

IJOSES

International
Journal of Social and Educational
Sciences

Sayı: 24 & Issue: 24



Aralık-December 2025

www.ijoses.com

**Baş Editör & Editor-in-Chief**

Prof. Dr. Ali TAŞ
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Türkiye

Alan Editörleri & Section Editors

Prof. Dr. Fatih DEMİREL	Bursa Uludağ Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. İsmail ÇELİK	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Handan DEVECİ	Anadolu Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Ramazan AKKIR	Namık Kemal Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Haktan KAPLAN	Selçuk Üniversitesi	Türkiye
Dr. Murat Aka	Fırat Üniversitesi	Türkiye

Yayın Kurulu & Editorial Board

Prof. Dr. Ahmet BAŞAL	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Enver SARI	Giresun Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Erol KOÇOĞLU	İnönü Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Handan DEVECİ	Anadolu Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mustafa GÜNDÜZ	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Neeta KHANDPEKAR	University of Mumbai	Hindistan
Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. İbrahim ERDOĞAN	Muş Alparslan Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. İsmail KIVRIM	Necmettin Erbakan Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. M. Ali KARAMAN	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Mehmet MELEMEN	Marmara Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Hatem TÜRK	Giresun Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Remzi KILIÇ	Erciyes Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Yüksel KAŞTAN	Akdeniz Üniversitesi	Türkiye
Prof. Dr. Talat AYTAN	Yıldız Teknik Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Yasin DOĞAN	Pamukkale Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Ayman HARB	University of Jordan	Jordan
Doç. Dr. Canan Olpak KOÇ	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Fatma GÜLTEKİN	Aksaray Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Gönül Türkan DEMİR	Amasya Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Taleh XELİLOV	Nahcivan State University	Azerbaycan
Dr. Öğr. Üyesi Berrin SARITUNÇ	Sakarya Uygulamalı Bilimler Ün.	Türkiye
Doç. Dr. Aydın GÜVEN	Atatürk Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Saim YÖRÜK	Çankırı Karatekin Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Sacit UĞUZ	Mustafa Kemal Üniversitesi	Türkiye



Yazar Rehberi

International Journal of Social and Educational Sciences (IJOSES)'e yayınlanmak üzere gönderilen çalışmalar ilk önce editör veya bölüm editörleri tarafından derginin yayın ilkelelerine uyup uymadığı incelenir. Eğer çalışma derginin yayın ilkelerine uyuyor ise en az iki hakeme değerlendirilmek üzere gönderilir. Hakemlerden birisinin olumsuz görüş bildirmesi halinde üçüncü bir hakeme gönderilir. Eğer üçüncü hakeminde kararı olumsuz ise yazı yazarına iade edilir.

Değerlendirme Süreci

Dergimize makale başvurusunda bulunmayı düşünüyorsanız, dergi yayın politikasını ve yazar rehberini incelemenizi öneririz. Yazarlar dergiye gönderi yapmadan önce kaydolmalıdır. Kaydolduktan sonra, giriş bağlantısı aracılığıyla 3 basamaklı gönderi işlemine başlayabilir. Sisteme yüklenecek yazılarda hiçbir şekilde isim ve diğer bilgiler yer almamalıdır. Bu bilgiler yayın öncesinde yayın ekibi tarafından ilave edilmektedir.

Yazılarda belirtilen düşünce ve görüşlerden yazar(lar)ı sorumludur. Yayımlanmak üzere gönderilen ve yayın kurulunca kabul edilen makalelerin tüm yayın hakları IJOSES / USEBD Dergisi'ne aittir. Ulusal ve uluslararası sempozyumlarda sunulan bildiriler belirtilmek şartı ile yayın için gönderilebilir. Sempozyumlarda sunulan bildirilerin basılmamış olması gerekmektedir.

Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi'ne gönderilen her makale, editörler tarafından [iThenticate](#), [Turnitin](#) ve İntihal gibi benzerlik programları ile benzerlik kontrolünden geçirilir. %25'in üzerinde benzerliğe rastlanan makaleler yazarına değerlendirme sürecine alınmadan iade edilir. Makalelerde ve diğer çalışmalarda %25 üzerinde benzerliğe rastlanmazsa çalışmalar alanında uzman iki hakeme gönderilir. İki hakemin olumlu rapor vermesi durumunda makale yayımlanır. Hakemlerden birinin olumsuz rapor vermesi durumunda raporun içeriğine göre editör tarafından gerek görülür ise makale üçüncü bir hakeme gönderilir. Üçüncü hakemin raporu olumluysa makale yayımlanır, değilse yayımlanmaz. Hakeme tanınan süre içerisinde makale değerlendirilmezse makale yeni bir hakeme gönderilir.

Makaleler yalnızca açık dergi sistemi üzerinden gönderilir.

Yazar adından yapılan yayın/atıf taramalarında isim benzerlikleri, soyadı değişikliği, Türkçe harf içeren isimler, farklı yazımlar, kurum değişiklikleri gibi durumlar sorun oluşturabilmektedir. Bu nedenle araştırmacıların tanımlayıcı kimlik /numara (ID) edinmeleri önem taşımaktadır. Bunun için tüm yazarlarımızın [ORCID](#) kaydını gerçekleştirmeleri gerekmektedir. Standardizasyonun sağlanabilmesi ve YÖK ile birlikte yürütülecek ortak çalışmalarda [ORCID](#) kullanılacağı için, yazarlarımızın [ORCID](#) bilgilerini talep etmeleri ve dergide/makalelerde bu bilgiye yer vermeleri tavsiye edilmektedir.

ORCID, Open Researcher ve Contributor ID'nin kısaltmasıdır. ORCID, Uluslararası Standard Ad Tanımlayıcı (ISNI) olarak da bilinen ISO Standardı (ISO 27729) ile uyumlu 16 haneli bir numaralı bir URI'dir. <http://orcid.org> adresinden bireysel ORCID için ücretsiz kayıt oluşturabilirsiniz.



Yazarların, makalelerini dergi makale şablonuna bağlı kalarak yazdıktan ya da düzenledikten sonra sisteme yüklemeleri gerekmektedir.

Metin içi referanslarda ve kaynakçanın yazımında APA 6 stili kullanılmalıdır. APA 6 stili hakkında bilgi edinmek için lütfen şu bağlantıyı kullanınız. <http://www.apastyle.org/learn/index.aspx>

Dergiye yollanan çalışmaların mümkünse 10.000, kitap ve diğer tanıtımlar 1.500 kelimeyi geçmemelidir. Makaleler için ise 5.000 kelimenin altında olmamasına da dikkat edilmelidir. Ayrıca makalelere 150–200 kelime arasında Türkçe ve İngilizce öz eklenmelidir. 200 kelimeyi geçmemelidir.

Yazarlar tarafından sisteme yüklenen makaleler yayın kurulu tarafından incelenerek makalenin değerlendirilmeye alınıp alınmamasına karar verilir.

The Assessment Process

The manuscripts submitted for publication in the International Journal of Social and Educational Sciences are first reviewed by editors or section editors to determine if they meet the journal's publication standards. If a manuscript meets these standards, it is then sent to at least two reviewers using the double-masked review process for evaluation. If one reviewer issues a negative review, the manuscript is sent to a third reviewer. If the third review also rejects it, the manuscript is returned to the author. If not, the final decision is made by the journal's advisory and publication council, based on the third review's evaluation. For the double-masked review process, authors do not need to include any identifying information in their manuscripts before submission. The editors will add author details during the correction stage.

Turnitin and iThenticate subtract similarity reports of all texts before sending them to referees. If the similarity exceeds 25%, the text is returned to the author. The similarity reports of studies submitted for publication are provided to referees for their reference.

Each article's review takes about three months. However, even if the review is finished within this time, the publication process can vary depending on the article's condition. Articles are ordered by arrival date, considering both their subject and publication schedule.

Peer Review Policy

All research articles in this journal have undergone thorough peer review, starting with initial editor screening and followed by anonymous refereeing by at least two reviewers.

İndeksler / Indexes

İdealOnline, INDEX COPERNİCUS [ICI], Eurasian Scientific Journal Index [ESJI], ISAM [Makaleler Veri Tabanı], SOBIAD, Scilit,

tarafından dizinlenmekte,

TÜBİTAK/ULAKBİM(TR) SBVT tarafından izlenmektedir.

**İÇİNDEKİLER & CONTENTS****Araştırma Makaleleri & Research Articles****Dursun Can Eyüboğlu 1-24**

Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy'un Kişileri

The Characters of Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy

Hüseyin Toros 25-60

Dijital Dönüşüm ve Saha İhtiyaçları Ekseninde Yenilikçi Mesleki Eğitim: İTÜ MTAL Modeli

Innovative Vocational Education on the Axis of Digital Transformation and Field Needs: İTÜ MTAL Model

Biray Çakmak & Safa Mustafa Özkan 61-88

Burdur Şer'iyye Sicillerindeki Tereke Kayıtlarının Nitelik ve Niceliği Hakkında Bir İnceleme [1846-1855]

An Analysis of the Quality and Quantity of Estate Records in Burdur Shariyye Registers [1846-1855]

Murat Şengöz 89-115

Transgenerasyonel Travma: Travmatik Deneyimlerin Epigenetik ve Psikososyal Aktarımı

Transgenerational Trauma: Epigenetic and Psychosocial Transmission of Traumatic Experiences

İlkay Altındağ & Meral Erdincelebi 116-136

The Effect of University Students' Social Media Addiction and Academic Procrastination Tendency on Their Perceived Academic Failure

Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılığı ve Akademik Erteleme Tutumlarının Algılanan Akademik Başarısızlığına Etkisi



ARAŞTIRMA MAKALELERİ

Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy'un Kişileri

The Characters of Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy

Dursun Can Eyüboğlu*^{ID}

Öz

İnsanın ürettiği, geliştirdiği, şekillendirdiği şeylerden biri, binlerce yıllık ortak hafızasının bir ürünü olan sözlü kültür ürünleri, onlardan biri de destanlardır. Dede Korkut da dahil, birçok destanın çekirdeğini oluşturan temel unsurlar tarihin derinliklerine uzanmaktadır. Bazı destanların kökeni efsanevi-mitolojiktir. Bazı destanların ortaya çıkışı ise kabilelerin, devlet kurumunun ortaya çıkışı, büyümesi, kabileler ve devletler arasındaki mücadeleler, milli kahramanların ortaya çıkış süreci ile paralel bir gelişme göstermiştir. Dede Korkut Destanları başta olmak üzere destanların büyük çoğunluğu, başlangıçta eski soyluların yaşamlarını yansıtmış, tarihi süreç içerisinde destanlar halk arasında yayıldıkça, destanlarda halkın yaşamı yaygınlaşmıştır. Dede Korkut Destanları'nın birçok türde birçok varyantı, nüshası, el yazması vardır. Dede Korkut'ta geçen kişilerin adları genellikle arkaik adlardır. Bazıları eski Türk kavimlerinin adıdır. Bazıları Oğuz boylarının adıdır. Dede Korkut Kitabı'ndaki sekizinci boy Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy'dur. Boyun konusu, bir kahramanın, yurda kötülük yapan bir olağanüstü varlığı yenerek yurdunu kurtarmasıdır. Boyun kökleri efsanevi-mitolojiktir ve doğaüstü varlıklarla mücadele üzerine kurulmuştur. Bu açıdan Duha Koca Oğlu Deli Dumrul Boyu ile benzeşmektedir. Bu iki destani efsanenin kökleri tarihin derinliklerine uzanmaktadır. Boyun başkahramanı Basat'tır. Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy'da Alp Rüstem, Aruz, Basat, Bayındır Han, Bügdüz Emen, Dede Korkut, Kapak Han, Kara Güne, Kıyan Selçuk, Konur Koca Sarı Çoban, Mamak, Muhammed, Oğuz Han, Perri Kızı, Salur Kazan, Tepegöz, Uşun Koca, Yapağılı Koca, Yünlü Koca kişi adları geçmektedir. Bu çalışmada Dede Korkut'taki Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy'un kişileri incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dede Korkut, Basat, Tepegöz, Destan, Kişi.

Abstract

One of the things that humans produce, develop, and shape is oral culture, which is the product of thousands of years of collective memory. One of its forms is the epic. The fundamental elements that form the core of many epics, including Dede Korkut, extend deep into history. The origins of some epics are legendary and mythological. The emergence of some epics, on the other hand, paralleled the development of tribes and state institutions, the struggles between tribes and states, and the rise of national heroes. The vast majority of epics, especially the Dede Korkut Epics, initially reflected the lives of the old nobles, and as the epics spread among the people throughout history, the life of the people in the epics became widespread. There are numerous variants, copies, and manuscripts of the Dede Korkut Epics, spanning various genres. The names of the people mentioned in Dede Korkut are generally archaic. Some are the names of ancient Turkic tribes. Some are the names of Oghuz tribes. Eight epics in the Book of Dede Korkut is Basat Tepegöz'ü Oldurduğu Boy. The subject of the epic is that a hero saves his country by defeating a supernatural being that harms the country. The roots of the epic are legendary and mythological, and it is based on fighting supernatural beings. In this respect, it resembles Duha Koca Oğlu Deli Dumrul Boyu. The roots of these two epic legends go back to the depths of history. The protagonist of the epic is Basat. In Basat Tepegöz'ü Oldurduğu Boy, the following personal names are mentioned: Alp Rustem, Aruz, Basat, Bayındır Han, Bugdüz Emen, Dede Korkut, Kapak Han, Kara Güne, Kıyan Selcuk, Konur Koca Sarı Coban, Mamak, Muhammed, Oguz Han, Perri Kızı, Salur Kazan, Tepegöz, Usun Koca, Yapağılı Koca, Yunlu Koca. In this study, the characters of Basat Tepegöz'ü Oldurduğu Boy in Dede Korkut were examined.

Keywords: Dede Korkut, Basat, Tepegöz, Epic, Character.

* Sorumlu yazar / Corresponding author  dursuncaneyuboglu@gmail.com

Araştırma Makalesi / Research Article & Benzerlik / Similarity: 12

Başvuru / Submitted: 22 Haziran 2025 & Kabul & Accepted: 4 Eylül 2025

Atıf / Citation: Eyüboğlu, D. C. "Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy'un Kişileri", *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24 (2025): 1-24.



Giriş

Milyarlarca yıl önce evren oluşmaya başladı. Sonra yaşadığımız gökadamız Samanyolu, yıldızımız Güneş, gezegenimiz Dünya oluştu. Dünya üzerinde zamanla karalar ve denizler ortaya çıktı. Sonra canlılar belirdi. Bu canlılar içerisinde bizim türümüz insan gelişti. Zamanla insan öteki canlı türlerine göre baskın hale geldi, herşey gibi o da evrimleşti; tarihi süreç içerisinde aletleri, yemekleri, evleri, dilleri, inanışları, kabileleri, milletleri, devletleri, takımları, şirketleri vs. akla gelebilecek birçok şeyi icat etti. İnsanın ürettiği, geliştirdiği, şekillendirdiği bu unsurlardan biri de binlerce yıllık ortak hafızasının bir ürünü olan sözlü kültür ürünleri, onlardan biri de destanlardır. Destanlar insanların uzun yıllar boyunca dilden dile, nesilden nesile aktararak ortak hafızalarında yaşattıkları, mücadele ve kahramanlığın ön plana çıktığı sözlü kültür ürünleridir. Yüzlerce yıl boyunca aktarım nedeniyle içerisine ait olduğu milletin tarihi-coğrafi-kültürel gelişimine paralel bir şekilde birçok toplumsal unsurları da katmışlardır.

“Destanlar, uzun tarihi süreç içerisinde ortaya çıktığı milletin yaşantısına ve gelişimine paralel bir şekilde gelişen, içerisinde toplumun dil, kültür, edebiyat, mitoloji, inanış, gelenek ve görenek, örf ve adet, sosyal ve siyasi kurumlar, askeri faaliyetler, yiyecek-içecek, giyim-kuşam ve gündelik yaşam gibi çok geniş bir alanı kapsayan bilgiler içeren, başlangıçta sözlü olarak ve bir müzik aleti eşliğinde söylenen, tarihi süreç içerisinde çeşitli şekillerde yazıya geçirilen milli anlatılardır.” (Eyüboğlu, 2019, s. 50).

Destanlar tarih değildir, ancak tarihe tamamen ilgisiz de değildir. Destanlar tarihten doğar, öyle ki destan için tarihi olayların millet yaşamında bıraktığı izlenimlerin şiirleşmiş, sanat eseri haline gelmiş şeklidir denilebilir (Ergin, 2017, s. 9).

Destan, kesinlikle belirlenmesi zor bir zamanda ve çok defa basit bir yumak halinde doğar; bu yumak halkın içinde yayılırken, bir de benimsenmişse, hemen değişmeye başlar ve yaşanan dünya ile yeni hayal dünyasında yeni unsurlarla kısa zamanda, ana çizilerini korumakla birlikte çok değişik ve daha büyük bir yumak haline gelir; sözlü edebiyattan yazılı edebiyata ne kadar geç geçilirse, o kadar değişik fakat o ölçüde zengin olur (Sepetçioğlu, 1998, s. 19).

Söylence varlıklarının gerçek kaynağı yazıdan önceki dönemdir. Yazının bulunuşu, bu dönemde doğan söylencelere ve inanç ürünlerine yenilerini ekleyerek koruma olanağı sağlamıştır. Diğer taraftan ise yazının, söylence ürünlerinin çoğalmasını önlediği, söylentilerin artmasını engellediği de görülür. Yazıya geçen sınırlanır, en çok olduğu gibi kalır, dilden dile geçerken bile yazıya geçmiş bütünlüğünü koruyabilir. Yazısız dönemde, olay, öykü, söylenti dilden dile aktarılırken, insandan insana geçerken, yeni alıntılar, yeni birikimler kazanır. Yazının yaygınlaşmasından sonra insan düşüncesinin söylence yaratma gücünde bir duraklama başlamıştır, bunun en açık örneği, dilden dile geçen, ağızdan ağıza aktarılan halk gülmeceleridir. Belli bir dönemde yazıya geçen olduğu gibi kalırken, yazıya geçmeyen boyuna değişir, beslenir, genişler, çoğalır (Eyüboğlu, İ. Z., 1998, s. 49-50). Bu açıdan sözlü kültür ürünlerinin sadece eldeki mevcut görümlerine bakarak bir yorumda bulunmak yanıltıcı olabilir. Bugün sadece bir sözlü kültür ürününe, bir destana adı yansımış bir kişi, belki de eski devirlerde adı etrafında oluşmuş çok büyük bir destan kahramanıydı. Geriye sadece adı kalmış, hakkındaki

anlatılar başka destan kahramanlarının hatıralarına dahil olmuş olabilir. Kam Böri'nin Oğlu Bamsı Beyrek Boyu'nun ve başkahramanı Bamsı Beyrek'in adının bazı varyantlarda Alpamış, Kozı Körpeş-Bayan Sulu, Aşık Garip, Şahsenem-Garip, Boz Oğlan-Yusuf Ahmet, Sayatlı Hemra, Şah Kasım, Dengiboş vb. farklı adlarla bilinmesi buna örnektir. Sadece Dede Korkut Kitabı'ndaki metne bakarak bu kişi/karakter/tip hakkında bir genelleme yapmak doğru bir yaklaşım olmaz. Çünkü bu anlatı, batıda birkaç bin yıl önceye ait antik Grek kaynaklarına geçen, günümüzde doğuda Altaylar'a ve daha ötesine uzanan varyantları olan, büyük destan dairesidir.

M.Ö. 12-M.Ö. 10 binli yıllardan sonra, Buzul Çağı'nın sona ermesiyle birlikte, hava sıcaklıkları artmış, buzullar ve karlar eriyerek sulak alanlar çoğalmış, av hayvanlarının sayısı azalmış, tarım icat edilmiş, yerleşik yaşama geçilmeye başlanmış, ilk tarihi yapılar ortaya çıkmış, nüfus artmış, kabileler ortaya çıkmış, organizasyonlar gelişmiş, yeni inanışlar, mitolojiler, efsaneler, akrabalık-soy bağları, yurt-vatan anlayışı vb. icat edilmiş, işbölümü, rekabet, müttefiklikler artmış, hayvanlar evcilleştirilmiş, iletişim (yazı, mektup vb.) ve ulaşım (at, deve vb.) gelişmiş, madenler kullanılmış, bazı madenler (altın, gümüş) ön plana çıkmaya başlamış, yeni teknikler icat edilmiş, kültür bölgeleri, milletler, devletler ortaya çıkmıştır. İnsanlığın son on-on iki bin yılda geçirdiği değişimler sözlü kültür ürünlerine ve Dede Korkut'a yansımıştır; Buzul Çağı'ndan sonra buzulların-karların eriyerek sulak alanların oluşması sel-tufan mitlerinin ve mitolojilerdeki dünyanın sudan oluştuğuna yönelik inanışların altyapısını oluşturmıştır; evrenin, gökyüzünün, yeryüzünün oluşumuna dair mitler Oğuzname'ye yaşam vermiştir; insanın yaşama bağlılığı, yaşamı sorgulaması, sağlık anlayışının ve doğal ilaçların gelişmesi Korkut, Deli Dumrul, Dumuzi gibi ölümle mücadele efsanelerinin temelini oluşturmıştır; insanın iyi ile kötü arasındaki mücadeleye yönelik ürettiği mitleri Basat-Tepegöz anlatısına hayat vermiştir; insanın hayvanları evcilleştirmesi Basat, Boğaç Han, Kan Turalı efsanelerinin temelini oluşturmıştır; insanın evrene, doğaya, üremeye, erkek-kadın ilişkilerine, yaşama dair türlü inanışları Bamsı Beyrek-Banu Çiçek, Kan Turalı-Selcen Hatun anlatılarının altyapısını oluşturmıştır; insanın geyik kültüründen atlı kültüre geçişi Begil-Emren anlatısına hayat vermiştir; insanın müzik aletlerini, çalgıları icat etmesi Korkut efsanelerine yansımıştır. Bütün bunlar tarihi olaylarla harmanlanmış, yeni kültürel unsurlarla gelişmiş, çeşitli motiflerle zenginleşmiş, varyantlaşmış, mahallileşmiş, şekil değiştirmiş, yazıya geçirilmiştir.

Dede Korkut Kitabı, dünya edebiyatının altın hazinesinin değerli bir incisi ve Türk halklarının ortak edebi mirasıdır. Ona hak ettiği değeri vermek ve koruyup, gelecek kuşaklara ulaştırmak, bilim adamlarını bekleyen önemli bir görevdir (Iskakov ve İbrayev, 2000, s. 293). Bu açıdan Dede Korkut Destanları üzerine yapılan, onu çeşitli açılardan inceleyen, içerdiği bilgileri ve güzellikleri ortaya koyan her bir çalışma ayrı bir değere sahiptir.

Oğuzname esasına dayalı Dede Korkut Destanları, yakın tarihe bakıldığında, Oğuzların henüz farklı sınırlara sahip olmadıkları zaman diliminde, bütün Oğuz Türklerinin ortak sözlü geleneğinin bir ürünü, eski tarihe bakıldığında ise bütün Türk boylarının ortak destanlarıdır (Erdem, 1998, s. 324). Türk tarihi ve Türk dili gibi tek kaynağa bağlı olan ve zamanla farklı coğrafyalara uyum sağlayarak, yeni kahramanlara bağlı

olarak tekrar tekrar üretilen bir Türk destanı anlayışı söz konusudur (Bekki, 2016, s. 280).

Dede Korkut Destanları'nın destan, hikaye, efsane, masal, mit vs. türlerde çok sayıda varyantı, nüshası, el yazması bulunmaktadır. Bunlar içerisinde en bilineni, metinlerin keşfedilmiş oldukları yerler olan Dresden ve Vatikan adlarıyla bilinen iki nüshası olan Dede Korkut Kitabı'dır (Ergin, 1964; Ergin, 1989; Gökyay, 1973; Tezcan ve Boeschoten, 2001; Özçelik, 2016). Ayrıca Berlin kopyası da vardır. Dede Korkut Destanları'nın bir varyantı ise Türkmen Halk Nüshası'dır ve Türkmen/Türkmenistan varyantı olarak bilinmektedir (Erdem, 1998; Tural ve Nurmehmet, 1999). Dede Korkut Destanları'nın bir varyantı da 2019 yılında keşfedilerek bilim dünyasına duyurulmuş olan Türkmen Sahra/Günbet el yazmasıdır (Ekici, 2019; Shahgoli vd., 2019). Destanın yakın zamanda keşfedilen Ankara, Bursa gibi yazmaları da vardır (Sertkaya, 2022). Destanın çeşitli Türk halklarından ve öteki milletlerden yapılmış olan birçok derleme varyantı da bulunmaktadır. Gelecekte destanın yeni nüshaları, el yazmaları keşfedilebilir, bir sözlü kültür ürünü olarak yaşayan varyantlarından yeni derlemeleri de yapılabilir.

Dede Korkut Destanları, *Dresden* nüshasında 12, *Vatikan* nüshasında 6 boydan oluşmaktadır. Vatikan nüshasındaki 6 boy, ayrıca Dresden nüshasında da yer alan boylardır. Dresden nüshası her bakımdan daha geniş ve kapsamlıdır. Türkmenistan varyantı *Türkmen Halk Nüshası* olarak bilinmektedir. Türkmenistan'dan derlenmiş Dede Korkut boylarının sayısı 18 olup, bunların 12'si Dresden nüshası ile paralel boylardan oluşmaktadır, buradaki diğer 6 boy ise Dresden ve Vatikan nüshalarında yoktur. *Türkmen Sahra/Günbed* el yazmasında ise 1 boy ve birçok soylama vardır. Dede Korkut Destanlarının bugün bilinen 19 farklı boyunun olduğu söylenebilir. Gelecekte yeni bulunabilecek nüshalarla, boylarla veya varyantlarla bu sayı değişebilir (Eyüboğlu, 2024, s. 77).

1. Dede Korkut Kişileri

Bu bölümde Dede Korkut'taki kişilere yer verilecektir. Birçok değerli araştırmacı Dede Korkut Destanları'nda adları geçen kişilerden bahsetmişler, onları çeşitli açılardan değerlendirmişlerdir. Burada destanlardaki kişiler genel olarak ele alınarak genel bir değerlendirme yapılacaktır. Dede Korkut'taki topluluğun bir bütün olarak ele alınması kişilerin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır. Çünkü Dede Korkut'taki kişiler/karakterler/tipler bir yönden bireysel özellikler taşıırken, bir yönden de bir topluluğun üyesidirler. Dede Korkut'taki anlatılar günümüzdeki gibi bireyselliğin ön planda olduğu bir dönemin ürünü değil, toplumun ve boy/kabile düzeninin de göz önünde bulundurulduğu eski devirlerin bir ürünüdür. Bu sebeple birçok Dede Korkut kahramanının/karakterinin düşüncelerinde, davranışlarında, sözlerinde, içerisinde yaşadıkları toplumun izleri de görülmektedir. Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy'daki kişiler Dede Korkut'ta görülen ve okuyucuya bir arada yaşamış gibi gösterilen Oğuz topluluğunun bir üyesidirler. Bu nedenle Dede Korkut'taki kişilere de genel anlamda yer verilmiştir. Böylece Dede Korkut anlatılarındaki ve Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy'daki kişilerin/karakterlerin/tiplerin, anlatıdaki Oğuz topluluğunun daha iyi anlaşılmasına katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Faruk Sümer'in dile getirdiğine göre, Dede Korkut'taki destan kahramanları ve sahnede görünen kişiler yaşamış gerçek tarihi kişilerdir. Kahramanların adları, sanları,

mevkileri, özellikleri onların uydurulmuş kimseler olmadıklarını göstermektedir (Sümer, 1959, s. 414-422). Bu durum Dede Korkut Destanları'nın, en azından bazılarının, tarihi yönünün bir yansımasıdır. Destanlar bire bir tarih değildir, ancak içerisindeki bazı kişilerin, özelliklerinin, unvanlarının, unsurların, az veya çok, tarihi bağları da vardır. Eski Türklerin/Oğuzların tarihindeki bazı kişiler, halklar, dönemler bunları etkilemiş, şekillendirmiş, yönlendirmiştir. Zaten halk tarafından tarihi bağlarının olduğuna inanılmamış olsaydı, destan yönü zayıf olurdu. Nitekim Dede Korkut'taki, özellikle Salur Kazan çevresindeki destanların, az veya çok, tarihi bağları da vardır. Ancak Deli Dumlul ve Basat-Tepegöz gibi destandan ziyade efsane yönü baskın olan anlatıların tarihi yönü zayıftır.

Ahmet Bican Ercilasun'un dediğine göre, Dede Korkut Kitabı'nın esas kahramanı Salur Kazan'dır. Dört boy; Salur Kazan'ın Evi Yağmalandığı Boy, Kazan Bey Oğlu Uruz Bey'in Tutsak Olduğu Boy, Salur Kazan Tutsak Olup Oğlu Uruz Çıkardığı Boy, İç Oğuza Dış Oğuz Asi Olup Beyrek Öldüğü Boy, doğrudan Salur Kazan ve ailesi etrafında gelişmektedir. Son boyda Salur Kazan, Aruz Koca ve Bamsı Beyrek merkezdedir. Dede Korkut Hikayeleri *Salur Kazan Destanı* gibi düşünülebilir. Boğaç Han, Deli Dumlul ve Kan Turalı dışındaki boylarda ağırlıklı olarak Salur Kazan ve onun etrafındaki kahramanlar vardır (Ercilasun, 2004, s. 68).

Ahmet Bican Ercilasun, Dede Korkut Hikayeleri'ni tarihi olarak sınıflandırırken hikayelerde adı geçen kişileri esas almış, hikayeleri, Dede Korkut'un baş kahramanı Salur Kazan ve ailesi etrafında dönen boylar, Salur Kazan'ın çağdaşı olan kahramanlara ait boylar ve Salur Kazan'ın çağdaşı olmayan kahramanlara ait boylar olarak sınıflandırmıştır. Ercilasun'a göre bu sınıflandırma şöyledir: a) Salur Kazan ve ailesi etrafında dönem boylar (Salur Kazan'ın Evi Yağmalandığı Boy, Kazan Bey Oğlu Uruz Bey'in Tutsak Olduğu Boy, Salur Kazan Tutsak Olup Oğlu Uruz Çıkardığı Boy, İç Oğuza Dış Oğuz Asi Olup Beyrek Öldüğü Boy). b) Salur Kazan'ın çağdaşı olan kahramanlara ait boylar (Kam Böri'nin Oğlu Bamsı Beyrek Boyu, Kazılık Koca Oğlu Yigenek Boyu, Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy, Begil Oğlu Emren'in Boyu, Uşun Koca Oğlu Segrek Boyu). c) Salur Kazan'ın çağdaşı olmayan kahramanlara ait boylar (Dirse Han Oğlu Boğaç Han Boyu, Duha Koca Oğlu Deli Dumlul Boyu, Kanlı Koca Oğlu Kan Turalı Boyu) (Ercilasun, 2004, s. 69).

Ülkü Eliuz, Dede Korkut'taki şahıs kadrosunu karakter yapıları bakımından dört kategoriye ayırarak incelemiştir: *Baş kahramanlar*, edebi eserlerde iç dünyaları ve yaşamları ayrıntılı bir şekilde belirtilen, birinci derecedeki kahramanlardır; *norm karakterler*, anlatma esasına bağlı edebi eserlerdeki birinci dereceden kahramanlardan sonra bireysel planda en fazla derinliğe sahip, en çok boyutlu olan kahramanlardır; *kart karakterler*, tek bir karakteristik özelliğin sembolü olan, hedef objeye varmayı engelleyen karşı güç grubundaki karakterlerdir; *fon karakterler*, anlatma esasına bağlı eserlerde, en az derinliğe sahip kişi ya da kişilerdir. Buna göre Dede Korkut Hikayeleri'ndeki karakterler şöyle sınıflandırılabilir: *Baş kahramanlar*: Boğaç Han, Salur Kazan, Bamsı Beyrek, Uruz, Deli Dumlul, Kan Turalı, Yigenek, Basat ve Tepegöz, Emren, Segrek; *Norm karakterler*: Karaçuk Çoban, Dirse Han, Bay Böri ve Bay Bican Bey, Kadın kahramanlar (Boğaç Han'ın annesi, Burla Hatun, Banu Çiçek, Deli Dumlul'un hanımı, Selcen

Hatun, Begil'in hanımı ve diğer bütün Oğuz'un yiğit kadınları), Dede Korkut, Bayındır Han; *Kart karakterler*: Deli Karçar, Yalancıoğlu Yaltacuk, Aruz Koca; *Fon karakterler*: Dede Korkut Hikayeleri'nde on iki hikayenin kahramanı olan beyler, kendi yaşam maceralarının anlatıldığı hikayeler dışında her hikayede fon karakter olarak yer alırlar, hikaye baş kahramanı yardıma muhtaç olduğunda veya zor durumda kaldığında bir ordu gibi düşman üzerine akın ederler. Bunun dışında düşman melikleri, düşman erleri de bu gruba eklenebilir (Eliuz, 2001, s. 64-82). Ülkü Eliuz'un bu tespitleri oldukça değerlidir. Burada birçok Dede Korkut kişisi destanlardaki karakter durumuna göre yer almaktadır. Bu karakterlerin rolü ve işlevi de anlatıya göre değişmektedir. Bir boyda başkahraman olarak yer alan ve anlatıda merkeze konan bir kişi, başka bir boyda bir fon karakter olarak yer alabilmekte, sadece ismen geçebilmektedir.

Pervin Ağaçanzade'nin çalışmasında belirttiğine göre, Dede Korkut Kitabı on iki destan ve bir Ön Söz'den oluşmaktadır ve bu destanların her biri aşıkların ataları olan ozanlar tarafından yaratılmıştır. Ancak hepsinde Dede Korkut'un izi vardır. Gerçekte bütün destanlar ona aittir, kahramana ad bağışlayan, olaya renk katan ve destanı meydana getiren odur. Dede Korkut Destanları tamamen feodal dönemin ürünü olup, aşiretlik-derebeylik toplumunun başında büyük hükümdar hanlar hanı Bayındır Han vardır. Bayındır Han, tarihi ve gerçek bir şahsiyettir. Dede Korkut Kitabı'nın asıl kahramanları, Gazan Han ve onun etrafında toplanan yiğitler topluluğudur. Destanlarda genellikle Gazan'ın kahramanlığından bahsedilir. Evinin yağmalanmasından, kahramanlarının, oğlunun ve kendisinin tutsak düşmesine kadar her şeyden söz edilir. Ellerinde kımız mızraklar bulunan halktan ve çobanlardan da bahsedilir. Karaca Çoban düşmanın karşısında mertlik ve kahramanlıkla duran cefakar halkın sembolüdür. Kardeşlerinin ikisini feda ederek sürüsünü yağmadan kurtarmıştır. Destanın baştan sona kahramanı olan Karaca Çoban, Gazan'dan daha cesur ve daha güçlü olarak tasvir edilmiştir. Azrail'e karşı koyan, adı ve izi kaybolmuş Deli Dumrul da ölüm ve aşkın amansız savaşında, aşkın yardımcı olmuş ve bunu da başarmıştır. Gazan Han'ın oğlu Oruz da kişilikli ve cesur bir kahramandır. Cesaret ve kahramanlık ünüyle makam ve nüfuz sahibi olan Dirse Han oğlu Boğaç ve Bozatlı Beyrek gibi diğer kahramanlar da Oğuzlar arasından çıkmıştır. Dede Korkut'ta kadınlar da erkekler gibi cesur ve savaşçıdır. Destanlarda sadakatli kızların kardeş, çocuk, anne, kadın ve erkeğine olan riyasız sevgileri işlenmiştir ve kadınlar binici, ok atıcı, cesur, yiğit, savaş manzumeleri söyleyen ve rakip arayan şeklinde tasvir edilmiştir. Dirse Han'ın karısı, oğlunun geç kaldığını görünce onu bulmak için atına binmiş ve kırk güzel kızla birlikte dağlara doğru yönelmiş, sonunda yaralı oğlunu bulup getirmiştir. Oruz tutsak düşünce, annesi Burla Hatun silahlanmış, oğlunu kurtarmak için savaş meydanına gitmiş ve Kağan gibi pehlivanları yenmiştir. Kanturali'nin nişanlısı Selcen Hatun hayatını ortaya koyarak düşmana saldırmıştır. Banu Çiçek, gelin olmadan önce nişanlısı Beyrek'i sınyan bir kızdır ki, onu savaş meydanına götürmüş, ok atmış, at koşturmuş, güreş tutmuş ve onun kahramanlığına inandıktan sonra karısı olmuştur. Deli Dumrul destanında, kahramanın akrabalarının arasında onun yerine Azrail'e kendi canını teslim eden bir kişi vardır, o da sadakat ve fedakarlığını gösteren karısıdır. Destan kahramanlarından bazıları, gerçek olmayan, doğaüstü güçlere karşı koymuşlardır, bunlardan birisi Deli Dumrul'dur, iyi yaratılışlı genci kurtarıncaya kadar Azrail'in peşinden gitmiş, savaşmışlar ve başarılı da olmuştur. Bu tür mücadeleler Tepegöz ve Basat

destanında da tasvir edilmiştir. Tepegöz alnının ortasında tek gözü olan bir şeytandır. Basat, üç oğlundan ikisini Tepe Göz'ün yediği yaşlı kadının inleyişini duymuş, kardeşi Kıyan Selçuk'un da onun elinde olduğu haberini almış, sonra bu büyük ve korkunç hayvanın kuyruğunu tutup onunla mücadele etmiş, zaferle Oğuzların arasında dönmüştür (Ağacanzade, 2011, s. 232-242).

