahman ya Rahim ya Allah esması

Yukarıda yer alan ifade sayısı belli olmaksızın okunduktan sonra zikrin “Ya Settâr ya Gaffâr ya Allah” bölümüne geçilir. Bu bölüm şu şekildedir:



Şekil 6. Gâlibî zikrinin Ya Settâr ya Gaffâr ya Allah esması

“Ya Settâr ya Gaffâr ya Allah” ifadesi okunurken zikri yöneten kişi tarafından “*Ya Rabbî, günâhlarımızı Settâr isminle setreyle, ya Rabbî, günâhlarımızı Gaffâr isminle affeyle Habîb-i Edîb’in hürmetine, İns-i Celâl’in hürmetine, Azâmet-i Kibriyâ’n hürmetine ya Allah celle celâluhû*” şeklinde dua edilmektedir. “Hayyu’l- Kayyum ya Allah” Gâlibî zikrinin en son bölümüdür. Bu bölüm sofyan usûlünün velvelesine şu şekilde karşılık gelmektedir:



Şekil 7. Gâlibî zikirinde “Hayyu’l- Kayyum ya Allah” esmasının sofyan usûlü velvelesinde gösterimi

Zikir, zikri yöneten kişinin “*Hay Allah, Kayyum Allah, ya Bedîa’s-Semâvâti ve’l-Ard. ya Mâlike’l-Mülk, ya Ze’l-Celâli ve’l-İkrâm celle celâluhû*” ifadeleriyle son bulur. Akabinde başlama halindeki gibi diz üstü bir şekilde oturulur. Zikri yöneten kişinin kendisi veya uygun gördüğü kişi bir aşır okur. Son olarak zikri yöneten kişi ya da dervişlerden uygun görülen kimse tarafından dua yapılır ve zikir sona erer (S. Güngör, kişisel iletişim, 25 Ağustos 2024).

Gâlibî zikirinde; ney, kudüm, mazhar, def gibi çeşitli sazlara yer verilmektedir.¹⁹ Neyzen, her bölümden önce bir taksim yapmaktadır. Zikirde, içerisinde bulunulan her bir zikir bölümünün ifadelerini içeren eserlerin okunmasına dikkat edilmektedir. Okunan ilâhilerde tertip, zâkirbaşı tarafından zikirden önce yapılmaktadır. Ancak, zaman zaman herhangi bir tertibe bağlı kalmadan, irticalen düzenlenen zikire de rastlanmaktadır. İçerisinde bulunulan bölüm devam ederken okunan ilahiler, başlanan makam üzerinde ya da aynı karar üzerinde yakın diğer makamlarla seyredebildiği gibi farklı bir makamla da devam edebilmektedir. Bu seyir diğer bölümlerde de devam ederken zikrin her bir bölümünde Türk müziğinin farklı makamlarında ilâhiler ve kasîdeler okunmaktadır. Okunan bu eserler acemaşîran, bestenigâr, eviç, rast, mâhur, neveser, gerdâniye, sûzinak, hicâzkâr, kürdilihicâzkâr, nihâvend, nikrîz, bûselik, uşşâk, bayatî, dügâh, nevâ, isfahan, hüseyinî, sabâ, hümâyûn, uzzâl, zirgûle, hicâz, kürdî, acem, acem kürdî, muhayyer, muhayyer kürdî, segâh, hüzzâm, çargâh makamındadır. Ancak, bu makamlar içerisinde ağırlıklı olarak rast, uşşâk, sabâ, hüseyinî, hicâz, segâh ve hüzzâm makamları kullanılmaktadır. Eserlerin usûlleri genellikle sofyan, yürük semâî, devr-i hindî ve düyekdir. Ancak bununla birlikte küçük zamanlı diğer usûllere ve büyük zamanlı bazı usûllere de rastlanmaktadır.

Gâlibîler, zikirlerinde okumuş oldukları eserleri Türk din mûsikîsi repertuarından seçtikleri gibi; besteleri, güfteleri ya da hem beste hem de güfteleri Gâlibî Vakfı'na müntesip kişilere ait olan eserlerden de seçmektedir. Bunların yanında zikirde, güfteleri Gâlibîliğe ait eserlerin farklı bestelere giydirilmesiyle oluşan eserleri de okudukları görülmektedir.

Gâlibîler, perşembeyi cumaya bağlayan gece yapılan toplu zikir dışında, Berat Kandili, Mîraç Kandili, Regâib Kandili, Aşûre Günü, Kadir Gecesi, Ramazan ve Kurban Bayramlarının belirli günleri gibi Müslümanlar tarafından önemli kabul edilen dinî gün ve gecelerde de toplu zikir yapmaktadır. Bahsedilen dini günler, haftalık zikir gününün dışındaki bir güne karşılık geldiği takdirde o haftanın zikri sadece ilgili dinî günde yapılmaktadır. Bu sebeple perşembe günü ayrıca bir zikir yapılmamaktadır. Dinî günlerde düzenlenen zikirde okunacak eserlerin güftesi, ilgili günün anlam ve önemine dikkat edilerek seçilmektedir. Haftalık zikir ve dini günlerde yapılan zikir dışında Gâlibî Hasan Kuşçuoğlu'nun vefatının sene-i devriyesinde de zikir halkası kurulmaktadır. Kuşçuoğlu'nun vefat günü münasebetiyle yapılan zikirde seçilen güftenin konusu genellikle Gâlibîlikle ilgilidir.

Gâlibî zikirinde özel olarak giyilen kıyafetler bulunmaktadır. Bunlar; kahverengi pantolon, beyaz gömlek, kahverengi çorap, kahverengi haydâriye şeklindedir. Haftalık zikirde beyaz takke, dini günlerde yapılan zikirlerde ise kahverengi takke kullanılmaktadır. Ankara Gâlibî Külliyesi'nde yapılan haftalık zikirlerde dervişlerin kolaylığı açısından özel kıyafet giyilmesine ısrar edilmemektedir. Ancak dini günlerde yapılan zikirlerde yukarıda adı geçen kıyafetleri giyme konusunda fazlaca özen gösterilmektedir.

3.1. Gâlibî Zikirinde Okunan ve Gâlibîler Tarafından Bestelenen Bazı Örnek Eserler:

Gâlibîlerin zikirlerinde okudukları ancak repertuvarda kayıtlı olmayan 53 eser tespit edilmiştir. Eserlerin tamamı yüksek lisans tezinde paylaşılacağından bu çalışmada örnek olarak 10 esere yer verilmiştir.

¹⁹ Bazı zikir kayıtlarında keman, ud, çello gibi enstrümanlara da rastlanmıştır.

SEGÂH İLÂHÎ
Ey hakka talib olan

Güfte: Muzaffer Ozak Kaynak Kişi: Sinan Güngör

Ey hak ka ta lip o lan tev hi de gel

tev hi de ri za ya ra gıp o lan

tev hi de gel tev hi de SON

Kaynak kişinin 15.12.2024 tarihli ses kaydından notaya alınmıştır.

Şekil 8. Segâh ilâhî

HÜMAYÛN İLÂHÎ
Biz muhabbet erleriyiz

Güfte: Salih Baba Kaynak Kişi: Sinan Güngör

Biz mu hab bet er le ri yız soh bet i can
Biz ha ki kat er le ri yız kâ mil in san

biz de dir bağ ı vah det gül le ri
biz de dir biz ga li bi der vi ş i

SON
lal ü mer can biz de dir gel mi ş iz mülk
ilm ü ir fan biz de dir

i be kâ dan as lı mız hû dur bi zim

Sevmişiz can ı gönülde Çâr-ı yârı serveri
Ol Ebû Bekir Ömer Osman Aliyy-i Hayderi
Fâtma bint-i Resulün dide-i enverleri
Biz Şehid-i Kerbelâ'yız cümle atşân bizdedir.
Biz Galibi dervişiyiz şah-ı merdan bizdedir
(Son dize güfteye sonradan eklenmiştir)

Kaynak kişinin 15.12.2024 tarihli ses kaydından notaya alınmıştır.

Şekil 9. Hümâyûn ilâhi

HÜZZAM İLÂHÎ Aşkın ile sen de yaktın bizleri

Güfte: Mehmet Taş

Kaynak Kişi: Sinan Güngör

Aş kın i le sen de yak tın

1. 2.

3. biz le ri ri

6. gö nül ler sul ta nı

1. 2.

8. sen sin e fen dim dim

11. ev li ya lar ser da rı ga lip e fen

14. di gö nül ler sul ta nı

1. 2.

17. sen sin e fen dim dim

Kaynak kişinin 15.12.2024 tarihli ses kaydından notaya alınmıştır.

Şekil 10. Hüzzeâm ilâhî

RAST İLÂHİ Ey kerem kânı

Güfte: Abdülehad Nûri

Kaynak kişi: Sinan Güngör

Ey ke rem kâ nı ey ga ni sul tan u ma rız sen
ya Ke rim Al

den kul la ra ih san u ma rız sen den kul la
lah ya Ra him Al lah ya Set tar Al lah ya Gaf

ra ih san faz lı na had yok lüt fu na ih san
far Al lah

u ma rız sen den kul la ra ih san
ya Ke rim Al lah ya Ra him Al lah

u ma rız sen den kul la ra ih san
ya Set tar Al lah ya Gaf far Al lah

SON

Kaynak kişinin 15.12.2024 tarihli ses kaydından notaya alınmıştır.

Şekil 11. Rast ilâhî

HÜZZAM İLÂHİ

Sabahtan yüzümü yere

Güfte: Ruhsatî

Kaynak Kişi: Sinan Güngör

Sa bah tan yü zü mü ye re sü rem Al lah Al lah de yu

el bağ la yıp di va nı na du ram Al lah Al lah de yu

el bağ la yıp di va nı na du ram Al lah Al lah de yu

ak sın göz le ri min ya şı ça la yım bağ rı ma ta şı

pos tu mu kıl le ye kar şı se rem Al lah de yu de yu

Kaynak kişinin 15.12.2024 tarihli ses kaydından notaya alınmıştır.

Şekil 12. Hüzzâm ilâhi

RAST İLÂHİ Ey hakka talip olan

Güfte: Muzaffer Ozak

Kaynak Kişi: Sinan Güngör

Ey Hak ka ta lip o lan tev hi de gel

tev hii de ri za ya ra gıp o lan

tev hi de gel tev hi de tev hid dir ru

ha gi da bun da dir râ hi Hü da bul mak di ler

sen ri za tev hi de gel

Tev hî de Bul mak di ler sen ri za

tev hi de gel tev hi de

Kaynak kişinin 15.12.2024 tarihli ses kaydından notaya alınmıştır.

Şekil 13. Rast İlâhî

MÂHUR İLÂHÎ
Allah'ın mübrarek sözüdür kur'an

Güfte: ?

Kaynak Kişi: Sinan Güngör

Al la hın mü ba rek sö zü dür kur an

ke ma le e ri şir yo lun da du ran

em ri ni tu tup da ken di ni bi len

yo lu muz da ı şık reh ber dir kur an

Kaynak kişinin 15.12.2024 tarihli ses kaydından notaya alınmıştır.

Şekil 14. Mâhur ilâhî

SEGÂH İLAHİ
Laleler güller fulya sünbüller

Güfte: Muzaffer Ozak

Kaynak Kişi: Sinan Güngör

La le ler gül ler ful ya sün bül ler

la le ler gül ler ful ya sün bül ler

ö ten bül bül ler hak kı zık rey ler

Kaynak kişinin 15.12.2024 tarihli ses kaydından notaya alınmıştır.

Şekil 14. Segâh ilâhi

RAST DEVRÂN İLÂHİSİ La deme gel

Gâfite: Mehmet Hilmi Dede Kaynak kişi: Sinan Güngör

Lâ de me gel za hid il la giz li

6 dir a dem de dir Al le Kud re

10 mel es ma hem mü sem ma giz li ti bâ ri te â la giz li

14 SON dir a dem de dir Can gö dir a dem de dir

18 zün bi dâr e dîb ib ret le

22 kıl san bir na zar Kud re

26 ti bâ ri te â lâ giz li dir a

31 dem de dir

Kaynak kişinin 15.12.2024 tarihli ses kaydından notaya alınmıştır.

Şekil 15. Rast ilâhi

NİKRİZ İLÂHİ Durman yanalım

Güfte: Hayâlî

Kaynak Kişi: Sinan Güngör

Dır man ya na lım a te şî aş ka şu le

ge le lim a te şî aş ka aşk i le gel

dim mey da na gir dim bağ rı mı koy dum

a te şî aş ka

Kaynak kişinin 15.12.2024 tarihli ses kaydından notaya alınmıştır.

Şekil 16. Nikrîz ilâhî

Sonuç

Gâlibilik, Kâdirî ve Rifâî tarikatlarının birleşiminden mavevî icâzet yoluyla verildiği beyan edilen bir kol olarak Gâlip Hasan Kuşçuoğlu tarafından 1993 yılında kurulmuştur. Ankara’da ortaya çıkmış ve daha sonra Türkiye’nin çeşitli bölgelerine yayılmıştır. Tüm tarikatlarda olduğu gibi Gâlibilik’te de zikrin önemli bir yere sahip olduğu gözlemlenmiştir. Gâlibî zikri bireysel ve toplu olmak üzere iki şekilde yürütülmektedir. Bireysel zikir, belirli sayılarda söylenen ibarelerden oluşmakta, mûsikîye dair herhangi bir uygulama içermemektedir. Toplu zikir ise oturarak başlayıp ayakta devam etmekte, cehrî bir şekilde yürütülmektedir.

Pek çok tarîkatta olduğu gibi Gâlibilik’te de mûsikînin oldukça önemsendiği, toplu Gâlibî zikrinde ney, def, kudüm, bendir gibi çeşitli sazlara yer verildiği görülmüştür. Özellikle zikir tertibinde, içerisinde bulunan bölümün ifadelerine göre güfte seçimleri yapılmaya özen gösterilmiştir. Zikre başlanılan makamın karar sesi ekseninde kendisine yakın olan makamlara yer verilmiş, zikir bölümleri değiştikçe farklı makamlara geçişler yapılmıştır. Gâlibî zikrinde okunması için Gâlibîlerce oluşturulan repertuvarda yer alan eserlerin incelenmesi sonucunda zikir töreninde acemaşîran, bestenigâr, eviç, rast, mâhur, neveser, gerdâniye, sûzinak, hicâzkâr, kürdilihicâzkâr, nihâvend, nikrîz, bûselik, uşşâk, bayatî, dügâh, nevâ, isfahan, hüseyinî, sabâ, hümâyûn, uzzâl, zirgüle, hicâz, kürdî, acem, acem kürdî, muhayyer, muhayyer kürdî, segâh, hüzzâm, çargâh gibi Türk müziğinin çeşitli makamlarına yer verildiği kaydedilmiştir.

Gâlibî zikrinde okunan eserlerin büyük çoğunluğunun Türk din mûsikîsi repertuvarında yer alan eserlerden oluştuğu görülmüştür. Ayrıca, ismi geçen repertuvarın yanında Gâlibî Vakfı’na müntesip kişilerce bestelenmiş eserlere de zikirde yer verildiği gözlemlenmiştir. Bu çalışmayla, Gâlibî Vakfı’na ait olduğu ifade edilen toplam 53 eser tespit edilmiş ve bunlardan 5 tanesi çalışmada örnek olarak verilmiştir. Bu eserlerin Türk din mûsikîsi repertuvarında yer alan eserlere yakınlık gösterdiği dikkat çekmiştir. Türk müziğinin farklı makamlarında bestelenen bu eserlerin ağırlıklı olarak uşşâk, hüseyinî, sabâ, hümâyûn, segâh, hüzzâm makamında olduğu; tespit edilen bu eserlerde diğer küçük usûllerle birlikte en fazla sofyan ve düyek usûlünün tercih edildiği görülmüştür.

Yine bu çalışmada, Gâlibî zikrinin haftalık olarak perşembe gecesi yapıldığı, bununla birlikte Müslümanlar tarafından önemli kabul edilen dini gün ve gecelerde toplu zikir törenlerinin düzenlendiği kaydedilmiştir. Haftalık zikir ile dini günlerde yapılan zikir arasında uygulama bakımından belirleyici herhangi bir fark görülmemiştir. Dînî günlerde yapılan zikirde kahverengi pantolon, beyaz gömlek, kahverengi haydâriye ve kahverengi takke kullanılmasına özen gösterildiği, yine dini günlerde yapılan zikirlerde ilgili günün anlam ve önemini ifade eden eserlerin daha çok tercih edildiği tespit edilmiştir.

Kaynakça

- Akkuş, M. A. (2024). Ankara Rifâî Âsitânesinin Âdâbı, Erkânı ve Zikir Tertibindeki Türk Din Mûsikîsi Uygulamaları. *Sufiyye*, 16, Article 16. <https://doi.org/10.46231/sufiyye.1460328>
- Albayrak, A. (2016). Alevî Meşrep Bir Tarikat: Galibilik. *Journal of Turkish Studies*, 11(Volume 11 Issue 17), 21-21. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.11121>
- Atalay, B. (1991). *Bektaşilik ve Edebiyatı* (2.). Ant Yayınları.
- Aydın, M. (2011). *Galip Hasan Kuşçuoğlu’nun Hayatı ve Tasavvufî Görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Azamat, N. (2001). *Kâdiriyye*. TDV İslâm Ansiklopedisi. <https://islamansiklopedisi.org.tr/kadiriyye>

- Başegit, B. (2015). *Bir Dini Grup Üzerine Sosyolojik Araştırma: Galibiler-Antalya* [Yüksek Lisans Tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Behar, C. (2019). *Aşk Olmayınca Meşk Olmaz* (7. Baskı). Yapı Kredi Yayınları.
- Ergun, S. N. (1942). *Türk Musikisi Antolojisi* (C. 1). Rıza Koskun Matbaası.
- Güngör, S. (2024, Ağustos 25). *Mülakat* [Altındağ, Ankara].
- Hattat Mahmud Öncü kimdir? Mahmud Öncü hayatı ve eserleri—Ketebe*. (t.y.). Geliş tarihi 11 Ocak 2025, gönderen <https://www.ketebe.org/sanatkar/mahmud-oncu-3692>
- Kopar, S. V., & Kutlu, H. U. (2021). *Uygulama Örnekleriyle Türk Müziği Usülleri* (1. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kuşçuoğlu, G. H. (2012a). *Muhtaç Olduğumuz Kardeşlik*. Kutlu&Avcı Ofset.
- Kuşçuoğlu, G. H. (2012b). *Rahmet Damlaları*. Kutlu&Avcı Ofset.
- Kuşçuoğlu, G. H. (2012c). *Tasavvuf ve Zikrullah*. Kutlu&Avcı Ofset.
- Kutluğ, Y. F. (2000). *Türk Müsîkisinde Makamlar* (1. Baskı). Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık.
- Mutlu, M. (2021). *İslam Astronomisinde Yenilikçi Merkür Modelleri: Ali Kuşçu Örneği* [Yüksek Lisans Tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Okur, H. (2024, Ağustos 25). *Mülakat* [Altındağ, Ankara].
- Öngören, R. (2013). *Zikir*. TDV İslâm Ansiklopedisi. <https://islamansiklopedisi.org.tr/zikir>
- Özcan, N. (2014). XVII. ve XVIII. Yüzyıllarda Osmanlılarda Dini Müsikî. *Yeni Türkiye Dergisi*, 57.
- Parlamış, İ. (2012). *Galibilik'in Din Anlayışı: Mamak Örneği* [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Polat, İ. (2019). *Sûfi Gelenekte Zikir Uygulamaları ve Halleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tanrıkorur, Ş. B. (2004). *Mevlevîyye*. TDV İslâm Ansiklopedisi. <https://islamansiklopedisi.org.tr/mevleviyye>
- Tıraşcı, M. (2023). Türk Din Müsikîsi Tarihi. İçinde M. Tıraşcı (Ed.), *Türk Din Müsikîsi* (1.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Toptaş, Ç. (2023). İlâhi. İçinde M. Tıraşcı (Ed.), *Türk Din Müsikîsi* (1.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tosun, N. (2013). *Yeseviyye*. TDV İslâm Ansiklopedisi. <https://islamansiklopedisi.org.tr/yeseviyye>
- Turabi, A. H., & Koca, F. (2021). Kasîde. İçinde A. H. Turabi (Ed.), *Türk Din Müsikîsi El Kitabı* (7. Baskı). Grafiker Yayınları.
- Uludağ, S. (1997). *Halvetiyye*. TDV İslâm Ansiklopedisi. <https://islamansiklopedisi.org.tr/halvetiyye>
- Yılmaz, H. K. (2004). *Anahatlarıyla Tasavvuf ve Tarikatlar*. Ensar Neşriyat.