Dede Korkut Destanları'nda adlarına boy düzenlenen kahramanlar Boğaç Han, Salur Kazan, Bamsı Beyrek, Deli Dumrul, Kan Turalı, Yigenek, Basat, Begil/Emren, Segrek, Uruz'dur. Dede Korkut'ta başkahramanlar ve önemli rol üstlenen kişiler; Dirse Han Oğlu Boğaç Han Boyu'nda Boğaç Han ve Dirse Han, Salur Kazan'ın Evi Yağmalandığı Boy'da Salur Kazan ve Karacuk Çoban, Kam Böri'nin Oğlu Bamsı Beyrek Boyu'nda Bamsı Beyrek ve Banu Çiçek, Kazan Bey Oğlu Uruz Bey'in Tutsak Olduğu Boy'da Kazan Bey ve Uruz, Duha Koca Oğlu Deli Dumrul Boyu'nda Deli Dumrul, Kanlı Koca Oğlu Kan Turalı Boyu'nda Kan Turalı ve Selcen Hatun, Kazılık Koca Oğlu Yigenek Boyu'nda Yigenek, Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy'da Basat ve Tepegöz, Begil Oğlu Emren'in Boyu'nda Begil ve Emren, Uşun Koca Oğlu Segrek Boyu'nda Segrek ve Egrek, Salur Kazan Tutsak Olup Oğlu Uruz Çıkardığı Boy'da Kazan ve Uruz, İç Oğuz Dış Oğuz Asi Olup Beyrek Öldüğü Boy'da Kazan ve Beyrek'tir.

Dede Korkut araştırmalarında, başta Bayındır Han, Salur Kazan, Bamsı Beyrek karakterleri olmak üzere, Dede Korkut kişileri genellikle ayrı ayrı tek bir karakter gibi ele alınmıştır. Oysa ki, başta Bayındır Han, Salur Kazan, Bamsı Beyrek karakterleri olmak üzere, adları belirtilen her bir kahramanda birçok farklı tarihi tabaka vardır (Eyüboğlu, 2019, s. 175).

Dede Korkut kahramanlarının adları, birkaç tanesi hariç, arkaik isimler olup, birçok destanlaşmış adlardır, yani dilden dile, kuşaktan kuşağa aktarılan, hatırlamayı ve aktarımı kolaylaştıran türde adlardır. Adların bazıları kavim adıdır: Kanlı Koca, Uşun Koca gibi. Bazıları Oğuz boylarının adıdır: Bayındır Han, Salur Kazan gibi. Oğuz Beyleri, boy beyleridir ve boylarının adları zamanla kişi adlarının önüne geçmiştir; örneğin, Salurların Kağanı zamanla Salur Kağan, Bayındırların Hanı zamanla Bayındır Han haline gelmiştir (Eyüboğlu, 2019, s. 175). Dede Korkut'taki beylerin çoğunun adı ise Oğuz boy adı değildir: Bamsı Beyrek, Kazılık Koca, Yigenek, Aruz, Uruz, Basat vb. Ancak tarihi süreç içerisinde, Türk coğrafyasında, bazı Oğuz-Kıpçak boylarında bu adları taşıyan oymaklar var olmuştur.

2. Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy'un Kişileri

Faruk Sümer'in eserinde kaydettiğine göre, Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy'da olmuş bir olay saklıdır. Yani Tepe-Göz, bir Kıpçak beğini temsil etmektedir. Bu Kıpçak beği karşısında Oğuzlar'ın daha ziyade ya da özellikle Boz-Ok kolu (Dış Oğuz) yenilgilere uğramış ve onların birçok ünlü beğleri ölmüşlerdir. Bunlar Boz-Ok'ın başo Uruz Koca'nın oğlu Kıyan Selçuk, Düzen oğlu Rüstem, Demir Donlu (zırhlı) Mamak ve iki kardeşi ile birlikte Aruk Candan idiler. Uruz Koca'nın küçük oğlu Basat sonra Tepe-Göz'ü yenerek onun Boz-Ok'la a çektiği acıların öcünü almıştır (Sümer, 1972, s. 422).

Ahmet Bican Ercilasun'un belirttiğine göre, Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy'un kahramanı Basat, Dede Korkut'un esas kahramanlarından Aruz'un oğlu olduğu ve Tepegöz gibi Oğuz'un başına bela olmuş bir canavarı öldürdüğü halde diğer boylarda geçmez. Sadece İç Oğuz'a Dış Oğuz Ası Olup Beyrek Öldüğü Boy'da Beyrek'in, elini, obasını yağmalamasından çekindiği bir yiğit olarak adı anılır. Buna karşılık Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy'da Kara Göne, Düzen Oğlu Alp Rüstem, Bügdüz Emen, Kıyan Selçük, Basat'tan önce Tepegöz ile savaşan ve Tepegöz tarafından öldürülen yiğitler olarak geçerler. Salur Kazan da Tepegöz'le savaşmış ama onu yenememiştir. Bu nedenle Basat da aynı zamanda yaşamıştır. Basat gibi bir yiğidin adının diğer boylarda geçmemesinin nedeni de diğer kahramanlardan daha genç olmasından kaynaklanmaktadır. Son boydaki isyan hikayesi hariç, Salur Kazan ve Beyrek etrafında gelişen diğer boylardaki olaylar sırasında Basat henüz çocuk olmalıdır, bu nedenle diğer boylarda geçmemesi de normaldir. *Topkapı Oğuznamesinde* Urulmuş Han olarak geçen Basat, yedi yıllık bir seferden dönerek Tepegöz'ü öldürmüştür. Muhtemelen Basat ilk akınına çıkmıştır ve Dede Korkut'taki olaylar onun çocukluk yıllarında veya yedi yıllık seferi sırasında meydana gelmiştir. O akındayken Tepegöz pek çok ünlü Oğuz yiğidini telef etmiş, akından dönen genç yiğit Basat da Tepegöz'ü öldürmüş ve korkulan, çekinilen bir kahraman olmuştur. Bu nedenle de Beyrek, isyan boyunda ondan çekinmiştir (Ercilasun, 2004, s. 67).

Yine Ahmet Bican Ercilasun'a göre, Dede Korkut Hikayeleri'nin ortaya çıktıkları zaman olarak sıralanmasında aykırı durumlar olabilir. Örneğin; Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy'da, Bügdüz Emen, Kara Göne, Alp Rüstem, İç Oğuz'a Dış Oğuz Ası Olup Beyrek Öldüğü Boy'da da vardır, eğer bu isyan boyu, Tepegöz'den sonra ise, bu durumun olmaması gerekirdi. Ancak destanlarda bu tip karışıklıklar her zaman olabilir. Destan anlatıcısı, Tepegöz'ün öldürdüğü kahramanları sayarken gerçekçi ve mantıklı düşünmek zorunda değildir, en yiğitlerden üç beş tanesini sayar (Ercilasun, 2004, s. 68). Ahmet Bican Ercilasun'un bu tespitleri değerlidir. Destan anlatıcıları ozanlar, anlatıyla ilişkisi olup olmadığına bakmaksızın, bildiği çeşitli kişilerin adını sayabilir ki, bu durum sözlü kültür ürünleri için normaldir. Böylece birçok yeni kişiler de anlatıya dahil olur. Dede Korkut'ta kişilerin toplu olarak anıldığı birçok sahnede bunun örneği görülmektedir.

Ümral Kırman'ın söylediğine göre, Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy'daki kişiler şunlardır: Aruz Koca, Bayındır Han'ın at çobanı, Basat, Dede Korkut, Konur Koca Sarı Çoban, Peri Kızı, Kam Gan oğlu Bayındır Han, Tepegöz, Dadılar, Oğlancıklar, Salur Kazan, Kara Göne, Düzen oğlu Alp Rüstem, Uşun Koca oğlu Segrek, Demir Giyimli Mamak, Bin Bügdüz Baş Emen, Kıyan Selçük, Yünlü Koca, Yapağılı Koca, Kapak Kan, Esir, Kapak Kan'ın karısı, Basat'ın annesi (Kırman, 2004, s. 119-122).

Muhammed Abdulbasit Sezer'in bahsettiğine göre, Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy'da kişiler düzlemi Basat ve Tepegöz üzerine kuruludur. Basat'ın temsil ettiği ülkü değer kişiler arasında bilge, şaman, otacı, ara bulucu Dede Korkut, hanlar hanı Bayındır Han, Oğuz toplumuna mensup Aruz Koca, Yünlü Koca, Yapağılı Koca, Kapak Kan'ın karısı, At çobanı sayılabilir. Tepegöz'ün temsil ettiği karşı değer düzleminde de Oğuz'a kötülük yapıp oç alan Tepegöz, bu felaketin ortaya çıkmasına neden olan tamahkar Sarı

Çoban ve aslında masalların güzel ve iyi huylu kahramanı olan peri kızı vardır (Sezer, 2019, s. 86-87).

Aysuda Şahin'in yazdığına göre, Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy'da; başkişi Basat'tır. Norm karakterler; Aruz Koca, Dede Korkut'tur. Kart karakterler; Tepegöz, peri kızı (Tepegöz'ün annesi), Konur Sarı Çoban'dır. Kart karakterler tematik gücün karşısında yer alan ve kahramanların alplikten alperenliğe yükselmesine yardımcı olan karşıt güçlerdir. Fon karakterler; Yunlu Koca, Yapağılı Koca, Karıçuk, Bayındır Han, Kazan, Alp Rüstem, Kara Göne, Uşun Koca Oğlu, Demür Tonlu Emen, Kıyan Selçuk'tur (Şahin, 2017, s. 214-225).

Tuğba Akkoyun Koç'a göre, Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy'da, olaylarda atfedilen öneme bağlı olarak, alt ve üst söylem gruplarının her ikisi de *biz*'den oluşan kişilerdir. Etkin, haklı, doğru grubun içinde Basat, Aruz Koca ve diğer Oğuzlar; haksız, yanlış grubun içinde Sarı Çoban ve Depegöz vardır. Sarı Çoban "*Oğuz'un başına zeval getiren*", Depegöz de "*ibretlik*"tir. Boyda Basat ve Depegöz'e eşit söz hakkı verildiği görülmekte olup, metnin belkemiği bu ikilinin mücadelesine dayandığından bu durum mantıklıdır. Sarı Çoban, öznesi olduğu durumlarda dahi konuşmaz, davranışlarından bahsedilir, anlatıcı/yazar onun içinden geçenleri bilir ve aktarır, söylemi pişmanlık, korku, ibret alma üzerinedir. Dede Korkut, Basat'ın topluma kazandırılmasında ve Depegöz'le anlaşma sağlanmasında etkin rol oynamıştır. Dede Korkut'un eylemleri ve söylemleri Basat'a zaman kazandıran, kendini ortaya koymasını sağlayan bir işleve sahip olmuştur. Kazan Han, tıpkı Kazılık Koca Oğlu Yigenek Boyu'ndaki Emen'in işlevi gibi, karşılaşılan sorunun/düşmanın büyüklüğünü hatırlatıcı ve gözdağı verici söylemlere sahiptir. Aruz Koca, oğlu bulunduğu, Depegöz'ü evlat edinmek istediğinde ve Basat Depegöz'e saldırmaya karar verdiğinde konuşmuştur ki, her üç söylemde can kurtarmayı hedeflemiştir (Akkoyun Koç, 2020, s. 135-136).

Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy'un konusu, bir kahramanın, yurda kötülük yapan bir olağanüstü varlığı yenerek yurdunu kurtarmasıdır. Aslında destanın kökleri efsanevi-mitolojik-şamanistiktir ve anlatılarda, inanışlarda yer alan doğaüstü varlıklarla mücadele üzerine kurulmuştur. Bu bakımdan Duha Koca Oğlu Deli Dumrul Boyu ile benzeşmektedir. Bu iki destani efsanenin kökleri tarihin derinliklerine uzanmaktadır. Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy'da düz yazı kısımların çok, soylamaların ise diğer birçok destana göre daha az olduğu görülmektedir. Bu yüzden de içindeki bilgilerin birçoğu destansı anlatımdan uzak, rivayet şeklinde anlatılmıştır. Bu durum anlatının türüyle ilgili olmalıdır.

Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy'un başkahramanı Basat'tır. Destanda önemli rolleri olan kişiler; Basat, Tepegöz, Dede Korkut, Bayındır Han, Salur Kazan, Aruz, Perri Kızı, Konur Koca Sarı Çoban'dır. Destanda adı belirtilmeyen Kapak Han'ın Hatunu da önemli bir rol oynamış, Basat'a kardeşini öldüren Tepegöz'ün verdiği zararları söylemiştir. Destanda Tepegöz'ün zarar verdiği birçok Oğuz beyinin adı da geçmektedir. Destancı bildiği beylerin adlarını sayarak sahneyi kalabalık göstermeye çalışmıştır. Destani efsanedeki Tepegöz ve Peri Kızı kişileştirilmiş doğaüstü varlıklardır. Aslında Dede Korkut'taki başta Dede Korkut, Bayındır Han, Salur Kazan, Deli Dumrul, Basat

başta olmak üzere, kişilerin, kahramanların çoğunun en alt tabakalarında bu durum gözlemlenmektedir. Yani en alt tabakasında eski Türklerin, hatta eski atalarının ortak hafızalarında, inanışlarında, mitolojilerinde yarattıkları, tanrısalılaştırdıkları doğaüstü, olağanüstü kişiler/karakterler/tipler tarihi süreç içerisinde, zamanla tarihileşme ve destanlaşma sürecine girerek, çeşitli dönemlerde yaşamış tarihi kişilerin hatıralarıyla kaynaşarak, gerçek birer tarihi kişi gibi algılanarak, mevcut görünümlerine evrilmişlerdir. Bu yüzden bir sözlü kültür ürünü olan Dede Korkut'taki her bir kişinin/karakterin/tipin, az veya çok, tarihi-destani-efsanevi-mitolojik yönleri vardır.

Dede Korkut'taki bazı sahnelerde birçok kişinin adı birarada geçmektedir. Bunlardan biri, Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy'da Tepegöz'ün zarar verdiği Oğuzların anlatıldığı kısımdır. Boyda şöyle demektedir: “*Depegöz görüb kakadı. Bir agacı yerinden kopardı. Atub elli altmış adam helak eyledi. Alplar başı Kazana zarb urdı, dünya başına tar oldu. Kazanın kardaşı Kara Göne Depegöz elinde zebun oldu. Dozan oğlu Alp Rüstem şehid oldu. Uşun Koca oğlu Segrek gibi pehlevan elinde şehid oldu. Ayruk candan iki karındaşı Depegöz elinde helak oldu. Demür tonlu Mamak elinde helak oldu. Bıyığı Kanlu Bügdüz Emen elinde zebun oldu. Ag sakallı Aruz Kocaya kan kusdurdu. Oğlu Kıyan Selcükün ödi yarıldı. Oguz Depegöze kar kılmadı, ürkdi kaçdı.*” (Tezcan ve Boeschoten, 2001, s. 148).

Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy'daki kişi adları şunlardır: Alp Rüstem, Aruz, Basat, Bayındır Han, Bügdüz Emen, Dede Korkut, Kapak Han, Kara Güne, Kıyan Selçük, Konur Koca Sarı Çoban, Mamak, Muhammed, Oğuz Han, Perri Kızı, Salur Kazan, Tepegöz, Uşun Koca, Yapağılu Koca, Yünlü Koca.

Alp Rüstem: Dede Korkut Kitabı'nda *Alp Rüstem*, *Düzen-oğlu Alp Rüstem* olarak geçmektedir. Dede Korkut Kitabı'nda ayrıca *Doğsun oğlu Rüstem* olarak geçmektedir. Dede Korkut Kitabı'nda *Alp Rüstem* adı 4 boyda geçer: Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy, Begil Oğlu Emren'in Boyu, Salur Kazan Tutsak Olup Oğlu Uruz Çıkardığı Boy, İç Oğuz'a Dış Oğuz Asi Olup Beyrek Öldüğü Boy. Dede Korkut Kitabı'nda *Doğsun-oğlu Rüstem* adı da bir boyda, Kazılık Koca Oğlu Yigenek Boyu'nda geçer (Gökyay, 1973, s. 319; Ercilasun, 2004, s. 63-64).

Orhan Şaik Gökyay'ın kaydettiğine göre, İç Oğuz'a Dış Oğuz Asi Olup Beyrek Öldüğü Boy'da, iki yerde *Alp Rüstem* diye geçmesi, bu iki Rüstem'i kesin olarak ayırmaya olanak vermese de *Alp Rüstem* ile *Düzen-oğlu Alp Rüstem* aynı kişidir (Gökyay, 1973, s. CLXIX).

Faruk Sümer'in eserinde söylediğine göre, Alp Rüstem, Oğuz beğleri içerisinde Türkçe adı taşımayan iki beğden (ötekisi Şir Şemşeddin) biridir. Babasının adı Düzen'dir. Boz-Ok beğlerindendir. Alp Rüstem, kendisini “*iki kardeş bebeğin öldürüp zelil gezen*” olarak tanıtmıştır ki, bu acıklı olayın nasıl olduğuna dair ayrıntılı bir bilgi yoktur (Sümer, 1972, s. 401).

Alp Rüstem, Dede Korkut'ta adının aslı Türkçe olmayan birkaç kişiden biridir. *Alp* sözcüğü Türkçe'dir. Rüstem, Farsilerin/İranlıların efsanevi bir kahramanının adıdır. İnsan ruhu tarihin her döneminde, her milletinde aynı olmuş; yiğitlik, kahramanlık gibi

değerler her millette takdir edilmiştir. Tarihi-destani-efsanevi-mitolojik kökleri olan bazı kahramanlar milletlerin sözlü kültürlerinden birbirlerine geçerek yayılmışlardır. Türklerin tarihi-destani-efsanevi-mitolojik kahramanı Köroğlu, Taciklerin, Ermenilerin vb. halkların da bir kahramanı haline geldiği gibi, diğer halkların bazı kahramanlarının da Türk destanlarına sonradan katılması olasıdır. Bir diğer olasılık da Rüstem gibi, Fars kültürünün etkisindeki bir adı almış bir Türk hükümdarının, beyinin, kahramanının hatıralarının, sonradan destana katılmasıdır. Türk tarihinde Rüstem adını taşıyan bazı kişiler vardır. Dede Korkut'taki Alp Rüstem'de birçok tarihi tabaka vardır.

Aruz: Dede Korkut Kitabı'nda *Aruz*, *Aruz Koca* olarak geçmektedir. Adı 4 boyda geçer: Salur Kazan'ın Evi Yağmalandığı Boy, Kazan Bey Oğlu Uruz Bey'in Tutsak Olduğu Boy, Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy, İç Oğuz Dış Oğuz Asi Olup Beyrek Öldüğü Boy (Gökyay, 1973, s. 319; Ercilasun, 2004, s. 63).

Faruk Sümer'in kaydettiğine göre, Aruz/Uruz Koca, Dış Oğuz kolunun beyidir; Beylerbeyi Kazan'ın dayısıdır ve lakabı *at ağızlı*'dır, kendisi *koca* (yaşlı) sözcüğü ile de nitelenmiştir; İki oğlu vardır: Kıyan Selçuk ve Basat; Kıyan Selçuk, Tepegöz'le yapılan mücadelelerde ödü sızdıb ölmüş, Basat ise Tepegöz'ü yenmişti. Aruz/Uruz Koca, beden yapısı hakkında söylenenlere göre, uzun boylu, kolları, bacakları zayıf ve incedi (Sümer, 1959, s. 427-428).

Fuzuli Bayat'ın dediğine göre, tarihi kaynaklara göre, kengeş beyleri orduda Kocalar adıyla ayrı bir teşkilat oluşturuyorlardı ki, Dede Korkut'ta buna işaret eden yerler vardır. Dede Korkut'ta, beylerbeyi Salur Kazan'ın topladığı aksakallar şurasına, unvanına ve sosyal durumuna göre Aruz Koca başçılık yapıyordu. Aruz Koca, *koca* unvanını taşıyordu, Taş Oğuzların başkanıydı, divanda Kazan Bey'in solunda yer alıyordu (Bayat, 2000, s. 71).

Aruz Koca, Salur Kazan'ın dayısı, Kıyan Selçuk ve Basat'ın babasıdır. Salur Kazan'ın dayısı Aruz'un adı, Efrasyab'ın oğlu Arız ve Salur Kazan'ın oğlu Uruz'un adı ile oldukça benzerdir. Bu nedenle zamanla Oğuznamelerde ve rivayetlerde bu karakterlerin hatıraları arasında bazı karışıklıklar olmuş olabilir. Dede Korkut'taki Aruz tipinde birkaç tarihi tabaka vardır; Oğuznamelerde Aruz'un Afrasyab'ın oğlu Arız'a benzetilmesinde görülen, Milattan Önceki asırlara uzanan bir alt tabaka; 6.-7. asırlara ve 7.-8. asırlara dayanan bir alt tabaka vardır (Eyüboğlu, 2019, s. 185-186).

Aruz'un Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy'da önemli bir yeri ve rolü vardır. Oğuz'a sorun çıkaran, birçok Oğuz beyinin helak olmasına neden olan Tepegöz gibi bir başbelası suni yollarla Aruz'a bağlanmıştır. Aynı şekilde Tepegöz'ü öldürerek ortadan kaldıran kahraman Basat da suni yollarla Aruz'a bağlanmıştır. İkisi de dışarıda bulunmuş çocuklardır ve sonradan Aruz'la ilişkilendirilmişlerdir. Basat ve Tepegöz gibi aralarında mücadele ve savaş olan iki zıt kutbun, suni yollarla da olsa, Aruz'a bağlanması dikkat çekicidir. Niçin bu kişiler, Dede Korkut'ta birçok Oğuz beyi, İç Oğuz beyi olduğu halde, bir Dış Oğuz beyi olan Aruz'a bağlanmıştır? Üstelik Aruz, İç Oğuz Dış Oğuz Asi Olup Beyrek Öldüğü Boy'da da savaşı başlatan kişidir. Bunun tarihi-coğrafi-kültürel temelleri olmalıdır. Aruz karakterinin/tipinin Oğuzların/Türklerin hatıralarında bazı izler bıraktığı açıktır.

Basat: Dede Korkut Kitabı'nda *Basat* olarak geçmektedir. Adı 2 boyda geçer: *Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy*, İç Oğuz'a Dış Oğuz Asi Olup Beyrek Öldüğü Boy (Gök-yay, 1973, s. 320; Ercilasun, 2004, s. 64). *Basat*, *Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy*'un başkahramanıdır.

Pertev Naili Boratav'ın eserinde yazdığına göre, *Basat*, Dede Korkut Kitabı'nda kendisine bir anlatı adanan kahramanlardan biridir. Eserde, mucizevi bir çocukluğu ve *Tepegöz'e* kahramanca karşı çıkışı anlatılmıştır (Boratav, 2012, s. 39).

Faruk Sümer'in eserinde söylediğine göre *Tepe-Göz* ismini taşıyan korkunç ve olağanüstü bir yaratıkla savaşıyan *Basat*, Oğuz Eli'nin Boz-Ok, yani Dış Oğuz kolunun başı, Uruz Koca'nın küçük oğlu, Kıyan Selçuk'un kardeşidir. *Basat*'ın adı yalnızca kendi destanında değil, aynı zamanda sonuncu boy olan İç Oğuz'a Dış Oğuz Asi Olup Beyrek Öldüğü Boy'da da geçmektedir. Bu boydaki kavgada, Üç-Ok (İç-Oğuz) ve Boz-Ok (Dış-Oğuz) arasında düşmanlık çıkararak, babası Uruz Koca'nın metbuu Kazan'a ayaklandığı sırada, *Basat*'tan korkulan bir şahsiyet olarak bahsedilmiştir. Beylerbeyi Salur Kazan'ın inakı boz aygırlı Beyrek, çıkan bu düşmanlık nedeniyle *Basat*'ın ordasını basıp herşeyini eline geçireceğinden kaygılanmıştı. *Basat*'ın ağabeyi Kıyan Selçuk'un *Tepegöz*le yapılan savaşlarda ödü sızıp öldüğü söylenmiştir. *Basat* da, ağabeyinin öcünü almak için *Tepe-Göz* ile savaşmaya karar vermişti. *Tepegöz* ile yapılan savaşlarda Oğuzlar'dan çok sayıda kimse de ölmüştü. *Basat*, *Tepegöz'ü* yenip öldürmüş ve muhtemelen, kardeşinin ve eldaşlarının öcünü almıştı (Sümer, 1972, s. 388-389).

Kamal Abdulla'nın bahsettiğine göre *Basat*; Dede Korkut Kitabı'nın en enformatif (bilgilendirici) tipidir; *Basat*'ın üzerinde Oğuz toplumunun geçtiği değişik gelişme aşamalarını izlemek olasıdır; eski Oğuzların doğayla karışıkları zamanla, doğanın içinden çıkan, yeni insan ilişkilerinin, toplum içi ilişkilerin yarattığı zaman, birincisinden ikincisine geçiş, özellikle mitolojik anlamda estetik bir şekilde *Basat* tipine yansımıştır; *Basat*, estetik olduğu gibi belirli bir işlev de taşıyan bilimsel bir tiptir. *Basat*, doğanın konyundan çıkmış bir kahraman olup, aslan yatağında büyüse de ve insanlar arasına getirildikten sonra birçok kez büyüdüğü yere, doğaya kaçıp geri dönse de insanın doğaya galip gelmesi ve medeniyetin ilerlemesi gerektiği için, medeniyeti temsil eden *Basat*'ın, doğayı temsil eden güce, yani *Tepegöz'e* karşı galip gelmesi, onu kör etmesi ve onun yalvarışlarına karşın başını kesmesi, medeniyetten doğaya dönülemeyeceğini göstermektedir (Abdulla, 2015, s. 259-260).

Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy'un başkahramanı *Basat*'tır. Bu anlatıda kendisine önemli bir yer verilmiştir. *Basat*, Dede Korkut Kitabı'nda, Dede Korkut'un gelip ad verdiği üç kahramandan (Boğaç Han, Bamsı Beyrek, *Basat*) biridir (Eyüboğlu, 2019, s. 233).

Basat, Dede Korkut Kitabı'ndaki en gözüpek, korkusuz, cesur kahraman olarak görünmektedir. *Basat* alplar alpıdır. Oğuzların, *Tepegöz'ün* elinde helak olmasından, *Tepegöz'ün* bir sürü kişiyi hatta birçok Dede Korkut kahramanını öldürmesinden korkmayarak, *Tepegöz'ün* üzerine, yuvasına kadar gitmiş, tek başına karşı koymuş ve öyle bir canavarı öldürmüştür. Bu yönüyle Dede Korkut'ta *Basat*'ın yiğitliği en üst derecededir. Oğuzların mücadele edemediği düşmanla o tek başına mücadele ederek onu

yenmiştir. Doğanın çocuğu Basat, doğanın dengesini bozan Tepegöz'ü ortadan kaldırmış, böylece Dünya tekrar dengeye kavuşmuştur (Eyüboğlu, 2022, s. 137).

Basat, Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy'un başkahramanıdır. Anlatıya göre aslan tarafından büyütülmüştür, Han'ın ilkıcısı/at çobanı tarafından görülmüştür, Aruz tarafından evlat edinilmiştir, Dede Korkut tarafından adı konulmuştur, Tepegöz'le üvey kardeş olmuştur. Basat tipinin, her ne kadar tarihin bazı dönemlerindeki kişilerden hatıralar da bünyesine katmış olabilirse de kökeni mitolojiktir. Zaten Tepegöz gibi mitolojik bir düşmanla da Basat gibi mitolojik bir kahramanın mücadele etmesi uygundur. Anlatının birçok masallaşmış varyantı da vardır. Anlatıda birçok boşluklar vardır. Bu yüzden de gerek Basat gerek Tepegöz hakkındaki bazı noktalar belirsizdir. Basat adını alırken Oğuzlar için bir kahramanlık göstermemiştir, ancak adını aldıktan çok sonra Tepegöz gibi bir devı yenerek Oğuzları büyük bir sorundan kurtarmıştır. Dede Korkut'ta birçok boyda genç kahramanların yaşlarıyla ilgili olarak zaman kavramı bulunurken, Basat ile Tepegöz karakterlerinde/tiplerinde zaman kavramı önemsizdir. Anlatı bazı yerlerinde destansı hava verilmeye çalışılmış olsa da aslında bir efsane, daha doğrusu çeşitli efsanelerin bir araya gelmesiyle ve kaynaşmasıyla oluşmuş efsaneler silsilesidir. Basat ile Tepegöz arasındaki mücadeleler, ayrıntılardaki birçok unsurlar, birçok bakımdan mantık sınırlarını aşan türdendir, olağanüstüdür. Basat Oğuzların başına bela olan, sorunlar çıkaran, birçok Oğuz beyini helak eden Tepegöz'ü öldürmüştür, Oğuzları kurtarmıştır. Basat'ın adı kendi anlatısı dışında İç Oğuz'a Dış Oğuz Ası Olup Beyrek Öldüğü Boy'da kendisinden korkulan, çekinilen bir kişi olarak da geçmektedir.

Bayındır Han: Dede Korkut Kitabı'nda *Bayındır Han*, *Han Bayındırlar*, *Han Bayındır*, *Hanlar Hanı Bayındır Han*, *Hanlar Hanı Han Bayındır*, *Kam Gan-oğlu Han Bayındır* olarak geçmektedir. Türkmen (Türkmen Halk Nüshası) varyantında *Bayandar Han*, *Bayandır Han* olarak geçmektedir. Dede Korkut Kitabı'nda adı 9 boyda geçer: Dirse Han Oğlu Boğaç Han Boyu, Salur Kazan'ın Evi Yağmalandığı Boy, Kam Böri'nin Oğlu Bamsı Beyrek Boyu, Kazan Bey Oğlu Uruz Bey'in Tutsak Olduğu Boy, Kazılık Koca Oğlu Yigenek Boyu, Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy, Begil Oğlu Emren'in Boyu, Uşun Koca Oğlu Segrek Boyu, Salur Kazan Tutsak Olup Oğlu Uruz Çıkardığı Boy. Türkmen varyantında adı 7 boyda geçer: İza Berilediren Nesilsiz, Bamsım Birek, Imra, Dışoğuzların Gever Hanlığına Karşı Köreşi, Oğuzların Melallaşmakı, İğdir, Gorkutın Gabrı Kazılığ-İİ (Gökyay, 1973, s. 320-324; Erdem, 1998, s. 794; Ercilasun, 2004, s. 61). Türkmen Sahra el yazmasında, soylamalarda ve Salur Kazan'ın Yedi Başlı Ejderhayı Öldürdüğü Boy'da Bayındır Han'ın adı geçmektedir (Ekici, 2019, s. 174-175, 178, 200-204).

Muharrem Ergin'in yazdığına göre, Dede Korkut'ta, bütün beylerin kendisine tabi oldukları han; genel olarak *hanlar hanı* diye gösterilen, Begil Oğlu Emren'in Boyu'nda *padişah* olarak nitelendirilen, Kam Gan oğlu Bayındır Han'dır. Oğuz ülkesinin hükümdarı olan Bayındır Han, genel olarak arka plandadır, hikâyelerin hiçbirinde kahraman olarak görünmez. Bayındır Han'ın hikâyelerdeki rolü; beylere akın izni vermek, gerektiği zaman beyleri büyük divanına toplamak ve yılda bir kez büyük bir ziyafet vermektir. Boğaç ve Tepegöz boylarında sahnede biraz görünse de rolü seyirci olmaktan öteye gitmez (Ergin, 1989, s. 23).

Bahadır Bumin Özarslan'ın dile getirdiğine göre, Dede Korkut'ta Bayındır Han, Oğuz boylarının liderliğini üstlenmekte ve hiyerarşik ilişkide en üst sırada yer almaktadır. Bayındır Han, bütün Oğuz beylerini her yıl bir araya toplayarak toy düzenler, Oğuz beylerinin sefere çıkmasına izin verir, divanı toplar. Bayındır Han, sahip olduğu iktidarı kullanırken yürütmeye ilişkin konularda görevlendirme yapabilmektedir. Bir veziri (Kazılık Koca), divanı, beylerbeyi (Salur Kazan) de vardır (Özarslan, 2012, s. 103-108).

Kubilayhan Erman'ın söylediğine göre, Dede Korkut'ta Bayındır Han'ın "*sancak tutan han*" olması dikkat çekici olup, böylelikle büyük önem verilen ve kutsiyet atfedilen iki varlık olan sancak ve Büyük Han'a bir arada yer verilmiştir (Erman, 2014, s. 111).

Dede Korkut Kitabı'nda Bayındır Han'ın tarihi ve sembolik kişiliği baskındır, ef-sanevi-mitolojik kökleri ise zayıftır. Bunda destanda fazla bir işlevi olmamasının da payı büyüktür. Dede Korkut Kitabı'nda, Oğuzlar'daki bir iç mücadelenin bir yansıması olan Begil Oğlu Emren'in Boyu'nda Bayındır Han'ın tarihi kökleri, yöneticilik niteliği kısmen bellidir. Diğer destanlarda ise Bayındır Han'ın işlevi daha ziyade sembolik yöneticiliktir. Çoğu destana Bayındır Han tipinin dahil olması da sonraki dönemlerde olmuştur (Eyüboğlu, 2022b, s. 308-309).

Bügdüz Emen: Dede Korkut Kitabı'nda *Bin Bügdüz Başları Emen, Bügdüz Emen, Emen* olarak geçmektedir. Adı 5 boyda geçer: Salur Kazan'ın Evi Yağmalandığı Boy, Kazan Bey Oğlu Uruz Bey'in Tutsak Olduğu Boy, Kazılık Koca Oğlu Yigenek Boyu, Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy, İç Oğuza Dış Oğuz Asi Olup Beyrek Öldüğü Boy (Gökay, 1973, s. 321; Ercilasun, 2004, s. 62).

Viktor Maksimoviç Jirmunskiy'in çalışmasında belirttiğine göre, Salur Kazan'ın Evi Yağmalandığı Boy'da Bügdüz Emen için "*hiddetlendiği zaman bıyıklarından kan fışkırdı*" söylenmiştir ki, bu destani niteliği, Azerilerdeki destan kahramanı Koroğlu için de söylenmiştir; Kazılık Koca Oğlu Yigenek Boyu'nda Emen, Yegenek'in hocasıdır ve altı kez onun babası Kazılık Koca'yı tutsaklıktan kurtarmaya girişmiş ancak başarısızdır; Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy'da, Emen, Tepegöz'ü yenememiştir; Salur Kazan'ın Evi Yağmalandığı Boy ve Kazan Bey Oğlu Uruz Bey'in Tutsak Olduğu Boy'da Oğuz beylerinin düşmana karşı yaptıkları sefere katılmıştır; İç Oğuza Dış Oğuz Asi Olup Beyrek Öldüğü Boy'da Dış Oğuzlar'ın Kazan'a karşı çıkardıkları ayaklanmaya katılmıştır (Jirmunskiy, 1961, s. 626).

Faruk Sümer'in yazdığına göre, Dede Korkut'ta, Bügdüz Emen, Boz-Oklar'da Uruz Koca'dan sonra gelen en nüfuzlu beğ gibi görünmektedir. Lakabı *bıyığı kanlı*'dir. Bügdüz Emen, Yigenek'in dayısıdır (Sümer, 1972, s. 400).

Didem Genç'in dediğine göre, Türkmen Sahra nüshasında, Soylama 8'de, Oğuz Beyleri ve yiğitlikleri üzerinde durulmuştur. Emen adıyla, Oğuzlar içerisinde sahabe olan, Oğuzlardan hacca, Kabe'ye giden bir kişi vardır (Genç, 2020, s. 92-93).

Dede Korkut/Korkut Ata/Korkut: Dede Korkut Kitabı'nda *Dede, Dedecüğüm, Dede Korkut, Dedem, Dedem Korkut, Dede Sultan, Korkut Ata* olarak geçmektedir. Türkmen varyantında *Atam Gorkut, Gorkut, Gorkut Ata* olarak geçmektedir. Dede

Korkut Kitabı'nda adı tüm boylarda, 12 boyun tamamında geçer: Dirse Han Oğlu Boğaç Han Boyu, Salur Kazan'ın Evi Yağmalandığı Boy, Kam Böri'nin Oğlu Bamsı Beyrek Boyu, Kazan Bey Oğlu Uruz Bey'in Tutsak Olduğu Boy, Duha Koca Oğlu Deli Dumrul Boyu, Kanlı Koca Oğlu Kan Turalı Boyu, Kazılık Koca Oğlu Yigenek Boyu, Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy, Begil Oğlu Emren'in Boyu, Uşun Koca Oğlu Segrek Boyu, Salur Kazan Tutsak Olup Oğlu Uruz Çıkardığı Boy, İç Oğuza Dış Oğuz Asi Olup Beyrek Öldüğü Boy. Adı ayrıca Dede Korkut Kitabı'nın Giriş bölümünde de geçer. Türkmen varyantında adı 9 boyda geçer: Iza Berilediren Nesilsiz, Törelî Beğ, Bamsım Birek, Imra, Dışoğuzların Gever Hanlığına Karşı Köreşi, Oğuzların Melallaşmakı, İğdir, Gorkutın Gabrı Kazılığı-I, Gorkutın Gabrı Kazılığı-II (Gökyay, 1973, s. 321; Erdem, 1998, s. 797-798; Ercilasun, 2004, s. 61).

Orhan Şaik Gökyay'ın eserinde dile getirdiğine göre, Dede Korkut, birçok sıfatları kendisinde toplamış bir kişidir. Dede Korkut Kitabı'nın başından sonuna kadar, halkın atası, kabilenin reisi, bilgin, güçlü bir ulus ozanı, hakim olarak Dede Korkut'un tasviri görülmektedir. Dede Korkut, hanlara ve kabileye öğütler verir, yol gösterir, sorunları çözer. Sözleri saygıyla yerine getirilen bir danışman olarak bilinir, kerametler sahibidir. Türklerin hikmet ve musiki piri sayılır. Bir halk hakimi ve şamandır. Sözde ve şiirde üstündür, büyü yapmakta, kerametler göstermekte, gayıptan, geçmişten ve gelecekte haberler vermektedir (Gökyay, 1973, s. CXXVI-CXXXIII).