Yazar Katkıları

Araştırmanın Tasarımı (CRediT 1)

Yazar-1 (%60) - Yazar-2 (%40)

Veri Toplanması (CRediT 2)

Yazar-1 (%60) - Yazar-2 (%40)

Araştırma - Veri Analizi - Doğrulama (CRediT 3-4-6-11)

Yazar-1 (%60) - Yazar-2 (%40)

Makalenin Yazımı (CRediT 12-13)

Yazar-1 (%60) - Yazar-2 (%40)

Metnin Geliştirilmesi ve Tashihi (CRediT 14)

Yazar-1(%60)-Yazar-2 (%40)

Author Contributions

Conceptualization (CRediT 1)

Author-1(%60)-Author-2 (%40)

Data Curation (CRediT 2)

Author-1(%60)-Author-2 (%40)

Investigation - Analysis - Validation (CRediT 3-4-6-11)

Author-1(%60)-Author-2(%40)

Writing (CRediT 12-13)

Author-1(%60)-Author-2(%40)

Writing – Review ve Editing (CRediT 14)

Author-1(%.60)-Author-2 (%40)

- Başegit, B. (2015). *Bir Dini Grup Üzerine Sosyolojik Araştırma: Galibiler-Antalya* [Yüksek Lisans Tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Behar, C. (2019). *Aşk Olmayınca Meşk Olmaz* (7. Baskı). Yapı Kredi Yayınları.
- Ergun, S. N. (1942). *Türk Musikisi Antolojisi* (C. 1). Rıza Koskun Matbaası.
- Güngör, S. (2024, Ağustos 25). *Mülakat* [Altındağ, Ankara].
- Hattat Mahmud Öncü kimdir? Mahmud Öncü hayatı ve eserleri—Ketebe*. (t.y.). Geliş tarihi 11 Ocak 2025, gönderen <https://www.ketebe.org/sanatkar/mahmud-oncu-3692>
- Kopar, S. V., & Kutlu, H. U. (2021). *Uygulama Örnekleriyle Türk Müziği Usülleri* (1. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kuşçuoğlu, G. H. (2012a). *Muhtaç Olduğumuz Kardeşlik*. Kutlu&Avcı Ofset.
- Kuşçuoğlu, G. H. (2012b). *Rahmet Damlaları*. Kutlu&Avcı Ofset.
- Kuşçuoğlu, G. H. (2012c). *Tasavvuf ve Zikrullah*. Kutlu&Avcı Ofset.
- Kutluğ, Y. F. (2000). *Türk Mûsikîsinde Makamlar* (1. Baskı). Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık.
- Mutlu, M. (2021). *İslam Astronomisinde Yenilikçi Merkür Modelleri: Ali Kuşçu Örneği* [Yüksek Lisans Tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Okur, H. (2024, Ağustos 25). *Mülakat* [Altındağ, Ankara].
- Öngören, R. (2013). *Zikir*. TDV İslâm Ansiklopedisi. <https://islamansiklopedisi.org.tr/zikir>
- Özcan, N. (2014). XVII. ve XVIII. Yüzyıllarda Osmanlılarda Dini Mûsikî. *Yeni Türkiye Dergisi*, 57.
- Parlamış, İ. (2012). *Galibilik'in Din Anlayışı: Mamak Örneği* [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Polat, İ. (2019). *Sûfi Gelenekte Zikir Uygulamaları ve Halleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tanrıkorur, Ş. B. (2004). *Mevleviyye*. TDV İslâm Ansiklopedisi. <https://islamansiklopedisi.org.tr/mevleviyye>
- Tıraşcı, M. (2023). Türk Din Mûsikîsi Tarihi. İçinde M. Tıraşcı (Ed.), *Türk Din Mûsikîsi* (1.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Toptaş, Ç. (2023). İlâhi. İçinde M. Tıraşcı (Ed.), *Türk Din Mûsikîsi* (1.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tosun, N. (2013). *Yeseviyye*. TDV İslâm Ansiklopedisi. <https://islamansiklopedisi.org.tr/yeseviyye>
- Turabi, A. H., & Koca, F. (2021). Kasîde. İçinde A. H. Turabi (Ed.), *Türk Din Mûsikîsi El Kitabı* (7. Baskı). Grafiker Yayınları.
- Uludağ, S. (1997). *Halvetiyye*. TDV İslâm Ansiklopedisi. <https://islamansiklopedisi.org.tr/halvetiyye>
- Yılmaz, H. K. (2004). *Anahatlarıyla Tasavvuf ve Tarikatlar*. Ensar Neşriyat.

Ayrılık Çeşmesi Metro İstasyonu'ndaki İntihar Vakaları Hakkında Yayınlanan Haberler Üzerine Bir İnceleme An Analysis of News Reports on Suicide Incidents at Ayrılık Çeşmesi Metro Station

Ebru Dilek^{1*} - Mustafa İnce² - Mevlüt Can Koçak³ - Tuğba Deniz Laçinkaya⁴ - Buse Öztürk⁵

¹ Karabük Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Kamu Yönetimi, Siyaset ve Sosyal Bilimler, Karabük, Türkiye, <https://ror.org/04wy7gp54>, <https://orcid.org/0009-0000-2743-2311>, ebruudilek1@gmail.com
Karabük University, Faculty of Economics and Administrative Sciences, Department of Public Administration, Politics and Social Sciences, Karabük, Turkey, <https://ror.org/04wy7gp54>, <https://orcid.org/0009-0000-2743-2311>, ebruudilek1@gmail.com

² Prof. Dr., Karabük Üniversitesi, Safranbolu Türker İnanoğlu İletişim Fakültesi, Gazetecilik, Karabük, Türkiye, <https://orcid.org/0000-0001-8058-1076>, mustafaince@karabuk.edu.tr
Prof. Dr., Karabük University, Safranbolu Türker İnanoğlu Faculty of Communication, Department of Journalism, Karabük, Turkey, <https://orcid.org/0000-0001-8058-1076>, mustafaince@karabuk.edu.tr

³ Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Güzel Sanatlar ve Mimarlık Fakültesi, Radyo, Televizyon ve Sinema, Konya, Türkiye, <https://orcid.org/0000-0002-9496-0541>, mevlutcan.kocak@erbakan.edu.tr
Doç. Dr., Mevlüt Can KOÇAK, Necmettin Erbakan University, Faculty of Fine Arts and Architecture, Department of Radio, Television and Cinema, Konya, Turkey, <https://orcid.org/0000-0002-9496-0541>, mevlutcan.kocak@erbakan.edu.tr

⁴ Psikolog, Ankara, Türkiye, <https://orcid.org/0000-0003-4123-4076>, tugbadenz@gmail.com
Psychologist, Ankara, Turkey, <https://orcid.org/0000-0003-4123-4076>, tugbadenz@gmail.com

⁵ Karabük Üniversitesi, Safranbolu Türker İnanoğlu İletişim Fakültesi, Gazetecilik, <https://orcid.org/0009-0000-9516-8188>, ybuseozturk@gmail.com
Karabük University, Safranbolu Türker İnanoğlu Faculty of Communication, Department of Journalism, <https://orcid.org/0009-0000-9516-8188>, ybuseozturk@gmail.com

* Corresponding author

Araştırma Makalesi

Süreç

Geliş Tarihi: 25.04.2025

Kabul Tarihi: 20.06.2025

Yayın Tarihi: 30.06.2025

Benzerlik

Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal yazılımı ile taranmıştır.

Değerlendirme

Ön İnceleme: İÇ hakem (editörler).

İçerik İnceleme: İki dış hakem/Çift taraflı körleme.

Telif Hakkı & Lisans

Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmaları CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Etik Beyan

Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen nitelikte olup kullanılan veriler literatür taraması/yayınlanmış kaynaklar üzerinden elde edilmiştir. Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Ebru Dilek-Mustafa İnce-Mevlüt Can Koçak-Tuğba Deniz Laçinkaya-Buse Öztürk

Yapay Zeka Kullanımı

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde yapay zeka tabanlı herhangi bir araç veya uygulama kullanılmamıştır. Çalışmanın tüm içeriği, yazar(lar) tarafından bilimsel araştırma yöntemleri ve akademik etik ilkelere uygun şekilde üretilmiştir. Ebru Dilek-Mustafa İnce-Mevlüt Can Koçak-Tuğba Deniz Laçinkaya-Buse Öztürk

Etik Bildirim

turkisharr@gmail.com

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman

Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Yayın

Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016- Akdeniz University, Faculty of Theology, Antalya, 07058 Türkiye

Atıf

Dilek, E.-İnce, M.-Koçak, M.C.-Laçinkaya, T.D.-Öztürk, B. (2025). Ayrılık Çeşmesi Metro İstasyonu'ndaki intihar vakaları hakkında yayınlanan haberler üzerine bir inceleme. *Turkish Academic Research Review*, 10/2, 550-563, <https://doi.org/10.30622/tarr.1683564>

Öz

İntihar, bireyin kendi yaşamına son verme eylemi olarak tanımlanmakta ve hem psikolojik hem de toplumsal birçok faktörü içerisinde barındıran bir olguyu ifade etmektedir. İntihar olgusu birçok farklı alanı içerisinde barındırmakta ve ayrı ayrı tanımlanmaktadır. Psikoloji alanında intihar, kişinin yaşadığı kayıplar, duygusal çatışmalar ve çevresel etkilere ilişkilendirilirken; sosyolojik yaklaşımlar ise intiharı topluma kurulan bağların zayıflamasıyla tanımlamaktadır. Bireyler, çevresindeki davranışları gözlemleyerek ve taklit ederek öğrenebildikleri için, intihar gibi olumsuz davranışları gözlemlemekte ve bu tür davranışları taklit etme riskini barındırmaktadırlar. Olumsuz bu tür davranışları bireyin gözlemlemesinde medya oldukça etkili bir aktör konumundadır. İntihar haberlerinin izleyiciye nasıl sunulduğu, bireyler üzerinde taklit etme eğilimini oldukça fazla etkilemektedir. Medya gibi geniş kitlelerde hızlı bir iletişim ağına sahip bir aktörün intihar vakalarını özellikle detaylı, dramatik ve dikkat çekici bir biçimde sunmaları, bireyler üzerinde ciddi etkiler yaratabilmektedir. Bu tür haber sunumları, bazı bireylerin kendilerini haberdeki intihar ederek hayatlarına son veren kişilerle özdeşleştirmelerine ve benzer davranışları taklit etme eğilimi göstermelerine neden olabilmektedir. Yapılan çeşitli araştırmalar ve çalışmalar, intihar içeriklerinin medya aracılığıyla yoğun şekilde ve çarpıcı ifadelerle yayımlanmasının ardından intihar oranlarında belirgin artışlar yaşandığını ve benzer davranışların sergilendiğini ortaya koymaktadır. Bu olgu, literatürde “Werther etkisi” olarak adlandırılmakta ve özellikle intiharin dramitize edilerek sunulmasının, toplumsal düzeyde olumsuz bir model oluşturduğuna dikkat çekilmektedir. Bu açıdan, medyada intihar haberlerinin sunum biçimi sadece bilgilendirme niteliği taşımaktan ziyade, aynı zamanda toplumsal sağlığı etkileyebilecek bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Günümüzde sosyal medya platformları geleneksel medyaya kıyasla intihar vaka içeriklerinin hızlı ve kontrolsüz yayılmasına olanak sağladığı için Werther etkisini artırdığı düşünülmektedir. Çalışma intihar konusunu bireysel, toplumsal ve psikolojik yönleriyle kuramsal yaklaşımlar çerçevesinde ele alarak, medyanın intihar üzerindeki etkisini incelemektedir. İntiharin tanımı; TDK, Dünya Sağlık Örgütü, Durkheim, Freud ve Bandura gibi farklı kuramsal bakış açılarıyla tanımlanmıştır. Çalışmada, özellikle medyanın intihar davranışlarını nasıl etkilediği ve şekillendirdiği üzerinde durulmuştur. Werther etkisi bağlamında, intihar haberlerinin yayılmasının taklit davranışlarını ve intihar oranlarını artırabileceği vurgulanmıştır. Sosyal medyanın yaygınlaşması ile birlikte bu etkinin daha fazla görünür hale geldiği belirtilmiştir. Çalışmada ayrıca Ayrılık Çeşmesi Marmaray İstasyonu'nda gerçekleşen intihar vakalarının medya temsilleri analiz edilmiştir. 2023-2025 yılları arasında yayımlanan haber içerikleri incelenmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular eleştirel söylem analizi yöntemi kullanılarak yorumlanmıştır. Çalışma bulguları, medyanın intihar haberlerinde kullandığı dil ve sunum biçiminin, bireylerin intihara ilişkin tutumlarını etkileyebileceğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: İletişim ve Medya Çalışmaları, İntihar, Eleştirel Söylem Analizi, Ayrılık Çeşmesi Metro İstasyonu, Werther Etkisi

Research Article

History

Received: 25.04.2025

Accepted: 20.06.2025

Date Published: 30.06.2025

Plagiarism Checks

This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

Peer-Review

Single anonymized-One internal (Editorial Board). Double anonymized-Two external.

Copyright & License

Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.

Ethical Statement

This study does not require ethical committee approval, and the data used were obtained from literature reviews/published sources. It is hereby declared that scientific and ethical principles were adhered to during the preparation of this study and that all studies used are cited in the references. Ebru Dilek-Mustafa İnce-Mevlüt Can Koçak-Tuğba Deniz Laçinkaya-Buse Öztürk

Use of Artificial Intelligence

No artificial intelligence-based tools or applications were used in the preparation of this study. All content of the study was produced by the author(s) in accordance with scientific research methods and academic ethical principles. Ebru Dilek-Mustafa İnce-Mevlüt Can Koçak-Tuğba Deniz Laçinkaya-Buse Öztürk

Complaints

turkisharr@gmail.com

Conflicts of Interest

The author(s) has no conflict of interest to declare.

Grant Support

The author(s) acknowledge that they received no external funding in support of this research.

Published

Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016-Akdeniz University, Faculty of Theology, Antalya, 07058 Türkiye

Cite as

Dilek, E.-İnce, M.-Koçak, M.C.-Laçinkaya, T.D.-Öztürk, B. (2025). An analysis of news reports on suicide incidents at Ayrılık Çeşmesi Metro Station. *Turkish Academic Research Review*, 10/2, 550-563, <https://doi.org/10.30622/tarr.1683564>

Abstract

Suicide is defined as the act of an individual ending their own life and represents a phenomenon that encompasses both psychological and social factors. The phenomenon of suicide spans across various disciplines and is defined differently within each. In the field of psychology, suicide is associated with personal losses, emotional conflicts, and environmental influences. In contrast, sociological approaches explain suicide in terms of weakened social bonds. Since individuals can learn behaviors by observing and imitating others around them, they are at risk of imitating negative behaviors such as suicide. Media plays a significant role in exposing individuals to such negative behaviors. The way suicide news is presented to viewers significantly affects their tendency to imitate such actions. As a mass communication actor with rapid outreach, the media can have profound impacts when suicide cases are reported in a detailed, dramatic, and sensationalized manner. Such portrayals may lead some individuals to identify with the persons who died by suicide in the news and exhibit similar behaviors. Various studies have shown that when suicide content is widely and strikingly disseminated through the media, there is a noticeable increase in suicide rates and imitation behaviors. This phenomenon is referred to in the literature as the "Werther Effect" which highlights how dramatized presentations of suicide create a harmful societal model. From this perspective, how suicide news is presented in the media is not just a matter of informing the public but also a factor that can influence public health. Nowadays, social media platforms allow for the rapid and uncontrolled spread of suicide-related content compared to traditional media, thus intensifying the Werther Effect. This study examines the issue of suicide from individual, social, and psychological perspectives within theoretical frameworks, focusing on the media's influence on suicide. Definitions of suicide are explored through the theoretical lenses of institutions and scholars such as the Turkish Language Association (TDK), World Health Organization, Durkheim, Freud, and Bandura. The study particularly emphasizes how media affects and shapes suicidal behavior. In the context of the Werther Effect, it is stressed that the dissemination of suicide news can increase imitation behaviors and suicide rates. With the rise of social media, this effect has become more visible. Additionally, the study analyzes the media representation of suicide cases that occurred at the Ayrılık Çeşmesi Marmaray Station. News articles published between 2023 and 2025 were examined. The findings of the study were interpreted using the Critical Discourse Analysis method. The results indicate that the language and presentation style used by the media in suicide reporting can influence individuals' attitudes toward suicide.

Keywords: Communication and Media Studies, Suicide, Critical Discourse Analysis, Ayrılık Çeşmesi Metro Station, Werther Effect

Giriş

İntihar, bireyin kendi yaşamına kasıtlı olarak son vermesi olarak tanımlanmaktadır. İntihar, yalnızca bireysel bir irade meselesi olmaktan ziyade sosyal, psikolojik ve çevresel faktörlerin etkileşimiyle şekillenen karmaşık bir süreci ifade etmektedir. Bu süreç, toplumsal ve bireysel dinamiklerin etkileşimiyle biçimlenmektedir.

Durkheim, intiharı yalnızca bireysel bir eylem olarak değil, çevresel ve toplumsal etkilerin şekillendirdiği bir olgu olarak ele almıştır. İntihar, fiziksel bir eylem olmanın ötesinde, bireyin sosyal ve psikolojik durumunun bir yansımasıdır (Durkheim, 1897:5). Freud'un psikoanalitik kuramına göre intihar, depresyonla yakından ilişkilidir. Depresyon yaşayan birey, kaybettiği sevgi nesnesine karşı hem sevgi hem de düşmanlık duyguları beslemektedir. Bu olumsuz duygular, bireyin kendisine yönelte ve intihar gibi kendine zarar verme davranışlarına yol açmaktadır. Freud'a göre, bu süreç, bireyin erken çocukluk dönemine geri dönerek, kayıplarla başa çıkmaya çalıştığı bir evreyi işaret etmektedir. Sevgi ve nefret gibi karışık duygular, bireyi kendisine zarar verme noktasına getirebilmektedir (Demirkol, 2013, s. 5-6). Sonuç olarak, intihar, yalnızca bireysel bir karar değil, psikolojik, toplumsal ve çevresel etkenlerin birleşimiyle şekillenen karmaşık bir davranış biçimidir.

İntihar, yalnızca bireysel bir karar olmaktan ziyade; toplumsal ve kültürel yönleriyle de ele alınması gereken önemli bir konu niteliği taşımaktadır. Özellikle kamusal alanda gerçekleşen intihar vakalar, medyada sıkça yer almakta ve haberlerin izleyiciye sunum biçimleri toplumdaki algıları da şekillendirmektedir. Ayrılık Çeşmesi Metro İstasyonu'nda yaşanan intihar olayları da bu kapsamda dikkat çekmektedir. Bu çalışmada, söz konusu vakaların medya temsilleri eleştirel söylem çözümlemesi yöntemiyle incelenecektir. Çalışmada, haberlerin kullandığı dil ve taşıdığı ideolojik unsurlar incelenerek, medya söylemlerinin intihar olgusu üzerindeki etkisi değerlendirilecektir.

1.İntihar ve Medya

İntihar kavramı, bir bireyin sosyal ve psikolojik etkenlerin baskısıyla yaşamına kendi iradesiyle son vermesi şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2025). Dünya Sağlık Örgütü intiharı, bireyin kendi yaşamına kasıtlı olarak son vermesi şeklinde açıklamaktadır (World Health Organization, 2025). İntihar davranışı, bireyin kendi yaşamına son vermeyi amaçlayarak kendisine zarar verebilecek eylemleri gerçekleştirmesi anlamını ifade etmektedir (Mann, 2003, s. 819-828).