Avelbek Konıratbayev'in çalışmasında söylediğine göre, Korkut, sadece bir bahşı veya küyçü değil, Dede Korkut Kitabı'ndaki destanlara bakıldığında, yetenekli şair, irticalen şiir okuma sanatının büyük ustası, jırav (ozan) olarak görülmektedir. Dede Korkut'ta işlenen konular sonraları bütün Türk kavimlerinin destanlarına geçmiştir. Bu yüzden Korkut, Türk kavimlerinin, günümüzde ise Türk halklarının ortak destanlarının ilham atası, Türk destanının ilk örneğini dünyaya getiren ve söyleyen destancı, aynı zamanda bir küyçüdür (Konıratbayev, 2000, s. 173).

Dede Korkut Destanları eski Türklerin yaşamını anlatır; dili, destani-hikayevi-efsanevi tarihi, kültürü, değerleri, inanışları, giyim kuşamı, davranışları, gelenek ve görenekleri, ekonomik yaşamları, yönetim şekilleri, yaşadıkları coğrafya, yaşamlarında yeri olan hayvanlar ve bitkiler vb. birçok konu hakkında değerli bilgiler verir. Dede Korkut / Korkut Ata / Korkut, destanların anlatıcısı, bu değerli bilgilerin günümüze ulaşmasında büyük bir emeği ve katkısı olan, tarihi, destani, hikayevi, efsanevi, mitolojik, bilge bir kişidir, Türklerin atasıdır (Eyüboğlu, 2019, s. 499-501).

Dede Korkut, Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy'da, Basat'a adını vermiştir. Oğuzların başına bela olan Tepegöz ile Oğuz arasında anlaşma yapmak için Tepegöz'e aracı olarak gitmiştir. Boyun sonunda boy boylayıp soy soylamış, dua etmiştir.

Kapak Han: Dede Korkut Kitabı'nda Kapak Han olarak geçmektedir. Adı bir boyda, Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy'da geçer (Gökyay, 1973, s. 326; Ercilasun, 2004, s. 65).

Orhan Şaik Gökyay'a göre, Kapak Kan, Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy'da, adı bir yerde geçen, halktan bir kişiydi. Anlaşmaya göre, Kapak Kan, Tepegöz'e iki

oğlundan birini vermiş, biri kalmış, sıra ikinci oğluna gelmiş, oğlanın anası da bunun üzerine Basat'tan yardım istemişti. Basat, gaza dönüşü getirdiği tutsaklardan birini hatuna vermiş, bu şekilde ana ikinci oğlunu kurtarmıştı (Gökyay, 1973, s. CLXII).

Kara Güne: Dede Korkut Kitabı'nda *Kara Güne* olarak geçmektedir. Adı 6 boyda geçer: Salur Kazan'ın Evi Yağmalandığı Boy, Kazan Bey Oğlu Uruz Bey'in Tutsak Olduğu Boy, Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy, Begil Oğlu Emren'in Boyu, Salur Kazan Tutsak Olup Oğlu Uruz Çıkardığı Boy, İç Oğuz Dış Oğuz Asi Olup Beyrek Öldüğü Boy (Gökyay, 1973, s. 326; Ercilasun, 2004, s. 62).

Faruk Sümer'in dile getirdiğine göre, Kara Güne, Salur Kazan'ın kardeşidir. Beğlerin toplantısında her zaman ağabeyinin sağında otururdu. Kara Güne'nin Kara Budak adında bir oğlu olduğu söylenmektedir (Sümer, 1972, s. 399).

Bahaeddin Ögel'in söylediğine göre, Topkapı Sarayı'ndaki Oğuzname'de Kara Küne'ye yapılmış alkış vardır. Buradan anlaşıldığına göre Kara Küne, Kara-dere adlı bir yerde doğmuş olmalıdır (Ögel, 1994, s. 121-122).

Kıyan Selçük: Dede Korkut Kitabı'nda *Kıyan*, *Kıyan Selçük* olarak geçmektedir. Türkmen varyantında *Koyan Selcuk* olarak geçmektedir. Dede Korkut Kitabı'nda adı bir boyda, Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy'da geçer. Türkmen varyantında adı bir boyda, Bamsım Birek'de geçer (Gökyay, 1973, s. 327; Erdem, 1998, s. 801; Ercilasun, 2004, s. 64).

Orhan Şaik Gökyay'ın eserinde yazdığına göre, Kıyan Selçük, Dış Oğuz beylerinden fakat İç Oğuz Dış Oğuz Asi Olup Beyrek Öldüğü Boy'daki Dış Oğuz ayaklanmasında, kendisi ya da oğlu Dünder katılmamışlardı. Kıyan Selçük'e hikayede ayrı bir yer verilmemiş, ancak kendisinden Dünder'in babası ve Aruz'un oğlu olarak söz edilmiştir. Yazıcıoğlu Oğuznamesi'nde, *Kıyan Selçük* yerine *Kıyan Busat* ifadesi geçmektedir. Kıyan kelimesi bir özel adın parçası olmaktan öte bir sıfattır. *Kıyan* kelimesi Kazancada (Tatarca), Başkurtçada *kurnaz*, *keskin zekalı* anlamında kullanılmaktadır. Karacuk Çoban'ın iki kardeşinden birinin adı da *Kıyan Gücü*ydü (Gökyay, 1973, s. CLXVII-CLXVIII).

Konur Koca Sarı Çoban: Dede Korkut Kitabı'nda *Konur Koca Sarı Çoban* olarak geçmektedir. Adı bir boyda, Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy'da geçer (Gökyay, 1973, s. 321; Ercilasun, 2004, s. 64).

Orhan Şaik Gökyay'ın eserinde yazdığına göre, Sarı Çoban, Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy'da, Aruz'un çobanı olarak bir yerde geçmektedir ki, burada kullanılan *Sarı*, bir oymak adından öte, renk belirten bir sıfat olmalıdır. Konur Koca Sarı Çoban, Peri kızını gebe bırakmış, ondan *Depegöz* (Tepegöz) adını taşıyan, Oğuz'un başına bela olan bir oğlu olmuştur (Gökyay, 1973, s. 321, CLXXV).

Nesrin Feyzioğlu'nun çalışmasında yazdığına göre, Konur Koca Sarı Çoban, sıradan bir çoban olmayıp hikayede Oğuz'un önünde yürüyen olarak tarif edilmesi dikkat çekicidir. Sarı Çoban, "*tamah etmek*" olarak ifade edilen bir yasağı çiğnemiş, bundan sonra hem bilincin hem de bedeninin değiştiği bir ibret nesne ortaya çıkmıştır (Feyzioğlu, 2004, s. 57).

Konur Koca Sarı Çoban ifadesinde aslında Konur Koca ve oğlu Sarı Çoban olarak iki kişinin adının geçmekte olup, arada unutulmuş bir *oğlu* sözcüğü olmalıdır. Yani bu adın doğrusu *Konur Koca Oğlu Sarı Çoban* olmalıdır (Eyüboğlu, 2019, s. 375).

Mamak: Dede Korkut Kitabı'nda *Mamak* olarak geçmektedir. Adı bir boyda, Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy'da geçer (Gökyay, 1973, s. 327; Ercilasun, 2004, s. 64-65).

Orhan Şaik Gökyay'ın bahsettiğine göre, Mamak, Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy'da, Tepegöz'ün elinde helak olan Oğuz beylerinin arasında adı "*demür donlu*" sıfatıyla geçmektedir (Gökyay, 1973, s. CLXVIII).

Mamak'ın giydiği *demir don*, yani *demir giysi*, bir çeşit savaş zırhı olmalıdır (Eyüboğlu, 2019, s. 376).

Muhammed: Dede Korkut Kitabı'nda *Muhammed*, *Muhammed Mustafa* olarak geçmektedir. Türkmen varyantında *Muhammet* olarak geçmektedir. Dede Korkut Kitabı'nda adı 11 boyda geçer: Salur Kazan'ın Evi Yağmalandığı Boy, Kam Böri'nin Oğlu Bamsı Beyrek Boyu, Kazan Bey Oğlu Uruz Bey'in Tutsak Olduğu Boy, Duha Koca Oğlu Deli Dumrul Boyu, Kanlı Koca Oğlu Kan Turalı Boyu, Kazılık Koca Oğlu Yigenek Boyu, Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy, Begil Oğlu Emren'in Boyu, Uşun Koca Oğlu Segrek Boyu, Salur Kazan Tutsak Olup Oğlu Uruz Çıkardığı Boy, İç Oğuza Dış Oğuz Asi Olup Beyrek Öldüğü Boy. Adı ayrıca Dede Korkut Kitabı'nın Giriş bölümünde de geçer. Türkmen varyantında adı rivayetlerde geçer (Gökyay, 1973, s. 327-328; Erdem, 1998, s. 801-802).

Oğuz Han: Dede Korkut Kitabı'nda *Oğuz Han* olarak geçmektedir. Adı bir boyda, Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy'da geçer (Gökyay, 1973, s. 329).

Orhan Şaik Gökyay'a göre, Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy'da Oğuz Han'ın adı tek bir yerde, "*Oğuz Hanun ilkıcısı*" ifadesinde geçmektedir (Gökyay, 1973, s. 329).

Perri Kızı: Dede Korkut Kitabı'nda *Perri*, *Perri Kızı* olarak geçmektedir. Adı bir boyda, Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy'da geçer (Gökyay, 1973, s. 105).

Salur Kazan/Kazan: Dede Korkut Kitabı'nda *Han Kazan*, *Kazan*, *Kazan Beg*, *Kazan Han*, *Salur Han Kazan*, *Salur Kazan*, *Salur Kazan Beg*, *Salur-oğlu Kazan*, *Ulaş-oğlu Salur Kazan* olarak geçmektedir. Türkmen varyantında *Gazan*, *Gazan Baba*, *Gazan Beğ*, *Han Gazan*, *Salar Baba*, *Salır*, *Salır Gazan*, *Salır Han* olarak geçmektedir. Dede Korkut Kitabı'nda adı 8 boyda geçer: Salur Kazan'ın Evi Yağmalandığı Boy, Kam Böri'nin Oğlu Bamsı Beyrek Boyu, Kazan Bey Oğlu Uruz Bey'in Tutsak Olduğu Boy, Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy, Begil Oğlu Emren'in Boyu, Uşun Koca Oğlu Segrek Boyu, Salur Kazan Tutsak Olup Oğlu Uruz Çıkardığı Boy, İç Oğuza Dış Oğuz Asi Olup Beyrek Öldüğü Boy. Türkmen varyantında adı 5 boyda geçer: Bamsım Birek, Imra, Oğuzların Melallaşmakı, İğdir, Gorkutın Gabrı Kazılığı-II. Türkmen varyantında adı rivayetlerde de geçer (Gökyay, 1973, s. 324-330; Erdem, 1998, s. 797-803; Ercilasun, 2004, s. 61-62). Türkmen Sahra el yazmasında, soylamalarda ve Salur Kazan'ın Yedi Başlı Ejderhayı Öldürdüğü Boy'da Kazan'ın adı geçmektedir (Ekici, 2019, s. 175-176, 190-191, 200-204).

Muharrem Ergin'e göre, Dede Korkut'ta, mevki bakımından Bayındır Han'dan sonra Kazan Bey gelmektedir. Bayındır Han'ın damadı olan Ulaş oğlu Salur Kazan aynı zamanda onun beylerbeyidir ve bütün İç Oğuz ve Dış Oğuz beyleri kendisine bağlıdır. Birlikte yapılan savaşları o idare eder, en önde ve ortada bulunur. Bayındır Han gibi akın izni verir ve beyleri divanına toplar. Oğuz beylerinin en büyük savaşçısı ve düşmanların en korkulu hasmıdır. Hikâyelerin üçü onun üzerinde toplanmıştır. İç Oğuz-Dış Oğuz karşılaşmasıyla ilgili sonuncu hikâyedeki asıl rol yine Kazan Bey'indir. Diğer hikâyelerde de sık sık sahneye çıkar (Ergin, 1989, s. 23-24).

Ali Duymaz'a göre, Dede Korkut Kitabı'na göre Salur Kazan, Hanlar Hanı Bayındır Han'ın güveyisi (damadı) ve Oğuzların beylerbeyidir. Kazan Han, Bayındır Han'ın buyruğunda olmasına karşın daha ön planda ve aktiftir. Dede Korkut Kitabı'nda, Salur Kazan ayrıca, "*kalın Oğuz'un paşası, Kan Apkaz'ın karımı, Kara Güne'nin kardaşı, Kara Pudak emmisi, Han Uruz'un babası Salur Kazan Bey*" olarak geçmektedir. Oğuz'un baş alplarından olan Salur Kazan, İç Oğuz beylerinden olmasına karşın, Dış Oğuz beyleri de yani bütün Oğuz beyleri ona tabidir (Duymaz, 1997, s. 11-13).

Gurbangül Guziçiyeva'nın bahsettiğine göre, Dede Korkut Kitabı'ndaki en önemli tiplerden biri Salur Kazan'dır. Salur Kazan eserde cesur, akıllı, bilge komutan, yüce insanlık değerleri taşıyan insan olarak görülmektedir. Hiçbir zaman dokunmadığa dokunmaz, kaçanı kovmaz, iman dileyeni öldürmez (Guziçiyeva, 2000, s. 175-176).

Dede Korkut'ta Salur Kazan, birçok bakımdan olumlu, insancıl bir tip ve iyi bir yönetici olarak işlenmiştir (Eyüboğlu, 2022c, s. 133).

Tepegöz: Dede Korkut Kitabı'nda *Depegöz* olarak geçmektedir. Adı bir boyda, Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy'da geçer (Gökyay, 1973, s. 322; Ercilasun, 2004, s. 64).

Bahaeddin Ögel'e göre, Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy'da, Çoban, Peri kızıyla birleşmiştir ki, bir insanla bir ruhun birleşmesi söz konusudur. Dede Korkut'ta çobanla Peri kızının birleşmesi sonunda pınar yoluyla gelen Tepegöz motifi, çok derin, eski, geniş mitolojik temellere dayanmaktadır. Tepegöz, bir dev ya da bir ruh olabilir. Hikâyedeki motifler, eski Türk diniyle, inanışlarıyla, gelenekleriyle bağdaşmaktadır (Ögel, 1995, s. 66-69).

Faruk Sümer'in kaydettiğine göre, Depe-Göz, üst üste yaptığı baskınlarla Oğuzları, özellikle de Dış Oğuzları korkunç yenilgilere uğratmış, Basat'ın ağabeyi Kıyan Selçuk, iki kardeşi ile Aruk Candan, Demir Donlu Mamak, Düzen Oğlu Alp Rüstem, Uşun Koca gibi beyler yapılan savaşlarda ölmüşlerdi. Basat, daha sonra Depe-Göz'ü yenip öldürmüş, ihtimal kardeşinin ve eldaşlarının öcünü almıştı (Sümer, 1959, s. 415).

Naciye Yıldız'a göre, Oğuz sahasında olumsuz dev tipi denildiğinde ilk akla gelen Tepegöz'dür. Tepegöz'ün çeşitli ağız ve lehçelerde *Kellegöz, Yekegöz, Yekçeşme, Calgızküz* şeklinde adlandırılan varyantları ve benzerleri de vardır. Dede Korkut'ta Tepegöz, babası çoban, anası peri kızı olduğu ve Oğuz'dan her gün iki insan yediği şeklinde tanımlanmaktadır ve Oğuz içinde kaos yaratan bir tiptir. Tepegöz'ün dünyaya gelişi normal bir evlilik sonucu değildir, bu bakımdan kutsal aile yapısını korumak için

yaratılmış bir tip olduğu da düşünülebilir, çünkü bu tip “*toplum tarafından kabul edilen evlilikler dışında dünyaya gelenler, bu durumu yaratanların ve çevrelerindekiilerin başına bela olacak bir felaketle karşılaşır*lar” mesajını yansıtmaktadır. Türklerin tarihin çok eski zamanlarından kalan olumsuz tek gözlü devler hakkındaki anlatıları Türk destan geleneğinde kökleşmiştir. İnsana benzeyen ve benzemeyen yönleri olan bu devler bir kaosu, bir düzensizliği temsil ederler, olumlu kahramanın onu yenmesiyle de kaostan düzene geçilmektedir (Yıldız, 2010, s. 42).

Fuzuli Bayat’ın eserinde söylediğine göre, Tepegöz, kaosu simgeleyen peri kızından çocuğu olarak dünyaya gelmiştir, dış görüntüsü de kaotiktir; kozmosun temsilcisi insan iki gözlüdür, o ise tek gözlüdür; insan etten, kemikten oluştuğu için kesici, delici etkilere açıktır, o ise vücudu et gibi gözüken ama kesilmez, delinmezdir; insan, hayvan eti yer, o, insan eti yer. Basat Tepegöz’ü Öldürdüğü Boy’da, Basat’ın Tepegöz’le olan savaşı iki kardeşin kozmosu ve kaosu simgeleyen doğüstü güçlerin savaşıdır. Belki de destanın eski varyantında Basat’la Tepegöz ikizdiler ve destanın konusu ikizler miti ile ilgilidir, iyinin kötü üzerindeki zaferidir. Dede Korkut Kitabı’ndaki bir-iki olay hariç geriye kalan savaşlar, mecliste oturma, toy, av, düğün gibi sahneler vb. gerçeklik ve tarihi coğrafi anlam taşımaktadır ve Oğuz ülkesinde sihir, olağanüstü olaylar, nesneler oldukça azdır. Fakat Basat Tepegöz’ü Öldürdüğü Boy’da, Tepegöz’ün sihirli yüzüğü, ağaçta asılı sihirli kılıç, vücuduna ok, kılıç işlememesi, peri kızı vs. istisna teşkil etmektedir (Bayat, 2016, s. 144-151).

Tepegöz, bir çobanın bir peri kızına tecavüz etmesi sonucu bir gayrimeşru ilişkiden doğmuş, babası tarafından terk edilmiş, annesi tarafından sahiplenilmemiş, düzgün bir aileye sahip olamamış, üvey bir ailede büyümüş, sonra üvey ailesinden de kovulmuş bir tiptir/karakterdir. Yokluklar, eksiklikler, sevgisizlik, nefret, Tepegöz tipini/karakterini şekillendirmiş ve sonunda Tepegöz, Oğuzların başına bela olmuştur. Basat Tepegöz’ü Öldürdüğü Boy, bu yönüyle aile kavramının, kurumunun; aile, ana-baba-kardeş sevgisinin ne kadar önemli olduğunu, bunların eksikliğinin ne gibi sonuçlara yol açabileceğini örneklemektedir (Eyüboğlu, 2023, s. 18).

Tepegöz’ün Basat Tepegöz’ü Öldürdüğü Boy’da önemli bir yeri ve rolü vardır. Anlatıda kötü kahraman olarak işlenmiştir. Hatta anlatının birçok varyantı Tepegöz’ün adını taşıırken, bazı varyantlarında Basat tipi yoktur. Tepegöz, Aruz’un bir çobanının bir pınar kenarında bir peri kızının ırzına geçmesi sonucu doğmuş, Aruz tarafından evlat edinilmiş, Basat ile üvey kardeş olmuş, Oğuzlara birçok zararlar vermiş, sonunda Basat tarafından öldürülmüştür. Tepegöz tipinin kökeni mitolojiktir. Eski Türklerin, insanların şamanistik inanışlarının bir yansımasıdır. Tepegöz kötü bir dev tipidir. Anlatı binlerce yıllıktır, M.Ö. 1. bin yıla ait yazılı varyantı da vardır ve geniş Türk coğrafyasında, diğer birçok halklarda da görülmektedir.

Uşun Koca: Dede Korkut Kitabı’nda *Uşun Koca* olarak geçmektedir. Adı 2 boyda geçer: Basat Tepegöz’ü Öldürdüğü Boy, Uşun Koca Oğlu Segrek Boyu (Gökyay, 1973, s. 330).

Zeki Velidi Togan'ın eserinde yazdığına göre, Uysunlar, Dede Korkut'ta *Uşun Koca* olarak geçmektedir. Tarihte Fergana Dağları'nda belirtilen İğrek ve Çiğrek kabileleri de bu Uşun Koca'nın iki oğlu olarak gösterilmektedir (Togan, 1982, s. 124).

Orhan Şaik Gökyay'a göre, *Uşun*, eski tarihlerde *Uysun*, Kazak Türkçesi'nde *Uyşun*, Cingiz tarihinde *Huşın*, ya da *Huyşın*, eski bir Türk kabilesinin adıdır (Gökyay, 1973, s. CLVIII).

Yapağılu Koca: Dede Korkut Kitabı'nda *Yapağılu Koca* olarak geçmektedir. Adı bir boyda, Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy'da geçer (Gökyay, 1973, s. 330; Ercilasun, 2004, s. 64-65).

Orhan Şaik Gökyay'ın eserinde belirttiğine göre, Yapağılu Koca, Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy'da geçen, halktan bir kişi olup, Tepegöz'ün Dede Korkut'la kestiği kesim sonucu onun yemeğini pişirmek üzere ayrılmıştır (Gökyay, 1973, s. CLXXIX).

Yünlü Koca: Dede Korkut Kitabı'nda *Yünlü Koca* olarak geçmektedir. Adı bir boyda, Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy'da geçer (Gökyay, 1973, s. 330; Ercilasun, 2004, s. 64-65).

Orhan Şaik Gökyay'a göre, Yünlü Koca, Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy'da, Oğuz'la yaptığı anlaşma sonucu Tepegöz'ün yemeğini pişirmek üzere seçilmiş iki aşçıdan biriydi. Yapağılu Koca ile birlikte, halktan gelme kişilerdir (Gökyay, 1973, s. CLXXIX).

Sonuç

Dede Korkut Destanları başta olmak üzere destanların büyük çoğunluğu, başlangıçta eski devirlerde yaşamış önde gelen kişilerin yaşamlarını yansıtmıştır. Destanlar zamanla halk arasında yayıldıkça ve benimsendikçe, içerisinde halkın yaşamı yaygınlaşmış, daha çok ön plana çıkmıştır. Böylece milletin tarihi-coğrafi-kültürel unsurları ve gelişimi de bir sözlü kültür ürünü olan destanlara yansımıştır. Destanlar artık toplumun yaşantısı, kahramanlar artık toplumun ideal insan tipi olmuştur.

Dede Korkut kişilerinde, her bir kahramanda birçok farklı tarihi tabaka vardır. Dede Korkut'ta kendilerine boy düzenlenen kahramanlar; Boğaç Han, Salur Kazan, Bamsı Beyrek, Deli Dumrul, Kan Turalı, Yigenek, Basat, Begil/Emren, Segrek, Uruz'dur. Bazı destanlarda başka kişiler de başkahraman gibi işlenmiştir. Buna Karacuk Çoban örnek verilebilir. Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy özelinde ise başkahraman Basat olmakla birlikte bir karşıt kahraman olan Tepegöz de başkahraman gibi işlenmiştir. Hatta anlatının bazı varyantlarında Basat tipi yer almazken sadece Tepegöz görülmektedir ve anlatı onun adıyla bilinmektedir. Bu durum anlatıdaki kişilere de yansımıştır. Tepegöz'ün varyantları anlatıldığı millete ve coğrafyaya göre mahallileşmiş, farklı kişiler/karakterler/tipler de anlatıya dahil olmuştur.

Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy'un konusu, bir kahramanın yurda zarar veren olağanüstü bir varlığı yenerek yurdunu kurtarmasıdır. Anlatının kökleri efsanevi-mitolojik-şamanistiktir, anlatılarda yer alan doğaüstü varlıklarla mücadele üzerine kurulmuştur. Bu açıdan Duha Koca Oğlu Deli Dumrul Boyu ile benzeşmektedir. Destansı bir hava

verilmeye çalışılmış olsa da mitolojik, efsane yönü baskındır. Anlatı içerisinde farklı bölümler yer almaktadır, bunlar aslında farklı efsanelerdir. Basat'ın aslan tarafından büyüülmesi, Tepegöz'ün doğumu, Tepegöz'ün yurda verdiği zararlar, kahraman Basat'ın Tepegöz ile mücadelesi ve onu yenmesi aslında aynı zamanda farklı efsanelerdir. Bu efsane parçalarının tarihi kaynaklarda, Türk halkları ve başka milletler arasında birçok varyantları bulunmaktadır.

Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy'un başkahramanı Basat'tır. Destanda Tepegöz'ün zarar verdiği birçok Oğuz beyinin adı da geçmektedir. Destanı anlatan ozan anlatının çeşitli yerlerinde bildiği beylerin adlarını sayarak sahneyi kalabalık göstermeye çalışmıştır. Eski Türklerin, daha eski atalarının ortak hafızalarında, mitolojilerinde ürettikleri, tanırsallaştırdıkları doğaüstü kişiler/karakterler/tipler tarihi süreç içerisinde tarihileşme ve destanlaşma sürecine girerek, tarihi kişilerin hatıralarıyla kaynaşarak, tarihi kişi gibi algılanarak, mevcut görünümlerine evrilmişlerdir. Bir sözlü kültür ürünü olan Dede Korkut'taki her bir kişinin/karakterin/tipin, az veya çok, tarihi-destani-efsanevi-mitolojik yönleri vardır. Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy özelinde Tepegöz, Peri Kızı kişileştirilmiş doğaüstü varlıklardır. Her ne kadar insani çizgilerle tasvir edilmeye çalışılsa da Basat tipinin en alt tabakası da doğaüstüdür, totemistik kökleri olan olumlu bir dev tipidir. Nitekim suni bağlarla ilişkilendirildiği destani babası Aruz'un tasvirinde de bu durum görülmektedir. Aruz da iri yapılı, bir dev tipinde tasvir edilmiştir. Yani bu anlatı aslında alt tabakasında olağanüstü varlıklarla, devlerle ve onlar arasındaki mücadelelerle ilgilidir.

Basat Tepegöz'ü Öldürdüğü Boy'da Alp Rüstem, Aruz, Basat, Bayındır Han, Bügdüz Emen, Dede Korkut, Kapak Han, Kara Güne, Kıyan Selçük, Konur Koca Sarı Çoban, Mamak, Muhammed, Oğuz Han, Perri Kızı, Salur Kazan, Tepegöz, Uşun Koca, Yapağılı Koca, Yünlü Koca kişi adları geçmektedir.

Etik Beyanı

Bu çalışmanın, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmanın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarından bilimsel etik ilke ve kurallarına uygun davrandığını; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, çalışmanın Committee on Publication Ethics (COPE)'in tüm şartlarını ve koşullarını kabul ederek etik görev ve sorumluluklara riayet ettiğimi beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmayla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Declaration

I declare that this study is original; that I have acted by the principles and rules of scientific ethics at all stages of the study, including preparation, data collection, analysis, and presentation of information; that I have cited sources for all data and information not obtained within the scope of this study and included these sources in the bibliography; that I have not made any changes in the data used, and that I comply with ethical duties and responsibilities by accepting all the terms and conditions of the Committee on Publication Ethics (COPE). I hereby declare that if a situation contrary to my statement regarding the study is detected, I agree to all moral and legal consequences that may arise.

Hakem Değerlendirmesi

: Dış bağımsız.

Çıkar Çatışması

: Yazarlar çıkar çatışması bildirmemiştir.

Finansal Destek

: Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.

Peer-review

: Externally peer-reviewed.

Conflict of Interest

: The authors have no conflict of interest to declare.

Grant Support

: The authors declared that this study has no financial support.

Kaynakça

- Abdulla, K. (2015). *Mitten Yazıya veya Gizli Dede Korkut*. Akt. Ali Duymaz. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Ağacanzâde, P. (2011). “Dede Korkut Destanları Hakkında”, çev. Nuri Şimşekler, *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, S. 25, s. 223-244.
- Akkoyun Koç, T. (2020). *Dede Korkut Hikâyelerinde Söylem Çözümlemesi Ve Kültürel Kimliğin Öğretimi*. Doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bayat, F. (2000). “Dede Korkut Kitabı’nda Devletçilik”, *Uluslararası Dede Korkut Bilgi Şoleni (Ankara, 19-21 Ekim 1999) Bildirileri*, haz. Alev Kahya Birgül ve Aysu Şimşek Canpolat. Ankara: AKM Yayınları. s. 63-75.
- Bayat, F. (2016). *Mitten Tarihe, Sözden Yazıya Dede Korkut Oğuznameleri*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Bekki, S. (2016). “Dedem Korkut Kitabı ile Altay Destanı Maaday-Kara Arasındaki Tarihi-Genetik Bağ”, *III. Uluslararası Türk Dünyası Kültür Kongresi “Dede Korkut ve Türk Dünyası” (Çeşme-İzmir, 19-23 Ekim 2015) Bildiriler Kitabı*, 1. cilt, edit. Metin Ekici vd. İzmir: Ege Üniversitesi. s. 275-284.
- Boratav, P. N. (2012). *Türk Mitolojisi / Oğuzların - Anadolu, Azerbaycan ve Türkmenistan Türklerinin Mitolojisi*. Çev. Recep Özbay. Ankara: BilgeSu Yayıncılık.
- Dursun, A. ve Torun, D. (2017). “Begil Oğlu Emren Anlatısında “Kahramanın Sonsuz Yolculuğu”, *Söylem Filoloji Dergisi*, 2 (2), s. 250-266.
- Duymaz, A. (1997). *Bir Destan Kahramanı Salur Kazan*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Ekici, M. (2019). *Dede Korkut Kitabı Türkistan/Türkmen Sahra Nüshası, Soylamalar Ve 13. Boy, Salur Kazan’ın Yedi Başlı Ejderhayı Öldürmesi, Orijinal Metin (Tıpkıbasım), Transkripsiyon, Aktarma*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Eliuz, Ü. (2001). “Dede Korkut Hikayelerindeki Şahıs Kadrosunun Karakter Yapıları Bakımından İncelenmesi”, *Bilig*, S. 18 (Yaz 2001), s. 63-86.
- Ercilasun, A. B. (2004). “Zikredilen Şahıslara Dayanılarak Dede Korkut Boylarının Kronolojik Sıralanması”, *II. Milletlerarası Dede Korkud Kollokyumu (Bakü, Azerbaycan, 21-26 Aralık 1998); Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten 1998/I*, TDK Yay., Ankara, 2004, s. 61-69.
- Erdem, M. (1998). *Dede Korkut Türkmenistan Varyantları*. Doktora tezi. Ankara Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ergin, M. (1964). *Dede Korkut Kitabı / Metin - Sözlük*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- Ergin, M. (1989). *Dede Korkut Kitabı I. / Giriş - Metin - Faksimile*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basım Evi.

- Ergin, M. (2017). *Dede Korkut Kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Erman, K. (2014). Dede Korkut Destanı'ndaki Ordu ve Askerlik Değerleri. *Leges Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (2), 97-115.
- Eyüboğlu, D. C. (2019). *Korkut*. İstanbul: Cinius Yayınları.
- Eyüboğlu, D. C. (2022). Dede Korkut'taki Basat. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 6 (20), 123-140.
- Eyüboğlu, D. C. (2022b). Dede Korkut'taki Bayındır Han Üzerine Bir Değerlendirme. *Anasay*, (22), 275-315.
- Eyüboğlu, D. C. (2022c). Dede Korkut'taki Salur Kazan Üzerine Bir Değerlendirme. *Oğuz-Türkmen Araştırmaları Dergisi*, 6 (1), 87-145.
- Eyüboğlu, D. C. (2023). Dede Korkut'taki Tepegöz. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 7 (1), 1-20.
- Eyüboğlu, D. C. (2024). *Dede Korkut Destanları*. İstanbul: Cinius Yayınları.
- Eyüboğlu, İ. Z. (1998). *Anadolu Mitolojisi - Anadolu Üçlemesi 2*. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Feyzioğlu, N. (2004). "Dede Korkut Hikayeleri'nden Duha Koca Oğlu Deli Dumrul Hikayesi ile Basat'ın Tepegöz'ü Öldürdüğü Hikâyeye Simge ve İmgeler Bakımından Bir Yaklaşım", *Atatürk Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S. 2, s. 51-60.
- Genç, D. (2020). Dede Korkut'un Türkistan/Türkmen Sahra Nüshasında Yer Alan Kültürel Unsurlar. *Çeşm-i Cihan: Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları E - Dergisi*, (7-1), 88-100.
- Gökyay, O. Ş. (1973). *Dedem Korkudun Kitabı*. İstanbul: Başbakanlık Kültür Müsteşarlığı Kültür Yayınları.
- Guzıçıyeva, G. (2000). "Gorkut Ata Kitabı ve Türkmen Destanları", akt. Güçmurat Sultanmuradov, *Uluslararası Dede Korkut Bilgi Şöleni (Ankara, 19-21 Ekim 1999) Bildirileri*, haz. Alev Kahya Birgül ve Aysu Şimşek Canpolat. Ankara: AKM Yayınları. s. 175-180.
- Iskakov, B. ve İbrayev, Ş. (2000). "Korkut Ata Kitabı", akt. Dinara Düysebayeva, *Kazakistan'da Dede Korkut*, haz. Abdimalik Nısanbayev vd. Ankara: AKM Yayınları. s. 285-332.
- Jirmunskiy, V. M. (1961). "Kitabı Korkud" ve Oğuz Destanı Geleneği", çev. İsmail Kaynak, *Türk Tarih Kurumu Belleten*, S. 100, s. 609-629.
- Kırman, Ü. (2004). *Dede Korkut Anlatılarının Karşıtlıklar Kuramına Göre Çözümlemesi Ve Bu Kuramın Anlatı Öğretiminde Kullanımı*. Doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Konıratbayev, A. (2000). “Korkut Ata Hakkında”, akt. Dinara Düysebayeva, *Kazakistan'da Dede Korkut*, haz. Abdimalik Nısanbayev vd. Ankara: AKM Yayınları. s. 147-182.
- Ögel, B. (1994). “Dede Korkut Kitabı'nın Eski ve Yazılı Kaynakları Hakkında (Topkapı Sarayındaki Oğuz Destanı Parçaları ile Karşılaştırma)”, I. Sovyet-Türk Kollok-yumu, Bakü, 1-8 Temmuz 1988; *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten* 1988, TDK Yay., Ankara, 1994, s. 113-128.
- Ögel, B. (1995). *Türk Mitolojisi (Kaynakları ve Açıklamaları ile Destanlar)*, II. Cilt. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Özarslan, B. B. (2012). “Dede Korkut Hikâyelerinde Egemenlik Kavramına Ait Unsurlar”, *Karadeniz Araştırmaları*, S. 35, s. 101-109.
- Özçelik, S. (2016). *Dede Korkut -Dresden Nüshası- Metin, Dizin*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Sepetçioğlu, M. N. (1998). *Dedem Korkut'un Kitabı*. İstanbul: İrfan Yayımcılık.
- Sertkaya, O. F. (2022). "Dede Korkut Kitabı'nın Bursa Yazmasının "Giriş" Bölümü", *Dede Korkut Kitabı Bursa Yazması Tıpkıbasım*, Proje Koordinatörü: Hüseyin Buran. Bursa: Bursa Kültür Anonim Şirketi / Star Matbaacılık. s. 9-18.
- Sezer, M. A. (2019). Dramatik Aksiyonu Sağlayan Değerler Açısından Basat'ın Tepegöz'ü Öldürdüğü Destan. *Uluslararası Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 84-92.
- Shahgoli, N. K. ve Yaghoobi, V. ve Aghatabai, S. ve Behzad, S. (2019). Dede Korkut Kitabı'nın Günbet Yazması: İnceleme, Metin, Dizin ve Tıpkıbasım. *Modern Türk-lük Araştırmaları Dergisi*, 16 (2), 147-379.
- Sümer, F. (1959). “Oğuzlar'a Ait Destani Mahiyette Eserler”, *Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, XVII/3-4, s. 359-455.
- Sümer, F. (1972). *Oğuzlar / (Türkmenler) Tarihleri - Boy Teşkilatı - Destanları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Şahin, A. (2017). *Dede Korkut Hikâyeleri'nde Yapı*. Yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Tezcan, S. ve Boeschoten, H. (2001). *Dede Korkut Oğuznameleri*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Togan, Z. V. (1982). *Oğuz Destanı. Resîdeddin Oğuznamesi, Tercüme ve Tahlili*. İstanbul: Enderun Yayınları.
- Yıldız, N. (2010). “Türk Destanlarında Kötü Huylu Devler”, *Millî Folklor*, S. 87, s. 41-51.

Dijital Dönüşüm ve Saha İhtiyaçları Ekseninde Yenilikçi Mesleki Eğitim: İTÜ MTAL Modeli

Innovative Vocational Education on the Axis of Digital Transformation and Field Needs: İTÜ MTAL Model

Hüseyin Toros* 

Öz

Günümüzde teknolojik gelişmeler ve sanayideki dönüşümler, Türkiye'deki mesleki ve teknik eğitimi yeniden şekillendirme ihtiyacını ortaya koymaktadır. Bu çalışma, İstanbul Teknik Üniversitesi Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinin yenilikçi eğitim modelini merkeze alarak, mesleki eğitimin nasıl dönüştürülebileceğini inceler. Temelinde "tahayyül, tasavvur, tasarım" (3T) ve "değerler, teknoloji, takım" (DTT) felsefelerini barındıran bu model; öğrencilere eleştirel düşünme, problem çözme ve takım çalışması gibi yetkinlikler kazandırmayı hedefler. Ahilik kültürü ve usta-çırak ilişkisi modern bir yaklaşımla ele alınırken, dijitalleşme ve sanayi 4.0'a uyumlu yapay zekâ, otomasyon ve büyük veri programları öne çıkarılmaktadır. Proje tabanlı çalışmalar, yarışmalar ve girişimcilik faaliyetleri ile desteklenen bu model; yalnızca teknik bilgiye değil, aynı zamanda ahlaki değerlere, sürdürülebilirlik bilincine ve küresel bakış açısına sahip, üretken ve girişimci fertler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Sonuç olarak, bu çalışma saha ihtiyaçlarına duyarlı, takım merkezli ve dijital dönüşümle bütünleşmiş bir mesleki eğitim modelinin, geleceğin insan kaynağı ihtiyacını karşılamada kritik bir rol oynadığını işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki ve teknik eğitim, yenilikçi eğitim modeli, dijital dönüşüm, proje tabanlı öğrenme, girişimcilik.