Durkheim intihar kavramını, doğrudan veya dolaylı olarak, bireyin kendisi tarafından gerçekleştirilen ve ölümle sonuçlanacağını bildiği bir eylemden kaynaklanan tüm ölüm vakaları şeklinde tanımlamaktadır (Durkheim, 1897:5). Bu tanım yalnızca intiharı, fiziksel bir eylemle sınırlamamaktadır. Durkheim, bireyin kendini bir şeyden yoksun bırakması ya da kendisine zarar verecek şekilde olumsuz davranışlarda bulunması da intihara neden olabilecek tutumlar arasında değerlendirilmektedir (Durkheim, 2013:2-3'ten akt. Küçük, Toprak ve Koçak, 2022, s. 86).

Psikolojik açıdan değerlendirildiğinde, Freud'un psikanalitik kuramı intihar olgusuna önemli bir açıklama sunmaktadır. Freud'a göre intihar, depresyonla yakından ilişki içerisinde. Birey, gerçek ya da hayali bir sevgi nesnesini kaybettiğinde, bu kayıp kendisini değersiz ve terk edilmiş hissetmesine neden olmaktadır. Kaybedilen nesneye duyulan sevgi ve öfke gibi çelişkili duygular bireyin kendisine yönelerek, intihar gibi kendine zarar verici davranışlara yol açabilmektedir (Demirkol, 2013, s. 5-6).

Bandura'nın sosyal öğrenme kuramına göre, bireyler çevrelerinde gözlemledikleri diğer bireylerin davranışlarını ve bu davranışlar sonucu aldıkları ödüller ya da cezalar üzerinden bir öğrenme süreci içerisinde bulunmaktadır. Bu süreç, bireylerin belirli bir davranışı gerçekleştirme ya da gerçekleştirilmeme kararları üzerinde

etkileri ifade etmektedir. Kurama göre bireyler, çevresinde bulunana bireylerin davranışlarını gözlemlemekte, onları model alarak ya da taklit ederek çeşitli davranışları öğrenmektedir. Sosyal öğrenme kuramı açısından intihar, gözlemler sonucu ve başkalarının eylemlerini taklit ederek öğrenilen bir davranış biçimi olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda, intihar, çevredeki bireylerin deneyimlerinden ve gözlemlerinden etkilenecek öğrenilen bir eylem şeklinde tanımlanmaktadır (Duman, 2019, s. 326-327).

21. yüzyılda medya; toplum, bireyler ve kültür üzerinde etkiler yaratabilen bir araç haline gelmiştir. Medya, bir konunun toplum tarafından nasıl ele alınacağını belirleyebilmekte veya mevcut bakış açısını değiştirme gücüne sahip olabilmektedir. İntihar ve medya arasındaki ilişki hem intiharın dinamiklerini anlamada hem de intiharın önlenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Medyanın intihar üzerindeki etkisi uzun yıllardır tartışılmıştır. Bu konuda pek çok araştırma ve çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmaların bazılarında elde edilen sonuçlar doğrultusunda, medyanın intihar oranları üzerinde büyük bir etkisi olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Medyanın bu etkiyi nasıl oluşturduğuna bakıldığında, intihar haberlerinin sunumunda yer alan öğretici ve özendirici unsurların, intihar konusunda yönlendirici bir rol üstlendiği görülmektedir (Duman, 2019, s. 328).

Medya ve intihar olgusu arasındaki ilk bilinen ilişki, Johann Wolfgang Goethe'nin 1774 yılında yayımlanan *Genç Werther'in Acıları* (1996) adlı eserine dayanmaktadır. Romanın baş karakteri Werther'in intiharına özenip taklit ederek yaşamına son veren gençlerin sayısındaki artış, eserin birçok Avrupa ülkesinde yasaklanmasına yol açmıştır. Kitabın yayımlanmasının ardından, birçok genç, intihar ederken Werther'in giydiği kıyafeti giyerek, cebinde aşkına ait bir kurdele bulundurarak ve tüfekte kendini vurarak taklit etmeye başlamış ve bu durum bir dizi intihar vakasına yol açmıştır. Bu olaylar, kendini çaresiz ve umutsuz hisseden hassas bireylerin, intihar eden kişilerle güçlü bir benzerlik kurduğunu ortaya koymuştur. Medyada yer alan intihar haberlerinin bu etkisine *Werther etkisi* denilmektedir. Örneğin, Viyana metrosundaki intiharlar üzerine yapılan bir araştırmada, 1984-1987 yılları arasında metro intiharları, şehirdeki gazetelerin gündemindeki önemli konulardan birini oluşturmaktaydı. 1987 yılında, medyanın intiharlar üzerindeki etkisi fark edilerek, intihar haberlerine yer verilmemesi için bir kampanya başlatılmıştır. Kampanyanın altı ayı sonunda, Viyana metrosundaki intiharlar ve intihar girişimlerinde %80'lik bir azalma olduğu gözlemlenmiştir (Cengiz, 2009, s. 23-24).

İntihar, dünya genelinde ciddi bir halk sağlığı sorunu olmaya devam etmektedir. Bu bağlamda medya, sorunun yayılmasında etkili bir araç haline gelmiştir. İntihar haberlerinin medyada geniş şekilde yer alması, Werther etkisi olarak bilinen ve duyurulan intihar olaylarının ardından intihar oranlarının artmasına yol açabilen bir durumu tetikleyebilmektedir. Bu etki, dünya çapında yapılan 150'den fazla deneysel çalışma ve inceleme ile belgelenmiştir. Araştırmalar, gazetelerdeki intihar haberlerinin, intihar kümelerinin başlangıcıyla önemli ölçüde ilişkisi bulunduğunu göstermektedir. Medyanın, intihar olaylarını bireylere nasıl sunduğu ve bu haberlerin yayılma biçimi, intihar girişimlerinde artışa yol açabilmektedir. Özellikle çok duyurulan intihar olayları sonrasında, intihar oranlarında önemli ölçüde artışlar olduğu gözlemlenmektedir. Bu artışlar, haberlerin süresi ve önemiyle doğru orantılıdır. Sansasyonel dil kullanılan veya intihar yöntemleri hakkında ayrıntıların verildiği haber sonucunda intihar oranlarında daha belirgin bir artış olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durum, intiharı taklit etme eğiliminde olan kişileri etkilemektedir (Sorensen, Lien vd., 2022).

İntihar girişiminde bulunan bireyler üzerinde yaptıkları çalışma bulgularında, bu kişilerin psikolojik durumlarını ve intihar düşüncelerini daha derinlemesine incelemişlerdir. Çalışmada elde edilen bulgular sonucunda katılımcıların çoğunun medyada uzun süre vakit geçirdiği gözlemlenmiştir (Arık vd., 2024, s. 1-2). Sosyal medya, günümüzde bireyler tarafından yaygın olarak kullanılan bir platformdur. Kullanıcılar bu platformda

pek çok olumsuz içeriğe maruz kalmaktadırlar. Sosyal medya içerikleri, ulusal ve uluslararası düzeyde hızla yayılma potansiyeline sahip olup, burada yayımlanan intihar içerikleri ve teşebbüsleri, Werther etkisi olarak bilinen olguyu tetiklemektedir.

Literatürde, insanların intihar haberlerine özellikle ilgi gösterdiğine dair bazı araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalardan bir tanesi İnce ve arkadaşları tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, bireylerin büyük bir bölümünün internet ve sosyal medya platformlarında yer alan intihar haberlerine ilgi gösterdikleri belirlenmiştir. Benzer bulgular, durumu daha ciddi bir hale getirebilir. Zira, kötü içeriklerin ve olumsuz olayların medyada detaylı bir şekilde sunulması, olumsuz örneklerin artmasına yol açabileceği gibi, kötülüğün sistematik bir şekilde yayılmasına da neden olabilir (İnce vd., 2023, s. 1042). Olumsuz içeriklerin medyada ayrıntılı bir şekilde kullanıcılara sunulmasının, intihara özenme gibi davranışlara yol açabileceği gerçeğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, bu tür içeriklerin geniş bir kitleye yayılması, zararlı etkilerin daha sistematik bir şekilde yayılmasına neden olabilmektedir. İntiharın idealize edilmesi, özellikle duyarlı bireylerde taklit etme davranışlarını tetikleyebilmekte ve intiharın daha fazla yayılmasına neden olabilmektedir.

Medyada sıkça yer alan intihar haberleri, bireyler arasında benzer intihar vakalarının artmasına neden olmuştur. Örneğin, İstanbul'un Fatih ilçesinde 05.11.2019 tarihinde, ikisi kadın olmak üzere dört kardeş aynı evde intihar etmiştir. Yapılan araştırmalar sonucunda, bu kişilerin kanlarında siyanür tespit edilmiş ve olay, medyanın büyük ilgisini çekmiştir. BBC News Türkçe dahil olmak üzere birçok internet haber kaynağı, intiharın ekonomik nedenlere bağlı olarak gerçekleştiği üzerine iddialarda bulunmuştur. Bu trajik olaydan kısa bir süre sonra, 09.11.2019 tarihinde Antalya'da sekiz katlı bir binanın en üst katında dört kişinin cesetlerine ulaşılmıştır. Yapılan otopsiler sonucunda, bu kişilerin de ölüm nedeninin siyanür olduğu anlaşılmıştır (Küçük, Toprak ve Koçak, 2022, s. 89). Bu iki olay arasındaki benzerlik, medyanın intihar haberlerini ilgili ve detaylı bir biçimde yayımlamasının, bireyler üzerinde etkileyici ve taklit edici bir rol oynayabileceğini göstermektedir.

Medya, toplumda hem olumsuz hem de olumlu etkiler yaratabilen çift yönlü bir role sahiptir. Olumsuz normlar yayımlayabileceği gibi, sağlıklı sosyal ilişkilerin kurulmasına da katkı sunabilmektedir. Bir eğitim aracı olarak, intiharı önleme konusunda önemli bir güce sahiptir (Palabıyıkoglu, 1994, s. 282-283). Medya, intiharın birey ve toplum üzerindeki algısını şekillendirme gücüne sahip önemli bir araç konumundadır. Medyada intihar vakaları geniş ve detaylı bir şekilde sunulduğunda, bireylerde taklit etme ve özenme davranışlarını tetiklenebilmektedir. Werther etkisi olarak bilinen bu durum, bir intihar olayının yayılmasının ardından benzer vakaların artmasına neden olabilmektedir. Özellikle sosyal medya gibi platformlarda intihar haberleri hızla yayıldığı için, kullanıcılar bu içeriklerle daha sık karşılaşmakta ve intihara dair olumsuz örnekler bireyler tarafından daha hızlı ve kolay benimsenebilmektedir. İntiharın sadece bireysel bir tercih değil, aynı zamanda toplumsal bir yansıma olabileceğini ve medyanın bu konuda kritik bir öneme sahip olduğunu, yapılan çalışmalar ve araştırmaların bulguları ortaya koymaktadır.

2. Yöntem

Dil, düşünceleri aktarmanın, insanlar arası iletişim ve etkileşimi sağlamanın en temel aracıdır. Aynı zamanda dil, bir güç ve kontrol mekanizması işlevi görmektedir. Dilin tüm bu işlevleri kapsayan kullanımına söylem adı verilmektedir. Söylem kavramının kökeni Latince "*discurrere*" ve "*discursus*" kelimelerine dayanmaktadır. *Discurrere*, hızlı hareket etmek ve trafik gibi anlamları ifade ederken; *discursus*, dağılma ve yayılma anlamlarını taşımaktadır. Beşerî bilimlerde söylem kavramını sistematik hale getiren Michel Foucault, söylemi, dünyayı ve insanları şekillendiren, sınırları belirlenmiş ancak değişime açık olan; düşünceler, inançlar,

yargılar, değerler, semboller, sözcükler, harfler, kurumlar, normlar, gelenekler ve dilden oluşan geniş bir yapı ve güç ilişkileri bütünü şeklinde açıklamaktadır (Yalçın, 2023, s. 2).

Söylem, bir düşüncüyü ifade etme biçimi olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2025). Başka bir ifade ile anlamın dil aracılığıyla şekillenmesi ve iletilmesi sonucunda oluşan bir yapıyı ifade etmektedir (Karaduman, 2017, s. 35). Söylem, üst düzey bir eylem niteliği taşımaktadır. Söylem, ideoloji, bilgi, diyalog, anlatım, ifade biçimi, müzakere, güç ve gücün aktarımıyla eyleme dönüşen dil pratikleri süreci olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca siyasi, kültürel, ekonomik ve sosyal alanlar başta olmak üzere toplumsal hayatın tüm boyutlarıyla iç içedir (Çelik ve Ekşi, 2013, s. 100). Söylem analizi, yazılı ve karmaşık bir yapı içinde yer alan söylemleri dilbilgisel özellikleri dikkate alarak inceleyen kuramsal ve nitel bir yöntemi ifade etmektedir. Anlam odaklı sonuçların ele alındığı söylem analizlerinde, söylemlerin oluşumunu ve devamlılığını sağlayan kuralların, bağlamların veya yapıların belirlenmesi hedeflenmektedir (Kavut, 2021, s. 129).

Eleştirel söylem analizi, gelişmiş toplumlarda toplumsal değişimi ve dönüşümü desteklemek ve iktidar ilişkilerini sorgulamak amacıyla ortaya çıkan bir yaklaşımdır. Bu analiz yöntemi, Foucault'nun söylem ile iktidar arasındaki ilişkiye dayalı kuramı temel alarak şekillenmiştir. Eleştirel söylem analizi, sosyal ve kültürel değerlerin söylem üzerinden nasıl şekillendiğini analiz etmeye olanak tanıyan bir yöntemdir. Sosyal dünyanın oluşumunda, toplumsal kimliklerin ve ilişkilerin belirlenmesinde söylemler büyük bir rol oynamakta ve bu söylemler aracılığıyla belirli konular hakkında anlamlı veriler üretilebilmektedir; güç ve iktidar ise bu söylemleri şekillendirerek, belirli konuların çerçevesini belirlemek, uygulamalara yönelik kurallar oluşturmak ve toplumsal gündemi yönlendirmek amacıyla kullanılabilmektedir. Bu bağlamda eleştirel söylem analizi, gücün ve iktidarın nasıl işlediğini, politikaların nasıl belirlendiğini ve şekillendiğini, ideolojilerin nasıl inşa edildiğini inceleyen alternatif bir nitel araştırma yöntemi olarak dikkat çekmektedir. Ayrıca eleştirel söylem analizi, ırkçılık, siyaset, toplumsal cinsiyet ve medya söylemleri gibi çeşitli alanları kapsayan disiplinler arası bir yaklaşım sunmaktadır (Güngör, 2020, s. 6).

Van Dijk, 1980'lerden itibaren eleştirel söylem analizini ayrı bir araştırma metodu ve teori olarak ele almak için çaba gösteren önemli düşünürlerden biridir. Van Dijk çalışmalarının sonucunda eleştirel söylem analiz yerine eleştirel söylem çalışmaları ifadesini kullanmıştır. Bu bağlamda, çeşitli yaklaşımları içerisinde barındıran disiplinler arası bir alan olan eleştirel yaklaşımın yalnızca bir söylem analizi metodu olduğu yanlış algısını ortadan kaldırmayı hedeflemektedir. Van Dijk'e göre, söylem tanımlanması zor, çok boyutlu bir kavramdır. Söylem, dilsel bir nesne, davranış, sosyal etkileşim biçimi, sosyal uygulama, zihinsel temsil, etkileşimli bir olay ya da etkinlik olarak kendini göstermektedir. Kendi kuramsal çerçevesinde, söylemi iletişimsel bir olgu olarak ele almakta ve jestler, mimikler, görüntüler ve diğer semiyotik biçimler ile birlikte konuşma etkileşimlerini ve yazılı metinleri kapsamaktadır (Yalçın, 2023, s. 3).

V. Dijk'ın yaklaşımıyla eleştirel söylem çalışmaları, M. Foucault, L. Althusser, V. Voloshinov, M. Pecheux, P. Bourdieu, M. Bakhtin, C. Mouffe, E. Laclau ve N. Luhman gibi post-yapısalcı düşünürlerin söylemle ilgili görüş ve düşünceleri doğrultusunda belirli bir düşünsel altyapı oluşturmuştur (Karaduman, 2017, s. 40).

Van Dijk'e göre eleştirel söylem analizi iki temel öğeden oluşmaktadır. Bu öğeler makro yapı analizi ve mikro yapı analizi şeklindedir. Makro yapı analizi de kendi içinde tematik ve şematik analiz olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Tematik analiz, söylemin nasıl oluşturulduğunu incelemekte ve yer, zaman gibi eksik bilgileri, genellemeleri değerlendirmektedir. Şematik analiz ise bağlamsal bilgiyi, ardağan bilgisini ve tarihsel öğeleri incelemektedir. Mikro yapı analizinde, yazılı veya sözlü söylemler öncelikle sentaktik incelemeyle ele

alınmaktadır. Bu aşamada kullanılan kelimelerin dizilişi, aktif ya da pasif kullanımları gibi dilbilgisel unsurlar analiz edilmektedir. Daha sonra söylem, bölgesel uyum açısından değerlendirilerek ardışık cümlelerin anlamsal ve dilbilgisel tutarlılığı incelenmekte, nedensellik ve işlevsellik bağları değerlendirilmektedir. Son olarak, sözcük seçimleri ve retorik özellikler incelenerek eleştirel söylem analizi tamamlanmaktadır (Van Dijk, 1988’den akt. Yalçın, 2023, s. 11).

Eleştirel söylem analizi, özellikle gazete haberlerinin çözümlemesinde sıklıkla kullanılan bir yöntemdir (Koçak ve ark, 2024, s. 68; Karaduman ve Batu, 2011, s. 359; İnce ve Koçak, 2018, s. 1975; Yardım ve Doğruel, 2019:137; Erdoğan ve Kaya, 2023, s. 1074). Bu analiz, haberlerin dilsel yapısını, kullanılan ikna stratejilerini ve haberin arkasındaki ideolojik yönleri incelemeyi amaçlamaktadır.

Bu çalışmada, Ayrılık Çeşmesi Marmaray İstasyonu’nda meydana gelen ve medyaya yansıyan intihar vakaları analiz edilmiştir. İntihar vakalarının medya temsillerini incelemek amacıyla çevrimiçi haber içerikleri seçilmiştir. Aynı haberler elenmiştir. Örnekleme, 30.03.2023 ile 30.03.2025 tarihleri arasında, aynı olaya ilişkin çelişti haber sitelerinde sunulan haber metinlerinden oluşmaktadır. Örnekleme, medyanın aynı olayları nasıl sunduğunu karşılaştırmalı olarak analiz etmek amacıyla çeşitlendirilmiştir.

Analiz edilen haber siteleri arasında, çeşitli dijital medya platformlarından yayımlanan içerikler yer almaktadır. Bu platformlar şunlardır: İhlas Haber Ajansı (ihavideo.com.tr), Yeniçağ Gazetesi (yenicaggazetesi.com.tr), TGRT Haber (tgrthaber.com), Haberler.com, SonDakika.com, BirGün Gazetesi (birgun.net), Cumhuriyet Gazetesi (cumhuriyet.com.tr), Artı Gerçek (artigercek.com), Demirören Haber Ajansı (dha.com.tr), Sözcü Gazetesi (sozcu.com.tr), Türkiye Gazetesi (turkiyegazetesi.com.tr), Hürriyet (hurriyet.com.tr) ve Veryansın TV (veryansintv.com). Bu haber siteleri, Ayrılık Çeşmesi Marmaray İstasyonu’nda gerçekleşen intihar vakaları ile ilgili yayımlanan haberler üzerinden yapılan analizde incelenmiştir. Bu medya organları, haberin farklı bakış açılarıyla sunulmasını sağlamak amacıyla seçilmiş olup, böylece olayların çeşitli anlatı biçimlerinin ortaya konması hedeflenmiştir.