Abstract

Today, technological advancements and industrial transformations have underscored the need to revamp vocational and technical education in Turkey. This study examines how vocational education can be transformed, with a focus on the innovative education model of Istanbul Technical University's Vocational and Technical Anatolian High School. This model, based on the philosophies of 'imagination, conception, design' (3T) and 'values, technology, team' (DTT), aims to equip students with skills such as critical thinking, problem-solving, and teamwork. While the Ahilik culture and master-apprentice relationship are approached with a modern perspective, artificial intelligence, automation, and big data programmes compatible with digitalization and Industry 4.0 are highlighted. Supported by project-based work, competitions, and entrepreneurial activities, this model aims to nurture productive and entrepreneurial individuals who possess not only technical knowledge but also moral values, sustainability awareness, and a global perspective. In conclusion, this study demonstrates that a vocational education model responsive to field needs, team-centered, and integrated with digital transformation plays a critical role in meeting the future's human resource needs.

Keywords: Vocational and technical education, innovative education model, digital transformation, project-based learning, entrepreneurship.

* Sorumlu yazar / Corresponding author & İstanbul Teknik Üniversitesi  toros@itu.edu.tr

Araştırma Makalesi / Research Article & Benzerlik / Similarity: 2

Başvuru / Submitted: 16 Temmuz 2025 & Kabul & Accepted: 4 Eylül 2025

Atıf / Citation: Toros, H. "Dijital Dönüşüm ve Saha İhtiyaçları Ekseninde Yenilikçi Mesleki Eğitim: İTÜ MTAL Modeli", *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24 (2025): 25-60.



Giriş

Geleneksel eğitimden yeni eğitim anlayışına geçiş sürecindeyiz. Geleneksel eğitim anlayışındaki öğretmenin bilgi aktaran, öğrencinin ise pasif alıcı olduğu dönem geride kalmıştır (Dwiyono & Eliasa, 2025). Günümüzde, zaman ve mekân sınırlarını ortadan kaldıran dijital imkanlar sayesinde bilgiye erişim ilerlemiş; öğrencilerin akranlarıyla iş birliği içinde, etkin katılımı öğrenme süreçlerine dahil olduğu yeni bir eğitim bakış açısı ortaya çıkmıştır. Bu dönüşümde üretken yapay zekânın rolü giderek artmakta, eğitim başta olmak üzere birçok alanda etkisini hissettirmektedir (Zhai, 2023). Tüm gelişmelere rağmen, öğretmenler (Değerlerimizi Değerlendiren Değerler, 3D) tecrübe paylaşımı ve rehberlik hizmeti vermeye devam edeceklerdir.

Dijital dönüşüm ve sanayi 4.0'ın mesleki eğitime etkileri, eğitim bakış açımızı sürekli olarak değiştirmektedir. Teknolojik ilerlemeler, değişen ihtiyaçlar ve mesleklerdeki dönüşümlerle birlikte, eğitim anlayışı ve iş dünyası da bu doğrultuda gelişmektedir. Çevrimiçi ve yüz yüze bileşenleri bir arada sunan melez eğitim modelleri yaygınlaşırken, otomasyon, yapay zekâ (AI), nesnelerin interneti (nesnelerin birbiri ile haberleşmesi, IoT) ve veri temelli karar süreçleriyle kurumlar köklü bir değişim sürecine girmektedir (Yiğitöl, 2025). Sanayideki teknolojik gelişmeler eğitimde büyük değişikliklere yol açmaktadır (Toros, 2021, 29 Kasım). İş dünyasındaki teknolojinin hızla gelişip değişmesi önemli zorlukları beraberinde getirirken iş dünyası nitelikli iş gücü yetiştirme sorumluluğu taşıyan mesleki eğitim kurumları için bir fırsat teşkil eder (Li ve ark., 2024). Dijital teknolojilerin hızla yaygınlaşması, mesleki eğitimin ekonomik kalkınmadaki rolünü daha da önemli hale getirmiştir (Berigel ve ark., 2025). İş gücü piyasasındaki köklü değişiklikler, geleneksel eğitim anlayışlarının yeniden değerlendirilmesini zorunlu kılmıştır. Bu noktada, mesleki ve teknik eğitim kurumları teorik bilgi ile uygulama arasındaki boşluğu doldurmada kilit bir konumdadır.

Gelişmelere bağlı olarak eğitim 5.0 yaklaşımıyla birlikte, teknoloji eğitimle bütünleştirilmekte ve öğrencilere kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunma ihtiyacı ön plana çıkmaktadır (Toros, 2021, 29 Kasım; Kopackova ve ark., 2024; Temel & Coşkun, 2024). Sanayileşmenin sunduğu yapay zekâ destekli sistemler, otomasyon, robot teknolojileri ve akıllı üretim süreçleri sayesinde üretimde kalite ve verimlilik artmakta; IoT ve büyük veri analitiği sayesinde ise gerçek zamanlı karar alma süreçleri gelişmektedir. Siber-fiziksel sistemlerle fiziksel ve dijital süreçler bütünleşirken, makine öğrenimi ve yapay zekâ tahmine dayalı bakım süreçleri ve üretim planlamasında yeni imkânlar sunmaktadır. Bulut bilişim ve dijital ikiz teknolojileriyle sanal simülasyonlar, planlama süreçlerinin temel bir parçası haline gelmektedir (Kumaş ve Erol, 2021).

Dijitalleşme, eğitimi dönüştürerek gençlerin gelecekteki kariyerlerine hazırlarken; öğrenmenin mekâna bağlılığını azaltarak hayat boyu öğrenme fırsatlarını çoğaltmakta ve sosyoekonomik eşitsizlikleri azaltmada önemli bir rol oynamaktadır (Toros, 2024, 25 Haziran). Günümüz iş gücü geleneksel teknik bilgilere değil; dijital okuryazarlık, kodlama, veri analitiği ve yapay zekâ gibi yeni nesil becerilere de ihtiyaç duymaktadır (Alkan, 2024). Bu bağlamda, kültür dersleri ile meslek derslerinin birbirini tamamlaması açısından meslek ve kültür dersleri öğretmenlerinin sık sık bir araya gelmesi,

problem çözme ve uyum sağlama gibi temel yetkinliklerin kazandırılmasını hedeflemektedir (Koçulu ve ark., 2022; Koçulu & Topçu, 2021). Hayat boyu öğrenme yaklaşımı ise sürekli değişim ve yenilik merkezli hayatın doğasına cevap vermektedir.

Mesleki eğitimde uygulamalı öğrenme süreçleri; iş yerinde eğitim, staj, çıraklık ve sanayi iş birlikleri aracılığıyla pekiştirilmekte; artırılmış gerçeklik (AR), sanal gerçeklik (VR) ve simülasyon tabanlı uygulamalarla desteklenmektedir. Yapay zekâ destekli kişiselleştirilmiş öğrenme sistemleri, öğrencilere özel eğitim planlarının oluşturulmasına imkân sağlamaktadır. Yüz yüze, çevrimiçi, kayıt vs. melez eğitim modelleri ise eğitimin esnekliğini artırarak farklı hayat şartlarına sahip öğrencilerin eğitim süreçlerine katılımını kolaylaştırmaktadır. Bu dönüşüm sürecinde, okullar eğitim kurumları olarak değil; sanayi tesisleri, fabrikalar ve ticari işletmelerle doğrudan ilişkili, iş birlikçi yapılar olarak ele alınmalıdır. Eğitim müfredatı da sürdürülebilirlik, yeşil teknolojiler ve çevreye duyarlı yaklaşımlar ekseninde yeniden yapılandırılmalıdır.

Sanayi ihtiyaçları ve dijitalleşmenin şekillendirdiği çağımızda, mesleki eğitim sistemlerinin yalnızca teknik bilgi ve beceri kazandırması yeterli değildir. Geleceğin iş gücünü hazırlamak, öğrencilerin dijital yeterliliklerini artırmak, hayat boyu öğrenme becerilerini desteklemek, sosyal sorumluluk ve girişimcilik gibi alanlarda da yetkinlik kazandırmakla mümkündür. Bu noktada, eğitim kurumları, sanayi sektörü ve politika yapımcılar arasında kurulacak güçlü iş birlikleri önemlidir (Toros, 2009, 18 Eylül).

Bu bağlamda, kurucu müdürlüğünü üstlendiğim İTÜ MTAL, teknolojik gelişmeler ile köklü sosyal değerleri (örneğin Ahilik kültürü) birleştiren bütüncül bir modeli merkeze almıştır. Bu model; akademik başarıyla birlikte üretimi, iş birliğini, karakter eğitimi ve sanayi ile kurulan bağlantıları önceliklendirir. Gelişen teknolojiler, değişen saha ihtiyaçları, toplumların devamlılığı, sürdürülebilirlik ve güvenlik için varlık yönetimi ve değerler eğitimi ön plana çıkmaktadır. Bu çalışmayla sunulan deneyim, mesleki eğitimde farklılaşan ve yerel-küresel boyutlarda etki oluşturabilen bir model olarak öne çıkacaktır (İTÜ MTAL, 2024).

1. Eğitimde 3T: Tahayyül, Tasavvur ve Tasarım

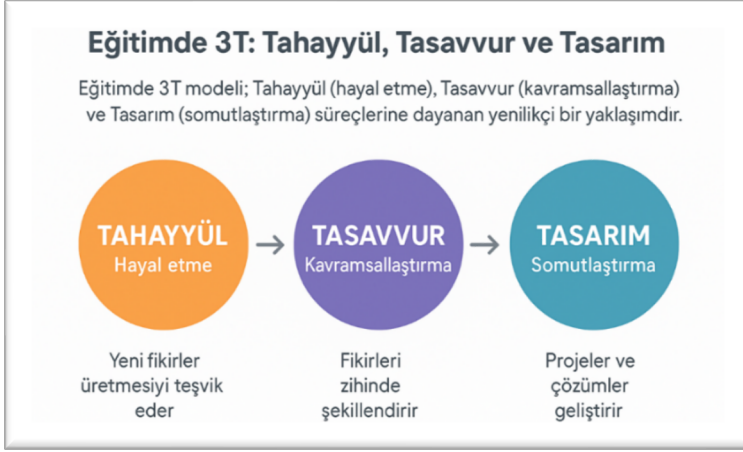
Eğitimde 3T modeli; Tahayyül (hayal etme), tasavvur (kavramsallaştırma) ve tasarım (somutlaştırma) süreçlerine dayanan yenilikçi bir yaklaşımdır. Bu model, fertlerin düşünce dünyasını zenginleştirerek bilgi tüketen değil, öğrenirken bilgi üreten, düşünen ve çözüm geliştiren insan yetiştirmeyi amaçlar. 3T modeli ile geleceğe hazırlık daha sistematik ve etkili hale gelmektedir.

Modelin ilk adımı olan tahayyül, öğrencilerin hayal gücünü kullanarak yeni fikirler üretmesini teşvik eder. Ardından gelen tasavvur aşamasında bu fikirler zihinde şekillenir ve kavramsal bir çerçeveye oturtulur. Son aşama olan tasarım ise bu fikirlerin somut ürünlere, projelere veya çözümlere dönüştürülmesini sağlar (Şekil 1).

Bu süreçler, öğrencilerin üretkenliğini ve yenilikçilik becerilerini geliştirerek onları geleceğin bilim insanları, mühendisleri, sanatçıları ve girişimcileri olmaya hazırlar. 3T modeli, özellikle görsel sanatlar, teknoloji ve proje tabanlı derslerde etkili biçimde

uygulanmakta; öğrencilerin zihinsel üretkenliklerini ve üretken düşünme kapasitelerini harekete geçirmektedir. (Şen, 2018). 3T modeli hayatın her safhasında kullanılabilir.

Şekil 1. Eğitimde 3T



1.1 Tahayyül (Hayal Etme)

Tahayyül, insanın hayal gücünü kullanarak özgün fikirler geliştirmesi ve yenilikçi çözümler üretebilmesi sürecidir. Bu aşama, kalıpların dışına çıkarak üretken düşünmeyi teşvik eder. Merak, keşif tutkusunu ve farklı bakış açıları, öğrencilerin olayları çok boyutlu bir şekilde ele almasını sağlar. Tahayyül süreci, geleceğe yönelik büyük, yeni ve sıra dışı fikirlerin tohumlarını eker. Maddi bir kaynağa ihtiyaç duymadan, zihinsel esneklik ve üretkenlik kazandıran yoğun bir beyin fırtınası ortamı sunar. Öğrenciler, bu süreçte özgürce hayal kurarak hem şahsi hem de sosyal sorunlara yönelik üretken çözümler geliştirir.

1.2 Tasavvur (Kavramsallaştırma – Anlamlandırma)

Tasavvur, tahayyül edilen fikirlerin kavramsal bir çerçeveye oturtularak yapılandırıldığı ve anlamlandırıldığı süreçtir. Bu aşamada, soyut düşünceler teorik bilgilerle zenginleştirilir, mantıksal bir kurguyla şekillendirilir ve uygulanabilir bir forma dönüştürülür. Fikirlerin gerçek dünyadaki geçerliliği ve işlevselliği eleştirel bir şekilde sorgulanır. Tasavvur, eleştirel düşünme, problem çözme ve proje tabanlı öğrenme gibi yöntemlerle desteklenerek öğrencilerin fikirlerini yalnızca hayal etmekle yetinmeyip bunları olgunlaştırarak uygulanabilir çözümlere dönüştürme olgunluğu (yetkinliği) kazanmasını sağlar. Bu süreç, düşüncelerin hem üretken hem de mantıksal bir zeminde derinleşmesini mümkün kılar.

1.3 Tasarım (Somutlaştırma – Uygulamaya Geçirme)

Tasarım, tasavvur edilen düşüncelerin uygulanabilir bir modele, ürüne veya çözüme dönüştürülmesi sürecidir. Bu aşamada fikirler, soyut düşünceler somut uygulamalarla hayata geçirilir ve insanlık için değer oluşturan ürünler, hizmetler veya projeler ortaya çıkar. Tasarım süreci, girişimcilik ruhunu, üretkenliği ve bilgiyi faydaya çevirme

becerisini geliştirerek öğrencilerin üretken potansiyellerini açığa çıkarır. Atölye çalışmaları, ön ürün (prototip) geliştirme projeleri ve mesleki eğitim uygulamaları, öğrencilerin tasarım yetkinliklerini sürekli olarak güçlendirir. Özellikle görsel sanatlar dersi, tahayyül, tasavvur ve tasarım süreçlerini bir araya getirerek 3T modeline mükemmel (ideal) bir uygulama alanı sunar. Öğrenciler, bu derste özgün sanat eserleri üretmek için hayal güçlerini kullanır; renk, biçim ve kompozisyon gibi unsurları cesurca deneyerek üretken etkinliklere katılırlar. Örneğin, öğrenciler daha sürdürülebilir bir dünya için enerji tasarruflu bir ev fikrini hayal edebilir, bu fikri sanat tarihi, kültürel bağlamlar ve kavramsal yaklaşımlarla zenginleştirerek geliştirir ve ardından çizim, boyama veya 3D modelleme gibi tekniklerle somut bir esere dönüştürürler. Tahayyül evresi sınırsız bir özgürlük sunarken, tasavvur fikirlerin olgunlaşmasını sağlar ve tasarım aşaması, uygulamalı projelerle öğrencilerin deneyim kazanmasına ve kabiliyetlerini geliştirmesine imkân tanır.

2. Mesleki Eğitimde DTT Modeli: Değerler, Teknoloji ve Takım Felsefesi

DTT yaklaşımı, Selçuklu ve Osmanlı'dan gelen kadim değerlerin, Türkiye Yüzyılı vizyonu ile harmanlandığı, takım çalışması kültürüyle güçlendirildiği bütüncül bir çerçeveye sunar. Ahilik kültürü bu bağlamda önemli bir yer tutmakta; fertlerin ahlaki ve sosyal gelişimini mesleki yeterlilikle birlikte şekillendirmektedir (Şekil 2).

2.1 Değerler: Selçuklu ve Osmanlı Mirası

Eğitim sisteminde ahlak, adalet, merhamet, dayanışma ve insan merkezli yaklaşım gibi kadim değerlerin korunması büyük önem taşır. Bu değerler, toplumun sürekliliği açısından vazgeçilmezdir. Selçuklu ve Osmanlı Dönemlerinde ahlak, doğruluk, adalet ve sosyal fayda anlayışı, meslek sahibi kişiler için temel ilke olarak kabul görmüştür. Günümüzde bu mirası yaşatmak oldukça önemlidir. Mesleki eğitim yalnızca teknik bir süreç değildir. Ahlaklı ve sosyal sorumluluk sahibi insan yetiştiren bir yapıdır. ABD, Japonya, Avrupa, Güney Kore gibi çeşitli ülkelerindeki gelişmiş üniversitelerde Osmanlı derslerinin yer bulması, toplumların huzur içinde yaşayabilmesi için geçmişten gelen tecrübelerin paylaşılması gerektiğinin bir göstergesidir.

2.2 Teknoloji: Türkiye Yüzyılı Vizyonu

Millî Eğitim Bakanlığı 2023 Eğitim Vizyonu, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli (TYMM), teknolojiyi eğitim sisteminin temel direği haline getirerek, öğrencileri dijital dünya ile bütünleştirme amaçlamaktadır. TYMM'nin teknoloji vizyonu, üretken, yenilikçi ve millî değerlerle donanmış insan yetiştirmeyi hedefleyen kapsamlı bir eğitim anlayışını yansıtmaktadır. Bugünün dünyasında, mesleki eğitim, dijital dönüşüm ve teknolojik yenilikleri kapsayan modern bir yaklaşımla yeniden şekillenmektedir. Türkiye Yüzyılı vizyonu çerçevesinde, sanayi ve üretim alanlarında yerli ve milli teknolojilere odaklanan, yenilikçi düşünmeyi teşvik eden bir mesleki eğitim sistemi oluşturulmalıdır. Yapay zekâ, otomasyon, sanayi 4.0, büyük veri analizi ve çevreye duyarlı yeşil teknoloji gibi alanlarla bütünleştirilerek uygulanan eğitim programları, öğrencilerin geleceğin iş dünyasına donanımlı, üretken ve çözüm merkezli kişiler olarak adım atmalarını sağlayacaktır (Toros, 2024, 25 Haziran; Toros, 2024, 9 Ekim; Akpınar ve ark., 2024).

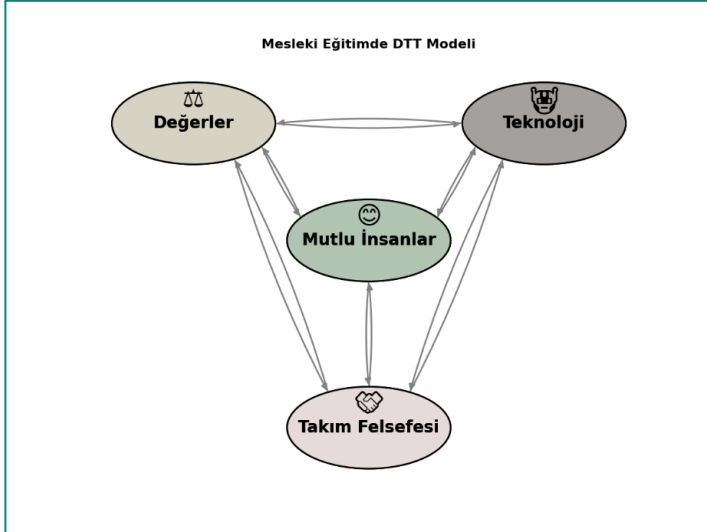
2.3 Takım Felsefesi: Ahilik Kültürü

Türk toplumunun köklü değerlerinden biri olan Ahilik, meslek erbabları arasında dayanışma, güven, usta-çırak ilişkisi gibi unsurları içermektedir. Ahilik teşkilatının öğretileri, sadece teknik beceri kazandırmakla kalmaz. Bunun yanında insan ilişkilerini, iş ahlakını, dürüst ticareti ve topluma faydalı üretimi ön planda tutan amir hükümleri vardır. Aksi durumlarda cezai müeyyidelerle tecziye edilir. Günümüz mesleki eğitim sisteminde, takım ruhu anlayışıyla hareket eden fertler yetiştirilerek, iş yerlerinde ahlaki değerlere bağlı, iş birliğine açık ve üretim süreçlerinde uyum içinde çalışan bir nesil inşasına katkı sağlanacaktır. Teknoloji, eğitimin her aşamasında merkezi bir role sahip olmuştur. Usta çırak kültürü ile takım içinde tecrübe aktarımı, takımlara hamilik yapan tecrübeli kişilerin rehberliği ve dijital dönüşümü destekleyen bir yaklaşım benimsenerek, öğrencilere kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sağlamak amaçlamaktadır. Takım çalışması ise, öğrencilerin ortak hedeflere ulaşmak için birlikte çalışmasını teşvik eden bir araç olarak kullanılmaktadır. Bu, özellikle karmaşık projeler üzerinde çalışırken, öğrencilerin iletişim, iş birliği ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır (Toros, 2024, 1 Temmuz; Akdağ ve Toros, 2025).

2.4 Ahlaklı, Liyakatlı ve Mutlu İnsanlar

DTT modeli ile ahlaki değerleri benimsemiş, teknolojiyle donatılmış ve takım çalışmasını esas alan fertler yetiştirmek mümkün olacaktır. Bu sistem, sadece ekonomik kalkınmaya katkı sağlamakla kalmayacak, bununla birlikte kişisel mutluluğu ve sosyal huzuru da artıracaktır. Çünkü ahlaklı ve liyakatli fertlerin çoğalması, üretken ve refah düzeyi yüksek bir toplumun temelini oluşturacaktır. Bu yaklaşım doğrultusunda mesleki eğitim, Türkiye'nin gelecekteki güçlü ekonomisinin ve sosyal yapısının temel dayanaklarından biri haline gelecektir (Toros, 2023, 16 Aralık).

Şekil 2. Eğitimde DTT



3. Meslek Lisesi Öğrenci Tercihlerinde İlgi Alanları, Yetenekler ve Saha İhtiyaçlarının Rolü

3.1 Öğrenci Merkezli Tercih Yaklaşımı

Günümüzde ferdi eğitim sisteminin ve öğrenci merkezli yaklaşımların ön plana çıkmasıyla birlikte, öğrencilerin mesleki tercihler yaparken sadece dışsal faktörlerle değil, bununla birlikte içsel özelliklerinin de dikkate alınmasının gerekliliği giderek artmaktadır. Özellikle meslek liseleri gibi uygulamaya dayalı eğitim modellerine sahip okullarda, öğrencinin ilgi alanları, yetenekleri, kişisel becerileri ile gelecekte çalışabileceği sektörün ihtiyaçlarının uyumlu hale getirilmesi, öğrenme sürecini daha verimli kılmakta hem de mezun olduktan sonraki kariyer süresini daha anlamlı ve sürdürülebilir hale getirmektedir (Toros, 2022, 11 Nisan).

Bu doğrultuda, öğrencilerin okul tercihi yaparken okulun genel itibarı ya da fiziki şartları değil, bununla birlikte okulda sunulan bölümler, teknik altyapı, staj imkanları ve özellikle okul içinde yer alan takımlar (robotik, elektrik-elektronik, makine, inşaat, otomotiv, grafik tasarım vb.) göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü bu takımlar, öğrencilerin gerçek hayata dönük projeler ürettiği, iş birliği içinde çalıştığı ve sektörel becerilerini geliştirdiği en etkili öğrenme ortamlarından biridir. Bu sebeple “okula değil takıma gel” yaklaşımı, öğrencilerin sadece bir kuruma değil, bununla birlikte bir topluluğa, bir aileye ve bir hedefe adım atmasını sağlar.

3.2 “Okula Değil Takıma Gel” Kampanyası

Okul yönetimleri ve rehber öğretmenlerin desteğiyle geliştirilen “okula değil takıma gel” kampanyaları, öğrencilerin bilinçli tercih yapmalarını sağlamakla kalmaz; bununla birlikte okul içi motivasyonu, takım ruhunu ve uzmanlık alanlarında derinleşmeyi teşvik eder. Böylece öğrenciler, bir diploma için değil, gerçek bir mesleki kimlik inşa etmek amacıyla okula gelmeye başlar. Bu durum, sınıf içi başarıyı artırır, disiplin sorunlarını azaltır ve öğrencilerin geleceğe yönelik hazırlıklarını erken yaşlarda şekillendirmesine imkân tanır.

Öğrencilerin yaş itibarıyla en enerjik, heyecanlı aceleci, sabırsız isyankâr oldukları, kanlarının “deli” aktığı ergenlik dönemlerinde enerjilerinin, takım arkadaşları ile birlikte aynı hedefe üretime yönlendirilmesi, kötü ortamlardan da korunmasına yardımcı olacaktır. Bununla birlikte sektörel açıdan da büyük avantajlar sağlar. Günümüzde iş dünyası artık bilgiye sahip değil, problem çözme, üretken düşünme, takım çalışması ve uygulamalı uygulama becerisine sahip kişilere ihtiyaç duymaktadır. Meslek liselerinden çıkan öğrencilerin bu becerilere sahip olması için, onların doğru takımlarda yetiştirilmeleri önemlidir.

3.3 Sektörel İhtiyaçlarla Uyumlu Eğitim

Sonuç olarak, meslek lisesi tercihlerinin okul ismine ya da konumuna göre değil, öğrencinin kişisel özellikleriyle uyumlu, sektör ihtiyaçlarını karşılayan ve okul içi takımlarla ilişkilendirilen bir yaklaşımla yapılması gerek şahsî gelişim gerekse sosyal katkı açısından çok değerlidir. Bu tür bir tercih anlayışı hem okulların kalitesini artırır

hem de topluma daha donanımlı, daha üretken ve daha faydalı insan kaynağı kazandırır. Eğitimden asıl kazanç, her şahsın kendine uygun alanda öz güvenle çalışabilmesiyle mümkündür.

4. Nasıl bir Mesleki Eğitim?

Mesleki eğitim, öğrencileri yalnızca bir meslek sahibi yapmakla kalmayıp, onları çağın ihtiyaçlarına uygun çok yönlü becerilerle donatmayı amaçlayan bütüncül bir süreçtir. Gerçek hayattan alınan sorunlara çözüm üretmeyi hedefleyen proje tabanlı yaklaşımlar, takım çalışmaları ile desteklenerek öğrencilerin iş birliği ve sorumluluk alma becerilerini geliştirmektedir. Temel elektronik, bilişim ve veri yönetimi gibi alanlarda verilen uygulamalı eğitimler; Türkçe, İngilizce ve matematik gibi iletişim ve analiz becerilerini güçlendiren derslerle tamamlanmaktadır. Bununla birlikte firmalar ve üniversitelerle kurulan iş birlikleri sayesinde öğrenciler hem sektörel gelişmeleri yakından takip edebilmekte hem de açık kaynak ortamlarında üretim yapma fırsatına kavuşmaktadır. Bu süreçte kalite merkezli iş yapma anlayışı, sorgulayıcı düşünce yapısı ve mesleki ahlak gibi değerler ön planda tutularak; bilgi, beceri ve erdemi bir araya getiren nitelikli fertler yetiştirilmektedir.

Okul, öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve iletişim becerilerini geliştirmeye önem vermektedir. Veri analizi, ön üretim ve halka açık konuşma gibi faaliyetlerle öğrenciler, küresel rekabete hazır hale gelmektedir.

Kişiselleştirilmiş öğrenme, öğrencilere kendilerine özgü öğrenme hızlarında ilerleme imkânı tanır. Bu yaklaşımın takımlarda kullanılması öğrencilerin yeteneklerini keşfetmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Örneğin, öğrencilerin ilgi alanlarına göre proje grupları oluşturması ve hamilik sisteminden faydalanması sağlanmaktadır.

4.1 Mesleki Eğitimin Amaçları

Mesleki eğitimin temel amacı; dijital çağın gerektirdiği bilgi, beceri ve yetkinliklerle donatılmış, teknolojiyi üreten ve yöneten insan yetiştirmektir. Bu doğrultuda, öğrencilerin sadece teknik bilgiyle donatılmış değil; bununla birlikte saha sorunlarına çözüm üretebilen, girişimcilik ve yenilik kültürüne sahip, araştırma ve geliştirme süreçlerine katkı sunan kişiler olarak yetiştirmeleri hedeflenmektedir. Eğitimin merkezinde Ahilik değerleriyle bütünleşmiş bir mesleki ahlak, disiplin ve iş birliği kültürü bulunur. Selçuklu ve Osmanlı'dan gelen köklü mirasla yoğrulmuş Türkiye Yüzyılı vizyonu, milli ve manevi değerlere bağlı, küresel ölçekte sürdürülebilir, güvenli ve katma değeri yüksek teknolojiler geliştirebilecek fertlerin yetiştirilmesini amaçlamaktadır. Böylece mesleki eğitim; sadece istihdama değil, bununla birlikte ülkenin bilimsel, teknolojik ve kültürel kalkınmasına da doğrudan katkı sunan bir yapı haline gelmektedir.

Mesleki eğitimin amacı (misyonu) ülkemizin teknolojik dönüşümüne katkı sunan, üreten, yenilikçi ve sorumluluk sahibi kişileri yetiştirmektir. Bu amaç doğrultusunda fertlerin sadece teknik bilgi ve becerilerle değil; bununla birlikte takım çalışmasına yatkınlık, problem çözme yetkinliği ve meslek ahlakı gibi değerlerle donatılması da hedeflenmektedir. Ufki bakışı (vizyonu) ise; teknoloji ve iş birliği merkezli yaklaşımıyla

küresel ölçekte model alınan, yenilikçi uygulamalarıyla öncü bir eğitim kurumu haline gelmek ve sürekli gelişen iş gücü piyasasına yön verecek insan yetiştirmektir. Bu çerçevede mesleki eğitim; sadece bir meslek kazandırma süreci değil, bununla birlikte fertleri teknolojik ve sosyal değişime yön verecek donanıma kavuşturan stratejik bir yapı olarak konumlanmaktadır (Toros, 2022, 20 Temmuz).

4.2 Mesleki Gelişim ve Program Türleri

Matematiği hayatın bir parçası olarak her alanda iyi bir araç olarak kabul edip kullanabilme, Türkçe ve İngilizce iletişim, temel bilişim ve elektronik kullanımı gibi derslerle birlikte gelişmiş teknik beceriler kazandırır (Toros, 2024, Haziran 25).

Müfredatın temel bileşenleri şunlardır:

- Proje Tabanlı Öğrenme: Öğrenciler, gerçek hayat problemlerini çözmek için takım halinde çalışır ve uygulama deneyim kazanırlar.
- Sanayi İş birlikleri: TÜBİTAK, TEKNOFEST, sektör ve üniversitelerle yapılan ortaklıklar, öğrencilerin uygulama öğrenme imkanlarını artırmaktadır.

Mesleki okullar ile isteyenler örgün 4 yıllık üniversiteye hazırlanırken, isteyenler ise sahanın aradığı insan kaynağı yolunda erken adım atma imkanına sahip olabiliyorlar. Günümüzde zaman ve mekândan bağımsız bilgiye ulaşabilmek ve herkese açık olan açık öğretim eğitimleri ile her okul türündeki gençlerin kendilerini geliştirmelerinin önü açık bulunmaktadır. Bu çeşitlilik, fertlerin ilgi ve yeteneklerine göre kariyer planlaması yapabilmesi için önemli bir fırsat sunar. Ancak, okullar, bölümler açılırken ihtiyaçların kısa ve uzun vadeli planlamaları dikkate alınması gerekir. Örneğin dijital dönüşümle birlikte, sektörün ihtiyaç duyduğu nitelikli insan kaynağını nasıl yetiştirebiliriz? Sorusunun hep gündemde tutulması gerekir. Yarınlara değer katmak için kurumların isimlerinden çok, çağın gerektirdiği teknolojik becerileri kazandıran, yenilikçi eğitim modellerini hayata geçirmek zorundayız. Bu ancak sektör-okul iş birliklerini güçlendirerek, dijital okuryazarlığı merkeze alan ve üretim merkezli bir eğitim anlayışıyla mümkün olacaktır. Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri kendi içinde dört farklı okul türünde değerlendirilebilir.

4.2.1 Anadolu Teknik Programı (ATP)

Dört yıllık üniversite eğitimini hedefleyen öğrenciler için akademik merkezli bir yol haritası sunmaktadır. Ön mühendislik, ön lisans olarak kabul edilebilir. Daha 13-14 yaşlarında gelecekte yapacağı meslek ile ön çalışmalara başlayan öğrenciler üniversite hayatlarında çok başarılı olmaktadır. Bu konuda etrafımızda çok sayıda örnek bulunmaktadır. 4 yıllık liselerde ilk iki yıl, 5 yıllık okullarda ilk üç yıl yoğun bir şekilde mesleki beceriler kazanmak ve son iki yılda ise YKS ağırlıklı çalışmalar ile geleceğin mimar, mühendis, girişimci ve bilim insanlarının yetişmesinde son derece önemli olan bir okul türüdür. Arzu eden öğrencilerin son iki yılda diğer bölümlere geçişinin sağlanması son derece fayda sağlar.

4.2.2 Anadolu Meslek Programı (AMP)

Doğrudan sektörde uzmanlaşmayı amaçlayanlar için endüstriyel becerileri ön plana çıkarır. Tüm dünyada aranan teknik personelin yetişmesi için son derece önem arz etmektedir. AMP öğrencileri için 11. ve 12. sınıflarda uygulamalı mesleki eğitim ön plandadır. İşletmelerde beceri eğitimi, sektör temelli projeler, uygulama atölyeleri ve yerinde üretim süreçleriyle öğrencilerin mesleklerinde ustalaşmaları desteklenir. Bu kademede öğrencilerin mezuniyet sonrasında sektöre daha kolay entegre olmalarını sağlayacak programlar uygulanır.

4.2.3 Mesleki Eğitim Merkezi Programı (MESEM)

İş dünyasıyla bütünlük bir şekilde uygulamalı yetkinlik kazandırmayı hedeflemektedir. Haftada 4 gün iş, bir gün eğitim ile gençler erken yaşlarda istihdama katılmaktadır.

4.2.4 Mesleki Açık Öğretim Lisesi (MAÖL)

Esnek öğrenim imkanlarıyla eğitime erişimi kolaylaştırır. Gelişen teknolojiler ve yapay zekâ merkezli şahsileştirilmiş eğitim araçları MAÖL'e olan talebin artmasını sağlayabilir. Bu sebeple MAÖL'ün yaygınlaştırılması ve bu sistemdeki öğrenci sayısının artırılması için girişimlere ihtiyaç bulunmaktadır. MAÖL ile erken istihdam başlayabilir. Böylelikle insan kaynağının erken değerlendirilmesi (insan varlığı tasarrufu) sağlanmış olur.

5. Eğitimde Yeni Yaklaşımlar: Dijital Dönüşüm ve Eğitim 5.0

Endüstri 5.0, Toplum 5.0 ve Eğitim 5.0 gibi kavramlar, insanlığın canlı-cansız tüm varlıkları bütüncül bir bakışla ele aldığı, karar süreçlerini paydaş iş birliğiyle yürüttüğü yeni bir dönemi temsil ediyor. 2019 salgın hastalığı, ekolojik dengiyi yalnızca insan merkezli yönetme anlayışının yanı sıra sanayileşme sonrası aşırı tüketim politikalarının doğaya verdiği geri dönüşsüz zararı açıkça ortaya koydu. Bu süreç, kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin sürdürülebilirliği imkânsızlaştırdığını gösterdi. Artık ekolojik hassasiyetleri merkeze alan, doğal varlıkları sorumlulukla kullanan bir hayat modeli benimsemek zorunlu hale geldi (Toros, 2021).

Bu bağlamda Eğitim 5.0, Ahilik sisteminde olduğu gibi, insan merkezli ve teknolojiyle bütünen bir eğitim anlayışını savunur. Örneğin İTÜ MTAL, öğrencilere sadece teknik yetkinlik değil, duygusal ve sosyal beceriler kazandırmayı hedefleyen bir model geliştirdi. Öğrenciler, dönem projelerinde takım halinde çalışarak gerçek hayat problemlerine yenilikçi çözümler üretiyor ve bu sayede çok yönlü gelişim imkânı buluyor. Dijital dönüşüm sayesinde, öğrencilerin öğrenme süreçleri daha esnek ve etkileşimli hale gelmiştir. Artırılmış gerçeklik (AR), sanal gerçeklik (VR) ve yapay zekâ gibi teknolojiler, öğrencilerin kavramları daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktadır.

6. Mesleki Eğitim Başarısının Basamakları

21. yüzyılın hızla değişen dünyasında, fertlerin bilgiyle değil; bununla birlikte duygusal, sosyal, bedensel ve ruhsal açıdan da donanımlı olmaları önemlidir. Teknolojik

gelişmelere uyum sağlayabilen fertlerin yetişmesi, eğitim ortamlarının çok boyutlu gelişimi desteklemesiyle mümkündür. Mesleki eğitim; fertlerin doğuştan gelen yeteneklerini keşfetmelerine imkân tanırken, Ahilik kültürü gibi köklü değerlerle ruhsal gelişimlerini besler, üretim süreçleriyle de fiziksel becerilerini güçlendirir. Uygulamalı derslere erken yaşlarda başlayan dokunarak ve hissederek öğrenme süreci, öğrencileri küresel rekabet ortamına hazırlamakta önemli bir rol oynar. Planlama, proje üretimi ve uygulama aşamalarında akran desteği, ortak çalışma kültürü ve sorumluluk alma becerilerini pekiştirirken, hata yaparak öğrenme süreci de mesleki gelişimin vazgeçilmez bir parçası haline gelir. Bu bütüncül yaklaşım, mesleki eğitimi sadece bir beceri kazandırma süreci olmaktan çıkarıp, öğrencinin çok yönlü gelişimini destekleyen stratejik bir araç hâline getirir.

Mesleki eğitimde yenilikçi ve takım merkezli bir eğitim ortamının sunulması öğrenci yeteneklerini geliştirirken sahanın insan kaynağının yetiştirilmesine destek olmaktadır. Kurumlar, öğrencilerin fiziksel, duygusal ve manevi boyutlarıyla ilgilenirken teknolojik gelişmelere uyum sağlamayı amaçlaması ve planlaması gerekir. Eğitim yuvaları, toplumların teknolojik dönüşümüne katkı sağlayan, küresel ölçekte örnek alınan bir teknoloji ve takım çalışması merkezini hedefleyen ve gerçek hayat problemlerine çözen üreten projeler geliştiren fertler yetiştiren nesiller buluşma noktası gibi düşünülmelidir (Caves ve ark., 2021; Salas-Velasco, 2024).

Mesleki eğitimin kalitesini artırma sürecinde eğitim yönetim anlayışının da dönüşüme uğraması kaçınılmazdır. Yöneticilerin, mesleki eğitimi yalnızca ara eleman yetiştiren bir kademe olarak görmeyip, şahsî potansiyelin keşfedilmesi, yenilikçi üretimin (inovasyon) desteklenmesi ve sosyal ihtiyaçlara çözüm üretme kapasitesinin kazandırıldığı stratejik bir alan olarak görmesi önemlidir. Bu bağlamda, 500 puanlık bir öğrencinin meslek lisesine gelmemesinin ya da başarılı öğrencilerin bu alana yönlendirilmesinin yanlış bir algıdan kaynaklandığı unutulmamalıdır. Meslek liseleri, doğru yönetildiğinde sadece teknik bilgi değil, girişimcilik ruhu ve problem çözme becerisi de kazandırabilen güçlü kurumlar olabilir. Yönetimde mevzuatların hızlı şekilde güncellenmesi, sektör iş birliğiyle daha esnek karar alma süreçlerinin oluşturulması, okullarda uygulanabilecek yenilikçi modellerin test edilmesine imkân sağlayacaktır. Gerçek anlamda gelişime açık bir yönetim anlayışıyla, mesleki eğitimde nitelikli insan kaynağı yetiştirme hedefi daha sürdürülebilir ve etkili bir biçimde gerçekleştirilebilir. Modern iş dünyasında, güçlü mesleki donanımına sahip olanların artık iş arayan değil, işverenler tarafından aranan ve değer biçilen kişiler haline gelmiştir.

Eğitimin başarısında tüm paydaşların katkısı büyük önem taşır. Ufki bakış açısı geniş ve liyakatli yöneticilerden işini en iyi şekilde yapmaya çalışan öğretmenlere; okulun temizlik personeline kantinciye, güvenlik görevlisine kadar herkesin, her öğrencinin geleceğin değerli bir insanı olacağı bilinciyle hareket etmesi gerekir. Öğrencilerin doğuştan getirdiği yeteneklerin beceriye dönüşmesinde çevresel faktörlerin etkisi büyüktür. Öğrencilerin, tertip ve düzene uyum sağlama, daha fazla çaba gösterme ve uzun yolculuk sürelerine rağmen bu okulu tercih etmeleri ile elde ettikleri başarılar, başlı başına araştırılması gereken konulardır. Bu noktada, eğitim ortamında görev alan herkesin rolü kritiktir. Örneğin, İTÜ MTAL’de görev yapan Fatma Abla ve Ahmet Abi’nin

eğitime sağladığı katkılar, bu bağlamda değerlendirilmesi gereken kıymetli örnekler arasında bulunur. Aynı şekilde, konfor alanının dışına çıkıp sadece gençlerle hayal kurabilmek adına alıştıkları okuldan ayrılarak yeni açılan bu okula gelen Hakan ve Behçet hocalar gibi öğretmenler de bu sürecin ilham verici emektarları olarak öne çıkmaktadır.

6.1 Mesleki Eğitimde Altyapı

Mesleki eğitimin sağlam temeller üzerine inşa edilmesi, eğitime adanmış, yeniliğe ve takım ruhuna açık bir öğretmen kadrosu ile mümkün olmaktadır. Atanmışlıktan daha ziyade adanmışlık öne çıkmaktadır. Bu kadro, bilgi aktarmakla kalmaz; bununla birlikte öğrencilerin potansiyelini keşfetmesini, konfor alanlarının dışına çıkarak gelişimlerini sürdürmesini teşvik eder. Hevesli öğrencilerin desteklendiği bu ortamda, takım çalışmalarını teşvik eden fiziksel ve dijital altyapılar sayesinde yenilikçi fikirler üretilebilmekte ve projelere dönüştürülebilmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin teknik değil; bununla birlikte iletişim, iş birliği ve problem çözme becerilerini de geliştirmelerini sağlar.

Gelişmiş mesleki eğitim altyapısı, temel yeteneklerin geliştirilmesi yanında çağın gerekliliklerine uygun olarak yapay zeka, IoT, robotik ve otomasyon gibi alanlara yönelik uygulama ve geliştirme imkanları sunar. Bu altyapı, çevrimiçi ve fiziksel iş birlikleriyle zenginleşerek öğrencilerin sektör uzmanlarının bilgi ve deneyim paylaşımında bulunmalarına imkân tanır. Veri inceleme ve yorumlama çalışmaları ile desteklenen bu sistem, öğrenmeyi derinleştirirken, öğrencilerin geleceğin teknolojilerine bütünleştirilmesini sağlar. En önemlisi de öğrenci, öğretmen, veli, yönetim, sektör, basın gibi tüm paydaşların ortak hedeflerde birleştiği bu yapı; sürdürülebilir, etkili ve kapsayıcı bir mesleki eğitim anlayışını hayata geçirir (Şekil 3).

Şekil 3. Öğrencilerin başarısı için paydaşların desteği.



6.1.1 Atölye ve Laboratuvar Kullanımı

Atölye ve laboratuvar oluşturulurken buraların bir yılda yani 8.760 saatin ne kadarında kullanılıyor veya kullanılacakları hesapları yapılır. Hızlı teknolojik gelişmeler laboratuvarlarda alınan cihazların hızlı bir şekilde modasının geçmesini yol açabiliyor. Bu soruna karşı en etkili çözümlerden biri, okullar arası ve firma kaynaklarının paylaşımına dayalı modellerin benimsenmesidir. Birden fazla okulun aynı atölye veya laboratuvarından faydalanması maliyetleri düşürür hem de cihazların etkin kullanım süresini artırır. Kaynakların akılcı yönetimi için atölyelerin okullar arasında paylaşılması veya sektörle iş birlikleri kurulması, eğitim sisteminin sürdürülebilirliği açısından kritik bir çözüm olarak öne çıkıyor. Bunun için mesleki eğitim okullarında eğitimin sektör imkanları ile desteklenmesi kaynak yönetimi ve saha merkezli eğitim açısından önem arz ediyor. Meslek lisesinde okuyanların staj süresince değil tüm eğitimleri boyunca okula kayıt yaptırdığında anda sigorta işlemlerinin otomatik olarak yapılması okullarda iş yükünü azaltacağı gibi iş başı eğitimlerini de kolaylaştıracaktır.

6.1.2 Kaynak Paylaşımı ve Döner Sermaye Modeli

Paylaşım modelleri ve endüstri iş birlikleri, yalnızca maliyet avantajı sağlamakla kalmaz, bununla birlikte eğitimde fırsat eşitliğine de katkıda bulunur. Kırsal bölgelerdeki okulların büyük şehirlerdeki laboratuvarlara sanal erişim sağlaması veya mobil atölyelerden faydalanması, coğrafi eşitsizlikleri azaltabilir. Bununla birlikte, kullanılmayan malzemelerin geri dönüşümü veya okullar arası değişimi, çevresel sürdürülebilirliği de destekler.

Hızlı teknolojik değişim karşısında, eğitim kurumlarının statik altyapı modellerini sürdürmesi mümkün değildir. Kaynak paylaşımı ve sektör iş birlikleri finansal hem de pedagojik açıdan vazgeçilmez bir strateji haline gelmiştir. Devlet politikaları, bu süreçte teşvik mekanizmaları (vergi indirimleri, hibe programları) ve standartların oluşturulması (ortak kullanım protokolleri) ile kritik bir rol oynayabilir. Günümüz dünyasında başarı, kaynakların bolluğunda değil, onları ne kadar akıllıca kullandığımızda yatıyor (Toros, 2022, 14 Şubat).

Mesleki eğitimde öğrenmenin kalitesini artırmada en etkili yolların başında öğrencilerin gerçek üretim ortamlarında deneyim kazanması gelir. Bu bağlamda mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında kurulan Döner Sermaye İşletmeleri (DÖSE), teorik bilgilerin uygulamaya dönüştürülmesine imkân tanır. DÖSE çerçevesinde okullardaki insan gücü ve teknolojik altyapı ekonomiye katkı sağlar. Atölyeler daha fazla kullanılır, çalışanlar tecrübe ve para kazanır. Okulların da mali sürdürülebilirliği güçlenir.

6.1.3 Araştırma-Geliştirme (Ar-Ge) Merkezleri

Mesleki eğitimde Araştırma-Geliştirme (Ar-Ge) merkezlerinin kurulmasıyla sektörler, üniversiteler ve ilgili kurumlarla iş birliği içinde teknolojik bilgi üretmek, yenilikçi ürünler geliştirmek ve verimliliği artırmak daha kolay olabilmektedir. Bu merkezler, öğrencilerin uygulamalı öğrenme imkânı bulduğu, sınai mülkiyet farkındalığı kazandırdığı ve donanımlı insan kaynağı olarak yetiştirildiği stratejik alanlardır (Özer, 2021).

6.2 Mesleki Eğitimde Hazırlık Sınıfı

Mesleki eğitimde hazırlık dönemi temel becerilerin kazanımıyla sağlam bir gelecek inşası açısından iyi bir fırsattır. Mesleki ve teknik eğitimin etkinliğini artırmak, üst sınıflarda verilen teknik derslerle değil, hazırlık ya da birinci sınıfta kazandırılan temel becerilerle mümkündür. Bu dönem, öğrencilerin şahsî gelişimlerini desteklemek ve onları mesleki eğitim sürecine uyumlu hale getirmek açısından kritik önemdedir. Bu sebeple, hazırlık sınıfı veya ilk yıl; öğrencilerin zihinsel, sosyal, dil, matematik, temel elektronik ve temel bilişim yönlerinden donatılması için bir başlangıç noktası/safhası olarak görülmelidir.

6.2.1 Dil Becerileri: Anlama, Anlatma ve İletişim

Türkçe, İngilizce vs. okuma, anlama, yazma ve anlatma becerileri akademik ve mesleki başarı için temel taşlardır. Haftada bir gün teneffüslerde İngilizce iletişimin teşvik edilmesi gibi uygulamalarla öğrencilerin yabancı dil farkındalığı artırılırken, ana dilde kendini doğru ve etkili ifade etme becerisi de güçlendirilir. Bu sayede, öğrenciler hem yerel hem de küresel düzeyde iletişim kurma yeterliliğine ulaşır. Bu sebeple okullarda yapılan her bir faaliyette farklı öğrencilerin görev alması onlara verilen bir fırsat olarak değerlendirilebilir.

6.2.2 Tasarım ve Hayal Gücü Gelişimi

Mesleki eğitimin temelleri, hayal kurma, tasavvur etme ve bu fikirleri somut ürünlere dönüştürebilmeyle mümkün olur. Bu bağlamda, hazırlık sınıfında tasarım merkezli düşünme atölyeleri, basit proje uygulamaları ve el becerileriyle desteklenen üretken çalışmalar öncelikli hale getirilmelidir. Böylece, öğrenciler erken yaşta üretme heyecanı ve zihinsel esneklik kazanır.

6.2.3 Fiziksel Faaliyetler ve Beden Farkındalığı

Fiziksel hareketler ve beden eğitimi öğrencilerin hem sağlıklı gelişimi hem de beden-zihin eş güdümü için vazgeçilmezdir. Uygulamalı mesleki eğitimlerde gereken motor becerilerin temeli, bu dönemde yapılan düzenli fiziksel etkinliklerle atılır. Aynı zamanda disiplin, özgüven ve takım içi uyum gibi beceriler de bu süreçte gelişir.

6.2.4 Temel Akademik Yeterlilikler

Matematik, fen ve sosyal bilgiler gibi alanlarda kavramsal temelin sağlamlaştırılması, öğrencinin analitik düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirir. Özellikle ölçme, veri okuma ve yorumlama gibi beceriler hem mesleki hem de günlük hayatta karşılaşılan problemlerin çözümünde gerekli olan yetiyi artırır.

6.2.5 Elektronik ve Bilişim Okuryazarlığı

Hazırlık sınıfında öğrencilere temel elektronik ve bilişim becerilerinin kazandırılması, onları dijital dünyanın etkin üreticileri hâline getirir. Basit devre kurulumları, kodlama uygulamaları, dijital araçların tanıtımı gibi etkinlikler sayesinde öğrenciler teknolojiyle erken yaşlarda tanışır ve mesleki dijital becerilerin alt yapısını oluşturur.

6.2.6 Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme

Öğrencilerin kendi fikirlerini sorgulayan ve mantıklı analizler yapabilen fertler hâline gelmeleri için eleştirel düşünme merkezli etkinlikler teşvik edilmelidir. Karar verme, olaylar arasında sebep-sonuç ilişkisi kurma, problem çözme yöntemlerinin kullanılması akademik ve mesleki başarıyı artırır.

6.2.7 Zaman Yönetimi ve Takım Çalışması

Meslek hayatında verimli çalışmanın temeli, zamanın etkin kullanılmasına ve bir takım içinde uyumlu biçimde hareket edebilmeye dayanır. Hazırlık sınıfında yapılan grup etkinlikleri, küçük proje çalışmaları ve rol paylaşımı içeren faaliyetler, öğrencilerin bu becerileri tecrübe ederek kazanmalarına imkân sağlar.

6.2.8 İş Sağlığı ve Güvenliği Bilinci

Mesleki alanlarda güvenli çalışma kültürünün yerleşmesi, bu bilincin erken yaşta kazandırılmasıyla mümkündür. Temel sağlık kuralları, iş güvenliği önlemleri, kişisel koruyucu donanım kullanımı gibi konular hem teorik hem de uygulamalı olarak ele alınmalı; öğrencilere bu alanlarda yeterli farkındalık kazandırılmalıdır.

Sonuç olarak, mesleki eğitimde hazırlık yılı ya da birinci sınıf, öğrencinin mesleki bilgilerle değil, bununla birlikte hayat boyu ihtiyaç duyacağı temel becerilerle donatıldığı stratejik bir dönemdir. Bu dönemde kazandırılan dil, tasarım, fiziksel, bilişsel ve sosyal beceriler, öğrencinin teknik gelişimini hızlandırıp onu güçlü bir aday olarak geleceğe taşır. Böylece meslek okulları sadece teknik uzmanlar değil, düşünen, sorgulayan, üreten ve topluma katkı sunan adayları yetiştirmenin de temellerini oluşturur.

7. Eğitimde Sosyal Faaliyetlerin Gücü: Karakter Gelişimi ve Sosyal Uyumun Temeli

7.1 Sosyal Faaliyetlerin Eğitimdeki Rolü

Modern eğitim anlayışı yalnızca akademik başarıya odaklanmakla yetinmeyip; öğrencinin sosyal uyumunu, iletişim becerilerini, Ahilik yetkinliğini ve sosyal sorumluluk bilincini geliştirmeyi de temel hedef olarak benimsemelidir. Bu kapsamda okul ortamında planlı ve düzenli olarak gerçekleştirilen sosyal faaliyetler, öğrencilerin çok yönlü gelişimine katkı sağlayarak onları daha bilinçli, duyarlı ve sorumluluk sahibi bireyler haline getirir.

7.2 Günlük Sosyal Faaliyetler

Öğrencilerin her gün teneffüslerde farklı bir arkadaşıyla vakit geçirmesinin teşvi-kiyle sınıf içi gruplar arası etkileşim artırılır. Bu uygulama hem öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirir hem de karşındakilerle temasa geçerek iletişim kurma alışkanlığı kazandırır. Her sınıfta, her gün bir öğrencinin arkadaşlarına beş dakika hitap etmesi ise kendini ifade etme, topluluk önünde konuşma ve özgüven kazanımı açısından büyük katkılar sağlar. Bu kısa konuşmalar sayesinde öğrenciler duygu, düşünce ve fikirlerini paylaşarak ortak anlayış kültürünü geliştirir.

Her gün farklı bir öğrencinin arkadaşlarına beden eğitimi (vücut hareketleri) yaptırması Öğrencilerin hem güne zinde başlamasını sağlar hem de liderlik, sorumluluk alma ve dikkat yönetimi gibi önemli becerilerin gelişimine zemin hazırlar. Bu tür faaliyetler öğrenciler arasında bilgi teatisine imkân sağladığı gibi müşterek hareket etmelerini temin edebilir.

Okul törenlerinde her defasında farklı bir öğrencinin takdim (sunum) yapması sadece kabiliyetinin değil bununla birlikte topluluk önünde bulunma tecrübesinin (cesaretinin) gelişmesine de katkı sağlar. Bu uygulama, fırsat eşitliğini destekleyerek her öğrencinin kendini gösterebileceği alanlar oluşturur.

7.3 Hayvan Bakımı ve Doğa ile Bağ Kurma

Her öğrencinin sonbaharda kışlık, ilkbaharda ise yazlık otsu bitki ekmesi tabiat sevgisi, çevre bilinci ve üretme alışkanlığı kazandırır. Aynı zamanda sabır, sorumluluk ve sürdürülebilirlik gibi değerler bu süreçte doğal bir şekilde öğretilir. Öğrenciler, kendi elleriyle ektikleri bitkilerin gelişimini izleyerek doğanın döngüsünü daha yakından tanıma fırsatını elde ederler.

Okul bünyesinde bakımı yapılan hayvanlar öğrencilerde şefkat, empati ve canlılara karşı sorumluluk duygusunu geliştirir. Bu tür uygulamalarla öğrenciler hayvan sevgisini somut bir şekilde deneyimlerken bunların bakımı üstlenerek disiplin ve sorumluluk kazanırlar.

7.4 Sosyal Ziyaretler ve Nesiller Arası İletişim

Sosyal ziyaretler, akraba ziyaretleri ve bu ziyaretlerde yapılan sohbetler öğrencilerin aile büyükleriyle bağ kurmasına geleneksel (adet, örf, töre, anane) değerleri öğrenmesine ve nesiller arası iletişimin gelişmesine katkı sağlar. Öğrencilerin büyükleriyle bir konuyu tartışmaları ya da geçmiş deneyimleri dinlemeleri, tarihsel bilinç ve sosyal duyarlılık kazanmalarını sağlar. Aynı zamanda bu ziyaretler, nezaket, saygı ve sosyal etkileşim kuralları gibi temel sosyal değerlerin içselleştirilmesine yardımcı olur.

Sonuç olarak, okullarda sistematik biçimde yürütülen sosyal faaliyetler eğlenceli etkinlikler olmaktan öte öğrencilerin ruhsal, sosyal ve kültürel gelişiminin ayrılmaz bir parçası şeklinde değerlendirilir. Yukarıda örneklenen günlük, haftalık ve dönemsel uygulamalar öğrencilerin akademik değil, bununla birlikte karakter, iletişim ve sorumluluk boyutlarında da olgunlaşmalarını sağlar. Bu tür uygulamalar sayesinde meslek okulları, geleceğin sadece bilgili değil, bununla birlikte güçlü bir sosyal yönü, yüksek bir ahlaki bilinci ve sağlam bir karakteri olan fertleri yetiştirme misyonunu başarıyla yerine getirir.

8. Mesleki Eğitimde Ahilik Kültürüyle Akran Dayanışması ve Takım Ruhu: Hazırlık Sınıfından Başlayan Bir Model

Eğitimde bilgi aktarımı değil; bununla birlikte karakter, beceri ve değer eğitimi de önemlidir. Bu bağlamda, köklü bir geçmişe sahip olan Ahilik kültürü, mesleki eğitimin yapı taşlarından biri olarak günümüz eğitim anlayışına değerli katkılar sunmaktadır. Ahilik, bir meslek öğretme değil, bununla birlikte erdemli insan yetiştirme düzeni ve bir

hayat tarzıdır. Eşyaya teslim olmayan bir anlayıştır. Bu anlayışın modern okul ortamlarına, özellikle hazırlık veya birinci sınıftan itibaren kazandırılması, öğrenciler arasında güçlü bir aidiyet duygusu ve paylaşım kültürü oluşmasına katkı sağlar.

8.1 Modern Eğitimin Ahilik Kültürüyle Kuşatılması

Ahilik, dayanışma, dürüstlük, saygı, üretkenlik, vefa ve ustalık gibi temel erdemleri esas alan zengin bir eğitim sistemidir. Okullarda bu değerlerin oluşturulması ve yaşatılması sadece mesleki değil, bununla birlikte ahlaki ve sosyal gelişimi de destekler. Öğrenciler, meslek öğrenmenin yanında birlikte yaşamaya, birlikte üretmeye ve başkasının emeğine saygı göstermeye yönelik hayati beceriler kazanır.

Hazırlık ya da birinci sınıftan itibaren uygulamaya konacak Ahilik Takım Çalışmaları, öğrencilerin eğitim yolculuklarına güçlü bir başlangıç yapmalarını sağlar. Öğretmenler rehberliğinde oluşturulan proje takımları; her bir öğrencinin takımın etkin bir üyesi olmasını, görev ve sorumluluk bilinci geliştirmesini ve üretim süreçlerine katkı sunmasını destekler.

Bu takımlar aşağıdaki aşamalarla yapılandırılabilir. Öğrenciler mezun olduktan sonra hamî olarak yani “usta” vasfını kazanmalarıyla birlikte sadece eğitim ve öğretime destek vermekle kalmazlar aynı zamanda ülkemize katma değer sunmaya devam ederler.

Ahilik sisteminde mesleğe intisap şöyledir:

- Yamak: Yeni başlayan, henüz mesleği tercih etmemiş, gözlem yapan ve öğrenmeye açık öğrenci,
- Çırak: Meslek tercihini yapmış, temel uygulamaları yapan, sorumluluk alan öğrenci,
- Kalfa: Mesleği öğrenmiş, bilgiyi aktaran, rehberlik eden ve süreçleri yöneten öğrenci,
- Usta: En yetkin, rol model olan, diğerlerine liderlik eden öğrenci olarak yer alır.

Ahilik modelinin önemli bir ayağı da akran eğitimi ve akran rehberliğidir. Üst sınıflarda okuyan öğrencilerin alt sınıflardaki öğrencilere rehberlik etmesiyle bilgi paylaşımı kurumsallaşır. Birlikte öğrenme kültürü hem öğrenenin hem de öğretmenin gelişmesini sağlar. Her öğrencinin ilgi alanı ve yeteneği farklı olabilir. Dolayısıyla akran zenginliği içinde bilenlerin bilmeyenlere öğretmesi büyük değer taşır. Bu çerçevede İTÜ MTAL'nin kendi geliştirdiği Nasrettin Hoca Akademi modeli (bilenlerin bilmeyenlere öğrettiği) uygulanmaktadır.

Bu sayede öğrenciler:

- Bilgiyi daha kalıcı şekilde edinir,
- Sorumluluk duygusu kazanır,
- Özgüveni gelişir,
- Takım içi iletişim becerileri artar.

Bununla birlikte öğretmenlerin proje takımları kurarken öğrencilerin güçlü yönlerini dikkate alması, takımlar içinde her öğrencinin potansiyelini açığa çıkarmasına imkân tanır. Böylelikle öğrenciler şahsî değil, toplulukla birlikte gelişmeyi de öğrenir.

Ahilik temelli takım çalışması, proje üretimi, sunumlar, yarışmalar, sosyal etkinlikler ve üretim süreçlerine katılım gibi birçok faaliyetle desteklenebilir. Bu model hem mesleki yeterlilikleri hem de girişimcilik, liderlik, etik ve sosyal sorumluluk gibi hayat becerilerini geliştirir.

Ahilik kültürünün mesleki eğitime uyarlanarak sistematik hale getirilmesi, öğrencilerde mesleki olgunluk, insan ilişkilerinde nezaket ve üretim süreçlerinde iş birliği gibi çok yönlü kazanımlar sağlar. Bu yaklaşım bilgi yanında karakteri de şekillendirir. Meslek liselerinde hazırlık sınıfından itibaren bu modelin uygulanması, öğrencilerin teknik yeterliliğinin yanı sıra ahlaki bütünlüğünü de inşa eden bütüncül/kuşatıcı bir eğitim anlayışının temelini oluşturur.

8.2 Nasrettin Hoca Akademisi Uygulaması

İTÜ MTAL’de geliştirilen Nasrettin Hoca Akademisi uygulaması, beş yıldır öğrencilerin birbirlerine bilgi aktarımı yapması, projelerini videoya kaydederek dijital ortamlarda paylaşması ve “öğretirken öğrenme” kuralına dayalı bir öğrenme kültürü oluşturma sürecini başarıyla hayata geçirmiştir. Bu sistem sayesinde öğrenciler, herhangi bir alanda bilgi veya beceri sahibi oldukları konuları arkadaşlarıyla paylaşarak hem liderlik becerilerini geliştirmiş hem de topluluk içinde öğrenmenin değerini yaşamışlardır. Aynı zamanda Erasmus projelerine katılmak isteyen öğrenciler için düzenlenen proje yarışmalarında jüri üyelerinin artık tecrübeli öğrenci öğrencilerden oluşması gibi yenilikçi yaklaşımlar modelimizin güçlenmesinde katkı sağlamıştır. Ulusal ve uluslararası iş birlikleri kapsamında TEKNOFEST ve benzeri yarışmalarda yer alma geleneği ile Erasmus programları aracılığıyla kurulan Avrupa’daki okullarla bağlantılar, öğrencilerin küresel bakış açısı kazanmasına yardımcı olmuştur. Üniversite giriş sınavlarında elde edilen başarılar ve sanal karnelerde yer alan ölçütlerle öğrencilerin gelişimleri objektif verilere dayalı olarak takip edilmekte; böylece Ahilik temelli bu model yalnızca mesleki yeterlik değil, aynı zamanda ahlaki ve sosyal gelişim açısından da kalıcı kazanımlar sunmaktadır.

9. Mesleki Eğitimde Proje Kültürü: Hayallerden Üretime, Üretimden Yarışmalara

9.1 Proje Tabanlı Öğrenme

Günümüzün en belirgin eğitim hedeflerinden biri, öğrencilerin bilgiyi öğrenmesini değil; bununla birlikte bu bilgiyi gerçek hayatla ilişkilendirerek çözüm merkezli olarak yetişmesini sağlamaktır. Bu bağlamda proje temelli öğrenme ve yarışmalara katılım, mesleki eğitimin vazgeçilmez bileşenlerinden biri hâline gelmiştir.

Hazırlık sınıfından ya da birinci sınıftan itibaren öğrencilere proje kültürünün kazandırılması, onların hayal kurma, planlama, araştırma, analiz etme, üretme ve sunma gibi çok yönlü beceriler geliştirmesine imkân tanır. Öğrencilerin günlük hayatlarında gözlemledikleri sorunlara çözüm aramaları ya da kendi ilgi alanlarından yola çıkarak

fikir geliştirmeleri öğrenmeyi hem anlamlı hem de kalıcı kılar. Proje çalışmalarında öncelik, öğrencilerin kendi ilgilerine, hayallerine ve hedeflerine göre proje takımları oluşturmalarıdır. Projeler, öğrencilerin öğrenmeyi bir zorunluluk değil; bir fırsat ve heyecan olarak görmelerine katkı sağlar.

Projeler sayesinde öğrenciler:

- Sürece içtenlikle katılır,
- Sorumluluk üstlenme motivasyonları artar,
- Takım içi görev dağılımları doğal biçimde oluşur,
- Takımlar içinde iletişim, liderlik ve iş birliği becerileri gelişir.

Projelerin yalnızca kuramsal kalması yerine, gerçek hayat sorunlarına çözüm üretmeye yönelik yapılandırılması, öğrencilerin yaşadıkları çevreyi sorgulamalarını ve daha duyarlı olmalarını sağlar. Enerji verimliliğinden çevre temizliğine, tarımsal teknolojilerden sağlık çözümlerine kadar geniş bir yelpazede farklı seviyelerde projeler üretilebilir.

Proje üretimi, bir probleme çözüm bulmakla kalmaz; bununla birlikte hayal gücünün ürüne dönüşmesi sürecidir. Öğrencilere “ne üretmek isterdin?” ya da “etrafında ne tür sorunlar var?” diye sormak ve bu soruların cevaplarını adım adım projeye dönüştürmek onların gelişimi hem de özgüveni açısından büyük değer taşır. Bu süreçte öğretmenler bilgi aktaran değil, bununla birlikte danışman, rehber ve yol arkadaşı rolünü üstlenir.

9.2 Yarışmalar ve Ortamlarla Proje Geliştirme

TÜBİTAK, TEKNOFEST, eTwinning, Erasmus+ gibi ulusal ve uluslararası yarışma mecralarına öğrencilerin yönlendirilmesi, onların proje geliştirmelerini teşvik eder. Bu ortamlar öğrencilerde farkındalık oluşturur, kendilerini sınama ve geliştirme imkânı sunar. Başarı duygusunu pekiştirir ve girişimcilik cesaretini besler. Bu yarışmalar sayesinde öğrenciler yalnızca bilgi üretmekle kalmaz; aynı zamanda ürettikleri bilgiyle ses getirirler.

9.3 Öğrencilerin Proje Sürecindeki Kazanımları

Meslek okullarında proje kültürünün sistematik olarak kazandırılması, öğrenmenin uygulamaya döküldüğü, öğrencilerin fikirlerinin değer bulduğu, gelişen ve değişen saha ihtiyaçları bilinciyle tanıştıkları güçlü bir öğrenme iklimi oluşturur. Kendi takımlarını kuran, projelerini yazan, sunduğu fikirleri savunan ve sonuç alan öğrenciler yalnızca mesleki yeterlilik kazanmaz; aynı zamanda özgüveni yüksek, çözüm üreten ve topluma katkı sunan kişiler olarak yetişir. Bu ufki bakış açısı ile yapılandırılmış mesleki eğitim modeli, öğrencilere ülkenin üretim ve teknoloji kapasitesine doğrudan katkı sağlamalarına daha fazla fırsat verir.

10. Mesleki Eğitimde Hayat Becerileri ve Girişimcilik/Teşebbüs Kültürünün Kazandırılması

10.1 Hayat Becerilerinin Eğitimle Kuşatılması

Günümüzde mesleki eğitimin amacı yalnızca belirli teknik bilgi ve becerileri kazandırmakla sınırlı değildir. Öğrencilerin gelişimlerini desteklemek; hayatı yönetme, girişimcilik, iletişim ve sosyal etkileşim gibi hayat boyu gerekli becerileri kazandırmak da mesleki eğitimin temel amaçları arasındadır.

10.2 Girişimcilik Bilincinin Geliştirilmesi ve Uygulamalı Hayat Becerileri

Öğrencilere hazırlık sınıfından itibaren girişimcilik bilinci kazandırmak; kendi potansiyellerinin farkında olan, sorumluluk alabilen ve çözüm merkezli fertler olarak yetiştirmeleri açısından çok önemlidir. Bu doğrultuda öğrenciler, akademik bilginin yanı sıra hayat becerileriyle de donatılarak hayata etkin katılım göstermeye teşvik edilir.

Bu kapsamda gerçekleştirilebilecek bazı faaliyetler şunlardır:

- Hayallerini iş fikrine dönüştürme: Fikir geliştirme ve projelendirme süreçleri.
- Küçük ölçekli projeler geliştirme: Teorik bilgiyi uygulamaya dökme ve sonuç merkezli çalışma.
- Takım yönetimi ve kaynak planlaması yapma: İş birliği ve organizasyon becerileri.
- Girişimcilerle yapılan sohbetlere katılım ve başarı hikâyelerinden ilham alma: Rol modellerle tanışma ve vizyon geliştirme.
- Temel yemek yapma becerilerinin kazanılması: Günlük hayatın devamlılığında uygulamalı yeterlilik.
- Bitki yetiştirme: Okul bahçelerinde veya geri dönüştürülebilir malzemelerle (yoğurt kabı gibi) bitki ekimi yaparak sorumluluk ve doğa bilinci geliştirme.
- El becerilerinin geliştirilmesi: Düğme dikme, sökükle onarma, örgü yapma gibi uygulamalı becerilerle üretkenliği artırma ve üretilen ürünleri sevdiklerine hediye etme.
- Ortam temizliği ve düzenleme alışkanlıklarının kazanılması: Yemek masasını toplama, bulaşık yıkama, sınıf temizliği yapma gibi sorumluluklarla düzenli hayat alışkanlığı.

Bu tür faaliyetler sayesinde öğrenciler hayatın gerçek yönleriyle tanışır ve hem fiziksel hem de ruhsal açıdan daha mutlu toplulukların oluşmasına katkı sağlar. Bununla birlikte ebeveynlerin çocuklarının günlük hayatlarını sürdürebilmeleri için gerekli becerileri kazanmalarına destek olmaları, sorumlulukları çocuklara devretmeleri ve onların bağımsız olarak yetiştirmeleri büyük önem taşır. Hayatı idame becerileri; kişisel bakım, yemek hazırlama, ortam düzenleme, zaman yönetimi ve etkinlik planlama gibi alanlarda öğrencilerin gelişimini destekler. Bu beceriler sayesinde her bir öğrenci kendi hayatını sürdürebilecek yeterliliğe ulaşarak topluma daha etkin ve üretken bir şekilde katılır.

10.3 Finansal Okuryazarlık ve Sosyal Görgü Kuralları

Eğitim süresince finansal okuryazarlık, yani harcama, tasarruf, yatırım ve bütçe yapma gibi temel kavramların öğretilmesi, fertlerin bilinçli ekonomik kararlar almasını sağlar. Özellikle kendi işini kurmayı hedefleyen öğrenciler için bu beceriler hayati öneme sahiptir.

Bununla birlikte mülakat teknikleri, özgeçmiş hazırlama, özgüvenli sunum yapma, etkili iletişim kurma, kriz ve buhranla başa çıkma gibi konularla öğrencilerin kişisel ve mesleki yolculuklarına rehberlik edilir.

Mesleki başarıyı sürdürülebilir kılan en önemli unsurlardan biri, sosyal uyum ve görgü kurallarıdır. Adabımuaşeret eğitimi; nezaket, saygı, ölçülülük, kendini ifade edebilme, büyüklerle iletişim ve sosyal ortamlarda davranış bilgisi gibi değerlerin içselleştirilmesine katkı sağlar. Okulda takım çalışmaları, akran zenginliği içinde her gün farklı kişilerle teneffüslerde zaman geçirme gibi etkinlikler; sosyal ziyaretler, akraba ve yaşlılarla iletişim etkinlikleri, tecrübeli ustalarla buluşmalar, seminer ve panel organizasyonları gibi faaliyetler sosyal duyarlılığı artırır ve gençlerin değerler eğitimini uygulamalı hale getirir.

10.4 Teknik Geziler ve Sektörel Farkındalık

Öğrencilerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamak ve teorik bilgilerini gerçek hayatla ilişkilendirmelerine imkân tanımak amacıyla düzenlenen teknik geziler, eğitim sürecinin önemli bir parçasıdır. Bu geziler sayesinde öğrenciler derslerde öğrendikleri konuları yerinde gözlemleyerek pekiştirir ve iş dünyasının dinamiklerini doğrudan deneyimleme fırsatı bulur.

Araştırma-geliştirme merkezleri, fabrikalar, organize sanayi bölgeleri, üniversitelerin teknoloji transfer ofisleri ve çeşitli meslek fuarları gibi alanlardaki ziyaretler, öğrencilere güncel teknolojiler, üretim süreçleri ve yenilikçi yaklaşımlar hakkında bilgi verir. Bu tür deneyimler hem teknik bilgi hem de sektörel farkındalık açısından zengin bir öğrenme ortamı sunar.

Fuar ve etkinlik katılımları ise öğrencilerin sektör temsilcileriyle tanışmasına, iş dünyasının beklentilerini öğrenmesine ve kariyer planlarını daha bilinçli şekilde yapmasına yardımcı olur. Öğrenciler bu etkinliklerde yenilikçi projeleri gözlemleyebilir, girişimcilik fikirleri geliştirebilir ve meslekler arası iş birliği potansiyelini keşfedebilir.

Teknik geziler ve fuar deneyimleri bununla birlikte takım çalışması, gözlem becerisi, iletişim ve analiz yeteneği gibi 21. yüzyıl becerilerinin gelişimini de destekler. Bu süreç, öğrencilerin mesleki vizyon kazanmalarına, ilgi alanlarını keşfetmelerine ve geleceklerine dair daha sağlam adımlar atmalarına zemin hazırlar.

10.5 Okul Şölenleri ve Başarıyı Paylaşma

Dönem sonlarında veya özel günlerde düzenlenen okul şölenleri, öğrencilerin ortaya koydukları çalışmaları sergileme, sosyal bağlarını güçlendirme ve başarıyı paylaşma fırsatı sunar. Bu etkinlikler sayesinde öğrenciler motivasyon kazanır ve ürettiklerinin görünür olmasından dolayı değerli olduklarını hissederler.

10.6 Hayata Hazırlayan Kapsayıcı Mesleki Eğitim Modeli

Meslek okullarında teknik eğitimin yanı sıra girişimcilik, hayatı idame etme, finansal bilinç ve sosyal becerilerle donatılmış öğrenciler yetiştirmek, sadece mesleğe değil, hayata da hazırlayan bir modelin temelidir. Girişimci ruh taşıyan, zamanı verimli kullanan, çevresiyle etkili iletişim kurabilen, özgüveni yüksek ve hayatı yönetebilen bireyler sosyal ilerlemenin ve sürdürülebilir kalkınmanın temel taşlarıdır. Bu kapsayıcı yaklaşım sayesinde meslek liseleri, öğrencilerine sadece bir meslek kazandırmaz; aynı zamanda hayatın her alanında güçlü durmayı öğretir.