3. Haber Analizleri

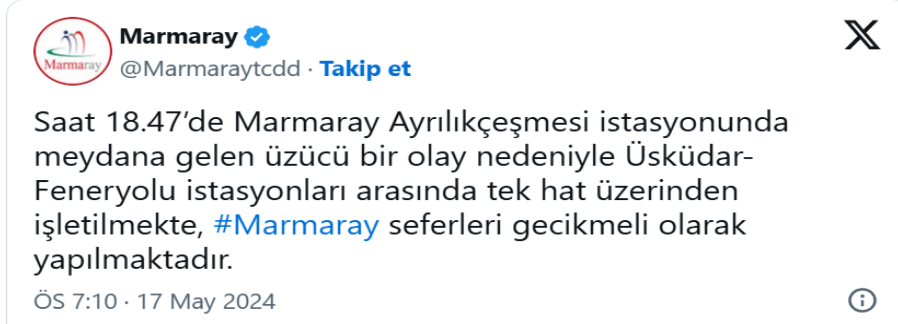
30 Mart 2023 tarihinde haberler.com internet sitesinde “Ayrılık Çeşmesi Metro İstasyonu’nda intihar! Metro yaklaşırken kendini raylara bıraktı” başlıklı bir habere yer verilmiştir. Tematik olarak ele alındığında Haberin başlığında Ayrılık Çeşmesi istasyonuna vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır. Yine başlıkta ünlem işareti konularak okuyucunun dikkati çekilmeye çalışılmıştır. Haberin detaylarında ise bir kişinin Ayrılık Çeşmesi İstasyonu’nda raylara atlayarak intihar ettiği aktarılmıştır. İnternet sitesi haberin pek çok yerinde “intihar” ve Ayrılık Çeşmesi” sözcüklerini bir arada kullanılarak ikisi arasında bir bütünlük oluşturmaya çalışmıştır. Haberde retoriği güçlendirme adına intihar girişiminin gerçekleştiği yerle ilgili bir görsel de kullanılmıştır. Aynı haber sondakika.com internet sitesinde de benzer bir başlıkla verilmiştir. İnternet sitesi Ayrılık Çeşmesi istasyonunu haberin başlığına taşımıştır.

Ayrılık kavramının isim olarak seçildiği bir istasyon, bireyin içsel yıkımını dışsallaştırması için güçlü bir metafor sunmaktadır. Özellikle majör depresif bozukluk ya da kişilik bozuklukları gibi tanılarla ilişkili olarak, bireylerde görülen dissosiyatif eğilimler, içsel çatışmaların dışsal temsillere dönüştürülmesini kolaylaştırmaktadır (American Psychiatric Association, 2022). Ayrılık Çeşmesi, kelime düzeyinde “vedayı”, “bitimi” ve “kopuşu” çağrıştırmakta intiharı bir tür simgesel sonlanış biçimi olarak konumlandırmaktadır.

17.05.2024 tarihinde cumhuriyet.com.tr internet sitesinde “Marmaray’da intihar: Seferler durduruldu” başlıklı bir habere yer verilmiştir. Haberin detaylarında Marmaray’da Ayrılık Çeşmesi durağında bir kadının

raylara atlayarak intihar ettiği belirtilmiştir. Ayrıca intihar sonrasında Halkalı yönündeki seferlerin tek yönlü olarak durulduğu aktarılmıştır. Haberde, retoriği güçlendirici bir unsur olarak Marmaray'ın kurumsal X hesabı üzerinden yapmış olduğu açıklamanın görseli de paylaşılmıştır.

Resim 1: 15 Mayıs 2024 Tarihinde Marmaray'ın Resmi X Hesabı Üzerinden Paylaştığı Açıklama



Haber mikro olarak analiz edildiğinde internet sitesinin özellikle Marmaray, intihar ve ayrılık kelimelerini bir arada kullandığı göze çarpmaktadır. Öte yandan Marmaray, ayrılık ve intihar kelimeleri kırmızı renkte verilerek okuyucunun dikkati çekilmeye çalışılmaktadır. Gazete haberin pek çok yerinde intihar eylemi sonrasındaki seferler hakkında bilgiler vermiştir. Haberler.com.tr internet sitesinde ise aynı haber “Marmaray'da intihar! Kendini raylara bırakan kadın yaşamına son verdi” başlığıyla verilmiştir. Diğer haberlerin aksine internet sitesi haberinin başlığında intihar olayının gerçekleştiği Ayrılık Çeşmesi istasyonundan bahsetmemiş fakat başlığının açılımında olayın gerçekleştiği istasyonun ismini vermiştir. Haberler .com sitesinin haberi mikro analize tabi tutulduğunda ise İnternet sitesi intiharın “feci olay” şeklinde nitelendirildiği görülmektedir.

20 Ekim 2024 tarihinde turkiyegazetesi.com.tr internet sitesinde “Marmaray Ayrılık Çeşmesi'ndeki intihar sonrası açıklama yapıldı: Marmaray çalışıyor mu?” başlıklı habere yer almıştır. Haberde intihar girişiminden çok intihar eylemi sonrası Marmaray seferlerinin yapılıp yapılmadığı ön plana çıkartılmıştır. Haberin gövdesinde “Marmaray Ayrılık Çeşmesi'nde İntihar” ara başlığı kullanılarak olayın gerçekleştiği istasyon ön plana çıkarılmıştır. İnternet sitesi haberin farklı yerlerinde 6 kez “Ayrılık Çeşmesi” istasyonuna vurgu yaparak retoriksel bir söylem üretmektedir.

20 Ekim 2024 tarihli sozcu.com.tr internet sitesi aynı haberi “Marmaray'da intihar: Bir kişi hayatını kaybetti” başlığıyla aktarmıştır. Haberin başlığının açılımında ise “Marmaray'da Ayrılık Çeşmesi istasyonunda raylara atlayan bir kişi hayatını kaybetti. Olay sırasında ön camı kırılan Marmaray'da yaralanan olmazken, sağlık ekiplerinin intihar eden kişiye ait cesedi Adli Tıp Kurumu'na götürmesiyle birlikte seferler normale döndü.” ifadelerine yer verilmiştir. Şematik olarak bakıldığında haberde intiharın yöntemi ve yeri hakkında detaylı bilgi verildiği görülmektedir. Sozcu.com.tr İnternet sitesi, sosyal medyada yayılan bilgileri kaynak göstererek intihar eden kişinin işçi olduğunu ve istasyon çevresinde çalıştığını vurgulamaktadır. Diğer taraftan haberde retoriği desteklemek adına intiharın gerçekleştiği istasyon ve trenin resminin olduğu bir fotoğrafa yer verilmiştir.

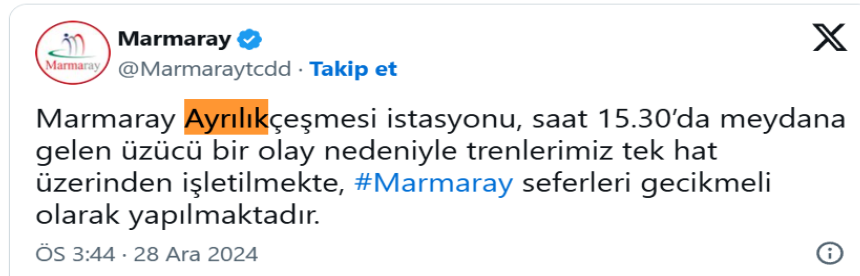
Resim 2: Haberde yer alan intihar girişimine ait görsel



28 Aralık 2024 tarihli hürriyet.com.tr internet sitesinde “28 Aralık Ayrılık Çeşmesi Marmaray seferleri durduruldu mu, neden durduruldu?” başlıklı bir habere yer verilmiştir. Haberin başlığında soru sorularak okuyucunun dikkati çekilmeye çalışılmıştır. Haberin başlığının açılımında “....Marmaray Ayrılık Çeşmesi istasyonunda yine bir üzücü olay yaşandı” İfadeleri kullanılarak aynı istasyonda daha önce de intihar eyleminin gerçekleştiğine ilişkin bilgi aktarılmıştır. İnternet sitesi hem başlıkta hem de başlığının açılımında “Ayrılık Çeşmesi” istasyonuna özellikle vurgu yapmaktadır. Haberin detaylarında ise Marmaray Ayrılık Çeşmesi istasyonunda yaşanan intihar olayı nedeniyle tren seferlerinin tek hat üzerinden işlediği ve seferlerde gecikmeler yaşandığı aktarılmıştır.

Aynı haber, cumhuriyet.com.tr internet sitesinde “Marmaray’da intihar girişimi!” başlığıyla verilmiştir. Haberin başlığının açılımında ise şu ifadeler yer verilmiştir: “Marmaray’ın Ayrılık Çeşmesi İstasyonu’nda bir kişi intihar girişiminde bulundu. Marmaray’dan konuyla ilgili açıklama yapıldı.” cumhuriyet.com.tr haberin başlığında ünlem işareti kullanarak okuyucunun dikkatini çekmeye çalışmıştır. Haberin başlığının açılımında ve haberin farklı yerlerinde toplam 4 kez Ayrılık Çeşmesi istasyonuna vurgu yapılmıştır. Haberde, Marmaray’ın sosyal medya hesabından yapılan açıklamanın görseli de kullanılmıştır.

Resim 3: 28 Aralık 2024 Tarihinde Marmaray’ın Resmi X Hesabı Üzerinden Paylaştığı Açıklama



cumhuriyet.com.tr internet sitesi haberinde bazı kelimeleri siyah ve kırmızı renkte aktarmıştır; “intihar” kelimesi kırmızı renkte verilirken “Ayrılık Çeşmesi İstasyonu” yazısı ise italik olarak kullanılmıştır. Böylece sitenin istasyon ismini vurgulayan bir retoriğe başvurduğu anlaşılmaktadır.

18 Ocak 2025 tarihinde halktv.com.tr internet sitesinde “16 yaşındaki çocuk Marmaray’ın önüne atladı. İntihar anları kamerada” başlıklı habere yer verilmiştir. Haber başlığının açılımında ise Marmaray’da bir intihar vakasının daha meydana geldiği kendisini trenin önüne atan gencin mucizevi şekilde kurtulduğu aktarılmıştır. Şematik olarak habere bakıldığında aynı şekildeki intiharların daha önce de gerçekleştiğinin vurgulandığı anlaşılmaktadır. Haberin detaylarında ise intihar girişiminin Ayrılık Çeşmesi Marmaray durağında yaşandığı aktarılmıştır. Haberde “Ayrılık Çeşmesi” sözcüğü siyah puntolarla verilerek okuyucunun dikkati çekilmeye çalışılmıştır. İnternet sitesi haberin detaylarında “Ayrılık Çeşmesi Marmaray durağı” ismini iki yerde geçirerek ön plana çıkarmaktadır. Ayrıca, Erol TV’den Ramazan Eğri’ye dayandırılan haberde intihar girişimi ile ilgili görüntülere de yer verilmiştir.

Resim 4: İlgili Haberde Sunulan İntihar Girişimine İlişkin Görüntü



30 Mart 2023 tarihinde, *haberler.com* internet sitesinde yayımlanan “Ayrılık Çeşmesi Metro İstasyonu'nda intihar! Metro yaklaşırken kendini raylara bıraktı” başlıklı haber, tematik açıdan incelendiğinde birçok dikkat çekici unsurlar içerisinde barındırmaktadır. Haberin başlığında "Ayrılık Çeşmesi" istasyonuna dikkat çekilmek istemiştir; başlığa eklenen ünlem işaretiyle okuyucunun ilgisini arttırma amacı taşınmıştır. Haber içeriğinde, bir yurttasın Ayrılık Çeşmesi İstasyonu'nda raylara atlayarak yaşamına son verdiği aktarılmaktadır. Haberin farklı bölümlerinde “intihar” ve “Ayrılık Çeşmesi” ifadelerinin birlikte kullanıldığı görülmektedir. Bu perspektifte, olayla mekân arasında olay ve mekân arasında anlam bütünlüğü sağlanmaya çalışılmaktadır. Bunun yanı sıra, haberin etkileyciliğini arttırmak amacıyla olayın gerçekleştiği alana dair görsel kullanılmıştır. Aynı içerik, *sondakika.com* internet sitesinde de benzer bir başlıkla yayımlanmıştır. Söz konusu platform da “Ayrılık Çeşmesi” ifadesi haber başlığında verilere, olayın mekânsal yönü vurgulanmıştır. Her iki haber platformunda da başlık ve içerik düzenlemesiyle, olayın geçtiği istasyonla intihar vakası arasında güçlü bir ilişki kurulduğu gözlemlenmektedir.

Ayrılık Çeşmesi haberlerde “ayrılığın temsil edildiği bir dilsel nesne” olarak işlev görür. “Ayrılık” kelimesi, öznenin Öteki ile bütünleşememesi, arzusunun nesnesine erişememesi ve eksik olmanın travmatik bilinciyle yüzleşmesi anlamına gelir. İntihar, burada yalnızca fiziksel yok oluş değil, Öteki'nin alanında özne olarak konumlanmayı başaramayan bir benliğin, kendini semptomatik biçimde ortadan kaldırma girişimidir.

Lacan'a göre özne, “sözün öznesi”dir ve dile girdiği anda bölünür. Simgesel düzenin içine girdiğinde, arzusu da yapılandırılır. Ancak bu arzu, asla doyurulamaz; çünkü arzusunun nesnesi her zaman başka bir arzusunun eksenindedir. Bu bağlamda objet petit a – yani arzu nesnesinin eksik kalmış parçası – intiharda kendini “tamamlayacak” bir mekânla birleşme arzusu olarak ortaya çıkar. Ayrılık Çeşmesi bu anlamda objet petit a'nın simgesel mekânı hâline gelir.

Özne bu noktada bir tür “Sinthome” üretir (Lacan, 1975). Sinthome, klasik semptomun ötesinde, öznenin varoluşsal eksikliğini bir şekilde dengelemeye çalıştığı yapıdır. Ayrılık Çeşmesi'ne doğru yapılan intihar hareketi, bireyin eksikliğini taşıyan, anlam veren ve bu eksikliğe son vereceğini sandığı bir mekânsal Sinthome olabilir. Bu mekâna atfedilen sembolik değer, öznenin çözülemeyen eksikliğini işaretleyen ve onu sonlandırma arzusuyla birleşen bir tür saplantılı bağ üretir. Dolayısıyla Lacancı psikanalizde intihar, bastırılmış arzu nesnesine ulaşamamanın dramatik sonu değil, tam tersine o arzu nesnesinin bir tür performatif temsiline dönüşür. Ayrılık Çeşmesi'nde intihar eden özne, kendini Öteki'nin alanına bir iz olarak yazmak ister. Bu iz, onun yok oluşuyla değil, “oradaydım ve bu ayrılıkla başa çıkamadım” mesajıyla ilişkilidir. Bu bir yok oluş değil, kendi eksikliğiyle bütünleşmek isteyen öznenin son hamlesidir.

Ayrılık Çeşmesi gibi sembolik yüklü bir mekânın intihar için seçilmesi, yüzeyde bir yer seçimi gibi görünse de hem psikolojik hem de Lacancı psikanalitik bağlamda derin katmanlar içerir. Psikolojik açıdan, toplumsal öğrenme, sembolik mekân algısı ve çevresel tetikleyiciler etkiliyken; Lacancı analiz, bu tercihi öznenin yapıbozumuna uğrayan arzusu ve eksiklikle ilişkili bir sinthome üretimi olarak yorumlar. Bu nedenle, Ayrılık Çeşmesi sadece fiziksel bir yer değil, semantik olarak ölümün, kaybın ve yitim arzularının merkezi hâline gelmiş bir “sahne”dir.

Sonuç

İntihar, bireysel, toplumsal ve yapısal dinamiklerin birbirleri ile etkileşimi sonucunda şekillenen karmaşık bir yapıyı ifade etmektedir. Bireyin yaşamına son verme kararında psikolojik süreçlerin yanı sıra, sosyal öğrenmenin ve kültürel faktörlerinde önemli bir rolü bulunmaktadır. Özellikle Freud'un psikanalitik kuramı ve

Bandura'nın sosyal öğrenme yaklaşımı, intiharı bireyin psikolojik çatışmalarıyla ve çevresel etkilerle bağlantılı olarak tanımlamakta; bu tanımlamalar doğrultusunda intihar davranışının çok boyutlu doğasını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda medya, intiharı toplumsal düzeydeki görünürlüğünü ve etkisini artıran en belirgin dış etkenlerden biri olarak ön plana çıkmaktadır. Medyada yer alan intihar haberlerinin izleyiciye özellikle sansasyonel anlatımla sunulması ve yöntem gibi ayrıntıların vurgulanması, intiharı öğrenilen ve taklit edilen bir davranış haline gelmesine yol açabilmektedir. Werther etkisiyle ilişkilendirilen bu durum, hassas bireyler üzerinde etkileyici bir işlev niteliği taşımakta; intihar vakalarının belirli bölgelerde yoğunlaşması ve tekrar eden olaylar haline gelmesine neden olabilmektedir.

Sosyal medya platformları da geleneksel medyadan farklı olarak intihar içeriklerinin daha hızlı ve kontrolsüz bir şekilde dolaşıma girmesine neden olmaktadır. Bu durum, olumsuz içeriklerin daha geniş kitlelere hızla ulaşarak intiharı örnek alma ve kabul görülebilir hale gelmesini de beraberinde getirmektedir.

İntiharı bireysel bir eylem olmanın ötesinde, sosyal bağlamda öğrenilen ve taklit edilebilen bir davranış biçimi olduğu göz önüne alındığında, medyanın bu konuda taşıdığı sorumluluk oldukça büyüktür. İntiharı önlenmesi sürecinde, medya temsil biçimlerinin etik ilkeler doğrultusunda yeniden ele alınması, kamuoyunun bilinçlendirilmesi ve hassas grupların korunmasına yönelik politikaların geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu açıdan, intihar davranışının toplumsal düzeyde anlaşılması ve etkili çözüm mekanizmalarının geliştirilip oluşturulması açısından büyük bir öneme sahiptir.

Ayrılık Çeşmesi Marmaray İstasyonu'nun intihar mekânı olarak tekrar tekrar seçilmesi, bireysel psikolojik faktörlerin ötesine geçerek, sembolik anlam yüklemelerinin, kentsel mekân algısının ve sosyal öğrenmenin kesişiminde anlamlandırılmalıdır. Bu tercih, yalnızca bir “yer” seçimi değil; psikolojik olarak içselleştirilmiş ve kolektif bilinç dışında yer etmiş bir mekânsal anlatının yansımasıdır.

İntihar eyleminin mekânla ilişkisini anlamak için öncelikle çevresel psikoloji perspektifi devreye girmektedir. Proshansky ve arkadaşlarının tanımladığı “yer kimliği (place identity)” kavramı, bireylerin belirli bir mekâna duygusal, bilişsel ve davranışsal bağ kurduklarını ileri sürmektedir (Proshansky, Fabian & Kaminoff, 1983). Ayrılık Çeşmesi gibi hem tarihsel hem de semantik olarak ayrılığı, vedayı ve yitim duygusunu çağrıştıran bir isim, bireyin bilişsel dünyasında sembolik bir anlam taşımaktadır. Bu tür sembolik çağrışımlar, intihar düşüncesindeki bireylerin “hikâyelerini tamamlayacak” bir sahne olarak bu tür mekânları seçmelerine zemin hazırlamaktadır. Bununla birlikte, sosyal öğrenme kuramı bu davranışın öğrenilmiş olabileceğini öne sürmektedir. Bandura'ya göre gözlem yoluyla öğrenme, bireyin çevresindeki modellerden davranış kalıplarını edinmesini sağlamaktadır (Bandura, 1977). Medyada yer alan intihar haberleri, özellikle Ayrılık Çeşmesi'ni tekrar eden bir sahne olarak sunduğunda, bireyler bu mekânı modelleyerek kendi intihar düşüncelerine uygun bir zemin olarak seçebilmektedir. Bu durum, literatürde Werther etkisi (suicide contagion) olarak bilinen sosyal bulaşma süreciyle doğrudan ilişkilendirilmektedir (Phillips, 1974; Niederkrotenthaler et al., 2010). Ayrıca, mekânsal örüntüleme ile ilgili yapılan araştırmalar, bireylerin intihar için çoğunlukla daha önce intihar edilen, medyada sıklıkla duyurulan ya da sembolik değer yüklenen alanları tercih ettiklerini göstermektedir (Stack, 2005). Bu durum, Ayrılık Çeşmesi'nin zamanla bir tür “ölüm sahnesine” dönüşmesine neden olabilmektedir. Jacques Lacan'ın psikanalitik sisteminde intihar, sadece bir ölüm arzusu değil; öznenin aradığı anlamla birleşememe travması, dilsel eksiklik, ve bölünmüş benlik probleminin dışavurumudur. Ayrılık Çeşmesi gibi anlam yüklü bir mekânın seçilmesi, Lacancı teoride “noktalanma (point de capiton)” olarak bilinen anlam sabitleyici sembollerle ilişkilidir (Lacan, 1973). Öncelikle Lacan, öznenin “ben”lik algısının ayna evresi (le stade du miroir) ile oluştuğunu ileri sürer (Lacan,

1949). Bu dönemde çocuk, dışsal bir görüntüyle özdeşleşerek “kendini” tanımaya başlamaktadır. Ancak bu özdeşleşme, yanılsamalı ve eksiktir; özne daima kendi hakkında bir şeyin eksik olduğunu hissetmektedir. Lacan, bu eksikliği “büyük Öteki'nin (l'Autre)” bakışıyla ilişkilendirmektedir. Özne, arzusunun nesnesini Öteki'nin düzeninde konumlandırarak, aslında hiçbir zaman sahip olamayacağı bir bütünlüğü arzuladır.