11. Mesleki Eğitimde Sınıf Düzeyine Göre Kademeli Gelişim Modeli

Mesleki ve teknik eğitim, öğrencilerin kendi yeteneklerini keşfetmelerini sağlayan, onları mesleki donanıma ulaştıran ve hayat becerileriyle güçlendiren çok yönlü bir eğitim modelidir. Bu süreçte her sınıf düzeyi, öğrencilerin gelişim ihtiyaçları ve hedefleri doğrultusunda özel olarak yapılandırılmalıdır.

11.1 Hazırlık, 9. ve 10. Sınıflar: Temel Yeterlik ve Kabiliyet Gelişimi

Hazırlık, 9. ve 10. sınıflar temel yeterlik ve yetenek gelişim aşamasını oluşturur. Bu dönem, öğrencilerin doğuştan sahip oldukları potansiyelin sistematik bir biçimde beceriye dönüştürüldüğü kritik bir dönemdir.

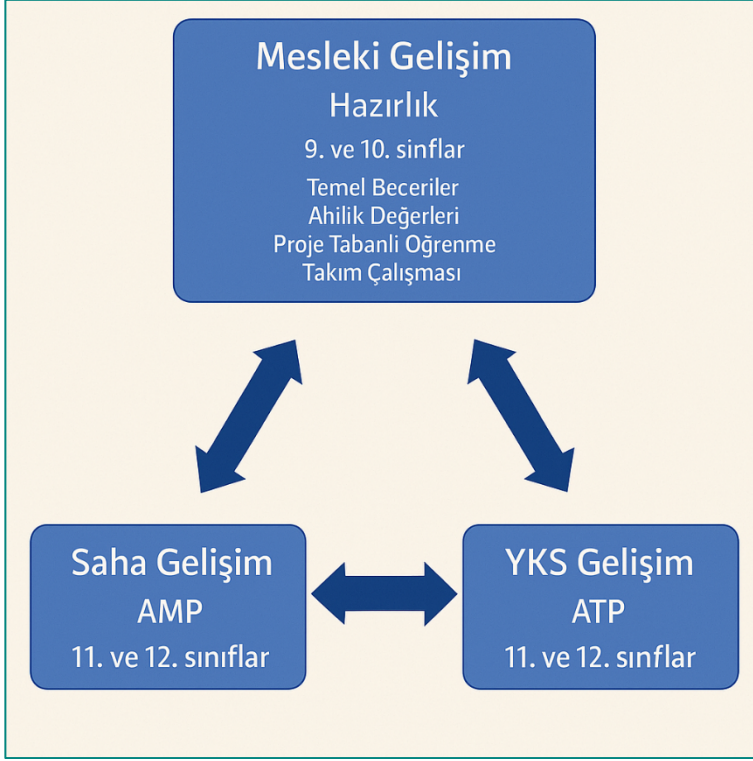
Eğitim programı şu temel başlıklar üzerine inşa edilebilir:

- Yeteneklerin Keşfi ve Gelişimi: Öğrencilerin kendi ilgi alanları ve yetenekleri tespit edilerek uygun atölye ve uygulamalar aracılığıyla bu yetenekler somut becerilere dönüştürülür.
- Takım Ruhu ve İş Birliği Kültürü: Grup çalışmaları, ortak projeler ve sorumluluk paylaşımı sayesinde öğrencilere takım çalışmasına dayalı bir iş kültürü kazandırılır.
- Sahaya Yönelik Problem Çözme Yetkinlikleri: Öğrenciler gerçek hayattan alınan örneklerle sahadaki problemleri tanımlar, çözüm üretir ve bu çözümleri rapor eder. Böylece analitik düşünme ve uygulama becerileri geliştirilir.
- Mesleki Beceri Temelleri: Alan dersleriyle birlikte teknik donanım, el becerisi, malzeme bilgisi gibi temel mesleki yeterlikler öğrenciye kazandırılır.
- İş Sağlığı ve Güvenliği: Öğrencilere erken yaşlardan itibaren güvenli çalışma alışkanlıkları kazandırılır. Bu bilinç hem ferdi hem de sosyal çevresel güvenliğin ön planda tutulduğu bir yaklaşımı destekler.
- Aylık Yetenek Gelişim Takip Sistemi: Öğrenci bazlı ve sınıf olarak gelişim süreçleri düzenli olarak izlenir. Bu süreçte yapılan geri bildirimlerle öğrenci, öğretmen ve veli iş birliğiyle yönlendirme yapılır. Bu sistem öğrenme sürecini daha verimli kılar.

11.2 11. ve 12. Sınıflar: Akademik Yoğunlaşma ve Saha Uzmanlaşması

11. ve 12. sınıflar ise akademik yoğunlaşma ya da saha uzmanlaşma aşamasıdır. Bu düzeyde öğrencilerin gelecekteki hedeflerine göre iki farklı program ile kendi içlerinde iyileştirme çalışmaları devam edebilir (Şekil 4).

Şekil 4. Mesleki eğitimde gelişmeler ve geri beslemeler.



11.2.1 Mesleki Eğitimde YKS Süreci

LGS ile ATP programına yerleşen veya AMP ile kayıt yaptırıp not ortalaması 70 üzeri olan öğrencilerden ATP programına geçenler 11. ve 12. sınıflarda Anadolu Teknik Programı öğrencileri için yoğunlaştırılmış bir Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) hazırlık süreci planlanmalıdır. Alan derslerine paralel olarak matematik, fizik, kimya gibi temel derslerde destekleyici ve hedef mihraklı programlar uygulanmalıdır. YKS, üniversiteye girişin en önemli aşamalarından biridir ve öğrencilere ciddi bir hazırlık süreci gerektirir. Bu süreç, öğrencinin bilgi seviyesini değil, bununla birlikte psikolojik, heveslendirme (motivasyonel) ve teşvik durumunu da etkiler. Bu sebeple öğrencilerin YKS sürecinde planlı bir şekilde desteklenmesi büyük önem taşır.

11. sınıf öğrencileri, YKS sürecine erken başlamalı ve sınav formatına alışmalıdır. Haftalık deneme sınavları, öğrencilerin konu bilgilerini pekiştirmelerine yardımcı olurken sınav formatına uyum sağlamalarını da kolaylaştırır. Bu denemeler sayesinde öğrenciler güçlü ve zayıf yönlerini görebilir; eksik oldukları alanlarda daha çalışma imkânı bulurlar.

Mezun veya üst sınıflardaki tecrübeli öğrencilerin belirli sayıda 11. sınıf öğrencisine rehberlik yapması, önemli bir destek mekanizmasıdır. Bu süreç hamilik adı altında rehberlik ve deneyim aktarımı şeklinde gerçekleştirilebilir. Tecrübeli öğrenciler, YKS

sürecinde karşılaşılan zorluklar, sınav taktikleri ve motivasyon konularında 11. sınıf öğrencilerine değerli katkılar sağlayabilir.

Öğrencilerin doğru üniversite ve bölümü seçebilmeleri için 11. sınıf seviyesinde üniversite ve bölüm tanıtımları yapılması oldukça faydalıdır. Bu tanıtımlar, öğrencilerin hedef belirlemede önemli bir rol oynar. Öğrenciler kendilerine en uygun alanı seçerken ilerideki kariyer yolları hakkında daha bilinçli kararlar alabilmektedir.

Öğrencilerin her ay gelişimlerinin izlenebilmesi hem ferdi hem de öğretmenler açısından hangi alanlarda gelişme gösterildiğini anlamada önemli bir rol oynar. Bu takip sistemi, öğrencilerin başarılı oldukları konuları pekiştirmelerini ve eksik oldukları alanlarda ek çalışmalar yapmalarını sağlar. Öğrenciler, denemelerde “dört çeyrek modeli”ne göre değerlendirilebilir. Her çeyrekte yer alan öğrencilerin aylık gelişimleri grafiklerle paylaşılabilir. Böylece okulun genel başarısı daha sistematik bir biçimde takip edilebilir.

12. sınıf öğrencileri için YKS hazırlık süreci daha yoğun hale gelir. İlk dönemde yapılan haftalık denemeler, öğrencilerin bilgi seviyelerini ölçmenin yanı sıra sınav heyecanı ile başa çıkma becerilerini geliştirmelerine de imkân tanır. Denemeler, öğrencilerin sınav ortamına alışmalarını ve zaman yönetimi becerilerini geliştirmelerini sağlar.

12. sınıf öğrencileri, sınav endişesi ve stresle başa çıkmada rehberlik hizmetlerinden daha çok faydalanır. Bu sebeple haftalık rehberlik hizmetleri, öğrencilerin psikolojik olarak YKS sürecine daha emin bir şekilde hazırlanmasını sağlar. Bu hizmetler sayesinde öğrencilerin motivasyon düzeyleri yüksek tutulur, sınav kaygısı yönetilir ve hedeflere odaklanma imkânı sunulur.

12. sınıfta her ay yapılan gelişim takibi, özellikle bu yıl için hayati öneme sahiptir. Bu sistem sayesinde öğrenciler, hangi konularda ilerleme kaydettiklerini ve hangi alanlarda güçlenmeleri gerektiğini net bir şekilde görür. Bu süreç, öğrencinin hedefe yönelik daha etkili bir şekilde çalışmasına imkân sağlar.

YKS'ye yaklaşıldıkça öğrencilerin her gün deneme çözmesi, sınav tecrübesi kazanması açısından oldukça faydalıdır. Bu yoğun hazırlık dönemi, öğrencilerin sınav stresiyle sağlıklı bir biçimde başa çıkmasını ve sınav öncesinde zihinsel olarak hazır hale gelmelerini sağlar.

Bu sistematik yaklaşım, öğrencilerin YKS sürecinde akademik başarılarını değil, bununla birlikte duygusal ve psikolojik sağlıklarını da göz önünde bulundurur. Öğrenciler, bu süreçte aldıkları rehberlik desteği ve gelişim takip sistemi sayesinde daha bilinçli ve güçlü bir şekilde sınavlarına hazırlanabilirler.

Mesleki eğitimin verimliliği, her kademeye mahsus özel planlanan, öğrencilerin ferdi farklılıklarını ve hedeflerini gözeterek ama sistemli yapılarla artırılabilir. Hazırlık, 9. ve 10. sınıflarda kazanılan temel yetkinlikler; 11. ve 12. sınıflarda öğrencilerin akademik başarıya veya doğrudan sektöre yönelmesine uygun biçimde derinleştirilmedir. Bu bütüncül ve kademeli yaklaşım, öğrencilerin mesleki potansiyelini en üst düzeye çıkararak onları güçlü kişiler ve nitelikli meslek insanları olarak topluma kazandıracaktır (Toros, 2022, 20 Temmuz).

12. Mesleki Eğitimde Faaliyetler

Meslek okulları sadece teknik becerilerin öğretildiği kurumlar değil; bununla birlikte ferdin zihinsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimine katkı sunan çok boyutlu eğitim ortamlarıdır. Bu sebeple öğrenci gelişimini destekleyecek faaliyetler, sınıf içinde değil, bununla birlikte sınıf dışı etkinlikler ve sosyal düzeyde düzenli olarak planlanmalı ve sistematik bir biçimde uygulanmalıdır. Günlükten yıla uzanan bu tür planlamalar disiplinli ve esnek bir okul kültürü oluşturmada önemli bir rol oynar (Şekil 5).

12.1 Günlük Faaliyetler: Her Güne Değer Katmak

Her gün, öğrencilerin etkin katılımını ve kişisel gelişimini destekleyen küçük ama etkili uygulamalarla başlar. Her sınıftan her gün farklı bir öğrencinin arkadaşlarına beş dakika hitap ederek (okuma, hikâye, bir konu anlatımı vb.) duygu, düşünce ya da deneyimlerini paylaşması iletişim ve özgüven gelişimine doğrudan katkı sağlar. Aynı şekilde başka bir öğrencinin sınıfa kısa bir fiziksel hareket alıştırması yaptırması, öğrencinin karşıdaki topluluğu yönetme becerisini artırır, fiziksel farkındalığı geliştirir, hareketli ve dinamik bir öğrenme ortamı oluşturur.

Derse geç kalan ya da özürsüz devamsızlık yapan öğrencilerin arkadaşlarından sözlü olarak özür dilemesi (beyan etmesi), sorumluluk, aidiyet ve sosyal nezaket kurallarının erken yaşta içselleştirilmesini sağlar. Her gün belirli bir saatte yapılan kitap okuma saatleri şahsî gelişimi ve kültürel birikimi desteklerken ortak okuma alışkanlığının yaygınlaşmasına da katkı sağlar. Her öğrencinin her gün farklı bir arkadaşıyla tenffüslerde zaman geçirmesi, sınıf içinde kaynaşmayı ve sosyalleşmeyi geliştirir.

12.2 Haftalık Faaliyetler: Ritimli ve Etkileşimli Öğrenme

Haftalık olarak gerçekleştirilen uygulamalar, öğrenmeyi sosyal etkileşimle pekiştirir. Haftalık proje çalışmalarına, Ahilik temelli etkinliklere, sosyal takım faaliyetlerine, seminerlere, mesleki gelişim oturumlarına ya da ahilik kültürüne yönelik sohbetlere yer verilmesi mesleki de kültürel bilincin gelişimini destekler. Öğreterek öğrenme modeli çerçevesinde bazı öğrenciler, hafta içinde öğrendikleri bir konuyu basit ve anlaşılır bir şekilde sınıf arkadaşlarına aktararak hem bilgiyi pekiştirir hem de sunum becerilerini geliştirir.

Bitki ekimi, bakımı, sınıf ortamlarının düzenlenmesi, duvar panolarının güncellenmesi gibi faaliyetler çevre bilinci, sorumluluk ve iş birliği değerlerinin yerleşmesine katkı sağlar. Ders dışı faaliyetlere zaman ayrılması, öğrencilerin okul ortamıyla bağ kurmalarına ve topluluk içinde kendilerini daha çok aidiyet hissetmelerine yardımcı olur.

12.3 Aylık Faaliyetler: Proje, Girişim ve Sosyal Sorumluluk

Her ayın belirli haftalarında okul bünyesinde çeşitli yarışmalar, proje sunumları ve fikir geliştirme atölyeleri gibi etkinlikler düzenlenir. TÜBİTAK, TEKNOFEST, HAREZMİ gibi büyük ölçekli projelere hazırlık bu dönemlerde yoğunlaştırılır. Öğrencilerin yenilikçi düşünme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan patent ve fikir atölyeleri sayesinde, fikrî mülkiyet bilinci kazanmaları teşvik edilir.

Bu yoğun faaliyetlerin bir yansıması olarak, öğrenciler her ay bir dergi hazırlayarak yapılan çalışmalara, başarıları ve geleceğe yönelik planlara yer verirler. Her dergide, farklı öğrencilerin farklı konuları hazırlamasıyla öğrencilerin hem araştırma ve yazma kabiliyetleri gelişir hem de sunum becerileri pekişir. Bu dergiler, okulun hareketli ortamını ve başarılarını kalıcı hale getirerek okul topluluğu arasındaki bağları güçlendirir. Bu sayede, öğrenciler kendi kabiliyetlerinin farkına varırken, yapılan güzel işlerin daha geniş kitlelere ulaşması sağlanır. Derginin okul web sitesinde yayımlanması hem basım maliyetini ortadan kaldırır hem de okur kitlesini okul sınırlarının ötesine taşıyarak daha geniş kitlelere erişim sağlar.

Erasmus ve eTwinning gibi uluslararası iş birliklerine yönelik küçük projeler icra edilirken kültür tanıtım günleri de aylık faaliyetler arasında yer alabilir. Bununla birlikte, İTÜ MTAL tarafından geliştirilen “Nasrettin Hoca Akademi” gibi yerel değerlere dayalı girişimler sayesinde öğrenciler hem kültürel bağlarını güçlendirir hem de üretken düşünme kabiliyetlerini geliştirir.

12.4 Dönemlik Faaliyetler: Akademik ve Mesleki Derinleşme

Her eğitim döneminde uygulanan çalıştaylar, mesleki gelişim kampları, atölye gezileri ve sektörel seminerler aracılığıyla öğrencilerin mesleki farkındalıkları artırılır. “Ahilik Takım Çalışmaları” adı altında yürütülen grup faaliyetleri; birlikte üretme, karar alma ve sorun çözme becerilerini güçlendirirken takım içinde liderlik ve iş bölümü gibi yetkinliklerin kazanılmasını da destekler. Hayatı idame, adabımuâşeret ve ilk yardım gibi temel hayat becerilerine yönelik eğitimler ise dönemsel olarak planlanarak öğrencilerin hayata dair donanımlarını pekiştirir.

12.5 Yıllık Faaliyetler: Vizyon ve Kurumsal Hafıza

Yıl boyunca yürütülen tüm faaliyetler, okulun yıllık gelişim planına bağlı olarak düzenlenir. Yıl sonunda yapılan sempozyumlar, mezuniyet projeleri sergileri veya öğrenci başarı ödül törenleri gibi etkinlikler; öğrencilerin neler öğrendiğini, nereden geçtiğini ve hangi becerileri kazandığını görünür kılar. Aynı zamanda bu tür velilere ve topluma açık düzenlenen etkinlikler, meslek okullarının sosyal görünürliğini ve etkililiğini artırır.

Yıllık faaliyetlerin bir diğer önemli bileşeni de izleme ve değerlendirme sürecidir. Öğrencilerin yıl boyunca katıldığı faaliyetler gelişim dosyası (portföyler) hâlinde derlenerek hem rehber öğretmenler hem de sektör temsilcileriyle yapılan geri bildirim toplantılarında değerlendirilir. Bu süreç, öğrencilerin gelecekteki kariyer planlamalarına yön vermesine ışık tutar.

Sonuç olarak, meslek okullarında günlükten yıllığa yayılan bu çok katmanlı faaliyet sistemi, öğrencilerin mesleki değil; bununla birlikte insanî, kültürel ve sosyal gelişimini de hedeflemektedir. Eğitim ortamları salt dersliklerle sınırlı kalmamakta; okulun her alanı hayatın bir uygulama alanına dönüşmektedir. Böylece meslek liseleri, öğrencilerin donanımlı, üretken ve topluma değer katan bir fert olarak yetişmesine güçlü bir zemin hazırlamaktadır (Denizcilik Dergisi, 2023).

Şekil 5. Mesleki eğitimde faaliyetler



13. Mesleki Eğitimde Temel Çıktılar

Günümüz dünyasında mesleki eğitim, yalnızca bir meslek kazandırma aracı değil; bununla birlikte öğrencinin zihinsel, duygusal ve sosyal yönlerini geliştiren çok yönlü bir gelişim sürecidir. İyi planlanmış bir mesleki eğitim süreci bir taraftan öğrencinin potansiyelini açığa çıkarırken diğer taraftan ülkenin ekonomik ve teknolojik dönüşümüne de doğrudan katkı sağlar. Bu bağlamda İTÜ MTAL gibi ileri görüşlü (vizyoner) meslek okulları, uygulamalı öğrenme, proje merkezli yaklaşım ve teknolojiyle bütünleşmiş eğitim ortamları sayesinde güçlü çıktılar üretmektedir.

13.1 Akademik ve Teknik Yeterlilikte Üstünlük

Mesleki eğitimde uygulanan disiplinler arası ve proje tabanlı yaklaşımlar öğrencilerin akademik ve teknik becerilerde derinleşmesini sağlar. Hazırlık, 9. ve 10. sınıflarda mesleki gelişim merkezli bir temel atılan bu okullarda; 11. ve 12. sınıflarda YKS hazırlığı yapmak isteyen öğrenciler için akademik düzeyde derinleşme imkânı oluşturulur. Sahaya yönelik eğitimi gören AMP öğrencileri ise reel sektörle daha iç içe olarak

öğrenimlerine devam eder. Böylece her öğrenci, şahsî hedeflerine göre üniversiteye, sektöre ya da girişimcilik ekosistemine donanımlı bir şekilde hazırlanır.

13.2 Proje Kültürü ve Takım Çalışması Becerisi

Proje tabanlı eğitim sayesinde öğrenciler, verilen konular üzerinde birlikte çalışmayı, sorunları analiz etmeyi, çözüm üretmeyi ve bunları yazılı ya da sözlü olarak sunmayı öğrenir. Bu süreçte takım çalışması, iletişim, liderlik ve raporlama becerileri gelişir; yarışmalar, sempozyumlar, fuarlar ve kongreler gibi platformlarda ise bu yetkinlikler pekiştirilir. Öğrenciler bununla birlikte stajlar, Ar-Ge merkezleri ve sanayi iş birlikleri aracılığıyla saha deneyimi kazanır.

13.3 Ahilik Kültürü ve Sosyal Gelişim

Meslek okullarında yaşatılan Ahilik kültürü, usta-çırak ilişkisini modern eğitim ortamına taşıyarak öğrencilerin etik değerler, saygı, sorumluluk ve rehberlik bilinciyle yetişmesine katkı sağlar. YAMAK-ÇIRAK-KALFA-USTA hiyerarşisi sayesinde öğrenciler hem kendi gelişim süreçlerini izler hem de alt sınıflara rehberlik ederek sosyal sorumluluk bilincini kazanır. Bu sistem, mezunlarla öğrenciler arasında güçlü bir bağ kurarak okula aidiyet duygusunu geliştirir.

13.4 Yüksek Teknolojiyle Uyum ve Girişimcilik

Temel elektronik ve bilişim temelli eğitim yaklaşımı, öğrencilerin güncel teknolojilere hâkimiyetlerini artırır. Yapay zekâ, nesnelerin interneti, dijitalleşme ve girişimcilik alanlarına odaklanan uygulamalı çalışmalar sayesinde öğrenciler teknolojiyi tüketen değil, bununla birlikte üreten kişiler olarak yetiştirilir. Bu süreç, öğrencilerin ileri teknoloji sektörlerine kolayca uyum sağlamalarını ve kendi girişimlerini kurabilecek donanıma sahip olmalarını sağlar.

13.5 Sürekli Gelişim ve Geri Bildirim Kültürü

Eğitim süreçleri, yönetim kurulları, öğretmen zümreleri, sınıf temsilcileri, okul-aile birliği ve sektör temsilcilerinin katılımıyla yürütülen istişareler sayesinde sürekli olarak güncellenir. Bu katılımcı yapı, eğitim kalitesinin sürekli gelişmesini; öğrenci ihtiyaçlarının zamanında tespit edilmesini, mezunların piyasadaki değişimlere uygun şekilde yönlendirilmesini sağlar. Öğrenciler için uygulanan birebir hamilik sistemiyle akademik ve kişisel gelişim süreçleri düzenli olarak izlenir.

Eğitim-öğretim sürecinin kalitesini artırmak ve okul içi iş birliğini güçlendirmek amacıyla her ay düzenlenen istişare toplantıları büyük önem taşır. Bu toplantılar, sınıf temsilcileri, zümre başkanları, okul yönetimi, okul aile birliği üyeleri, okul derneği temsilcileri ile sektörden gelen uzmanların katılımıyla gerçekleştirilir. Toplantılarda öğrencilerin eğitimden yönetimine, disiplinden sosyal etkinliklere kadar birçok konu ele alınır ve çözüm önerileri geliştirilir.

Toplantının temel amacı, tüm paydaşların görüşlerini bir araya getirerek okulun genel başarısını ve öğrenci başarısını artırmaya yönelik adımlar atmaktır; öğrencilerin mezuniyet sonrası karşılaşılabileceği gerçek hayata dair beklentilerin ve ihtiyaçların paylaşılmasına imkân tanımadır. Böylece teorik eğitimin yanı sıra uygulamalı becerilerin

de geliştirilmesi hedeflenir. Bu düzenli toplantılar sayesinde okul-toplum-iş dünyası arasında güçlü bir bağ kurulur ve öğrenciler için daha kapsamlı bir eğitim ekosistemi oluşturulmuş olur (Toros, 2024, 8 Ağustos).

13.6 Sosyal Sorumluluk ve İlham Veren Ortamlar

Sosyal etkinlikler, kültürel geziler, seminerler, çalıştaylar ve dönemsel şöenler sayesinde öğrenciler hem çok yönlü gelişim yaşar hem de okul dışında öğrenmeye devam eder. Farklı ülkelerden gelen öğrencilerle birlikte yürütölen projeler ve üniversite iş birlikleri, küresel bakış açısı kazandırır. Bu çok kültürlü ve disiplinler arası ortamlar, öğrenciler için ilham verici bir öğrenme atmosferi sağlar.

13.7 Mahalli ve Dünya ölçeğinde Ölçekte Model Olma

Tüm bu uygulamalar, meslek okullarının yerel ölçekte değil, bununla birlikte küresel düzeyde örnek alınan eğitim kurumları olmasına imkân tanır. Mezunlar, Türkiye’de değil; dünya çapında rekabet edebilen, fark oluşturan, girişimci, yenilikçi ve üretken kişiler olarak yetişir.

Sonuç olarak mesleki eğitimin çıktıları artık sadece bir meslek sahibi yetiştirmekle sınırlı değildir. Bu eğitim modeli, akademik başarı, teknik yetkinlik, sosyal beceriler, girişimcilik ruhu ve etik değerlerin bir araya geldiği bir yapıyla donanımlı, üretken ve ileri görüşlü kişiler yetiştirmeyi hedefler. İTÜ MTAL gibi okullar ise Türkiye’nin ve dünyanın geleceğine yön verecek bilim insanları, mühendisler, girişimciler ve liderler yetiştirme misyonunu başarıyla yerine getirir.

14. Eğitim Sırasında Oluşan Özlü Sözler

Her okul, zaman, mekân ölçeği, okulu oluşturan öğrenciler ve paydaşları yönünden farklılık içerir. Her okulun tecrübelerini kurumsallaştırması açısından özlü sözler büyük önem taşır. İTÜ MTAL’de 5 yıllık bir süreçte birçok deneyim edinilmiş ve bu deneyimler sayesinde bazı anlamlı özlü sözler oluşmuştur. Bu sözler aşağıda yer almaktadır. Benzer şekilde her okul için bu tür ifadelerin kayıt altına alınması, kurumsal hafıza açısından oldukça değerlidir.

- Hayallerimiz var, hedeflerimiz var, inanıyoruz, çalışıyoruz ve başaracağız.
- Değişimi ve gelişimi hedefleyen eğitim ve öğretim anlayışıyla yolumuza devam ediyoruz.
- Çıktı merkezli, disiplinler arası ve topluma fayda sağlayan araştırmalar yapıyoruz.
- Sorunlar bizim için şikâyet değil, proje konularıdır.
- Çok yönlü, etkin ve sürdürülebilir okul-sanayi iş birliklerini hayata geçiriyoruz.
- Uluslararası iş birlikleriyle küresel bağlarımız güçlendiriliyor.
- Lisede üniversite düzeyinde eğitim alıyor, üniversitede ise uzmanlaşıyoruz.
- Mesleki yetkinliği, Ahilik kültürünü, millî, manevî ve ahlaki değerleri önemsiyoruz.
- Geleceğin mimarları, mühendisleri, bilim insanları ve girişimcileri olacağımız için İTÜ MTAL’de buluşuyoruz.

- Hazırlık, 9. ve 10. sınıflarda mesleki gelişime; 11. ve 12. sınıflarda ise Hedef İTÜ (YKS) sürecine odaklanıyoruz.
- Akran zenginliği ve takım çalışmaları ile geleceğe güçlü bir şekilde hazırlanıyoruz.
- Okul içinde ve dışında birbirimize yardımcı oluyoruz. (Nasrettin Hoca Akademisi)
- Not merkezli değil, beceri merkezli eğitim anlayışını benimsiyoruz.
- Milli ve manevi değerlerin yanında katma değeri yüksek teknoloji üretmeye, Türkiye'de iyi bir üniversitede okumaya ve küresel ağ oluşturmak amacıyla yüksek lisans ya da doktora döneminde yurt dışında bulunmaya inanıyoruz.
- Girişimcilik, hayatı idame ve adabımuâşeret derslerini düzenli olarak yürütüyoruz.
- Sosyal faaliyetler saatinde takımlar hâlinde sosyalleşiyoruz.
- “Proje harman yeri” saatinde isteğimiz doğrultusunda seçtiğimiz kişilerle projeler geliştiriyoruz.
- Ahilik proje saatinde konusu belirlenen projeleri birlikte araştırıyor, raporluyor ve sunuyoruz.
- Derslerde sırayla arkadaşlarımıza hitap ediyoruz.
- Teneffüslerde farklı arkadaşlarımızla vakit geçiriyoruz.
- Derslerde sırayla arkadaşlarımıza fiziksel faaliyetler yaptırarak hareketli öğrenme ortamları oluşturuyoruz.
- Arada okul çevresinde arkadaşlarımızla gezintiler düzenliyor, sohbet ediyoruz.
- Güneşli günlerde yiyeceklerimizi bahçede tüketiyoruz.
- Haftada bir gün ders aralarında iletişimimizi İngilizce dilinde gerçekleştiriyoruz.
- Mekânları güzelleştirenin içini de güzelleştirdiğine inanıyoruz.
- Marka bir okul olmak için tertip, düzen ve disiplinle çalışıyoruz.

15. Her Okul Kendi Tiyatrosunu Oluşturabilir

Öğrencilerin hayalleri ve hedefleri tiyatro yoluyla sahnelenebilir hale geldiğinde onların şahsî gelişimlerine ve sosyal farkındalıklarına önemli katkılar sunar. Okullar, Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları ile ülkemizin uzun vadeli kalkınma vizyonları doğrultusunda öğrencilerin duygularını, düşüncelerini ve gelecek planlarını sanatsal bir dille ifade etmelerine imkân tanıyan projeler geliştirebilir. Bu kapsamda öğrencilerin kendi yazdıkları tiyatro oyunları, bir sahneleme faaliyeti değil; bununla birlikte değerler eğitimi, iletişim, empati, iş birliği ve özgün düşünce becerilerinin gelişiminde güçlü bir araç hâline gelir.

Tiyatro süreci, öğrencilerin iç dünyalarını keşfetmelerine, sosyal ve kültürel meseleleri kendi bakış açılarıyla ele almalarına imkân tanır. Böylece okula aidiyet duygusu artar ve estetik anlatım becerileri güçlenir. Kendi eserlerini oluşturan öğrenciler geçmiş ile gelecek arasında bağ kurarak hem eğlenir hem de öğrenir; böylece sanatı bir öğrenme ve dönüşüm alanı olarak kullanırlar. Aşağıdaki taslak bir tiyatro giriş bilgisidir. Benzer şekilde her okul kendi tiyatrosunu yazabilir ve oynayabilir (Toros, 2024, 20 Ekim).

Örnek: Evliya Çelebi İTÜ MTAL’de: Tarih, Eğitim ve Teknoloji Buluşuyor.

Güneşli güzel bir bahar günüdür. Hezarfen Ahmed Çelebi, Galata Kulesi’nden Doğancılar Meydanı’na inmek üzere havalanır. Havalanırken Eyüp Sultan, Fatih, Süleymaniye, Sultanahmet, Ayasofya gibi mekanları görür. Özellikle İstanbul Boğazı o kadar hoş görünür ki birden Doğancılar Meydanı’na inmek yerine boğaz boyunca kuzeydoğu yönünde ilerlemeye karar verir. Yahya Efendi Türbesi’nin yanından geçerken dua etmek için İTÜ MTAL bahçesine iner. Bu sırada Evliya Çelebi bahçede dolaşmaktadır.

Evliya Çelebi etrafa göz gezdirirken gökyüzünden bahçeye inen Hezarfen Ahmed Çelebi ile karşılaşır. Aralarında kısa bir sohbet başlar. Sohbet sırasında Kanuni Sultan Süleyman’dan Yahya Efendi’ye kadar pek çok tarihi şahsiyetten söz ederler. Hezarfen Ahmed Çelebi İTÜ MTAL tabelasını ve Mühendishâne-i Bahrî-i Hümâyûn yazısını görünce binaya girmeye karar verirler. Nöbetçi öğrenciyle tanışıp okul hakkında bilgi alırlar.

Binayı gezerken Piri Reis Salonu’na ulaşırlar. Tam orada bir oyun başlayacaktır. Hemen boş buldukları koltuklara oturup izlemeye başlarlar. Buradan sonrası, okulun eğitim anlayışını ve teknolojik donanımını sergileyen sahne etkinlikleriyle devam eder.

Sonuç ve Gelecek Yönelimleri

Meslek okulları için geliştirilen saha merkezli yaklaşım, öğrencilerin kuşatıcı gelişimini merkeze alan ve çağın ihtiyaçlarına uygun nitelikli iş gücünü yetiştirmeyi hedefleyen güçlü bir eğitim modelidir. Bu yaklaşım yalnızca mesleki bilgi ve beceriler kazandırmakla kalmaz; bununla birlikte öğrencilerin zihinsel, duygusal, fiziksel, ruhsal ve sosyal boyutlarında da çok yönlü bir gelişim sürecini destekler. Eğitim öğrencilerin doğuştan gelen yeteneklerini keşfetmelerine fırsat tanırken, kadim Ahilik kültürüyle beslenen üretim, dayanışma ve ahlaki değerler sayesinde öğrencilerin mesleki hem de ruhsal donanımı güçlendirilir. Eşyaya teslim olmayan bir ahlak anlayışını temin eder.

Erken yaşta uygulamalı eğitimler aracılığıyla öğrenciler dokunarak, hissederek ve tecrübe ederek öğrenmeye teşvik edilir. Böylece öğrenme kalıcılığı artar; öğrenciler küresel rekabetin dinamiklerine daha hızlı uyum sağlayabilen özgüvenli ve esnek kişiler olarak gelişim gösterir. Plan, program, proje ve üretim temelli etkinliklerle akran öğrenmesi teşvik edilirken birlikte çalışma kültürü de güçlendirilir. Ortak anlayış geliştirme, sorumluluk alma ve şahsî katkı sağlama gibi sosyal beceriler, gerçek hayata bütünlük içinde kazandırılır.

Bu model, öğrencilerin hata yaparak öğrenmelerini ve deneyim kazanmalarını destekler; öğrenme sürecini doğal ve sürdürülebilir kılar. Hayat boyu öğrenme ilkesi çerçevesinde öğrencilerin kendilerini sürekli yenilemeleri ve mesleki mükemmellik hedefiyle ilerlemeleri sağlanır. Eğitimle iş dünyası arasında kurulan güçlü iş birliği sayesinde iş temelli öğrenme, kamu-özel sektör ortaklıkları gibi modellerle öğrencilerin iş gücüne geçiş süreçleri kolaylaştırılır. Bu bağlamda mesleki eğitim bir okul faaliyeti değil, hayatla iç içe bir üretim pratiği hâline dönüşür.

Saha merkezli yaklaşım girişimcilik kültürünü destekleyerek yeniliği, bölgesel kalkınmayı ve KOBİ’lerin gelişimini hızlandırır. Dijitalleşmenin getirdiği yenilikler

doğrultusunda Endüstri 4.0/5.0, veri okuryazarlığı, yapay zekâ, nesnelerin interneti, dijital ikiz, artırılmış ve sanal gerçeklik gibi alanlarda uygulamalı eğitimler sunularak öğrencilerin çağın teknolojilerine hâkim olarak yetişmeleri sağlanır. Böylece meslek okulları sadece geleneksel becerilerin aktarıldığı kurumlar olmaktan çıkarak dijital dönüşümde öncü rol üstlenen merkezler hâline gelir.

Kurumsal özerklik, liderlik, yönetim ve sürdürülebilir finansman süreçlerinin desteklenmesiyle meslek okullarının yapısal gelişimi güvence altına alınır. Yeşil dönüşüm ve sürdürülebilirlik hedefleri eğitim süreçleriyle bütünleştirilerek çevresel farkındalık ve sorumlu üretim bilinci kazandırılır. Sosyal katılımın artırılması ve fırsat eşitliğinin sağlanması yoluyla her ferdin potansiyeline ulaşması mümkün kılınır. Eğitim sistemine entegre edilen kariyer rehberliği mekanizmaları sayesinde öğrenciler ilgi, yetenek ve değerlerine göre mesleki yönelimlerini daha bilinçli ve sağlıklı bir biçimde gerçekleştirebilir.

Sonuç olarak saha merkezli yaklaşım, ekonomik ve zamansal avantajlar sağlayarak iş gücüne hızlı ve nitelikli geçişi kolaylaştırır. Sektörle doğrudan bağlantılı, uygulamalı ve esnek eğitim modelleri sayesinde öğrenciler geleceğin iş hayatına hazırlanır. Bu yaklaşım mesleki eğitimi yeniden tanımlar; bilgi, beceri, değer ve sorumluluğu bir araya getiren insani ve üretken bir eğitim ekosisteminin oluşmasını sağlar.

İTÜ MTAL, mesleki ve teknik eğitimin 21. yüzyıl ihtiyaçlarına nasıl uygun hale getirilebileceğine dair somut bir örnek oluşturmaktadır. Teknolojik yeniliklerin kültürel değerlere entegre edilmesi, öğrencilerin çeşitli alanlarda başarılı kişiler olarak yetişmelerini sağlamaktadır.

Lise eğitimi yanında son yıllarda, özellikle yapay zekâ kullanımının yaygınlaşması ile istisnai yeteneklere sahip öğrencilerin üniversiteye erken başlaması konusunda daha fazla çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrencilerin yalnızca akademik başarıları üzerinden değil; aynı zamanda sahip oldukları özel beceriler, üretken düşünme kapasiteleri ve disiplinler arası potansiyelleri doğrultusunda değerlendirilmesi yapılabilir. Erken kabul ile öğrencilerin üniversitelerde kendi ilgi alanlarında derinleşmelerine ve akademik uzmanlaşmalarına imkân tanınabilir. Bu tür uygulamalar öğrencilerin bilişsel kapasitelerini erken yaşta daha verimli kullanmalarına imkân sunabilir. Erken kabul politikaları yalnızca ferdi başarıları değil, aynı zamanda sosyal düzeyde yenilikçiliği ve üretkenliği destekleyen bir eğitime yol açabilir.

Teşekkür

Kurucu müdürlük görevini tevdi ederek yarınlarımız olan gençlerle beş yıl boyunca birlikte olmama imkân veren Millî Eğitim Bakanlığına, İTÜ Rektörlüğüne, birlikte yol yürüdüğüm değerli yöneticiler Uğur Özalp, Ahmet Maden ve Erdal Bozkurt'a, kıymetli öğretmen ekibime, çocuklarını bize emanet eden değerli velilerimize, desteklerini esirgemeyen sektör temsilcilerine, basın-yayın kuruluşlarına, her zaman yanımda olan eşim fizik öğretmeni Tülay Toros'a ve başarılı başrol oyuncularımıza (öğrencilerimize) en içten teşekkürlerimi sunarım. Birlikte çok güzel işlere imza attık ve bu başarıların, bugüne kadar olduğu gibi gelecekte de sürdürüleceğine yürekten inanıyorum. Bu makalede metnin düzenlenmesi sürecinde destek olan Arife Halezeroğlu'na, Perihan Ayar ile OpenAI tarafından geliştirilen ChatGPT ve Alibaba tarafından geliştirilen Qwen yapay zekâ modellerine teşekkür ederim.

Etik Beyanı

Bu çalışmanın, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmanın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarından bilimsel etik ilke ve kurallarına uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, çalışmanın Committee on Publication Ethics (COPE)'in tüm şartlarını ve koşullarını kabul ederek etik görev ve sorumluluklara riayet ettiğimi beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmayla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Declaration

I declare that this study is original; that I have acted by the principles and rules of scientific ethics at all stages of the study, including preparation, data collection, analysis, and presentation of information; that I have cited sources for all data and information not obtained within the scope of this study and included these sources in the bibliography; that I have not made any changes in the data used, and that I comply with ethical duties and responsibilities by accepting all the terms and conditions of the Committee on Publication Ethics (COPE). I hereby declare that if a situation contrary to my statement regarding the study is detected, I agree to all moral and legal consequences that may arise.

Hakem Değerlendirmesi

: Dış bağımsız.

Çıkar Çatışması

: Yazarlar çıkar çatışması bildirmemiştir.

Finansal Destek

: Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.

Peer-review

: Externally peer-reviewed.

Conflict of Interest

: The authors have no conflict of interest to declare.

Grant Support

: The authors declared that this study has no financial support.

Kaynakça

- Akdağ, Ö. & Toros, H., (2025). Meslek eğitiminde ahilik ve uygulaması, *International Journal of Social Science Research*, 14(1), 98-125.
- Akpınar, B., Özer, B., Oral, B. & Köksalan, B. (2024). Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin program geliştirme ve felsefi düzleminden analizi. *Ekev Akademi Dergisi*, (99), 59-73. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1489135>
- Alkan, A. (2024). Artificial intelligence: Its role and potential in education. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 483-497. <https://doi.org/10.15869/itobiad.1331201>
- Berigel, D. S., Şilbir, L. & Şilbir, G. M. (2025). Integrating Artificial Intelligence (AI) Into Technical and Vocational Education and Training (TVET): A Prisma-Based Systematic Review. *Calitatea Vieții*, 36(1), 1-27. <https://doi.org/10.46841/RCV.2025.01.05>
- Caves, K. M., Baumann, S. & Renold, U. (2021). Getting there from here: A literature review on vocational education and training reform implementation. *Journal of Vocational Education & Training*, 73(1), 95-126. <https://doi.org/10.1080/13636820.2019.1698643>
- Denizcilik Dergisi, (2023). İTÜ MTAL ‘de 4. Gençler Bilim, Teknoloji, AR-GE Şöleni, <https://www.denizcilikdergisi.com/denizcilik-gundem-haberleri/itu-mtal-de-4-gencler-bilim-teknoloji-ar-ge-soleni/>, Denizcilik Dergisi, 9 Haziran 2023.
- Dwiyono, E. & Eliasa, E. I. (2025). The role of guidance and counseling teachers in developing student potential. *Golden Ratio of Data in Summary*, 5(1), 49-55. <https://doi.org/10.52970/grdis.v5i1.947>
- İTÜMTAL, 2024. İstanbul Teknik Üniversitesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, yönetici, öğrenci, öğretmen, veli görüşmeleri, okul bültenleri ve basın yayın haberleri.
- Koculu, A., Topcu, M. S. & Ciftci, A. (2022). The effect of STEM education on pre-service science teachers’ perceptions of 21st century skills and competences and problem solving skills. *Open Journal for Educational Research*, 6(2), 165-172. <https://doi.org/10.32591/coas.ojer.0602.05165k>
- Koçulu, A. & Topçu, M. S. (2021). Socio-scientific issues in education for sustainable development. *Different Perspectives on Environmental Education*, 135-145.
- Kopackova, H., Simonova, S. & Reimannova, I. (2024). Digital transformation leaders wanted: How to prepare students for the ever-changing demands of the labor market. *The International Journal of Management Education*, 22(1), 100943. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.100943>
- Kumaş, E. ve Erol, S. (2021). Endüstri 4.0’da anahtar teknoloji olarak dijital ikizler. *Politeknik Dergisi*, 24(2), 691-701. <https://doi.org/10.2339/politeknik.778934>

- Li, Z., Ding, Y., Lei, Y., Oliveira, F. J. M. S., Neto, M. J. P., & Kong, M. S. M. (2024). Integrating artificial intelligence in industrial design: evolution, applications, and future prospects. *International Journal of Arts and Technology*, 15(2), 139-169. <https://doi.org/10.1504/IJART.2024.143124>
- Özer, M. (2021). Türkiye’de mesleki eğitimi güçlendirmek için atılan yeni adımlar. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2021(16), 1-16. <https://doi.org/10.46778/goputeb.907302>
- Salas-Velasco, M. (2024). Vocational education and training systems in Europe: A cluster analysis. *European Educational Research Journal*, 23(3), 434-449. <https://doi.org/10.1177/14749041221151>
- Şen, Z. (2018). How to improve the science and engineering education in ıslamic countries?. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 121-131. <https://doi.org/10.32329/uad.484662>
- Temel, Y. & Coskun, B. (2024). a review on artificial intelligence applications in education in some countries and Türkiye. *International Technology and Education Journal*, 8(1), 9-23.
- Toros, H. (2009, 18 Eylül). Daha başarılı bir üniversite için, *Habertürk Gazetesi*.
- Toros, H. (2021, 29 Kasım). Değişimin eşiğinde eğitim: 5.0’a doğru. *Hürriyet Gazetesi*. <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/degisimin-esiginde-egitim-5-0a-dogru-41949839> (Erişim tarihi: 29 Mayıs 2025).
- Toros, H. (2022, 11 Nisan). Eğitimde başarılı olmanın 5 yolu. *Hürriyet Gazetesi*. <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/egitimde-basarili-olmanin-5-yolu-42041073> (Erişim tarihi: 22 Mayıs 2025).
- Toros, H. (2022, 14 Şubat). Salgının ardından eğitim turizmi ön plana çıkacak. *Hürriyet Gazetesi*, <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/salginin-ardindan-egitim-turizmi-on-plana-cikacak-42003475> (Erişim tarihi: 10 Mayıs 2025).
- Toros, H. (2022, 20 Temmuz). 2030’lara damga vuracak gençler aranıyor. https://web.itu.edu.tr/toros/yazilar/2022/2030lara_Damgasini_Vuracak_Gencler_Araniyorr.htm (Erişim tarihi: 20.05.2025).
- Toros, H. (2023, 16 Aralık). Seyyar Okullar yeni teknolojiler eğitime farklı bakış açıları getirebilir mi? *Türkiye Gazetesi*. <https://www.turkiyegazetesi.com.tr/kose-yazilari/genis-aci-fikir-ve-tartisma/seyyar-okullar-yeni-teknolojiler-egitime-farkli-bakis-acilari-getirebilir-mi-641119> (Erişim tarihi: 22.05.2025).
- Toros, H. (2024, 1 Temmuz). Geleceğin eğitiminde teknoloji ve takım çalışması: yeni yaklaşımlar. *Türkiye Gazetesi* <https://www.turkiyegazetesi.com.tr/teknoloji/gelecegin-egitiminde-teknoloji-ve-takim-calismasi-yeni-yaklasimlar-1048367> (Erişim tarihi: 28.04.2025).
- Toros, H. (2024, 20 Ekim). Öğrencilerin hayalleri ve hedefleri tiyatrolaştırılabilir mi? *TGRThaber*. <https://www.tgrthaber.com/kose-yazilari/prof-dr-huseyin->

- [toros/ogrencilerin-hayalleri-ve-hedefleri-tiyatrolastirilabilir-mi-642626](https://www.turkiyegazetesi.com.tr/teknoloji/dijital-donusumle-egitimin-gelecegi-kisisellestirilmis-ogrenme-yaklasimlari-1048361) (Erişim tarihi: 11.05.2025).
- Toros, H. (2024, 25 Haziran). Dijital dönüşümle eğitim geleceği: kişiselleştirilmiş öğrenme yaklaşımları. *Türkiye Gazetesi*. <https://www.turkiyegazetesi.com.tr/teknoloji/dijital-donusumle-egitimin-gelecegi-kisisellestirilmis-ogrenme-yaklasimlari-1048361> (Erişim tarihi: 27.05.2025).
- Toros, H. (2024, 25 Haziran). Öğrencilerin eğitim düzeyinde dijital dönüşüm! Bilgiye erişim hızı arttı. *TGRThaber*, <https://www.tgrthaber.com/gundem/ogrencilerin-egitim-duzeyinde-dijital-donusum-bilgiye-erisim-hizi-artti-2957830?s=1> (Erişim tarihi: 18.05.2025).
- Toros, H. (2024, 8 Ağustos). Eğitimde ne kadar istişare yapılıyor? *TGRThaber*. <https://www.tgrthaber.com/kose-yazilari/prof-dr-huseyin-toros/egitimde-ne-kadar-istisare-yapiliyor-642546>. *TGRThaber* (Erişim tarihi: 08.05.2025).
- Toros, H. (2024, 9 Ekim). Teknolojik bağımsızlık: bir ihtiyaç mı, *lüks mü?* *TGRThaber*. <https://www.tgrthaber.com/kose-yazilari/prof-dr-huseyin-toros/teknolojik-bagimsizlik-bir-ihtiyac-mi-luks-mu-642606> (Erişim tarihi: 25.05.2025).
- Toros, H. (2024, Haziran 25). Çağın gereklerine uygun mesleki eğitim: Girişimcilik ve meslek ahlâkı. *Türkiye Gazetesi*. <https://www.turkiyegazetesi.com.tr/teknoloji/ca-gin-gereklerine-uygun-mesleki-egitim-girisimcilik-ve-meslek-ahlaki-1048364> (Erişim tarihi: 8 Mayıs 2025)
- Voronkova, V., Vasył'chuk, G., Nikitenko, V., Kaganov, Y. ve Metelenko, N. (2023). Transformation of digital education in the era of the fourth industrial revolution and globalization. : monograph. Riga ; Latvia : Baltija Publishing, 220 p.
- Yiğitol, B. (2025). AI, robotics, and autonomous systems: Assessing AI applications in aviation industry. In *Smart and Sustainable Operations Management in the Aviation Industry* (pp. 115-141). CRC Press.
- Zhai, X. (2023). Chatgpt and ai: The game changer for education. Zhai, X.(2023). Chat-GPT: [Reforming](#) Education on Five Aspects. *Shanghai Education*, 16-17.

Burdur Şer'iyye Sicillerindeki Tereke Kayıtlarının Nitelik ve Niceliği Hakkında Bir İnceleme [1846-1855]

An Analysis of the Quality and Quantity of Estate Records in Burdur Shariyye Registers [1846-1855]

Biray Çakmak*[✉]; Safa Mustafa Özkan**[✉]

Öz

Osmanlı tarihi araştırmalarında şer'iyye sicillerindeki tereke kayıtları sosyal, kültürel ve iktisadî konular başta olmak üzere birçok konuda önemli bilgiler ihtiva etmektedir. Bu sayede aile, miras, servet birikimi ve maddî kültürel unsurlarla ilgili kıymetli bilgilere ulaşmak mümkün olmaktadır. Çalışmada 1846-1855 yılları arasını kapsayan dönemde Burdur kazasında sakinken vefat eden 58 kişiye ait tereke kaydının nitelik ve niceliği analiz edilmiştir. Tereke sahiplerinin kimlikleri, cinsiyetleri (kadın-erkek), dinî mensubiyetleri (Müslim-gayrimüslim), medenî (evli-bekar) ve yerleşim durumları (mahalle-köy), meslekleri (esnaf-çiftçi-ticaret erbabı) ile servet miktarları tespit edilmiştir. Burdur'un idarî yapısı hakkında bilgilerin de verildiği çalışmada tereke sahiplerinin önemli miktarda Burdur kasabasında sakinken vefat eden Müslüman, erkek, esnaf, çiftçi ve ticaret erbabı oldukları, terekelerin büyük kısmının net miktarının 10000 kuruştan az olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca önemli sayıdaki terekenin vârisler arasında taksim edildiği, vârisi olmayan terekelere beytûlmâl adına el konulduğu, terekelerin tespit ve taksiminde kadının / nâibin etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Burdur, tereke, tereke sahibi, vârisler, servet.

Abstract

In Ottoman historical research, estate records in shariyye registers contain valuable information on a range of topics, including social, cultural, and economic matters. This provides access to helpful information regarding family, inheritance, wealth accumulation, and material cultural aspects. This study analyzed the quality and quantity of estate records belonging to 58 individuals who died while residents of Burdur district between 1846 and 1855. The identities of the estate owners, including their gender (female and male), religious affiliation (Muslim and non-Muslim), marital status (married and single), residential status (neighborhood and village), occupation (tradesman, farmer, and merchant), and wealth, were determined. The study, which also provides information on the administrative structure of Burdur, finds that a significant number of estate owners were residents of Burdur, predominantly Muslim, male, and engaged in trades, farming, and merchant activities. The net value of most estates was less than 10,000 kuruş. It also shows that a significant number of estates were divided among heirs. In contrast, estates with no heirs were seized in the name of the beytûlmâl (state estate), and the kadi / nâib was influential in determining and distributing the estates.

Keywords: Burdur, estate, estate owner, heirs, wealth.

* Sorumlu yazar / Corresponding author & Uşak Üniversitesi [✉] biray.cakmak@usak.edu.tr

** Uşak Üniversitesi [✉] mustafasafafozkan@hotmail.com

Bu çalışma Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nde Prof. Dr. Biray Çakmak danışmanlığında Safa Mustafa Özkan tarafından hazırlanan "1846-1854 (H.1262-1271) Tarihli Burdur Şer'iyye Sicil Defterindeki Tereke Kayıtlarının Değerlendirilmesi" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Araştırma Makalesi / Research Article & Benzerlik / Similarity: 1

Başvuru / Submitted: 25 Temmuz 2025 & Kabul & Accepted: 7 Ekim 2025

Atf / Citation: Çakmak, B; Özkan, S. M. "Burdur Şer'iyye Sicillerindeki Tereke Kayıtlarının Nitelik ve Niceliği Hakkında Bir İnceleme [1846-1855]", *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24 (2025): 61-88.



Giriş

Osmanlı Devleti'nde şer'iyye mahkemesi, hükümdarın adlî-kazaî erkinin kadı tarafından temsil ve tatbik edildiği temel hukuk kurumuydu. Meclis-i şer', mahfil-i şer' olarak adlandırılan şer'iyye mahkemesi, tek hakimli ve tek dereceliydi (Aydın, 2003, s. 341). Hem örfî hem şer'î davalarda tek yetkili mahkeme konumundaydı. Hâkimü'ş-şer' denilen kadı, önüne gelen şer'î davalara fıkıh kitaplarında, örfî davalara kanunnamelerde / adaletnamelerde yer alan kurallar çerçevesinde çözümler üretmeye çalışırdı (Aydın, 2003, s. 342). Kadının adlî, mülkî, beledî, malî ve askerî sahalarda olmak üzere çok çeşitli görevleri vardı. Bu çerçevede kadı, faal bir yönetici, malî memur, müfettiş ve taşrada devleti temsil eden önemli bir görevli mesabesindeydi (Ortaylı, 2001, s. 69-72). Kadı gördüğü davalarda yargı kararlarını tek başına vermekle birlikte çeşitli yardımcıları bulunurdu. Bunların başında bizzat kendisinin tayin ettiği nâib gelirdi. Kadı yargı dairesinde ihtiyaca göre nâib ya da nâibler görevlendirirdi. Bunlar, kadı gibi davalara bakar, görev tanımlarına giren işleri görürlerdi. Kadının önemli yardımcıları arasında şühûdü'l-hâl de yer alırdı. Bunlar resmî görevli olmamakla birlikte davacı ve davalılara göre değişir, adaletin işleyiş ve tecellisine şahitlik ve tanıklık ederlerdi (Taş, 2008, s. 29-34). Kassâmlar, kâtipler, mirî kâtipler, muhızrlar, arabulucular, muhtesipler, şubaşılar, sancak beyleri, beylerbeyiler ve müftüler de kadının adlî süreci yürütme ve verdiği kararları uygulamasında yardımcı olurlardı (Aydın, 2003, s. 343). Tanzimat Dönemi'nden itibaren hukuk alanında yaşanan gelişmelere bağlı olarak muhtelit, ticaret ve nizamiye mahkemelerinin kurulması sonucunda şer'iyye mahkemelerinin görev alanı daraldı ve görevleri, ağırlıklı olarak ahval-i şahsiye ile sınırlı hale geldi (Aydın, 2003, s. 344). Bir başka ifadeyle şer'iyye mahkemeleri nikah, tereke taksimi, talak, alacak, borç vb. davalarla vekil, vasi, kayyım ve nazır tayini ile sınırlı bir faaliyet içine itildi. Dava vekilliği ve müddeî-i umûmîlik gibi modern kurumların 1870'li yıllardan itibaren hukuk sistemine girmesi de şer'iyye mahkemelerinin, dolayısıyla kadınların yetkileriyle konumlarını zayıflattı (Ortaylı, 2001, s. 72).

Şer'iyye mahkemelerinde görülen davalar ve yapılan işlemlerle ilgili verilen her türlü belgenin sureti deftere kaydedilirdi. Dolayısıyla şer'iyye sicilleri, kadı veya nâibi tarafından tutulur, çeşitli türlerde belgeleri içerirdi. Şer'iyye sicillerinde ilâm, hüccet ve tereke kayıtları bizzat mahkemelerdeki işlemler sonucunda oluşan belge türlerini, ferman, emir, buyuruldu, tezkere ve berat ise İstanbul'dan gönderilen belge suretlerini meydana getirirdi (İnalçık, 1947, s. 693; Uğur, 2010, s. 9). Bu defterlerde alelade vakalar, cinayetler, nikah ve vergi kayıtları, narhlar, tayinler, lonca davaları, vakfiye ve vakıf muhasebe kayıtları ağırlıklı olarak yer alırdı (Uğur, 2010, s. 10).

Şer'iyye sicillerinde yer alan tereke kayıtları, İslam miras hukukunun uygulandığı şer'iyye mahkemelerinde hukukî işlemler çerçevesinde kaleme alınır, mirasa konu olan menkul ve gayrimenkul malların ayrıntılı dökümü, tereke sahibi, veresesi ve tereke masrafları başta olmak üzere önemli bilgileri ihtiva ederdi. Servet, fiyat, ticaret ve sosyal tarih araştırmaları için önemli nitel ve nicel veriler içeren tereke kayıtları, kazalarda hâkim, noter, idareci olarak görev yapan kadınlar tarafından tanzim edilirdi. Olağan bir tereke taksim süreci, tereke tespit, tahrir, satış ve taksiminin mahkemeye intikaliyle başlar, miras taksiminin nihayete erdirilmesine kadar geçen zaman ile yapılan çeşitli

işlemleri kapsardı. Tereke kayıtları, adlî ve idarî süreç tamamlandığında kaleme alınırdı. En belirgin özelliklerinden biri, çeşitli toplumsal kesimlere ait sıradan kişilere dair çok sayıda kaydı içermesi olan tereke kayıtları genelde dört bölümden meydana gelirdi. Tereke kaydı, tereke sahibinin ve mirasçılarının kimlik bilgilerinin detaylı aktarıldığı bölümle başlar, ölen kişinin miras bıraktığı mallarının dökümünü içeren ikinci bölümle devam ederdi. Bu bölümde gayrimenkuller, köleler, ticarî emtia, üretim ve yatırım araçları, kitaplar, ev eşyaları, mutfak araç-gereçleri, her türlü kişisel eşya, alacaklar, nakit mevcutlar ve diğerleri miktarları ve nakdî değerleriyle kaydedilirdi. Tereke kaydı terekeden yapılan masraf kalemlerinin yer aldığı üçüncü bölümle devam ederdi. Bu bölümde resmî / nakdî vergi ve harçlar yanı sıra ölen kişinin varsa borçları ile vasiyeti ve diğer giderleri yer alırdı. Tereke kaydının son bölümünde hisse sahiplerinin hakları İslam miras hukukuna göre belirlenir, tereke miktarından masraf ve giderler düşüldükten sonra kalan tereke miktarı vârisler arasında bölüştürülürdü (Bozkurt, 2013, s. 193-229; Özcan, 2020, s. 405-406). Mûrisin veresesi bulunmaması halinde tereke, bazı mezheplere göre miras payı, bazılarına göre sahipsiz mal hükmünde beytûlmâla kalırdı. Tereke kayıtlarında sık görülen vasiyetin miktarı, kalan terekenin üçte birini geçemezdi (Aktan, 2020, s. 144). Mûrislerin veresesi, mahkemeye başvurmadan terekeyi kendi aralarında taksim de edebilirdi. Bu takdirde tereke bilgileri defterlerde yer almazdı. Ancak vârisler arasında küçük yaştaki kız ve erkek çocukların yer alması halinde tereke taksimi için mahkemeye baş vurulur, reşit olmayan veya gaip olan vârislere meclis-i şer’den vasi, kayyım ve nazır tayin edilir, tereke mahkemece vârisler arasında taksim edilirdi (Bozkurt, 2013, s. 193-229). Tereke kayıtları arasında gayrimüslimlere ait olanlar nadiren yer alırdı. Tereke kayıtlarında erkek tereke sahiplerinin kadın tereke sahiplerine göre fazlalığı dikkat çekerdı. Bu durum ağırlıklı olarak kadınların erkeklerden daha uzun süre yaşamaları ve vefat ettiklerinde arkalarında reşit olmayan mirasçılarını erkekler kadar fazla bırakmamalarıyla ilgiliydi (Bozkurt, 2013, s. 193-229).

Osmanlı iktisat, hukuk, sosyal ve kültür tarihi çalışmalarında önemli veriler sunan tereke defterlerini / kayıtlarını Osmanlı tarihçilerinin 1950’li yıllardan itibaren tanımaya başladıkları, Halil İnalıcık’ın 1953 yılında “15. Asır Türkiye İktisadî ve İctimaî Tarihi Kaynakları” (İnalıcık, 1953, s. 51-75) ve Lajos Fekete’nin 1965 yılında “XVI. Yüzyılda Taşralı Bir Türk Efendisinin Evi” (Fekete, 1965, s. 615-638) başlıklarıyla yayınladıkları makalelerinin tereke defterlerini konu edinen ilk çalışmalar olduğu, tereke kayıtlarını esas alan öncü ve kapsamlı çalışmayı 1966 yılında yayınlanan “Edirne Askerî Kasmamı’na Âit Tereke Defterleri (1545-1659)” (Barkan, 1966, s. 1-479) isimli makalesiyle Ömer Lütfi Barkan’ın yaptığı bilinmektedir (Bozkurt, 2013, s. 199-200, 203-205). Tereke kayıtlarına yönelik ilginin 1990’lı yıllardan itibaren arttığı, servet, üretim ve ticaret, tüketim, toplumsal gruplar, demografi, miras, maddî kültür, yaşam tarzı vb. konularda önemli çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Bozkurt, 2013, s. 228). Sonraki yıllarda tereke defterlerine dayalı bilimsel çalışmaların devam ederek önemli bir aşamaya ulaşıldığı anlaşılmaktadır. Bu kapsamda Osmanlı maddî kültür değişimini 1785-1875 yılları arasında İstanbul tereke defterleri üzerinden inceleyen Fatih Bozkurt’un *Tereke Defterleri ve Osmanlı Maddî Kültüründe Değişim (1785-1875 İstanbul Örneği)* isimli doktora tezi (Bozkurt, 2011) ile *Terekler Neyi Derler? Miras Kayıtlarının İzinde Osmanlı Araştırmaları* isimli editoryal çalışma (Yıldız, 2023) dikkati çekmektedir. Editoryal

çalışmada tereke kayıtlarını çeşitli açılardan ele alan on iki farklı yazara ait incelemeye yer verilmiştir.

Çalışmada 211 Numaralı Burdur Şer'iyye Sicili'ndeki tereke kayıtları değerlendirilmiştir. Sicilde yer alan 58 adet tereke kaydı nitelik ve nicelik bakımından çeşitli kriterlere göre analiz edilmiştir. Bu kayıtların 1846-1855 yılları arasına ait olması çalışmanın kronolojik sınırlarının belirlenmesinde etkili olmuştur. İlgili tereke kayıtlarını esas alan müstakil incelemenin yapılmamış olması çalışmanın temel motivasyonunu oluşturmuştur.

1. Burdur Hakkında

Osmanlı Devleti'nde 1831 yılında yapılan ilk modern nüfus sayımına göre Burdur kasabasında 8505'i Müslüman, 683'ü gayrimüslim olmak üzere toplam 9188 kişi yaşamaktaydı (Gölen, 2021, s. 182). 20 Mayıs 1833 tarihinde Burdur kasabasında Hacıahmet, Hacıömer, Yenice, Hecin, Dere, Recepçelebi, Kuyu, Burc, Hacıibrahim, Aşağımahalle nam-ı diğer Derslik, Cami-i Kebir, Üçdibek, Yoğurtçu, Karasenir, Şeyhsinan, Manastır ve Divanbaba Müslim mahalleleri vardı (BOA, D..CRD.d..., 40699, s. 4-55). Aynı tarihte Burdur kasabasında ayrıca mahalle-i Zımmiyân / taife-i Rum ve mahalle-i Zımmiyân / taife-i Ermeniyân isimlerinde iki gayrimüslim mahallesi bulunmaktaydı (BOA, D..CRD.d..., 40699, s. 94-111). Burdur kasabasında 1834 yılında da aynı isimlerde 17 Müslim ve 2 gayrimüslim mahallesi vardı (Kaya, 2020, s. 233).

Burdur kasabası 1839 yılına kadar aynı ismi taşıyan nahiyenin merkeziydi. Burdur, 1839 yılında Konya eyaletinin Hamid sancağına bağlı bir kaza oldu (Gölen, 2015, s. 1214; Gölen, 2021, s. 182). Hamid sancağında bulunan Gölhisar, Gölhisar-ı Karaağaç, Tefenni, Kemer-i Hamid, İrle maa Yavice kazaları 4 Mart 1840 tarihine kadar Burdur kazasına bağlı ve mülhak olarak *ber-vech-i serbestiyet ve istiklâl* voyvoda tarafından idare edildi. Bu kazalar, yani Burdur, Gölhisar, Tefenni maa Siroz, Kemer-i Hamid, İrle maa Yavice ve Karaağaç-ı Gölhisar Terkemiş hassı itibar olundu. Terkemiş hassının merkezi Burdur kasabasıydı (BOA, İ. MVL, 169 / 5029, lef 7). Terkemiş hassı, IV. Murad zamanından itibaren Haremeyn Mukataası'na dahildi. Dolayısıyla mukataat hazinesi tarafından zapt ve idare edildi. Hamid sancağı mütesellimleri Terkemiş hassını atadıkları voyvoda ile idare etti (Tızlak, 2008, s. 43-44). 5 Mart 1840-11 Şubat 1842 tarihleri arasında Burdur ve Gölhisar-ı Karaağaç kazaları mülhakatlarıyla birlikte birer muhassıllık itibar olundu. İlgili kazalar 12 Şubat 1842 tarihinde Isparta muhassıllığına bağlandı.¹ Burdur kazası müdürlüğüne 9 Nisan 1842 tarihinde Çilzade Mehmet Ağa, Mehmet Ağa'nın vefatı üzerine de Kasım 1843 tarihinde kardeşi Mustafa Ağa atandı (Gölen, 2024, s. 755). 26 Mayıs 1850 tarihine kadar Isparta muhassıllığı / kaymakamlığı tarafından idare edildi (BOA, İ. MVL, 169 / 5029, lef 4). 26 Mayıs 1850 tarihinde Terkemiş hassı kazaları Terkemiş nam-ı diğer Burdur, Gölhisar, Tefenni maa Siroz, İrle maa Yavice, Karaağaç-ı Gölhisar; Hamid sancağı kazaları Ağlasun, İncirpazarı, Ağros,

¹ 12 Aralık 1845 tarihinde Hamid sancağı Isparta, Uluborlu, Ağros, Karaağaç-ı Yalvaç, Afşar, Yalvaç, İrle, Burdur, Tefenni, Barla, Karaağaç-ı Gölhisar ve Gölhisar kazalarından meydana gelmekteydi (BOA, ML. VRD.d. 1155, s. 2-4).

Pavli, Afşar, Barla, Yalvaç, Karaağaç-i Yalvaç, Hamid nam-ı diğer Isparta, Keçiborlu, Suviran, Gönen, Uluborlu ve Eğirdir idi (BOA, İ. MVL, 169 / 5029, lef 2). Meclis-i Vâlâ-yı Ahkâm-i Adliye 11 Mayıs 1850 tarihinde Terkemîş hassı kazalarının Isparta muhassıllığı / kaymakamlığından ayrılarak 13 Mart 1850 tarihinden itibaren yeni kurulacak Burdur muhassıllığı / kaymakamlığına bağlanmalarına, muhassıla 5000 kuruş, mal kâtibine 1500 kuruş ve tahrirat kâtibine 1000 kuruş maaş verilmesine, ilgili memuriyetlere en kısa sürede atama yapılmasına karar verdi (BOA, İ. MVL, 169 / 5029, lef 8). Neticede 26 Mayıs 1850 tarihinde gerekli irade-i seniyye çıktı (BOA, İ. MVL, 169 / 5029, lef 9). Kısa süre sonra Burdur muhassıllığına / kaymakamlığına dergâh-ı âli kapıcıbaşı Ahmet Ağa muhassıl / kaymakam tayin edildi (BOA, A. TŞF. 8 / 39, lef 1). Böylece Burdur, kaymakamlıkla idare edilmeye başlandı. Hamit sancağından ayrılarak Konya eyaletine bağlı Burdur sancağının merkezi oldu (Gölen, 2015, s. 1214; Gölen, 2021, s. 182). Bu yıldan itibaren Burdur kaza meclisi, kaymakamlık meclisleri gibi yeniden teşkil edildi (BOA, İ. MVL, 176 / 5258, lef 1). Burdur, 1867 yılında kaza statüsünde tekrar Hamid sancağına bağlandı. 1868 yılında Hamid livası Burdur, Eğirdir, Uluborlu, Asi-i Karaağaç ve Tefenni kazalarından müteşekkildi (1868-1869 / H.1285 Salname-i Vilayet-i Konya, Defa 1, s. 46-51). Aynı yıl Burdur kazasında 53 mahalle / köy, 14323 Müslim ve gayrimüslim nüfus vardı (1868-1869 / H.1285 Salname-i Vilayet-i Konya, Defa 1, s. 94). 1872 yılında Burdur mutasarrıflığı kuruldu ve Konya vilayetine bağlandı (Gölen, 2015, s. 1214; Gölen, 2021, s. 182). 21 Mart 1872 tarihinde çıkan irade-i seniyye ile Şura-yı Devlet'ten kurulması için izin istenen Burdur mutasarrıflığına Drama esbak mutasarrıfı Mehmet Paşa tayin edildi (BOA, İ. DH. 648 / 45023, lef 1). Mehmet Paşa'nın kısa süre sonra vefat etmesi üzerine yerine 25 Eylül 1872 tarihinde Niğde sabık mutasarrıfı Derviş Bey atandı (BOA, İ. DH. 657 / 45714, lef 1).

1870 yılında Hamit sancağına bağlı bir kaza merkezi olan Burdur kasabasında 19 cami, 16 mescit, 1 namazgah, 1 Mevlevihane, 3 Rum kilisesi, 1 Ermeni kilisesi, 23 medrese, 3 kütüphane, 1 erkek rüşdiye mektebi, 19'u İslam, 2'si Rum ve 1'i Ermeni olmak üzere 22 sıbyan mektebi, 5 hamam, 6 han, 8 bakırcı, 38 demirci, 7 çakmakçı, 5 nalbant, 27 semerci, 60 bakkal ve tuzcu, 12 kalaycı, 10 tütüncü, 10 leblebici, 20 terzi, 4 kürkçü, 20 berber, 11 şekerci ve helvacı, 7 kahve, 5 tellal, 12 keçeci, 12 kuyumcu, 3 sarraç, 80 dikici, 11 kunduracı, 14 boyacı, 5 basmacı, 31 çulha, 4 fırın ve 30 odalı bir debbağhane mevcuttu (Özata, 2009, s. 25; Gölen, 2021, s. 184).

1846-1855 yılları arasında Burdur kasabasında Yenice, Hecin / Hecindere, Recep / Recepçelebi, Dere, Kuyu, Karasenir, Manastır, Divanbaba, Burc, Cami-i Kebir, Hacı-ibrahim, Hacıahmet, Hacıömer, Derslik, Şeyhsinan, Ücdibek, Yoğurtcu, Zimmiyan / Rumiyan ve Ermeniyan isimlerinde 19 mahalle vardı (BŞS, 211, s. 10, s. 36, s. 53, s. 58, s. 68, s. 95, s. 98, s. 105, s. 107-108, s. 128, s. 142, s. 174, s. 184). Burdur kazasında Kışla, Askeriye, Çerçin, Kiresin, Kurna, Mandırna, Lengüme, Sala, Çine, Kıravgar, Büğdüz, Çendik, Suludere, Kuruçay, Akyaka, Soğanlı, Yassıgüme, Hacılar, Döğer, Yar, Yazı, Eynar / İnar, Karakend, Bayındır, karye-i / çiftlik-i Sorkun, karye-i / cemaat-ı Kavacık, karye-i / cemaat-ı Cinbilli ve karye-i / cemaat-ı Karaçalı isimlerinde 28 köy bulunmaktaydı (BŞS, 211, s. 11, s. 36, s. 53, s. 58, s. 68, s. 95-96, s. 98, s. 105, s. 108-109, s. 129, s. 142, s. 174, s. 184). Defterde Sorkun'un karye-i Sorkun / çiftlik-i Sorkun,

Kavacık'ın karye-i Kavacık / cemaat-i Kavacık, Cinbilli'nin karye-i Cinbilli / cemaat-i Cinbilli, Karaçalı'nın karye-i Karaçalı / cemaat-i Karaçalı şekillerinde yazıldığı görülmektedir. Buradan zamanla Sorkun'un çiftlikten köye dönüştüğü, Kavacık, Cinbilli ve Karaçalı köylerinin aşiretlerin / göçebe toplulukların iskân edilmesi sonucunda kurulduğu anlaşılmaktadır.