Kaynakça

- American Psychiatric Association. (2022). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5-TR). Washington, DC: APA.
- Arık, E., İnce, M., Koçak, M. C., Bilişli, Y., Karataş, E. O., Akgün, H., Aşlakçı, F. (2024). Communication dynamics and media interactions of young adults who have attempted suicide: a qualitative thematic analysis. *Frontiers in Psychology*, 15, 1-2.
- Bandura, A. (1977). Social Learning Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Birgün.net. “Bir Yurttaş Daha Marmaray İstasyonunda İntihar Etti”. Erişim Tarihi: 20.04.2025. (<https://www.birgun.net/haber/bir-yurttas-daha-marmaray-istasyonunda-intihar-etti-611518>).
- Cengiz, S. (2009). Basında yer alan intihar ya da intihar girişimi konulu haberlerde etik sorunlar. *Kriz Dergisi*, 17(2), 21-38.
- Cumhuriyet.com. “Marmaray'da İntihar Girişimi!”. Erişim Tarihi: 02.04.2025. (<https://www.cumhuriyet.com.tr/turkiye/marmarayda-intihar-girisimi-2283842>).
- Cumhuriyet.com. “Marmaray'da İntihar: Seferler Durduruldu”. Erişim Tarihi: 02.04.2025. (<https://www.cumhuriyet.com.tr/turkiye/marmarayda-intihar-seferler-durduruldu-2207872>).
- Çelik, H., Ekşi, H. (2013). Söylem Analizi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 27(27), 99-117.
- Demirkol, M. (2013). İntihar olasılığı: Kişilik özellikleri, kontrol odağı ve ölüm algısı açısından bir değerlendirme. (Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi).
- Duman, N. (2019). İntihar ve Medya. *Ekev Akademi Dergisi*, (77), 333-340.
- Durkheim, É. (1897). *Le suicide: Étude de sociologie*. Félix Alcan.
- Erdoğan, M., & Kaya, S. (2023). Haberde söylem farklılıkları: 6 Şubat 2023 Kahramanmaraş depremleri haberleri üzerine bir analiz. *Afet ve Risk Dergisi*, 6(3), 1074-1096.
- Güngör, B. (2020). Söylem Yaklaşımı Üzerine Bir Kavram Çalışması Vüve Eleştirel Söylem Analizi. *Kritik İletişim Çalışmaları Dergisi*, 02-(1), 6.
- Haberler.com. “Ayrılık Çeşmesi Metro İstasyonu'nda İntihar! Metro Yaklaşırken Kendini Raylara Bıraktı”. Erişim Tarihi: 02.04.2025. (<https://www.haberler.com/3-sayfa/ayrilik-cesmesi-metro-istasyonu-nda-intihar-15730720-haberi/>)
- Haberler.com. “Marmaray'da İntihar! Kendini Raylara Bırakan Kadın Yaşamına Son Verdi”. Erişim Tarihi: 02.04.2025. (<https://www.haberler.com/3-sayfa/kadikoy-ayrilik-cesmesi-marmaray-istasyonunda-intihar-17339368-haberi/>)
- Halktv.com. “16 Yaşındaki Çocuk Marmaray'ın Önüne Atladı. İntihar Anları Kamerada” Erişim Tarihi: 02.04.2025. (<https://halktv.com.tr/gundem/16-yasindaki-cocuk-marmarayin-onune-atladi-intihar-anlari-kamerada-906660h>).

Hürriyet.com. “28 Aralık Ayrılık Çeşmesi Marmaray Seferleri Durduruldu Mu, Neden Durduruldu?”. Erişim Tarihi: 02.04.2025. (<https://www.hurriyet.com.tr/bilgi/galeri-marmaray-son-dakika-aciklama-ayrilik-cesmesi-marmaray-seferleri-durduruldu-mu-neden-durduruldu-42641358>).

İnce, M., & Koçak, M. C. (2018). Rus savaş uçağının düşürülmesi ile ilgili yayınlanan haberlerde söylem ve ideoloji. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 1969-1999.

İnce, M., Küçük, O., Koçak, M. C. (2023). Analyzing the Concept of Evil in Marxist and Freudian Context through the News on the Webpages of the Newspapers. *Turkish Academic Research Review*, 8(3), 1042-1060.

Karaduman, S. (2017). Eleştirel Söylem Çözümlemesinin Eleştirel Haber Araştırmalarına Katkısı ve Sunduğu Perspektif. *Maltepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 31-46.

Karaduman, S., & Batu, N. M. (2011). Televizyon haberlerinde terörizm olgusunun trt'nin haber söylemi bağlamında incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (25), 359-374.

Kavut, S. (2021). Eleştirel Söylem Analizi Bağlamında Haber Sitelerinde Dijital Kimlik Başlıklı Haberlerin Analizi. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD)*, 7 (1), 127- 138.

Koçak, M. C., Küçük, O., & Gürbüz, S. (2024). Gazete Haberlerinde Seri Cinayet Söylemi. *International Journal of Language Academy*, 12(4).

Küçük, O., Toprak, Ö., Koçak, M.C. (2022). Medya ve intihar üzerine bir araştırma. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 9(79), 85-94.

Lacan, J. (1949). “The Mirror Stage as Formative of the I Function.” *Écrits* (trans. 2006).

Lacan, J. (1973). *The Four Fundamental Concepts of Psychoanalysis* (Seminar XI). New York: Norton.

Mann, J. (2003). İntihar Davranışının Nörobiyolojisi. *Nat Rev Neurosci*. 4, 819–828.

Niederkrötenhaler, T. et al. (2010). “Role of Media Reports in Completed and Prevented Suicide.” *British Journal of Psychiatry*, 197(3), 234–243.

Palabıykoğlu, R. (1994). İntihar Davranışı ve Kitle İletişim Araçları. *Kriz Dergisi*, 2(2), 227-284.

Phillips, D. P. (1974). “The Influence of Suggestion on Suicide: Substantive and Theoretical Implications of the Werther Effect.” *American Sociological Review*, 39(3), 340–354.

Proshansky, H. M., Fabian, A. K., & Kaminoff, R. (1983). “Place-identity: Physical world socialization of the self.” *Journal of Environmental Psychology*, 3(1), 57–83.

Sondakika.com. “Ayrılık Çeşmesi Durağında Metronun Önüne Atlayarak İntihar Etti”. Erişim Tarihi: 02.04.2025. (<https://www.sondakika.com/haber/haber-ayrilik-cesmesi-duraginda-metronun-onune-15730964-yorumlari/>).

Sondakika.com. “Marmaray'da İntihar Girişimi! Resmi Açıklama Geldi”. Erişim Tarihi: 20.04.2025. (<https://www.sondakika.com/3-sayfa/haber-marmaray-da-intihar-girisimi-resmi-aciklama-geldi-18485815/>).

Sorensen, C. C., Lien, M., Harrison, V., Donoghue, J. J., Kapur, J. S., Kim, S. H., Tran, N. T., Joshi, S. V., & Patel, S. G. (2022). The Tool for Evaluating Media Portrayals of Suicide (TEMPOS): Development and Application of a Novel Rating Scale to Reduce Suicide Contagion. *International journal of environmental research and public health*, 19(5), 2994.

Sözcü.com. “Marmaray'da İntihar: Bir Kişi Hayatını Kaybetti”. Erişim Tarihi: 02.04.2025. (<https://www.sozcu.com.tr/marmaray-da-intihar-bir-kisi-hayatini-kaybetti-p96205>).

Stack, S. (2005). “Suicide in the media: A quantitative review of studies based on nonfictional stories.” *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 35(2), 121–133.

TDK (Türk Dil Kurumu) (2025). *İntihar*. Ankara: TDK Yayınları.

TDK (Türk Dil Kurumu) (2025). *Söylem*. Ankara: TDK Yayınları.

Türkiye Gazetesi. “Marmaray Ayrılık Çeşmesi’ndeki İntihar Sonrası Açıklama Yapıldı: Marmaray çalışıyor mu?”. Erişim Tarihi: 02.04.2025. (<https://www.turkiyegazetesi.com.tr/haberler/marmaray-ayrilik-cesmesindeki-intihar-sonrasi-aciklama-yapildi-marmaray-calisiyor-mu-1069530?s=1>)

World Health Organization. (2025). *Suicide*. <https://www.emro.who.int/health-topics/suicide/feed/atom.html>

Yalçın, V. İ. (2023). Donald Trump’ın Söylemlerinde Göçmen Karşıtlığı ve Irkçılık: Popülizm Perspektifinden Eleştirel Söylem Analizi. *Ulusa: Uluslararası Çalışmalar Dergisi*, 7(1), 1-18.

Yardım, G., & Doğruel, H. (2019). Eleştirel Söylem Çözümlemesi Bağlamında Haber Metinlerinin İncelenmesi: Pippa Bacca Cinayeti Örneği. *Erciyes İletişim Dergisi*, 6(1), 137-148.

Yazar Katkıları

Araştırmanın Tasarımı (CRediT 1)	Yazar-1 (%20) - Yazar-2 (%20) Yazar-3 (%20) - Yazar-4 (%20) - Yazar-5 (%20)
Veri Toplanması (CRediT 2)	Yazar-1 (%20) - Yazar-2 (%20) Yazar-3 (%20) - Yazar-4 (%20) - Yazar-5 (%20)
Araştırma - Veri Analizi - Doğrulama (CRediT 3-4-6-11)	Yazar-1 (%20) - Yazar-2 (%20) Yazar-3 (%20) - Yazar-4 (%20) - Yazar-5 (%20)
Makalenin Yazımı (CRediT 12-13)	Yazar-1 (%20) - Yazar-2 (%20) Yazar-3 (%20) - Yazar-4 (%20) - Yazar-5 (%20)
Metnin Geliştirilmesi ve Tashihi (CRediT 14)	Yazar-1 (%20) - Yazar-2 (%20) Yazar-3 (%20) - Yazar-4 (%20) - Yazar-5 (%20)

Author Contributions

Conceptualization (CRediT 1)	Author-1 (%20) - Author-2 (%20) Author-3 (%20) - Author-4 (%20) Author-5 (%20)
Data Curation (CRediT 2)	Author-1 (%20) - Author-2 (%20) Author-3 (%20) - Author-4 (%20) Author-5 (%20)
Investigation - Analysis - Validation (CRediT 3-4-6-11)	Author-1 (%20) - Author-2 (%20) Author-3 (%20) - Author-4 (%20) Author-5 (%20)
Writing (CRediT 12-13)	Author-1 (%20) - Author-2 (%20) Author-3 (%20) - Author-4 (%20) Author-5 (%20)
Writing – Review & Editing (CRediT 14)	Author-1 (%20) - Author-2 (%20) Author-3 (%20) - Author-4 (%20) Author-5 (%20)

Reklamlarda Kullanılan Teorilerin Tüketici Davranışlarına Yansıması: Metaverse Alanlar İçin Bir Projeksiyon

Reflection of Theories Used in Advertising on Consumer Behavior: A Projection for Metaverse Areas

Kürşad Özkaynar^{1*} - Tarık Yolcu² – Aykut Yılmaz³ – Ömer Sezai Aykaç⁴

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Zara Ahmet Çuhadaroglu Meslek Yüksekokulu, Büro Hizmetleri ve Sekreterlik Bölümü, <https://ror.org/04f81fm77>, <https://orcid.org/0000-0003-1683-9591>, kursadozkaynar@gmail.com
Assist. Prof. Dr., Sivas Cumhuriyet University, Zara Ahmet Çuhadaroglu Vocational School, Office Services and Secretarial Studies Department, <https://ror.org/04f81fm77>, <https://orcid.org/0000-0003-1683-9591>, kursadozkaynar@gmail.com

² Dr. Öğr. Üyesi, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Hendek Meslek Yüksekokulu, <https://ror.org/01shwhq58>, <https://orcid.org/0000-0002-4483-7860>, tyolcu@subu.edu.tr
Assist.Prof.Dr., Sakarya Uygulamalı Bilimler University, Vocational School of Hendek, Management and Organization, <https://ror.org/01shwhq58>, <https://orcid.org/0000-0002-4483-7860>, tyolcu@subu.edu.tr

³ Doç. Dr., Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Sakarya Meslek Yüksekokulu, Toptan ve Perakende Satış Bölümü, <https://ror.org/04ttnw109>, <https://orcid.org/0000-0001-8076-0349>, aykuty@subu.edu.tr
Assoc.Prof.Dr., Sakarya Uygulamalı Bilimler University, Vocational School of Sakarya, Wholesale and Sales Department, <https://ror.org/04ttnw109>, <https://orcid.org/0000-0001-8076-0349>, aykuty@subu.edu.tr

⁴ Dr. Öğr. Üyesi, Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Rektörlük, <https://ror.org/04ttnw109>, <https://orcid.org/0000-0003-1500-623X>, oaykac@subu.edu.tr
Assist. Prof. Dr., Sakarya Uygulamalı Bilimler University, Rectorate, Quality Coordinatorship, <https://ror.org/04ttnw109>, <https://orcid.org/0000-0003-1500-623X>, oaykac@subu.edu.tr

* Corresponding author

Araştırma Makalesi

Süreç

Geliş Tarihi: 17.05.2025

Kabul Tarihi: 29.06.2025

Yayın Tarihi: 30.06.2025

Benzerlik

Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal yazılımı ile taranmıştır.

Değerlendirme

Ön İnceleme: İç hakem (editörler).

İçerik İnceleme: İki dış hakem/Çift taraflı körleme.

Telif Hakkı & Lisans

Yazarlar dergide yayınlanan çalışmalarının telif hakkına sahiptirler ve çalışmalarını CC BY-NC 4.0 lisansı altında yayımlanmaktadır.

Etik Beyan

Bu çalışma, etik kurul izni gerektirmeyen nitelikte olup kullanılan veriler literatür taraması/yayınlanmış kaynaklar üzerinden elde edilmiştir. Çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Kürşad Özkaynar-Tarık Yolcu-Aykut Yılmaz-Ömer Sezai Aykaç

Yapay Zeka Kullanımı

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde yapay zeka tabanlı herhangi bir araç veya uygulama kullanılmamıştır. Çalışmanın tüm içeriği, yazar(lar) tarafından bilimsel araştırma yöntemleri ve akademik etik ilkelere uygun şekilde üretilmiştir. Kürşad Özkaynar-Tarık Yolcu-Aykut Yılmaz-Ömer Sezai Aykaç

Etik Bildirim

turkisharr@gmail.com

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Finansman

Bu araştırmayı desteklemek için dış fon kullanılmamıştır.

Yayın

Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016- Akdeniz University, Faculty of Theology, Antalya, 07058 Türkiye

Atıf

Özkaynar, K.-Yolcu, T.-Yılmaz, A.-Aykaç, Ö. S. (2025). Reklamlarda kullanılan teorilerin tüketici davranışlarına yansıması: metaverse alanlar için bir projeksiyon. *Turkish Academic Research Review*, 10/2, 564-578, <https://doi.org/10.30622/tarr.1701194>

Öz

Reklamcılık, tarihsel süreç boyunca teknolojik gelişmelere paralel olarak değişim göstermiş, özellikle dijitalleşmenin etkisiyle yeni medya ortamlarında yeniden şekillenmiştir. Son yıllarda bu dönüşümün en dikkat çekici boyutlarından biri metaverse evrenleridir. Üç boyutlu, etkileşimli ve sürükleyici dijital ortamlardan oluşan metaverse, reklamcılık alanında sadece teknik değil, aynı zamanda teorik bir paradigmayı değişimini de beraberinde getirmektedir. Bu bağlamda çalışmanın temel amacı, reklamcılıkta yaygın biçimde kullanılan Planlı Davranış Teorisi, Klasik Koşullanma Teorisi ve Atfetme Teorisi gibi teorilerin, metaverse ortamlarında tüketici davranışları üzerindeki etkilerini teorik düzeyde analiz ederek, mevcut reklam yaklaşımlarının bu yeni dijital düzleme nasıl uyarlanabileceğini ortaya koymaktır. Çalışmada kullanılan yöntem keşifsel niteliktedir ve sistematik literatür taramasına dayanmaktadır. Metaverse'in yeni bir olgu olması nedeniyle deneysel ya da sayısal veri sınırlılığı göz önünde bulundurulmuş, kuramsal çerçeve ve kavramsal yorumlama esas alınmıştır. Literatürde yer alan güncel makaleler, tezler ve akademik kitaplar aracılığıyla dijital reklamcılığın dönüşümü, metaverse'te kullanıcı deneyimi, sanal gerçeklik temelli pazarlama stratejileri ve tüketici davranışları arasındaki ilişki irdelenmiştir. Araştırmanın teorik temelleri üç ana yaklaşıma dayanmaktadır. Planlı Davranış Teorisi, bireyin niyetinin ve algılanan davranışsal kontrolünün, reklam mesajlarına karşı tutum ve davranışlarında belirleyici olduğunu savunurken; Klasik Koşullanma Teorisi, marka veya ürünle pozitif duyguların tekrar yoluyla ilişkilendirilmesiyle tüketici zihninde kalıcılığın sağlanabileceğini belirtmektedir. Atfetme Teorisi ise bireylerin reklamlarda sunulan içerikleri, sunum biçimlerini ve kaynaklarını analiz ederek davranışlarına yön verdiklerini savunur. Metaverse ortamları bu teorilerin her biriyle yeni bağlamlar içinde yeniden değerlendirilmektedir. Örneğin, avatarlar aracılığıyla sunulan üç boyutlu deneyimler, bireyin ürünle kurduğu algısal ilişkiyi derinleştirerek niyeti ve tutumu daha güçlü hale getirebilir. Sanal ortamlarda gerçekleştirilen etkileşimler, tüketicinin ürünle ilgili daha karmaşık atıf mekanizmaları geliştirmesine neden olabilir. Bu bağlamda metaverse, tüketici davranışlarının sadece bilişsel değil, duyuşsal ve deneysel boyutlarını da içine alacak şekilde evrilmesine katkı sağlamaktadır. Çalışmanın bulgularına göre metaverse ortamlarında reklam uygulamaları, geleneksel mecralara göre çok daha yoğun ve kişiselleştirilmiş etkileşim imkânı sunmaktadır. Avatar temsili üzerinden bireylerin dijital ortamlarda ürünleri deneyimleyebilmesi, özellikle dokunsal, görsel ve işitsel duyuların aynı anda aktive edilmesiyle reklam mesajlarının kalıcılığını artırmakta, satın alma niyetini güçlendirmektedir. Ancak bu yeni fırsat alanının bazı zorluklar da barındırdığı görülmektedir. Platformlar arası geçişlerin standartlaşmaması, veri güvenliği, kullanıcı mahremiyeti ve dijital mülkiyet gibi konular, reklam stratejilerinin yeniden ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Çalışma, reklamcılığın metaverse gibi yüksek teknolojiye dayalı yeni nesil dijital evrenlerde nasıl yeniden konumlandırılacağına dair teorik bir zemin sunmakta; hem akademik literatüre katkı sağlamayı hem de uygulayıcılar için yol gösterici olmayı amaçlamaktadır. Ayrıca çalışma, ileride yapılacak ampirik araştırmalara temel oluşturabilecek nitelikte kapsamlı bir ön analiz niteliğindedir.

Anahtar Kelimeler: İşletme, Metaverse, Reklam, Reklam Teorileri, Tüketici Davranışları, Pazarlama, Avatar.

Research Article

History

Received: 17.05.2025

Accepted: 29.06.2025

Date Published: 30.06.2025

Plagiarism Checks

This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

Peer-Review

Single anonymized-One internal (Editorial Board). Double anonymized-Two external.

Copyright & License

Authors publishing with the journal retain the copyright to their work licensed under the CC BY-NC 4.0.

Ethical Statement

This study does not require ethical committee approval, and the data used were obtained from literature reviews/published sources. It is hereby declared that scientific and ethical principles were adhered to during the preparation of this study and that all studies used are cited in the references. Kürşad Özkaynar-Tarık Yolcu-Aykut Yılmaz-Ömer Sezai Aykaç

Use of Artificial Intelligence

No artificial intelligence-based tools or applications were used in the preparation of this study. All content of the study was produced by the author(s) in accordance with scientific research methods and academic ethical principles. Kürşad Özkaynar-Tarık Yolcu-Aykut Yılmaz-Ömer Sezai Aykaç

Complaints

turkisharr@gmail.com

Conflicts of Interest

The author(s) has no conflict of interest to declare.

Grant Support

The author(s) acknowledge that they received no external funding in support of this research.

Published

Published by Mehmet ŞAHİN Since 2016-Akdeniz University, Faculty of Theology, Antalya, 07058 Türkiye

Cite as

Özkaynar, K.-Yolcu, T.-Yılmaz, A.-Aykaç, Ö. S. (2025). Reflection of theories used in advertising on consumer behavior: a projection for metaverse areas. *Turkish Academic Research Review*, 10/2, 564-578, <https://doi.org/10.30622/tarr.1701194>

Abstract

Advertising has changed in parallel with technological developments throughout history, and has been reshaped in new media environments, particularly under the influence of digitalization. The metaverse is one of the most striking dimensions of this transformation in recent years. Consisting of three-dimensional, interactive, and immersive digital environments, the metaverse brings about a technical and theoretical paradigm shift in advertising. In this context, the main objective of this study is to analyze the effects of theories commonly used in advertising, such as the Theory of Planned Behavior, Classical Conditioning Theory, and Attribution Theory, on consumer behavior in metaverse environments at a theoretical level, and to reveal how existing advertising approaches can be adapted to this new digital platform. The method used in this study is exploratory and is based on a systematic literature review. Due to the novelty of the metaverse, experimental or numerical data limitations were taken into account, and the theoretical framework and conceptual interpretation were prioritized. Current articles, theses, and academic books in the literature have examined the transformation of digital advertising, user experience in the metaverse, virtual reality-based marketing strategies, and the relationship between consumer behavior. The theoretical foundations of the research are based on three main approaches. The Theory of Planned Behavior argues that an individual's intention and perceived behavioral control are decisive in their attitudes and behaviors toward advertising messages. The Classical Conditioning Theory states that positive emotions associated with a brand or product can be linked to the consumer's mind through repetition, thereby ensuring permanence. On the other hand, Attribution Theory asserts that individuals analyze the content, presentation forms, and sources of advertisements to guide their behavior. Metaverse environments are being reevaluated within new contexts regarding each of these theories. For example, three-dimensional experiences presented through avatars can deepen the individual's perceptual relationship with the product, strengthening their intention and attitude. Interactions in virtual environments may cause consumers to develop more complex attribution mechanisms regarding the product. In this context, the metaverse contributes to the evolution of consumer behavior by including cognitive, emotional, and experiential dimensions. According to the study's findings, advertising applications in metaverse environments offer much more intense and personalized interaction opportunities than traditional media. Individuals' ability to experience products in digital environments through avatar representation, especially with the simultaneous activation of tactile, visual, and auditory senses, increases the memorability of advertising messages and strengthens purchase intention. However, this new opportunity also presents particular challenges. Issues such as the lack of standardization in cross-platform transitions, data security, user privacy, and digital ownership necessitate reevaluating advertising strategies. This study provides a theoretical foundation for how advertising can be repositioned in new-generation digital universes based on high technology, such as the metaverse. It aims to contribute to academic literature and serve as a guide for practitioners. Additionally, the study constitutes a comprehensive preliminary analysis that can serve as a basis for future empirical research.

Keywords: Business, Metaverse, Advertising, Advertising Theories, Consumer Behavior, Marketing, Avatar.

Giriş

Teknolojik imkânların gelişmesiyle tüketicileri etkilemek algı ve tutum oluşturulmak için kullanılan reklamlar kabuk değiştirmektedir. Önceleri elle çizilen reklamlar sırasıyla sinemaya, televizyona, sonrasında dijital platformlara evrilmiştir. Bunlar çoğunlukla iki boyutlu olarak kullanılmaktaydı. Teknolojik ve grafik imkânlar geliştikçe yine aynı medya ortamlarında üç boyutlu hale gelip tüketicilerin zihninde daha fazla kalmaya ve onları şaşırtmaya devam etmiştir. Son yıllarda ise görüntü ve grafik teknolojilerinin gelişmesiyle hologram, sanal gerçeklik teknolojileri kullanılmaya başlanmıştır. Daha sonra bu teknolojilerin tümüyle dijital bir ortamda canlandırıldığı Metaverse evrenler inşa edilerek, görüntüler buralarda anlık canlı olarak avatarların o ortamda birçok şeyi deneyimlemesine imkân sağlamıştır. Öncelikle görme ve duyma eksenli deneyimler tüketicilere sunulmuştur. Günümüzde giyilebilir teknolojiler sayesinde tüketicilere hem artırılmış gerçeklik hem de sanal gerçeklik sayesinde birçok ürün sunulmaktadır. Sanal gerçeklik (VR) ve buna bağlı Metaverse teknolojisi, son zamanlarda işletmelerin rekabet avantajı elde etmesi konusunda en önemli unsurlardan bir olarak ilan edilmiştir. Aynı zamanda reklamcılıkta bir sonraki büyük gelişme ve umut verici bir teknoloji olarak kabul edilmektedir (Crabtree, 2016).

Bu teknolojiler insanlara değişik deneyimler sağlamanın yanı sıra bir reklam tanıtım ürün deneyimleme mecrası olacaktır. Metaverse evrenini bilgisayar teknolojisi ile geliştirilmiş evrenler olarak nitelendirirsek, oyunlarda olduğu gibi belli alanlarda reklam tanıtım duyuru mecraları vardır. Burada oyunlardan farklı olarak bu deneyimlenen ürün veya hizmetlerin fiziksel veya dijital dünyada mülkiyetinin elde edilmesi mümkün olacaktır. İnternet ve televizyon ilk yıllarında haber ve araştırma mecrası olarak kullanılmıştır. İlerleyen dönemlerde çoğunlukla bir duyurum mecrası olması, içerisinde barındırdığı kitlenin kalitesi ve genişliği ile fiyatlandırma imkânı sağlamıştır. Metaverse alanların da kullanıcı kitlesi sayesinde reklam ve tanıtım alanında önemli bir yer edinmesi beklenmektedir.

Çalışmanın amacı, Metaverse ortamlarında kullanılan reklam teorilerinin tüketici davranışlarına yansımalarını incelemektir. Teknolojik gelişmelerin hızla artması, reklamcılık alanında önemli değişikliklere yol açmış ve bu değişimlerin tüketici davranışlarına etkisi daha da karmaşık bir hal almıştır. Özellikle Metaverse gibi sanal gerçeklik alanlarının genişlemesi, geleneksel reklam teorilerinin bu yeni dijital ortamlarda nasıl işlediğini anlamak açısından kritik öneme sahiptir. Çalışmada, Planlı Davranış Teorisi, Klasik Koşullanma ve Atfetme Teorisi gibi reklamcılıkta sıklıkla kullanılan teorilerin Metaverse ortamlarında nasıl kullanılabileceği ve tüketicilerin bu ortamlarda nasıl davranış göstereceği analiz edilmiştir. Teorik altyapıyı ortaya koyan ve metaverse alanların önemini ortaya koyan bu çalışmanın literatüre girmesi halinde devam çalışmalarında reklam ajanslarıyla görüşmeler, reklam veren şirketlerle görüşmeler ve tüketici araştırmalarından oluşan çalışmaların yapılması düşünülmektedir.

Çalışma, dijital reklamcılığın evriminde yeni bir dönüm noktası olarak değerlendirilen metaverse ortamlarında reklam teorilerinin uygulanabilirliğini tartışmayı ve bu teorilerin tüketici davranışları üzerindeki yansımalarını teorik düzlemde analiz etmeyi amaçlamaktadır. Reklamcılık, tarihsel süreçte teknolojik dönüşümlerle şekillenen dinamik bir alan olagelmıştır. Ancak metaverse evrenlerinin ortaya çıkışı, yalnızca bir mecra değişimi değil; algı, etkileşim ve ikna süreçlerini yeniden yapılandıran köklü bir paradigma kaymasına işaret etmektedir. Bu bağlamda, çalışma; Planlı Davranış Teorisi, Klasik Koşullanma Teorisi ve Atfetme Teorisi gibi reklamcılık literatüründe sıkça kullanılan yaklaşımların, metaverse gibi etkileşimli ve çok duyulu dijital ortamlarda nasıl yeniden anlam kazandığını incelemektedir.

Çalışmanın kapsamı, teorik derinliğe dayalı bir çözümleme ile sınırlıdır. Metaverse henüz yeni gelişen bir alan olduğu için deneysel veri ve uygulamalı araştırmalar kısıtlıdır. Bu nedenle araştırmada, sistematik literatür taraması yöntemi benimsenmiş, dijital reklamcılık, kullanıcı deneyimi, sanal gerçeklik tabanlı pazarlama stratejileri

ve tüketici davranışları konularındaki güncel akademik kaynaklardan yararlanılmıştır. Araştırma, reklamcılığın metaverse gibi teknoloji yoğun ortamlarda nasıl yeniden konumlandırılabilirliğine ilişkin teorik bir zemin sunmayı hedeflemekte; böylece hem akademik literatüre katkı sağlamayı hem de uygulayıcı aktörler için geleceğe dönük bir projeksiyon geliştirmeyi amaçlamaktadır.

1. Reklam

Reklam, bir ürün, kişi ya da kurumun, kimliği belirli sorumlusu tarafından, önceden belirlenmiş bir ücret tarifesini üzerinden ödemesi yapılarak, kitle iletişim araçları vasıtasıyla kamuya tanıtılıp benimsenmesi olarak tanımlanmaktadır (Oluç, 2006). Kullanılan araçlar ve mesaj içerikleri zaman içerisinde değişse de firmaların kendilerini ya da ürünlerini anlatma ihtiyacında bir değişim olmamıştır. İlk reklam örneklerinin M.Ö. 3000’li yıllarda papirüs üzerine yazılı duyurular olduğu sanılmaktadır. Kasaba tellallarıyla sesli ve hareketli hale gelen ilan etme eylemi gazete, radyo ve televizyon gibi medya araçlarıyla büyük kitlelere ulaşım başarılmıştır. 2000’li yıllara gelindiğinde internet hızlı bir şekilde reklam pastasından pay almaya başlamış ve kısa bir süre içerisinde en büyük payı alan mecra olmayı başarmıştır. Agrawal, Najafi-Asadolahi, & Smith (2020) çalışmalarında 2017 yılı itibarıyla internet reklamları içerisindeki mobil cihazlara yönelik yapılan reklamları % 54’e ulaştığını belirtmektedirler. İnternetin topluma yayılımının 1990’lı yıllarda başladığını, akıllı telefonların ise yaygınlaşmasının 2010’ları bulduğunu varsaydığımızda artan oranda hızla gelişen teknolojinin reklam pazarını ciddi bir şekilde değiştirdiği görülmektedir.

2021 yılı sonları 2022 yılı başlarında yoğun bir şekilde dünya genelinde konuşulmaya başlanan (Google, 2022) Metaverse alanların reklam pazarında henüz bir yeri olmasa da gelecekte en büyük payı alan mecra olacağını tahmin etmek zor değildir. Bu tahminin yapılmasında gelirlerinin büyük bölümünü reklamlardan elden eden dünyada dijital reklam pazarından en büyük payı alan Google ve Meta (eski adı Facebook) gibi şirketlerin yaptıkları yatırımlar ve şirket satın almalarının payı büyüktür.

Reklamın amaçları bilgilendirmek, ikna etmek ve hatırlatmaktır (Altunışık, Torlak, & Özdemir, 2014; Grewal & Levy, 2010). Bu amaçlar en eski reklam uygulamalarında da gerçekleştirilmeye çalışılmaktaydı. Teknolojinin gelişimi sayesinde, kullanılan yeni araçlarla, reklam verenlerin amaçlarına ulaşmak için daha fazla imkânâ sahip olduğunu söylemek mümkündür. Yazılı reklam örneklerinden sesli reklamlara, daha sonrasında yazı, ses ve görüntünün bir arada olduğu reklamlara geçildiğinde farklı duyu organlarına (görsel ve işitsel) aynı anda hitap etmenin ortaya çıkarttığı avantajdan yararlanılmıştır. Metaverse ile hayatımıza girecek olan giyilebilir teknoloji ürünleri (eldiven gibi) ile dokunma duyusuna da hitap edilmesi ya da takılacak bir maske ve bir çip aracılığıyla koku ya da tat alma duyularının işin içerisine katılması reklamın amaçlarına ulaşmasında işleri kolaylaştıracaktır. Günümüzde bu teknolojiler kullanılmaya başlanmıştır. Metaverse öncesinde iki duyuya yönelik olan uygulamaların, beş duyunun tamamına aynı mesaj içerisinde dokunabiliyor olunması reklam verenler açısından büyük bir avantaj sağlayacaktır.

2. Reklam Teorileri

Reklamlar belli stratejiler doğrultusunda üretilmekte ve tüketici ile buluşmaktadır. Reklamların hazırlanmasında kullanılan tekniklerin çoğu, psikoloji bilimindeki teorilerden faydalanılarak geliştirilmektedir. Örnek olması ve Metaverse alanlara yansımasını inceleyebilmek için reklamlarda en çok kullanılan teorik yaklaşımlardan bazılarını burada değinilmiştir.

2.1. Planlı Davranış Teorisi

Planlı Davranış Teorisinin (PDT) temelini Fishbein & Ajzen (1975) tarafından geliştirilen Gerekçeli Eylem Teorisi (GET) oluşturmaktadır. GET’de de olduğu gibi PDT’nin merkezi faktörü bireyin belirli bir davranışı gerçekleştirme niyetidir. Bu kapsamda niyetlerin bir davranışı etkileyen motivasyon faktörlerini kapsadığı varsayılmaktadır. Ayrıca niyetlerin, bireylerin bir davranışı gerçekleştirmek için ne kadar çaba sarf etmeye istekli olduklarının ya da bunu ne kadar planladıklarının bir göstergesi olduğu belirtilmektedir. Genel bir kural olarak bireyin bir davranışta bulunma niyeti ne kadar güçlüyse, performansının da o kadar yüksek olmasıdır. Burada dikkat edilmesi gereken husus ise bireyin davranışsal niyetinin ancak söz konusu davranış kendi kontrolü altındaysa, başka bir deyişle kişi davranışı gerçekleştirmeye veya gerçekleştirmemeye kendi iradesi ile karar verebiliyorsa davranışa dönüşebileceğidir (Ajzen, 1991).

PDT ile ortaya koyulan modelin bileşenleri “davranışa yönelik tutum”, “sübjektif norm”, “algılanan davranışsal kontrol”, “davranışsal niyet” ve “davranış” olarak açıklanmaktadır. PDT ile GET’de sunulan modele ek olarak davranışı açıklamak için “algılanan davranışsal kontrol” yapısının eklendiği görülmektedir. Bu sayede birey bir davranışta bulunurken yalnızca kontrolü altındaki değil, iradesi dışındaki durumlar da kapsamaktadır. Bu bağlamda PDT ile bireylerin belirli bir davranışta bulunmak için aldığı kararları hangi faktörlerin belirlediğine yönelik bir detaylandırma yapıldığı söylenebilir. Teori ile bireyin bir davranışı gerçekleştirme ya da gerçekleştirmeme niyetinin onun davranışlarını açıklayan en önemli unsur olduğu vurgulanmaktadır (Akıncı & Kıymalıoğlu, 2018). “Davranışa yönelik tutum”, “sübjektif norm” ve “algılanan davranışsal kontrol” unsurlarının niyetin kavramsal olarak bağımsız üç belirleyicisi olduğu varsayılmaktadır (Ajzen, 1991). Bu çerçevede bahsi geçen üç unsur daha detaylı açıklanacak olursa;

Davranışa yönelik tutum; bir kişinin söz konusu davranış hakkında olumlu veya olumsuz bir değerlendirme veya tahmine sahip olma derecesini ifade etmektedir (Ajzen, 1991). Başka bir ifade ile davranışta bulunacak olan bireyin bu davranışın gerçekleştirilmesine yönelik geliştirdiği olumlu ya da olumsuz zihinsel duruşudur (Erten, 2002). Bireyin bu zihinsel duruşunu belirleyen unsur ise davranışsal inançlardır (Akıncı & Kıymalıoğlu, 2018).

Sübjektif norm; bireyin etrafındaki fikirlerini önemseydiği kişilerin onun davranışta bulunması gerektiğini düşünüp düşünmediği hakkındaki inançlarından (Conner & Armitage, 1998) ya da davranışı gerçekleştirmek ya da gerçekleştirmemek için algılanan sosyal baskıyı ifade eder (Ajzen, 1991; Fishbein & Ajzen, 2010). Burada bireyin fikirlerini önemseydiği diğer kişileri referans olarak aldığı da ifade edilebilir (Erten, 2002).

Algılanan davranışsal kontrol; davranışı gerçekleştirmenin algılanan kolaylığına veya zorluğuna atıfta bulunur ve geçmiş deneyimlerin yanı sıra öngörülen engelleri yansıttığı varsayılır (Ajzen, 1991). Başka bir ifade ile söz konusu davranışta bulunacak olan bireyin bu davranışın ne kadar kolay ya da zor olduğuna inancı (Erten, 2002), kişinin bu davranışı sergilemeye yönelik yeterliliğine dair algılaması olarak tanımlanabilir (Akıncı & Kıymalıoğlu, 2018).

Bosnjak, Ajzen & Schmidt (2020) ise farklı bir bakış açısıyla PDT’nin üç tür değerlendirme tarafından yönlendirildiğini belirtmişlerdir. Bunlar ise sırasıyla bireyin davranışından ortaya çıkacak sonuçlara yönelik inançları (davranışsal inançlar), başkalarının normatif beklentilerine ilişkin inançlar (normatif inançlar) ve davranışın performansını kolaylaştırabilecek veya engelleyebilecek faktörlerin varlığına ilişkin inançlardır (kontrol inançları). Bu çerçevede davranışsal inançlar ile kastedilen bireyin davranışa karşı pozitif ya da negatif bir tutum üretmesidir. Normatif inançlar ise bireyin sosyal çevresinden algıladığı baskı veya öznel normları temsil etmektedir. Kontrol

inançları ise bireyin davranışa yönelik algıladığı kontrol gücünü ya da başka bir ifade ile öz yeterliliği ifade etmektedir.

Davranışa yönelik tutumun ve sübjektif normun niyet üzerindeki etkileri, davranışsal kontrol algısı tarafından hafifletilir. Tutum ve sübjektif norm ne kadar olumluysa ve algılanan kontrol ne kadar büyükse, kişinin söz konusu davranışı gerçekleştirme niyetinin de o kadar güçlü olacağı söylenebilir. Davranış üzerinde yeterli derecede fiili kontrol verildiğinde, diğer bir ifade ile insanlardan fırsat ortaya çıktığında niyetlerini gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Bu nedenle niyetin, davranışın doğrudan öncülü olduğu varsayılır (Bosnjak, Ajzen, & Schmidt, 2020).

2.2. Klasik Koşullanma Teorisi

Klasik koşullanma teorisi ile aralarında herhangi bir bağlantı olmayan iki olay, fikir, olgu ya da nesnenin bir ödül vasıtasıyla birbirine bağlantılı hale getirilebileceği savunulmaktadır. Bu teori çerçevesinde klasik şartlanmanın temelleri Rus fizyolog Ivan Pavlov tarafından köpekler üzerinde yaptığı çalışma ile atılmıştır. Klasik koşullanmada ön plana çıkan üç temel prensip tekrar, uyarın genelleme ve uyarın ayırt etmedir (Koç, 2017).

Tekrar, klasik koşullandırmadan bahsedilebilmesi için önemli bir yere sahiptir. Pavlov köpeklerin sindirim sistemini, farklı yiyecekler verdikleri tepkileri ve nasıl salya salgıladıklarını incelediği çalışmasında köpeklerin yemek yemeden önce salya ürettiklerini fark etmiştir. Sonrasında yaptığı deneylerde ise köpeklerle önce zil sesi dinletip sonrasında yemek vererek onları şartlandırmış ve deneyin ilerleyen safhalarında zil sesi duyan köpeklerin yemek verilme de salya salgıladıklarını gözlemlemiştir. Pavlov yürüttüğü deneylerde köpeklerin uyarınları genellediklerini gözlemlemiştir. Bu çerçevede yukarıda da söz edildiği gibi köpeklerin zil sesine benzer sesleri duyduklarında da salya salgılama refleksini sergiledikleri ortaya koyulmuştur (Koç, 2017; Bayrakdar, 2018). Uyarın ayırt etme ise gelen diğer uyarıcılar arasından, kullanılan koşullu uyarıcının (Pavlov'un deneyi bağlamında bu koşullu uyarıcı zil sesi olmaktadır) ayırt edilmesi ve bu uyarıcıya tepki verilmesidir (Ertuğrul & Tağluk, 2014).

2.3. Atfetme Teorisi

Tüketiciler, günlük yaşantı içerisinde A markası yerine B markasını neden tercih ettiği, satış temsilcilerinin kendilerine bir ürünü neden önerdikleri, neden bazı markalarla kendilerini daha mutlu hissettikleri gibi birçok soruyu kendilerine sormaktadırlar. Bu soruları sadece kendisiyle ilgili değil çevresindekilerin kararları için de zihninde sorgulamaktadır. Deneyimler ve gözlemlerden yola çıkarak davranışların gerekçelerini ortaya çıkarma işi atfetme teorisiyle açıklanmaktadır (Kaya, 2017). Atfetme teorisi ilk olarak Fritz Heider'in The Psychology of Interpersonal Relations eserinde ortaya atılmıştır (1958).

Atfetme teorisinde temel soru "neden"dir. Bu teoride, insanların davranışlarının altında yatan faktörleri hangi gerekçeyle davranış sergiledikleri anlamaya çalışılır. Bireyler hem kendi davranışları hem de çevrelerindeki insanların davranışlarına atıflarda bulunmaktadır. Böylelikle, çevresindekilerin davranışlarını öngörerek tutarlı davranmaya çalışma ve çevre üzerinde kontrol sağlamaya atıfta bulunulur (Kağıtçıbaşı, 2014).

Atfetme teorisinin reklam ve tüm pazarlama iletişim faaliyetlerinde kullanıldığı belirtilmektedir (Ay & Kahraman, 2014; Kaya, 2017). Örneğin, bireylerin ünlü kişilere olan sevgilerinden yararlanmak için pazarlama kampanyalarında hedef kitlede yer alan tüketici grubunun sevdiği ünlüler tercih edilebilir (Ay & Kahraman, 2014).

3. Reklam ve Tüketici Davranışları

Pazarlama temel olarak ürünlerin tanıtımının yapılarak tüketicilerin ürünlerle ilgili algısını olumlu şekilde etkileyip onların karar süreçlerine etki ederek ürün veya hizmetlerin tüketiciler tarafından tercih edilmesini sağlamaya çalışmaktadır. Bu durum pazarlamanın ilk dönemlerinde yapılan tanıtım çalışmalarının sonucu olarak sadece satış

olarak düşülmekteydi. Bu sebeple sadece satışa yönelik reklam tanıtım araçları genel olarak gerçekleştirilmekteydi. Ürünler ve hizmetler çoğaldıkça ve tüketiciler bilinçlenmeye başladıkça sadece satışa yönelik çabaların kısa dönemli fayda getirdiği görülmüştür. Uzun dönemli sürdürülebilir tüketici davranışına dönmeyen her çabanın, boşa harcanan tanıtım bütçesi olduğunun farkında varılması sonucu, tüketicilerle uzun dönemli ilişki kurulmasına yönelik çağdaş pazarlama yaklaşımları süreç içerisinde hayat bulmaya başlamıştır (Kotler, 2019).

Bilgi teknolojilerinin ve veri biliminin pazarlamaya etki etmediği dönemlerde uzun dönemli ilişki kurmaya çalışan markalar satış dışında satış sonrası hizmetlere önem vermeye, müşteri memnuniyetini artıracak çabalarla tüketicileri ikna etmeye çalıştılar. Ancak bu süreçte de pazarlama bütçelerinin bir kısmı boşa harcanmıştır. 20. yüzyılın sonlarına doğru kişisel bilgisayarlar ve internetin yaygınlaşması ile birlikte veri analizi yapacak araçların ve verilerin çoğalması, reklam ve pazarlamanın etkinliğinin ölçülmesi açısından önemli bir aşamaya geçilmesine yardım etmiştir. Bu aşamada çoğunlukla ilişkisel pazarlama bağlamında reklamların araçları çoğalmıştır. İlk başlarda gazete, dergi, TV, radyo gibi kitlesel araçlarda yapılan reklamların hedefine ulaşması için satışa dönmesi beklenmiştir. İnternetin kişiye özel reklam yapabilir hale gelmesi ve kişinin muhtemelen satın alma potansiyeli olan ürünleri ve hizmetleri görmesi sebebiyle beklenen satışa dönme oranı geleneksel reklamda çok daha etkin olmaya başlaması özellikle geçtiğimiz 20 yıl içerisinde olmuştur. Reklamın tüketici davranışını etkilemesi ve değiştirmesi reklam etkinliğinin sağlanması ile oluşur. Reklam etkinliği, satın alma davranışıyla sonuçlanan tüketicilerin reklamları beğenmesi olarak adlandırılır (Rimoldi, 2008). Tüketicilerin reklamı beğenmesi algı ve tutum olarak ürüne veya markaya ilgi duymasına daha sonra satın almasına sebep olacaktır.

Ürünlerin tüketicilere tanıtılması sürecinde satış yaklaşımından, pazarlama yaklaşımına oradan da ilişkisel yaklaşıma geçildiği süreçler fiziksel dünyanın yoğunlukta olduğu bir dönemdir. Daha sonra çevrim içi ortamlarda tüketicilerin verileri analiz edilerek reklam, tanıtım ve hedefe odaklı pazarlama yapılarak tüketicilerin ne istediği neye ihtiyacı olduğu belirlenerek reklam yapılması sağlanmıştır (Anshari, 2019). İçinde bulunduğumuz dönemde tüketicilere çevrim içi ortamlarda çoğunlukla fiziksel dünyanın dışındaki temassız öğelerle tanıtım yapılması çoğu tüketiciyi tatmin etmemekte, tüketicilerin bir kısmı ürünleri fiziki ortamlarında görme, temas etme veya deneyimleme ihtiyacı da duymaktadır. Her ürün veya hizmette dokunma, deneyimleme ihtiyacı kolayca karşılanmadığı için artık yeni araçlar tüketici davranışlarına etki etmeye başlamaktadır.

Pazarlama disiplini içerisinde yer alan ve müşterinin tüm satın alma yolculuğu boyunca bir firmanın tekliflerine karşı bilişsel, duygusal, davranışsal, duygusal ve sosyal tepkileri olarak adlandırılan fiziki ve sanal dünya, dijitalleşme ile birlikte müşteri deneyimini önemli ölçüde etkileyebilmektedir (Lemon & Verhoef, 2016).

Tarihsel süreçte geleneksel mecra reklamlarından çevrim içi mecra reklamlarına gelindiği kabul edilirse bundan sonraki süreçte veri destekli kişiselleştirilmiş reklamlar artık metaverse evrenlerinde kendine yer bulacağı düşünülmektedir. Bu evrende giyilebilir teknolojiler sayesinde tüketicilerin internet ortamında ihtiyaç duyduğu dokunma deneyimleme gibi ihtiyaçlar karşılanmış olacaktır.

İki boyutlu geleneksel reklam mecralarına kıyasla sanal gerçeklik olarak anılan dijital evrenlerin ve metaverse alanlarının satın alma niyeti, marka tutumu oluşturmada tüketicileri daha fazla etkilediği bazı çalışmalarda ortaya konulmuştur. DeGauquier ve diğerlerinin (2019) çalışmasında hem iki boyutlu hem de sanal gerçeklik gözlükleri ile yaptıkları karşılaştırmalı çalışmalarında belirli bir reklamı sanal gerçeklikte görüntüleyen katılımcılar arasında, aynı reklamı cep telefonlarında 2D olarak görüntüleyen katılımcılara göre, outdoor giyim ürünlerinde satın alma niyetinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Aynı zamanda reklamın sanal gerçeklikle görüntülenmesi marka tutumunun daha olumlu ölçülmesini beraberinde getirmiştir.

Görüldüğü üzere fiziksel dünyadan çevrim içi dünyaya geçişte tüketici davranışları, marka ürün algısı nasıl değişmişse sanal dünyaya, metaverse evrene geçişte de tüketicilerin markalar tarafından etkilenme süreçleri değişerek gelişecektir. Bu bağlamda tüketici aynı tüketici olsa da ortamın farklı olması sebebiyle karar alma ve etkilenme süreçleri evrilecektir.

4. Metaverse

Metaverse kavramı sosyal medya uygulaması Facebook'un adını "Meta" olarak değiştirmesiyle gündem olmaya başlamıştır. Ancak kavram, Ekim 2021'de yapılan bu değişiklikten çok daha önce ortaya atılmıştır. Neal Stephenson (2016) Snow Crash adlı romanında kavramı ortaya atmış, aynı zamanda da neden böyle bir kavrama ihtiyaç duyduğunu açıklamıştır. Sonraki 30 yılda Metaverse ve onun alt yapı teknolojisi olan sanal gerçeklik ile ilgili çeşitli sinema eserleri ortaya çıkmıştır (Zhao, ve diğerleri, 2022). Bu eserler, bireylerin Metaverse alanları daha iyi tanımlamalarına ve anlamalarına olanak tanımıştır.

Metaverse kısaca internetin gelecekteki aşaması ya da internetin üç boyutlu hali olarak ifade edilmektedir (Caulfield, 2021). Ancak Metaverse ile ilgili kullanılan "sanal" ifadesi gerçeği yansıtmamaktadır. İnternet de ilk çıktığı dönemlerde hatta günümüzde bile "sanal" olarak nitelendirilmektedir. Oysa internette kişiler, olaylar, alış veriş, işletmeler ve daha bir çok olgu düşünüldüğünde "sanal" olarak nitelendirmek zordur. Bazı kullanıcılar da bu duruma dikkat çekmektedirler. Roblox üzerinden doğum günü partisi düzenleyen bir ebeveyn, çocukların bir arada olduklarını, oynadıklarını, başka oyunlar deneyimlediklerini ifade etmektedir. Ek olarak da "internet ortamında gerçekleşmesi onu daha az gerçek yapmaz" diyerek sanallık konusuna tepki vermektedir (Clark, 2021).

İnternet teknolojilerinin gelişmesine dair sürecin başlangıcı ilk olarak Web 1.0 olarak adlandırılmıştır. Bu dönemde internet tek taraflıdır ve bilgi ağı niteliğindedir. Daha sonraki gelişmeler ışığında, insan iletişim ağı olarak kullanılmaya başlayan internet dönemi Web 2.0 olarak anılmaya başlanmıştır. Teknolojinin gelişmesiyle beraber paylaşım olanak tanıyan uygulamalar, internetin Web 3.0 çağını başlatmıştır. Web 1.0, Web 2.0 ve Web 3.0 terimleri teknik anlamda değil, internetin parçası olan sosyal dinamikleri ve bilgi süreçlerini tanımlamak ve karakterize etmek için kullanılmaktadır (Fuchs, ve diğerleri, 2010).

Parisi (2021) dijital bir alanın Metaverse olarak sayılabilmesi için yedi kurala uyması gerektiğini belirtmektedir. Sırasıyla bu kurallar şu şekilde sayılmaktadır; yalnızca bir metaverse vardır, metaverse herkes içindir, kimse metaverse'yi kontrol etmez, metaverse açık bir sistemdir, metaverse donanımdan bağımsızdır, metaverse bir ağıdır, metaverse internettir.

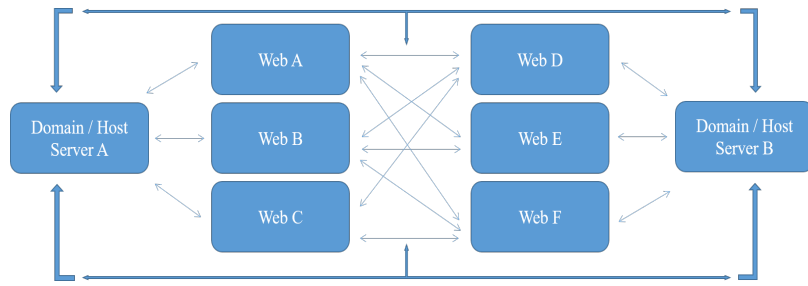
Her ne kadar Metaverse kavramı, internetin üç boyutlu hali olarak da ifade edilse internet ortamı ile Metaverse ortamlarının farklılaştığı konular mevcuttur. Bu farklar reklamverenlerin politika ve stratejilerini etkilemesi açısından önemlidir. Ayrıca tüketici davranışlarına yansıması gerekçesiyle de incelenmelidir. İlk ciddi farklılık internet ortamının kesintili yapısının varlığıdır. Metaverse ortamların özelliği ise kesintisiz olmasıdır. Ball (2020), Metaverse yorumunda sınırlanamazlık ve duraklanamazlık ilkelerinden bahsetmektedir.

Metaverse, birbirine bağlı ve internet üzerinden erişilebilen birden çok alandan oluşan bir dünyadır. Buna karşılık, internet, veri ve bilgi alışverişine izin veren, birbirine bağlı bilgisayar ağlarından oluşan küresel bir ağıdır.

Metaverse ve internet arasındaki temel farklardan bir diğeri ve etkileşim düzeyidir. İnternet, iletişime ve bilgi alışverişine izin verirken, kullanıcılar için öncelikle pasif bir deneyimdir. Buna karşılık, metaverse, kullanıcıların birbirleriyle ve dijital nesnelerle ve diğer alanlarla gerçek zamanlı olarak etkileşime girebilecekleri, tamamen sürükleyici ve etkileşimli bir ortam olacak şekilde tasarlanmıştır.

Başka bir fark, metaverse ve internetin birbirine ne ölçüde bağlı olduğudur. İnternet, birbirine bağlı ağlardan oluşan küresel bir ağıdır, ancak yine de fiziksel dünyayla sınırlıdır. Öte yandan metaverse, fiziksel dünyanın kısıtlamalarına bağlı olmayan ve potansiyel olarak başka herhangi bir alan veya gerçekliğe bağlanabilen dijital bir dünyadır.

Metaverse alanların yeni olması bazı sorunların henüz çözülmediği anlamına da gelmektedir. Örneğin, söz konusu alanların çalışma prensiplerinin, herkes tarafından onaylanmış protokollerinin ve seritifikaların olmaması başlı başına bir sorundur. Bu konu tüketici davranışlarını direkt etkileyen bir durumdur. Çünkü tüketiciler herhangi bir metaverse alanda satın aldıkları dijital birimlerin veya ünitelerin diğer alanlarda da kullanılabilmesini beklemektedir. Özellikle oyun sektöründe dijital eşyaların her tarafta geçerliliği beklentisi söz konusudur. Aynı şekilde NFT'lerin de tüm Metaverse alanlarda aynı mülkiyet hakları çerçevesinde kullanılabilir olması gerekmektedir. İnternet ağ yapılanması ve Metaverse ağ yapılanması arasındaki fark Şekil 1'de ve Şekil 2'de gösterilmiştir (Özkaynar, 2022).

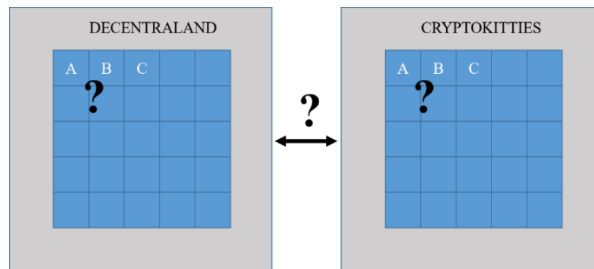


Şekil 1: İnternetin Ağ Yapılanması

Kaynak: Özkaynar, K. (2022). Metaverse Alanlarda Tüketim, Pazarlama Anlayışı, Markalaşma, Reklamcılık ve Yeni Fırsatlar. F. S. Esen içinde, Metaverse, Geleceğin Dünyalarını İnşa Edecek Teknolojiler, Fırsatlar ve Tehditler (s. 197 - 207). Ankara: Nobel Yayınları.

Şekil 1'de ifade edildiği gibi internet ağ sisteminde, internet sitelerine domain ve hosting hizmeti veren server işletmelerinin teknolojik altyapıları birbirleri ile uyumludur. Bir hizmet sağlayıcıdan temin edilmiş olan domain ve hosting hizmeti, ilerleyen dönemlerde başka işletme bünyesine taşınabilir. İnternet sitelerindeki bilgiler birbirleri ile uyumlu bir şekilde çalışır.

Fakat aşağıda Şekil 2'de görüldüğü üzere şu an için Metaverse alanlar söz konusu olduğunda bunları söylemek zordur. Metaverse alan hizmeti sunan farklı işletmelerin kendi iç ayrılmış meta bölgelerinde (A, B, C ile gösterilen yerler) bile etkileşimin nasıl olacağı belirsizdir. Kaldı ki işletmeler arası iletişim ve etkileşimde kullanılacak ortak yazılımlar, kullanılacak para birimleri vb. konular henüz tam anlamıyla açıklığa kavuşmuş değildir.



Şekil 2: Metaverse Alanların Ağ Yapılanması

Kaynak: Özkaynar, K. (2022). Metaverse Alanlarda Tüketim, Pazarlama Anlayışı, Markalaşma, Reklamcılık ve Yeni Fırsatlar. F. S. Esen içinde, Metaverse, Geleceğin Dünyalarını İnşa Edecek Teknolojiler, Fırsatlar ve Tehditler (s. 197 - 207). Ankara: Nobel Yayınları.

Görüldüğü üzere Metaverse alanlar arasında geçiş, dijital eşyaların kullanım hakkı, uyum protokolleri, NFT mülkiyeti, zaman birliği gibi birçok belirsiz konu ve durum mevcuttur. Bu belirsizlikler reklam verenleri bazı soru ve sorunlar ile karşı karşıya bırakmaktadır. Bunlar;

- İşletme hangi Metaverse alanlarda dijital işletme inşa etmelidir?
- Hangi Metaverse alanlarda reklam vermelidir?
- Bir Metaverse alanda düzenlenecek olan kampanya diğer alanlarda nasıl geçerli olacaktır?
- Metaverse alanlardaki tüketicilerin sadece avatarları ile temsil edilmeleri nasıl sonuçlar doğuracaktır?
- Avatarları ile temsil edilen tüketicilerin gerçek ürün satın alımlarında işletmeleri nasıl sorunlar beklemektedir?

- Geleneksel reklam mecraları için geçerli olan reklam teorileri, metaverse alanlarda da geçerli olacak mıdır? Şeklinde sıralanabilir.

4.1. Metaverse Alanlar ve Reklam

Metaverse alanlar söz konusu olduğunda reklam verenleri bekleyen sorunlar vardır. Bununla birlikte ciddi avantajlardan da bahsetmek gerekir. Metaverse alanların reklam verenler için en önemli faydalarından biri, daha kişiselleştirilmiş ve hedeflenmiş reklamlar oluşturma yeteneğidir. Fiziksel dünyada, reklam verenler mesajlarını hedeflemek için genellikle geniş demografiye ve diğer genellemelere güvenirlir. Bununla birlikte, meta veri deposunda reklam verenler, bireysel kullanıcılar hakkında ilgi alanları, tercihleri ve davranışları gibi daha ayrıntılı bilgilere erişebilir. Bu, reklam verenlerin bireysel kullanıcılarda yankı uyandırma olasılığı daha yüksek olan daha özel ve alakalı reklamlar oluşturmaya olanak tanır.

Meta veri deposunun reklam verenler için bir başka avantajı da daha sürükleyici ve ilgi çekici deneyimler yaratma yeteneğidir. Fiziksel dünyada, reklamlar genellikle durağan ve edilgendir, kullanıcılar onları yalnızca görüntüler veya dinler. Benzer şekilde Ahn, Kim ve Kim (2023) çalışmalarında, doğal olarak haritalanmış etkileşim, reklamcılıkta talep üzerine bağlam, sürükleyici reklamcılıkta kullanıcı deneyimleri ve metaverse ile ilişkili ortaya çıkan medya manzarası dahil olmak üzere dört odak araştırma alanını tartışmaya açmışlardır. Bununla birlikte, meta veri deposunda, reklamlar daha etkileşimli ve deneyimsel olacak şekilde tasarlanabilir. Örneğin, kullanıcılar meta ortamları keşfederek veya meta etkinliklere katılarak meta veri deposundaki reklamlarla etkileşim kurabilir. Bu, reklam verenlerin kullanıcılar için daha ilgi çekici ve akılda kalıcı reklamlar oluşturmaya olanak tanır. Bu konuda Aydın ve Nalbant'ın (2023) yaptığı çalışma önemli bir yere sahiptir. Araştırmacılar, çalışmalarında, pazarlama alanında yapay zeka ile metaverse arasındaki ilişkileri araştırmayı amaçlamış olup metaverse alanı içinde yapay zekanın öneminin incelenmesine özel bir vurgu yaparak, metaverse alanlara dair kapsamlı bir SWOT analizi yapmışlardır. Bu SWOT Analizi bulguları ileeride artması beklenen Metaverse alanlardaki reklam uygulamaları açısından önemli bir rehber olma potansiyeline sahiptir.

4. Metaverse

Bu çalışmada, araştırma problemi doğrultusunda kullanılan yöntem keşifsel niteliktedir ve literatür taraması tekniğine dayanmaktadır. Keşifsel araştırmalar, belirli bir konu hakkında yeterli bilgi birikiminin olmadığı durumlarda, araştırma alanındaki kavramları ve olguları derinlemesine incelemek ve yeni hipotezler geliştirmek

amacıyla tercih edilmektedir. Bu bağlamda, çalışma, Metaverse ortamlarında reklam teorilerinin uygulanabilirliğini ve bu ortamların tüketici davranışları üzerindeki etkilerini anlamak amacıyla yürütülmüştür.

Veri toplama süreci, kapsamlı bir literatür taramasını içermektedir. Bu süreçte, akademik kitaplar, hakemli makaleler, konferans bildirileri, tezler ve diğer bilimsel kaynaklar kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri kaynakları, elektronik veri tabanları aracılığıyla erişilen PubMed, Web of Science, Scopus gibi uluslararası akademik platformlardan elde edilmiştir. Ayrıca, dijital kütüphaneler ve üniversite kaynakları üzerinden tarama yapılmıştır. Veri toplama aşamasında, çalışma kapsamına uygun anahtar kelimeler ve terimler belirlenmiştir. Bu terimler arasında "Metaverse", "dijital reklamcılık", "reklam teorileri", "sanal dünyalar" ve "Metaverse'te tüketici davranışları" yer almıştır.

Araştırma kapsamına giren kaynakların seçimi titizlikle yapılmıştır. Çalışmanın odağı gereği, özellikle Metaverse teknolojileri ve dijital reklamcılık üzerine yapılan en güncel yayınlara öncelik verilmiştir. Eski veya konuyla doğrudan bağlantısı olmayan çalışmalar ise dışarıda bırakılmıştır. Literatür taramasında hem teorik çerçeveyi oluşturan çalışmalar hem de Metaverse ortamlarındaki reklamcılık stratejilerinin tüketici davranışlarına olan etkilerini inceleyen araştırmalar derinlemesine analiz edilmiştir. Ayrıca, bu çalışmaların sonuçları birbiriyle karşılaştırılarak bir sentez oluşturulmuş ve konuya dair genel bir bakış açısı geliştirilmiştir.

Bu yöntem, reklam teorilerinin dijital dönüşüm sürecindeki evrimi ve bu teorilerin Metaverse gibi yeni nesil dijital ortamlar üzerindeki etkilerini incelemek açısından en uygun yöntem olarak değerlendirilmiştir. Literatürdeki mevcut bilgi boşluğunu doldurma amacı güdülerek, ilgili teorilerin ve kavramların Metaverse ortamlarında nasıl işlediği üzerine yapılan bu çalışma, nitel bir yaklaşımla ele alınmıştır. Literatür taramasının sonuçları, gelecekte yapılacak nicel ve deneysel araştırmalar için de bir temel oluşturacak nitelikte olup, araştırma sürecinde elde edilen bulgular kapsamlı bir şekilde analiz edilmiştir.

Sonuç

"Metaverse" terimi, tüm sanal dünyaların toplamı, artırılmış gerçeklik ve internet dahil olmak üzere, dijital olarak geliştirilmiş fiziksel gerçeklik ile fiziksel olarak kalıcı dijital alanın yakınsamasıyla yaratılan kolektif paylaşılan alanı ifade eder. Bu bağlamda reklam, ürün veya hizmetlerin söz konusu dijital ortamlarda kullanıcılara tanıtılması aracı olarak meta evrenlerin kullanılabilir olması, reklam verenler açısından önemli bir rol oynamaktadır.

Metaverse alanlarda reklam vermenin birçok yöntemi mevcuttur. Örneğin, sanal gerçeklik oyunlarında veya deneyimlerinde dijital reklam panolarının veya posterlerin kullanılmasıdır. Bu reklamlar, belirli kullanıcıları meta evren üzerindeki konumlarına, ilgi alanlarına veya demografik bilgilerine göre hedefleyebilir. Ayrıca işletmeler, tüketicilerle etkileşim kurmak ve ürünlerini tanıtmak için bir dizi meta etkinliklere ev sahipliği yapabilir veya meta veri havuzu içinde markalı alanlar oluşturabilir.

Sonuç olarak, meta veri havuzu, reklam verenlerin tüketicilere ulaşması ve tüketicilerle etkileşim kurması için benzersiz ve sürükleyici bir platform sunarak, geleneksel reklamcılık biçimlerine kıyasla yeni ve benzersiz etkileşim deneyimi sunacaktır.

Bu potansiyel faydalara rağmen, metaverse alanlarda reklam vermenin zorlukları ve sınırlamaları da vardır. Ana endişelerden biri mahremiyet meselesidir. Fiziksel dünyada, kullanıcılar, reklamlarla etkileşime geçip geçmemeyi seçebildikleri için, reklam verenlerle paylaştıkları bilgiler üzerinde bir miktar kontrole sahiptir. Bununla birlikte, meta veri deposunda, kullanıcılar kişisel verileri üzerinde daha az kontrole sahip olabilir ve daha müdahaleci reklam biçimlerine maruz kalabilir.

Metaverse platformları henüz gelişme aşamasında olmasına rağmen şimdiden yoğun reklam kampanyaları başlamıştır. Bu çalışma sonucunda işletmeler açısından ortaya konulan bir dizi öneri sunulabilir. İşletmeler meta alanlar ile ilgili yatırım planlamalarını dikkatli yapmalı, hedef kitlelerine uygun Metaverse alanlarına yönelmelidirler. Teknoloji yoğun yeni reklam mecraları için geleneksel medya ve reklam ajansları yerine, dijital medya ajanslarının kullanımı son dönemlerde artmıştır. Metaverse alanlar için bu alanlarda tecrübeli reklam ajansları ile çalışmak faydalı olacaktır. Çalışma, reklamcılığın dijital dönüşüm sürecinde ulaştığı en ileri aşamalardan biri olan metaverse evrenlerinde, klasik ve çağdaş reklam teorilerinin tüketici davranışları üzerindeki etkilerini teorik düzeyde ele alarak disiplinler arası bir analiz sunmaktadır. Özellikle Planlı Davranış Teorisi, Klasik Koşullanma ve Atfetme Teorisi'nin metaverse bağlamında yeniden yorumlanması, bu teorilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal süreçleri içeren çok katmanlı tüketici deneyimleriyle nasıl bütünleştiğini ortaya koymaktadır. Çalışma bulguları, metaverse'in geleneksel reklam mecralarına kıyasla daha yüksek düzeyde kişiselleştirme, sürükleyicilik ve çoklu duyuya hitap edebilme kapasitesine sahip olduğunu göstermektedir. Avatar temsilleri üzerinden gerçekleştirilen etkileşimler, tüketici zihninde hem marka tutumunun hem de satın alma niyetinin daha güçlü biçimde inşa edilebildiğini ortaya koymaktadır.

Bununla birlikte, metaverse platformlarının teknolojik, etik ve yapısal bazı sınırlılıkları olduğu da vurgulanmalıdır. Platformlar arası geçişlerin standardizasyonunun olmaması, dijital mülkiyet haklarına ilişkin belirsizlikler ve veri gizliliği gibi konular, markaların bu ortamlarda stratejik konumlanmalarını karmaşıktırmaktadır. Bu bağlamda çalışma, reklam stratejilerinin yalnızca yaratıcı düzeyde değil, aynı zamanda teknik, yasal ve etik boyutlarda da yeniden kurgulanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Akademik literatür açısından bu araştırma, metaverse alanların reklamcılık teorileriyle ilişkilendirilerek değerlendirilmesine yönelik özgün bir çerçeve sunmaktadır. Literatürde sıklıkla ayrı ayrı ele alınan metaverse teknolojileri ve reklam teorileri, bu çalışmada disiplinler arası bir bağlamda bir araya getirilmiştir. Uygulayıcılar açısından ise çalışma, hedef kitleye uygun metaverse alanlarının seçimi, etkileşim tabanlı reklam içeriklerinin tasarımı ve kullanıcı deneyiminin çoklu duyularla zenginleştirilmesi konularında yön gösterici öneriler sunmaktadır.

Gelecekte yapılacak çalışmalar, bu teorik çerçevenin deneysel araştırmalarla test edilmesi, metaverse içi kullanıcı verilerinin davranışsal modellemelerde kullanılması ve sektörel farklılıkların analiz edilmesi gibi yönlerde genişletilebilir. Böylece metaverse alanlarında reklam etkinliğinin daha bütüncül biçimde anlaşılması mümkün olacaktır.

Çalışmanın en büyük kısıtlarından birisi Metaverse alanların net olarak ortaya konulmamış olmasıdır. Bir diğer kısıt ise alan yazının yetersizliğidir. Çalışmanın, teorik altyapı anlamında alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bundan sonra çalışma yapacak araştırmacıların, meta evrenlerde reklam türleri, reklam alanları, reklamlarda önem verilmesi gereken unsurlar, reklamların boyut ve şekilleri konularında çalışma yapmaları önerilmektedir. Ayrıca Decentraland, Roblox gibi alanlarda deneysel araştırmalar yürütülebilir, etnografik ve / veya netnografik çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça | References

Agrawal, N., Najafi-Asadolahi, S., & Smith, S. A. (2020). *Optimization of operational decisions in digital advertising: a literature review*. S. Ray, & S. Yin içinde, Channel Strategies and Marketing Mix in a Connected World (s. 98-146). Cham, Springer Nature.

Ahn, S., Kim, J., & Kim, J. (2022). "The bifold triadic relationships framework: a theoretical primer for

advertising research in the metaverse". *Journal of Advertising*, 51(5), s. 592-607. doi: <https://doi.org/10.1080/00913367.2022.2111729>

Ahn, S. J., Kim, J., & Kim, J. (2023). "The future of advertising research in virtual, augmented, and extended realities". *International Journal of Advertising*, 42(1), 162-170.

Ajzen, I. (1991). "The theory of planned behavior". *Organizational Behavior and Human Decision Process*, 50(2), 179-211.

Akıncı, S., & Kıymalıoğlu, A. (2018). *Planlı Davranış Teorisi (Theory of Planned Behavior)*. M. İ. Yağcı, & S. Çabuk içinde, *Pazarlama teorileri* (s. 385-418). Kapital Medya Hizmetleri A.Ş. - Mediacat Kitapları.

Altunışık, R., Torlak, Ö., & Özdemir, Ş. (2014). *Pazarlama ilkeleri ve yönetimi*. Beta Yayınevi.

Anshari, M., Almunawar, M. N., Lim, S. A., & Al-Mudimigh, A. (2019). "Customer relationship management and big data enabled: Personalization & customization of services". *Applied Computing and Informatics*, 15(2), 94-101.

Ay, C., & Kahraman, A. (2014). *Atfetme (Nedensellik Yükleme) Teorisi*. M. İ. Yağcı, & S. Çabuk içinde, *Pazarlama teorileri* (s. 113-130). Mediacat.

Aydın, S., & Nalbant, K. G. (2023). "The Significance of Artificial Intelligence in the Realms of Marketing, Advertising, and Branding inside the Metaverse". *Journal of Emerging Economies and Policy*, 8(2). 301-316.

Baek, T., Yoo, C., & Yoon, S. (2018). "Augment yourself through virtual mirror: the impact of self-viewing and narcissism on consumer responses". *International Journal of Advertising*, 37(3), s. 421-439. doi:<https://doi.org/10.1080/02650487.2016.1244887>

Ball, M. (2020, January 13). MatthewBall. Mayıs 2022 tarihinde MatthewBall: <https://www.matthewball.vc/all/themetaverse>

Bayrakdar, N. (2018). "Klasik Koşullanma Kuramı ve Din Eğitimi". *EKEV Akademi Dergisi*, (74), 239-267.

Bosnjak, M., Ajzen, I., & Schmidt, P. (2020). "The theory of planned behavior: selected recent advances and applications". *Europe's Journal of Psychology*, 16(3), 352-356.

Caulfield, B. (2021, Ağustos 10). Nvidia. 2022 tarihinde nvidia.com: <https://blogs.nvidia.com/blog/2021/08/10/what-is-the-metaverse/>

Clark, P. A. (2021). Time. Time: <https://time.com/6116826/what-is-the-metaverse/>

Conner, M., & Armitage, C. J. (1998). "Extending the theory of planned behavior: a review and avenues for further research". *Journal of Applied Social Psychology*, 28(15), 1429-1464.

Crabtree, J. (2016, 8 19). Virtual reality: the next big thing in advertising? 10 10, 2022 tarihinde CNBC: <https://www.cnn.com/2016/08/19/virtual-reality-the-next-big-thing-in-advertising.html>

De Gauquier, L., Brengman, M., Willems, K., & Van Kerrebroeck, H. (2019). "Leveraging advertising to a higher dimension: experimental research on the impact of virtual reality on brand personality impressions". *Virtual Reality*, 23(3), 235-253.

Erten, S. (2002). "Planlanmış davranış teorisi ile uygulamalı öğretim metodu". *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 19(2), 217-233.

Ertuğrul, Ö. F., & Tağluk, M. E. (2014). "Learning with Classical Conditioning". IEEE 22nd Signal Processing and Communications Applications Conference (s. 927-930). IEEE.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to Theory and*

Research. Reading, MA: Addison-Wesley.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (2010). *Predicting and Changing Behavior: The Reasoned Action Approach*. NY: Psychology Press - Taylor & Francis Group.

Fuchs, C., Hofkirchner, W., Schafranek, M., Raffl, C., Sandoval, M., & Bichler, R. (2010). "Theoretical foundations of the web: cognition, communication, and co-operation. Towards an understanding of web 1.0, 2.0, 3.0". *Future Internet*, 2(1), 41-59. doi:<https://doi.org/10.3390/fi2010041>

Google. (2022, 12 01). Google Trends. Google Trends: https://trends.google.com/trends/explore?date=all&q=%2Fm%2F054_cb adresinden alındı

Grewal, D., & Levy, M. (2010). *Marketing*. New York: McGraw Hill.

Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Wiley&Sons.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2014). *Dünden bugüne insan ve insanlar*. Evrim Yayınları.

Kaya, P. (2017). *Afette Teorisi*. A. A. Bir, & H. K. Suher içinde, Reklam Teorileri (s. 185-202). The Kitap.

Koç, E. (2017). *Temel Tüketici Davranışları ve Pazarlama Stratejileri*. Şeçkin Yayıncılık.

Kotler, P., Kartajaya, H., & Setiawan, I. (2019). "Marketing 3.0: From products to customers to the human spirit". In *Marketing wisdom* (pp. 139-156). Springer.

Lemon, K. N., & Verhoef, P. C. (2016). "Understanding customer experience throughout the customer journey". *Journal of Marketing*, 80(6), 69-96.

Oluç, M. (2006). *Temel Pazarlama Kavramları*. Beta Yayınları.

Özkaynar, K. (2022). *Metaverse Alanlarda Tüketim, Pazarlama Anlayışı, Markalaşma, Reklamcılık ve Yeni Fırsatlar*. F. S. Esen içinde, metaverse, geleceğin dünyalarını inşa edecek teknolojiler, fırsatlar ve tehditler (s. 197 - 207). Nobel Yayınları.

Parisi, T. (2021, Ekim). Medium. Kasım 2022 tarihinde medium.com: <https://medium.com/metaverse/the-seven-rules-of-the-metaverse-7d4e06fa864c>

Periyasami, S., & Periyasamy, A. (2022). "Metaverse as future promising platform business model: case study on fashion value chain". *Businesses*, 2, s. 527-545. doi:<https://doi.org/10.3390/businesses2040033>

Rimoldi, O. (2008). The impact of 'likeability' on advertising effectiveness: To what extent does liking an advert have a persuasive influence on consumer behaviour? University of Auckland.

Stephenson, N. (2016). *Parazit - Snow Crash*. (S. Hacıoğlu, Çev). Altıkkırkbeş Yayınları.

Zhao, Y., Jiang, J., Chen, Y., Liu, R., Yang, Y., Xue, X., & Chen, S. (2022). "Metaverse: perspectives from graphics, interactions and visualization". *Frontiers in Psychology*, 13, 1-18. doi:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1016300>

Yazar Katkıları

Araştırmanın Tasarımı (CRediT 1)	Yazar-1(%25)-Yazar-2 (%25) Yazar-3(%25)-Yazar-4 (%25)
Veri Toplanması (CRediT 2)	-
Araştırma - Veri Analizi - Doğrulama (CRediT 3-4-6-11)	-
Makalenin Yazımı (CRediT 12-13)	Yazar-1 (%25) - Yazar-2 (% 25) - Yazar-3 (%25) - Yazar-4 (%25)
Metnin Geliştirilmesi ve Tashihi (CRediT 14)	Yazar-1 (%50)-Yazar-4 (%50)

Author Contributions

Conceptualization (CRediT 1)	Author-1(%25)-Author-2(%25) Author-4 (%25)	Author-3(%25)-
Data Curation (CRediT 2)	-	
Investigation - Analysis - Validation (CRediT 3-4-6-11)	-	
Writing (CRediT 12-13)	Author-1(%25)-Author-2(%25) Author-4 (%25)	Author-3(%25)-
Writing – Review & Editing (CRediT 14)	Author-1 (%50) - Author-4 (%50)	