2. Burdur Şer'iyye Sicilindeki Terekelerin Kayıt Düzeni

Burdur Şer'iyye Sicili'ndeki tereke kayıtları ağırlıklı olarak diğer sicillerde olduğu gibi dört bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde tereke sahiplerinin ikamet yerleri, vefat şekilleri, yasal vârisleri olan eş(ler)i, çocukları, valideleri, reşit olmayan kız ve erkek vârislerine vasi ve / veya kayyım tayini, gaiplere vasi, kayyım ve nazır tayini, tereke sahiplerinin vasiyetleri söz konusuysa miktarları ve tayin ettikleri vasi-i muhtarları, terekelerin kimlerin talep ve davasıyla tahrir, bey ve taksim edildiği, emlak ve gayrimenkullerinin tamamının satılıp satılmadığı, satılanların nerede satıldığı, terekelerin taksim ve kaydedildikleri tarihler ile ilgili bilgilere yer verildiği görülmüştür (BŞS, 211, s. 5, s. 6, s. 27). İkinci bölümde terekelerin nitelikleri ve nicelikleriyle ilgili ayrıntılı bilgiler yer almıştır. Bu çerçevede tereke sahiplerinin geride bıraktıkları menkul ve gayrimenkul mallar tek tek sayılmıştır. Menkul mallara genelde tereke sahiplerinin ev eşyaları, giyim-kuşamları, ziynet eşyaları, hayvanları, hububatları, alacakları temelinde yer verilmiştir (BŞS, 211, s. 119-120, s. 124). Gayrimenkul malları genelde menziller / evler, bağlar, bahçeler, tarlalar, dükkanlar, kahvehaneler ve değirmenler oluşturmuştur (BŞS, 211, s. 124, s. 133-134, s. 151, s. 162). Gayrimenkullerin satılmadığı durumlarda takdir edilen nakdî değerleri belirtilmiştir. Aynı zamanda hisse miktarları beyan edilmiştir (BŞS, 211, s. 162). Bazen gayrimenkullerin satılmadığı belirtilerek bab ve dönüm olarak miktarları belirtilmiştir. Terekeler, bazen eşya-yı menkule, emlak-ı gayrimenkule ve zimmetler, bazen emlak-ı gayrimenkule, eşya-yı menkule ve zimmetler sırasıyla yazılmıştır. Üçüncü bölümde tereke sahiplerinin defin masrafları / teşhiz-tekfînleri, vasiyetleri, borçları, mehr-i müecceleleri, dellâliye, resm-i kısmet, resm-i beytûlmâl, kaydiye, ihzâriye, hüddâmiye ve nakliye gibi mahkeme masrafları yer almıştır² (BŞS, 211, s. 162, s. 170-171, s. 175). Son bölümde terekelerin toplam nakdî miktarlarından masraflar,

² Resm-i kısmet, mirasçıların paylarına düşen miktar üzerinden %15-%20 arasında değişen miktarlarda alınan bir nakdî vergiydi (Demir, 2005, s. 132). Bazı kaynaklarda tüm tereke malları toplamından %1,8 ile %2,5 arasında değişen nispetlerde alındığı ifade edilmektedir. Burdur Şer'iyye Sicili'ndeki tereke kayıtlarından toplam tereke miktarının %1,5 ile %2,5'i arasında değişen oranlarda alındığı anlaşılmaktadır (BŞS, 211, s. 6). Murisin mirasçısı bulunmaması halinde mahkeme terekeyi beytûlmâlâ aktarırdı (Bilgin ve Bozkurt, 2010, s. 2-3). Beytûlmâl; devlete ait taşınır ve taşınmaz malların ve gelirlerin toplandığı kurum olarak ifade edilmektedir (Erkal, 1992, s. 90). Tereke kayıtlarında vefat eden kişinin bilinen bir mirasçısı bulunmaması durumunda malları beytûlmâlâ kaydedilirdi. Bu durumda terekenin sayım ve satışını gerçekleştiren kadınlar veya kassâmlar resm-i beytûlmâl mahsup ederdi. Burdur Şer'iyye Sicili'ndeki tereke kayıtlarında yer alan on tereke kaydından (BŞS, 211, s. 31, s. 51, s. 60, s. 61, s. 65, s. 113, s. 139, s. 48, s. 149, s. 177) oranının resm-i kısmet ile aynı olduğu anlaşılmaktadır. Dellâliye, metruk eşyanın sük-ı sultanîde satılması için gerekli duyuruyu yapan ve alıcı ile satıcı arasında bir nevi aracılık yapan kişinin hizmet bedeli olarak toplam tereke miktarı üzerinden %0,3 ile %2,5 arasında değişen oranlarda alınan bir nakdî vergidir (Halaçoğlu, 1994, s. 145; BŞS, 211, s. 139). Kaydiye, ihzâriye, hüddâmiye eşyanın sük-ı sultanîye getirilmesi, satılması ve kaydının tutulması kapsamında alınan harçlardır (Çetin, 1992, s. 14).

borçlar ve vasiyetler düştükten sonra geri kalan net miktarların vereseler arasında taksimiyle ilgili bilgiler yer almıştır (BŞS, 211, s. 175, s. 183, s. 166). Belirtilen kayıt düzeni dışında istisnâi tereke kayıt örnekleri de söz konusu olmuştur. Mesela yaralanması sonucu vefat eden Yalvaçlı İsmail'in terekesinde sadece 4000 kuruşluk sulh miktarı yazılmıştır (BŞS, 211, s. 127).

3. Tereke Sahiplerinin Nitelikleri

İncelenen defterde bulunan kayıtlardan tereke sahiplerinin cinsiyetleri (erkek / kadın), dinî mensubiyetleri (Müslim / gayrimüslim), ikamet mahalleri (mahalle / köy), medenî halleri (evli / bekar), meslekleri ve vârisleri ile ilgili bilgilere ulaşmak mümkün olmuştur. Tereke sahiplerinin tümünün mesleklerinin açıkça belirtilmediği görülmekle birlikte çoğunun mal varlıkları niteliğinden mesleklerini tahmin etmek mümkün olabilmektedir. Ancak meslekleri tahmin edilemeyen tereke sahipleri de söz konusudur.

3.1. Tereke Sahiplerinin Cinsiyetleri

Defterde yer alan 58 tereke sahibinin 11'i kadın, 45'i erkektir. Biri Divanbaba, diğeri Derslik mahallesinde sakin iki Müslim tereke kaydında eşler birlikte kaydedilmişlerdir. Tereke sahipleri ağırlıklı olarak erkektir. 11 kadın tereke sahibinden biri Kışla köyünde sakinken vefat eden Hatice Hatun'dur. Diğer on kadın tereke sahibinden biri Divanbaba, biri Burc, üçü Yenice, ikisi Recepçelebi, biri Kuyu, biri Hacıahmet ve biri Derslik mahallesinde olmak üzere Burdur kasabasında sakinken vefat etmiştir. 45 erkek tereke sahibinin dokuzu köylerde, otuz altısı Burdur kasabası mahallelerinde sakinken hayatlarını kaybetmiştir. Erkek tereke sahipleri de kadın tereke sahipleri gibi ağırlıklı olarak Burdur kasabasında sakindir (Tablo III).

3.2. Tereke Sahiplerinin Dinî Mensubiyetleri

Defterde kayıtlı 58 tereke sahibinin 55'i Müslim, 3'ü gayrimüslimdir. Köylü tereke sahiplerinin tümü Müslimdir. Üç gayrimüslim tereke sahibinden ikisi Rum, biri Ermeni'dir. Bunlardan Ermeni Manavoğlu Anaştaş Isparta'da mütemekkin olup Mekri İskelesi'nde vefat etmiştir. Rum Lefterozoğlu Hacı Yorgi ve sarraf Tolu, Zımmiyan mahallesinde sakinken hayatlarını kaybetmiştir (Tablo III).

3.3. Tereke Sahiplerinin Yaşadıkları Mahalle-Köy Durumu

Ele alınan tereke sahiplerinden 8'i Derslik, 5'i Divanbaba, 5'i Yenice, 4'ü Hacıibrahim, 3'ü Hacıahmet, 3'ü Şeyhsinan, 3'ü Recepçelebi, 2'si Üçdibek, 2'si Zımmiyan, 2'si Burc, 1'i Kuyu, 1'i Cami-i Kebir, 1'i Karasenir, 1'i Dere ve 1'i Manastır mahallesinde sakinken vefat etmiştir. Yani 42 tereke sahibi Burdur kasabasında sakinken hayatlarını kaybetmiştir. Bunlardan Fığlalı es-Seyyid Ahmet Üçdibek mahallesindeki Mevlevihane'de sakinken, Kürt Ali Cami-i Kebir mahallesinden olmakla birlikte Niğde sancağı kazaları civarında kırsardarı maiyetinde zaptiye çavuşu olarak görev yaparken mecruhen, Karasenir mahallesinden Hacı İbrahim ticaret yapmak için Mısır'a giderken denizde garken, Derslik mahallesinde sakin Hacı Müezzinzade el-Hac İbrahim Hac dönüşünde Şeyhmahmut'ta vefat etmiştir. Dört tereke sahibinin Burdur kasabasında ikamet ettiği anlaşılmakla birlikte mahalleleri tespit edilememiştir. Zaptiye mülazımı

Alaiyeli Kürtoğlu Mustafa Muhassıl Bey'in konağında ikamet ederken, Arap Süleyman Hacı İshak Efendizade Ahmet Efendi Medresesi'nde misafir olarak kalırken, aslen Mekke-i Mükerrreme ahalisinden olan Hacı Salih Burdur Müftüsü İsmail Efendi Medresesi'nde talebeyken, aslen Misis adasından olan Osman Nalband Hacı Mehmet Odası'nda misafir olarak sakinken vefat etmiştir. Kısaca 58 tereke sahibinden 46'sı Burdur kasabasında ikamet ederken hayatlarını kaybetmiştir (Tablo III). Dokuz tereke sahibi Burdur kazasının yedi farklı köyünde sakinken vefat etmiştir. Biri Döğer, biri Hacılar, üçü Kışla, biri Askeriye, biri Lengüme, biri Yazı ve biri Cercin köyünde sakindir. Bunlardan el-Hac Ahmet aslen Çankırılı olup Döğer köyünde sakinken vefat etmiş, Deli Hasanoğlu Hüseyin Yazı köyünden olup yirmi yıldan beri kayıp olduğu için terekese kaydedilmiştir. Üç tereke sahibi ise Burdur kazasında sakin değildir. Bunlardan biri, aslen Kayseri'nin Hacılar köyünden olup misafir olarak Antalya'da sakinken vefat eden Katırcı Mehmet, diğerleri Gölhisar kazası Horzum köyünden olup mecruhen vefat eden Yalvacı İsmail ile Isparta'da mütemekkin olup Mekri İskelesi'nde vefat eden Manaçoğlu Anaştaş'tır (Tablo III).

3.4. Tereke Sahiplerinin Medenî Halleri

Defterde yer alan 58 tereke sahibinden 48'i evli, 10'u bekar iken vefat etmiştir. Bekar tereke sahiplerinin 8'i erkek, 2'si kadındır. İki terekede karı-koca birlikte yazılmıştır. Evli olan 46 tereke sahibinden 37'si erkek, 9'u kadındır (Tablo III). 37 erkek tereke sahibinden 7'si iki eşlidir. Bazıları ilk eşleri vefat ettikten sonra ikinci evliliklerini yapmışlardır. Evli olmalarına rağmen altı erkek ve dört kadın tereke sahibinin çocuğu yoktur (Tablo III).

3.5. Tereke Sahiplerinin Meslekleri

Kayıtlarda tereke sahiplerinin tümünün meslekleri açıkça belirtilmemiştir. Bununla birlikte 11 kadın tereke sahibinden 2'sinin ticaret, 2'sinin çiftçilikle uğraştığı anlaşılmaktadır. Diğer 7 kadın tereke sahibinin mesleği tespit edilememiştir. 45 erkek tereke sahibinden 1'inin nalbant, 1'inin demirci, 1'inin medrese talebesi, 1'inin zaptiye çavuşu, 13'ünün çiftçi, 4'ünün ticaret erbabı, 1'inin kahveci, 1'inin katırcı, 1'inin sarraf, 1'inin imam, 1'inin çerçi, 1'inin berber, 2'sinin müyterâ, 1'inin terzi, 1'inin zaptiye mülazımı olduğu, 1'inin dokumacılıkla uğraştığı anlaşılmakta, 13'ünün mesleği tespit edilememektedir (Tablo III). Kısaca erkek tereke sahiplerinin ağırlıklı olarak çiftçilik, ticaret ve çeşitli imalat ve hizmet kollarında esnaflık yaptığı anlaşılmaktadır.

3.6. Tereke Sahiplerinin Vârisleri

Ele alınan 58 tereke sahibinden 10'u bekardır. Bunlardan 6'sının terekese veresiyesi olmadığı için beytül-mâla kalmıştır (Tablo III). Bu terekeler, ilk başlarda vârisleri olmadan vefat edenlerin terekelerini beytül-mâl için emaneten kabza memur Hâcegân-ı Divan-ı Hümayun'dan Burdur müdürü Mustafa Ağa'ya mahkeme tarafından teslim edilmiştir (BŞS, 211, s. 37, s. 51, s. 60, s. 65). Daha sonra vârisi olmadığı için beytül-mâla kalan terekeler bazen Burdur sancağı mal müdürü Salih Efendi'ye (BŞS, 211, s. 148, s. 149), bazen Burdur mal başkâtibi Osman Efendi'ye emaneten teslim edilmişlerdir (BŞS, 211, s. 177). Bekarken vefat eden tereke sahiplerinden bazılarının terekeleri yasal

vârisleri olan akrabalarına verilmiştir. Bazı terekeler önce beytûlmâl adına teslim alınmış, daha sonra yasal vârisler ortaya çıkarak verasetlerini şahitlerle mahkeme huzurunda ispat etmiş, terekelerdeki hisselerini beytûlmâl için daha önce emaneten teslim alan görevliden almışlardır. Bekar terekeleri içinde ilginç bir istisna Yazı köyünden olup yirmi yıldan fazla bir süredir kayıp olan Deli Hasanoğlu Hüseyin'e ait olandır. Mefkûd Hüseyin'in vefat edip etmediği belli değildir. Menkul ve gayrimenkul malları Yazı köyü sakinlerinden Zeynep Hatun'un elindedir. Şer'iyye mahkemesi Hüseyin'in menkul ve gayrimenkul mallarını telef olma ihtimaline karşı Zeynep Hatun'dan almış, Hüseyin'e, akrabası olan Yazı köyünden Şeyhoğlu Mustafa Çavuş'u vasi ve kayyım tayin etmiş, malını ona emaneten teslim etmiştir. Hüseyin'in menkul malları yanında önemli miktarda gayrimenkul malları da vardır (BŞS, 211, s. 162). 48 tereke, yasal vârisler arasında İslam miras hukuku kaidelerine göre mahkeme tarafından taksim edilmiştir (Tablo III). Yasal vârisleri ağırlıklı olarak eşler, erkek ve kız çocukları ile tereke sahibinin anne ve babaları meydana getirmiştir (Tablo III).

4. Tereke Sahiplerinin Servet Birikimi

4.1. Malların Niteliği

Tereke sahiplerinin metrukatı, genelde menkul ve gayrimenkul mallarıyla nakitlerden oluşmuştur. Gayrimenkul malları ağırlıklı olarak menzil, dükkân, bağ, bahçe, arsa, tarla, ahır, samanlık, kahvehane ve değirmenler teşkil etmiştir (BŞS, 211, s. 39, s. 137-139, s. 145). Gayrimenkullerin bir kısmında hisseler belirtilmiştir. Bunlar genelde kıymetleri takdir edilerek terekeye dahil edilmiştir. Bazıları terekeye dahil edilmemiş, gayrimenkullerin nitelik ve niceliği hakkında bilgilere kayıtlarda yer verilmemiştir. Menkul malların ise son derece çeşitli olduğu görülmüştür. Yorgan, yastık, minder, ibrik, leğen, kahve takımı, kazan, evani-i nühasiye (bakırdan mamul kaplar), kilim, secade, perde gibi ev eşyası, entari, şal, kürk, çevre gibi giyim-kuşam eşyası, bilezik ve küpe gibi ziynet eşyası, beygir, merkep, at, koyun, keçi ve sığır gibi hayvanlar, buğday ve arpa gibi hububat, saban, saban demiri gibi çift aletleri, berber, terzi, kahveci gibi meslek erbaplarına ait aletler menkul mal varlıkları arasında yer almıştır (BŞS, 211, s. 37, s. 39, s. 60, s. 133-134). Kadın terekelerinde erkek terekelerinin aksine mehr-i müeccele yer verildiği görülmüştür. Terekelerde alacaklar da önemli bir yer tutmuştur. Özellikle ticarî ilişkilere sahip tereke sahiplerinin farklı kişilerdeki alacaklarının fazlalığı dikkat çekmiştir (BŞS, 211, s. 6, s. 119-120, s. 137-139). Bu alacakların temessükle sabit olduğu bizzat belirtilmiştir (BŞS, 211, s. 6). Terekelerde hayvanlar res, ev eşyaları adet veya kıyye, hububat kile, kumaşlar top, tarla ve arsa dönüm, menzil, bağ, bağçe ve değirmen gibi gayrimenkuller bab / hisse / sehm ile kaydedilmiştir (BŞS, 211, s. 137-139). Özellikle menkul eşya, sük-ı sultanîde müzayedeye satılarak nakdî karşılıkları belirtilmiştir. Terekelerin nakdî karşılıkları temel para birimi olan kuruş ile verilmiştir. Terekelerin ait olduğu yıllarda 1 kuruş 40 pare, 1 pare 3 akçe olarak hesaplanmıştır (BŞS, 211, s. 122, s. 127, s. 150).

4.2. Malların Niceliği

Kayıtlarda öncelikle menkul ve gayrimenkul mallarla alacaklar kaydedilerek terenenin toplam miktarı tespit edilmiştir. Daha sonra toplam tereke miktarından murisin

borçları, vasiyetleri, teçhiz-tekfini, resm-i kısmet, resm-i beytül-mâl, kaydiye, dellâliye, varaka-baha, nakliye, hüddâmiye ve ihzâriye adları altındaki masraflar düşülmüştür. Tereke sayım, müzayede ve taksim masrafları ile borçlar ve vasiyetler düşüldükten sonra murisin vârisleri arasında taksim edilecek net tereke miktarı nakdî olarak belirlenmiştir. Neticede geri kalan meblağlar, borçları ve tereke masrafları ile vasiyetleri mal varlıklarını aşmamış ise vârisler arasında taksim edilmiştir.

Defterde yer alan 58 tereke sahibinden 1'inin borçları net terekesinden fazla, 15'inin net terekesi 0-1000 kuruş, 15'inin net terekesi 1001-2500 kuruş, 10'unun net terekesi 2501-5000 kuruş, 9'unun net terekesi 5001-10000 kuruş arasında, 8'inin net terekesi 10001 kuruştan fazladır.

Tablo 1: Net Tereke Miktarları

Net Tereke Miktarı (Kuruş)	Borçları Net Tere- kesinden Fazla Olan- lar	Net Tere- kesi 0- 1000 Ku- ruş Ara- sında Olanlar	Net Tere- kesi 1001- 2500 Ku- ruş Ara- sında Olanlar	Net Tere- kesi 2501- 5000 Kuruş Arasında Olanlar	Net Te- rekesi 5001- 10000 Kuruş Arasında Olanlar	Net Tere- kesi 10001 Kuruş ve Üzerinde Olanlar
Tereke Sa- yısı	1	15	15	10	9	8

Terekelerden birinin vârisleri arasında taksimi, sahibinin net terekesi borçlarını karşılayamadığı için söz konusu olmamıştır. Burdur kazasında Kışla köyünde sakinken vefat eden, evli ve çiftçilik yapan Mollaoğlu Hasan'ın terekesinin sayım, satış ve taksim işlemleri 20 Kasım 1852 tarihinde tamamlanmıştır. Mollaoğlu Hasan'ın mülk menzil, bağ güromu, harım, hububat, saman, hayvanlar ve ev eşyasından ibaret terekesinin tutarı 3941 kuruştur. Buna karşılık çeşitli kişilere olan borçlarının miktarı 7882 kuruştur. Dolayısıyla kalan borç miktarı 3941 kuruştur. Yasal mirasçıları eşi Emine, oğlu Mustafa ve kızı Hatice'dir. Mirasçıları borçlarını ödemeye iktidarları olmadığını, terekeden feragat ettiklerini Kışla köyü muhtarı Süleyman, imamı Hafız Salih, Hacı Hüseyin ve Mustafa vasıtasıyla mahkemeye bildirmişlerdir. Mahkeme terekesini kabzetmesi ve borçlarını ödemesi için oğlu Mustafa'yı vasi tayin etmiş, kalan tereke miktarını alacaklıları arasında guremâ usulüne (Guremâ usulü hakkında bk. Gündüz Oğul, 2024, s. 210-211) göre taksim emiştir (BŞS, 211, s. 131).

15 terekenin net miktarı 0-1000 kuruş arasındadır. Bu tereke sahiplerinin beşi köyde, beşi Burdur kasabası mahallelerinde sakinken vefat etmiştir. Üçdibek mahallesindeki Mevlevihane'de sakin Fığlalı es-Seyyid Ahmet'in 600 kuruş, Mekke-i Mükerrime ahalisinden olup Burdur müftüsü İsmail Efendi Medresesi'nde talebe Hacı Salih'in 69 kuruş, Kuyu mahallesinden Mümine'nin 647 kuruş 20 pare, aslen Çankırılı olup Burdur kazasının Döğör köyünde sakin el-Hac Ahmet'in 301 kuruş 30 pare, Karasenir mahallesinden olup ticaret için Mısır'a giderken denizde boğulan Hacı İbrahim'in 697 kuruş, Yenice mahallesinden Teroğlu Mahmut'un 897 kuruş, Isparta'da mütemekkin olup Mekri İskelesi'nde vefat eden Manavoğlu Anaştaş'ın 420 kuruş, Burdur'da

Hacı İshak Efendizade Ahmet Efendi Medresesi'nde misafir olarak sakin Arap Süleyman'ın 17 kuruş, aslen Misis adasından olup Burdur'da Nalband Hacı Mehmet Odası'nda misafir olarak sakin Osman'ın 97 kuruş, Hacıibrahim mahallesinden Cuma-oğlu Mehmet'in 447 kuruş, Şeyhsinan mahallesinden Yashioğlu Hacı Ali Çavuş'un 268 kuruş 20 pare, Hacıahmet mahallesinden el-Hac Kasım Bey'in 178 kuruş, Recepçelebi mahallesinden Zeliha'nın 215 kuruş, Kışla köyünden Hatice Hatun'un 264 kuruş, Burdur'da Muhassıl Bey'in konağında sakin zaptiye mülazımı Alaiyeli Kürtoğlu Mustafa'nın 312 kuruş 30 pare net terekesi vardır. Bu tereke sahiplerinden 3'ü kadın, 12'si erkek, 13'ü Burdur kasabasında, 2'si köylerde sakin, 14'ü Müslim, 1'i gayrimüslimdir (Tablo II).

15 tereke sahibinin net tereke miktarı 1001-2500 kuruş arasındadır. Cami-i Kebir mahallesinden iken Niğde sancağı kazalarında kırserdarı maiyetinde zaptiye çavuşu olarak görev yaparken mecruhen vefat eden Kürd Ali'nin 1020 kuruş, Divanbaba mahallesinden oduncu Mustafa'nın 1341 kuruş 10 pare, Askeriye köyünden Ahmet'in 1654 kuruş, Yenice mahallesinden Gök Ali kızı Emine'nin 1144 kuruş 27 pare, aslen Kayseri'nin Hacılar köyünden olup misafir olarak Antalya'da sakinken vefat eden katırcı Mehmet'in 1657 kuruş 20 pare, Lengüme köyünden imam Mehmet'in 2065 kuruş, Hacıibrahim mahallesinden Defci Ali'nin 1383 kuruş, Derslik mahallesinden Hanife'nin 1629 kuruş, Yazı köyünden olup yirmi yıldır kayıp Deli Hasanoğlu Hüseyin'in 1463 kuruş, Recep mahallesinden Kara İsmailoğlu Mustafa'nın 1174 kuruş, Burc mahallesinden çerci Ebubekir Efendi'nin 2490 kuruş, Divanbaba mahallesinden Zeynep'in 1344 kuruş, Divanbaba mahallesinden berber mülazım Mehmet'in 1644 kuruş 20 pare, Derslik mahallesinden Alioğlu Hacı Ömer'in 1622 kuruş ve Recepçelebi mahallesinden Hatice'nin 1854 kuruş 35 pare net terekesi vardır. Bunların 11'i erkek, 4'ü kadındır. Kayıp olan erkek tereke sahibinin vefat edip etmediği belli değildir. Bunların 11'i Burdur kasabasında, 4'ü köylerde sakinken vefat etmiştir. Bu tereke sahipleri arasında gayrimüslim yoktur. Tereke sahiplerinin tümü Müslimdir (Tablo II).

10 tereke sahibinin net tereke miktarı 2501-5000 kuruş arasındadır. Derslik mahallesinden Nalbant Ebubekir'in 3366 kuruş 6 pare, Divanbaba mahallesinden Senirkendli Eyratiloğlu Süleyman ve eşi Fatma'nın 2650 kuruş, Yenice mahallesinden Kemerli Ümmügülüm'ün 4314 kuruş 20 pare, Derslik mahallesinden kahveci Gübrece Ömer'in 2653 kuruş, Göhlisar kazası Horzum köyünden olup mecruhen vefat eden Yalvacı İsmail'in 3330 kuruş, Derslik mahallesinden Kavaklıoğlu leblebici Derviş Hacı Mehmet'in 4460 kuruş, Zımmiyan mahallesinden Lefterozoğlu Hacı Yorgi'nin 4434 kuruş 25 pare, Divanbaba mahallesinden Başmakçılı Hacı Ömer Efendi'nin 3926 kuruş 26 pare 2 akçe, Manastır mahallesinden Türkoğlu Ahmet'in 2874 kuruş ve Şeyhsinan mahallesinden terzi Hüseyin'in 2818 kuruş net terekesi vardır. Bunların 9'u Burdur kasabasında, 1'i köyde sakinken vefat etmiştir. Bu tereke sahiplerinin 8'i erkek, 1'i kadındır. Bir terekede erkek ve kadın birlikte yazılmıştır. 9'u Müslim, 1'i gayrimüslimdir (Tablo II).

9 tereke sahibinin net tereke miktarı 5001-10000 kuruş arasındadır. Yenice mahallesinden Cilvelikızı Şerife'nin 7232 kuruş, Hacılar köyünden Mustafa'nın 5630 kuruş 20 pare, Hacıibrahim mahallesinden Soğanymezzoğlu Hacı Süleyman'ın 8628 kuruş,

Hacıbrahim mahallesinden Suludereli Kara İbrahim'in 5913 kuruş, Derslik mahallesinde sakın olup Hac'dan dönerken Şeyhmahmut'ta vefat eden Hacı Müezzinzade el-Hac İbrahim'in 8672 kuruş, Kışla köyünden Kurnalı Ali'nin 5393 kuruş 20 pare, Hacıahmet mahallesinden Fatma Hatun'un 6737 kuruş, Yenice mahallesinden Kethüdazade Abdurrahman Efendi'nin 5964 kuruş ve Cercin köyünden Sertoğlu Mehmet'in 9245 kuruş net terekese vardır. Bunların tamamı Müslim olup 7'si erkek, 2'si kadındır. 6'sı Burdur kasabasında, 3'ü köylerde sakınken vefat etmiştir (Tablo II).

8 tereke sahibinin net tereke miktarı 10001 kuruş ve üzerindedir. Derslik mahallesinden es-Seyyid Calık Hacı İsmail'in 19120 kuruş, Üçdibek mahallesinden es-Seyyid el-Hac Abdünnebi'nin 91917 kuruş, Hacıahmet mahallesinden Gök Hüseyinzade Hacı Hüseyin Ağa'nın 58983 kuruş 20 pare, Şeyhsinan mahallesinden Haliloğlu Mehmet'in 10731 kuruş 20 pare, Zimmiyan mahallesinden sarraf Tolu'nun 11785 kuruş, Burc mahallesinden Çakır Ahmed Ağa kerimesi Fatma Hatun'un 10764 kuruş, Dere mahallesinden Gönanî Hacı Hüseyin'in 29042 kuruş 20 pare, Derslik mahallesinden Hüseyinoğlu Hacı Ahmet ile eşi Zeliha'nın 27395 kuruş net terekese vardır. Tereke sahiplerinden 6'sı erkek, 1'i kadındır. Bir terekede kadın-erkek birlikte yazılmıştır. Tamamı Burdur kasabasında sakınken vefat eden tereke sahiplerinden 1'i gayrimüslim, diğerleri Müslimdir. Üçdibek mahallesinden es-Seyyid el-Hac Abdünnebi 91917 kuruş net terekeseyle en fazla terekeye sahip kişidir (Tablo II).

Sonuç

19. yüzyılda hukuk alanında yapılan yenilikler sonucunda şer'iyeye mahkemelerinin faaliyet alanı daralmakla birlikte ilgili mahkemeler terekelerin tespiti ve vârisler arasında taksimiyle ilgili işlevlerini sürdürmüştür. Sosyal, hukuk, kültür ve iktisat tarihi araştırmaları için önemli nitel ve nicel veriler ihtiva eden tereke kayıtları şer'iyeye sicilleri içinde yer almaya devam etmiştir.

1846-1855 yılları arasında Burdur kazasında vefat eden 58 tereke sahibinden 11'i kadın, 45'i erkektir. İki tereke kaydında eşler birlikte kaydedilmiştir. Tereke sahipleri ağırlıklı olarak Müslimdir. Zira 55'i Müslim, 3'ü gayrimüslimdir. Köylü tereke sahiplerinin tamamı Müslimdir. Üç gayrimüslim tereke sahibi Burdur kasabasının Zimmiyan / Rumiyan ve Ermeniyan mahallelerinde yaşarken vefat etmiştir. Tereke sahiplerinden 8'i Derslik, 5'i Divanbaba, 5'i Yenice, 4'ü Hacıbrahim, 3'ü Hacıahmet, 3'ü Şeyhsinan, 3'ü Recepçelebi, 2'si Üçdibek, 2'si Zimmiyan, 2'si Burc, 1'i Kuyu, 1'i Cami-i Kebir, 1'i Karasenir, 1'i Dere ve 1'i Manastır mahallelerinde olmak üzere 42'si Burdur kasabasında sakınken hayatlarını kaybetmiştir. Dördünün, Burdur kasabasında ikamet etmekle birlikte mahalleleri belirsizdir. Dokuz tereke sahibi Burdur kazasının yedi farklı köyünde sakınken vefat etmiştir. Üç tereke sahibi işi / görevi gereği Burdur kazası dışında hayatını kaybetmiştir. 58 tereke sahibinden 48'i evli, 10'u bekar iken vefat etmiştir. Bekar tereke sahiplerinden 8'i erkek, 2'si kadındır. İki terekede karı-koca birlikte yazılmıştır. Evli olan 46 tereke sahibinden 37'si erkek, 9'u kadındır. 37 erkek tereke sahibinden 7'si iki eşlidir. Bazıları ilk eşleri vefat ettikten sonra ikinci evliliklerini yapmıştır. Evli olmalarına rağmen altı erkek, dört kadın tereke sahibinin çocuğu yoktur. 11 kadın tereke sahibinden 2'si ticaret, 2'si çiftçilik ile meşguldür. Diğer 7 kadın tereke

sahibinin mesleği meçhuldür. 45 erkek tereke sahibinin 1'i nalbant, 1'i demirci, 1'i medrese talebesi, 1'i zaptiye çavuşu, 13'ü çiftçi, 4'ü ticaret erbabı, 1'i kahveci, 1'i katırcı, 1'i sarraf, 1'i imam, 1'i çerçi, 1'i berber, 2'si müytâb, 1'i terzi, 1'i zaptiye mülazımıdır. 1'inin dokumacılıkla uğraştığı anlaşılmaktadır. 13 kişinin mesleği belirsizdir. Dolayısıyla erkek tereke sahipleri ağırlıklı olarak çiftçilik, ticaret ve esnafılık yapmaktadır. Bekarken vefat eden 10 tereke sahibinden 6'sının terekesi varisi olmadığı için beytûlmâla kalmıştır. Kayıp olan birinin vefat edip etmediği belirsizdir. 48 tereke, vârisler arasında İslam miras hukukuna göre taksim edilmiştir. Vârisler ağırlıklı olarak eşler, erkek ve kız çocukları ile tereke sahibinin anne ve babalarıdır.

Tereke sahiplerinden birinin borçları net terekesinden fazla, 15'inin net terekesi 0-1000 kuruş, 15'inin 1001-2500 kuruş, 10'unun 2501-500 kuruş, 9'unun 5001-10000 kuruş arasındadır. 8'inin net tereke miktarı 10001 kuruştan fazladır. 16 kişinin net tereke miktarı 1000 kuruştan az iken 8 kişinin net tereke miktarı 10000 kuruşun üstündedir. Üçdibek mahallesinden es-Seyyid el-Hac Abdünnebi 91917 kuruş net terekesiyle tereke sahipleri arasında en fazla terekeye sahip kişidir.

Bilgilendirme

Bu çalışma Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nde Prof. Dr. Biray Çakmak danışmanlığında Safa Mustafa Özkan tarafından hazırlanan "1846-1854 (H.1262-1271) Tarihli Burdur Şer'iyye Sicil Defterindeki Tereke Kayıtlarının Değerlendirilmesi" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Etik Beyanı

Bu çalışmanın, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmanın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarından bilimsel etik ilke ve kurallarına uygun davrandığını; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, çalışmanın Committee on Publication Ethics (COPE)'in tüm şartlarını ve koşullarını kabul ederek etik görev ve sorumluluklara riayet ettiğimi beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmayla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Declaration

I declare that this study is original; that I have acted by the principles and rules of scientific ethics at all stages of the study, including preparation, data collection, analysis, and presentation of information; that I have cited sources for all data and information not obtained within the scope of this study and included these sources in the bibliography; that I have not made any changes in the data used, and that I comply with ethical duties and responsibilities by accepting all the terms and conditions of the Committee on Publication Ethics (COPE). I hereby declare that if a situation contrary to my statement regarding the study is detected, I agree to all moral and legal consequences that may arise.

Hakem Değerlendirmesi

: Dış bağımsız.

Çıkar Çatışması

: Yazarlar çıkar çatışması bildirmemiştir.

Finansal Destek

: Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.

Peer-review

: Externally peer-reviewed.

Conflict of Interest

: The authors have no conflict of interest to declare.

Grant Support

: The authors declared that this study has no financial support.

Kaynakça

Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı Osmanlı Arşivi (BOA)

Bab-ı Defteri Ceride Odası Defterleri (D..CRD.d...): 40699 (30 Z 1248 / 20 Mayıs 1833).

İrade Dahiliye (İ. DH.): 648 / 45023 (10 M 1289 / 20 Mart 1872); 657 / 45714 (21 B 1289 / 24 Eylül 1872).

İrade Meclis-i Vala (İ. MVL): 169 / 5029 (13 B 1266 / 25 Mayıs 1850); 176 / 5258 (12 N 1266 / 22 Temmuz 1850).

Maliye Nezareti Defterleri Varidat Muhasebesi Defteri (ML. VRD.d.): 1155 (12 Z 1261 / 12 Aralık 1845).

Sadaret Teşrifat Kalemi Evrakı (A. TŞF.): 8 / 39 (12 L 1266 / 21 Ağustos 1850).

Burdur Şer'iyye Sicili (BŞS): 211.

Salnameler

Salname-i Vilayet-i Konya: 1868-1869 / H.1285, Defa 1.

Araştırma Eserleri

Aktan, H. (2020). Miras. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* 30, Ankara, 143-145.

Aydın, M. A. (2003). Osmanlı Devleti'nde Mahkeme. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* 27, Ankara, 341-344.

Barkan, Ö. L. (1966). Edirne Askerî Kassamı'na Âit Tereke Defterleri (1545-1659). *Belgeler III* / 5-6, 1-479.

Bilgin, A. - Bozkurt, F. (2010). Bir Malî Gelir Kaynağı Olarak Vârissiz Ölenlerin Terekeleri ve Beytûlmâl Mukataaları. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 20, 1-31.

Bozkurt, F. (2011). *Tereke Defterleri ve Osmanlı Maddi Kültüründe Değişim (1785-1875 İstanbul Örneği)*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora tezi.

Bozkurt, F. (2013). Osmanlı Dönemi Tereke Defterleri ve Tereke Çalışmaları. *Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi* 11 / 22, 193-229.

Çetin, B. (1992). *İstanbul Askerî Kassamı'na Ait Hicri: 1112-1113 (M. 1700-1701) Tarihli Tereke Defteri*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk İktisat Tarihi Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Demir, T. (2005). Bir Tereke Yetmiş Denizlili. *Tarih Araştırmaları Dergisi* 24 / 38, 131-144.

- Erkal, M. (1992). Beytül-mâl. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* 6, İstanbul, 90-94.
- Fekete, L. (1965). XVI. Yüzyılda Taşralı Bir Türk Efendisinin Evi. Çev. Sadrettin Karatay, *Belleten* 29 / 116, 615-638.
- Gölen, Z. (2015). XIX. Yüzyıl Osmanlı Coğrafya ve Tarih Kitaplarında Burdur. 1. *Teke Yöresi Sempozyumu Bildiriler Kitabı, 04-06 Mart 2015*. II. Ed. Doç. Dr. Şevkiye Kazan Nas, Burdur: Asude Ofset Matbaa Hizmetleri, 1213-1223.
- Gölen, Z. (2021). Burdur Kent Tarihi. *Sosyal ve İnsani Bilimler Teori, Güncel Araştırmalar ve Yeni Eğilimler / 2021*. Ed. Doç. Dr. Hacer Arslan Kalay, Cetinje - Montenegro, 178-211.
- Gölen, Z. (2024). Burdurlu Çilzade Mustafa Ağa (1801-1857). *Osmanlı Mirası Araştırmaları Dergisi* 11 / 31, 751-773.
- Gündüz Oğul, M. (2024). Tereke Kayıtlarına Göre Guremâ Usulü ve Servet-Borç İlişkisi: Bursa Örneği (1703-1710). *Osmanlı Mirası Araştırmaları Dergisi (OMAD)*, 11 / 29, 205-223.
- Halaçoğlu, Y. (1994). Dellâl. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* 9, İstanbul, 145-146.
- İnalcık, H. (1947). Bursa Şer'îye Sicillerinde Fatih Sultan Mehmed'in Fermanları. *Belleten* 11 / 44, 693-708.
- İnalcık, H. (1953). 15. Asır Türkiye İktisadî ve İçtimaî Tarihi Kaynakları. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası* 15 / 1-4, 51-75.
- Kaya, D. S. (2020). 1834 Tarihli Burdur Kazası Nüfus Defterine Göre Burdur Şehrinin Nüfusu. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 13 / 71, 231-244.
- Ortaylı, İ. (2001). Osmanlı Devleti'nde Kadı. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* 24, İstanbul, 69-73.
- Özata, M. (2009). *İlkçağlardan Kurtuluş Savaşı'na Burdur Tarihi*. İstanbul: Umay Yayınları.
- Özcan, T. (2020). Muhallefât. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* 30, Ankara, 405-406.
- Taş, H. (2008). Osmanlı Kadı Mahkemesindeki “Şühûdü'l-Hâl” Nasıl Değerlendirilebilir?. *Bilig* 44, 25-44.
- Tızlak, F. (2008). XIX. Yüzyılın İlk Yarısında Burdur ve Kazalarında Toplum ve Devlet Düzeni. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi* 17, 41-75.
- Uğur, Y. (2010). Şer'îye Sicilleri. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* 39, İstanbul, 8-11.
- Yıldız, K. (Edt.) (2023). *Terekler Neyi Derler? Miras Kayıtlarının İzinde Osmanlı Araştırmaları*. İstanbul: Ketebe Yayınları.

EKLER:**Tablo II:** Tereke Miktarları

Tereke Sahibinin İsmi	Toplam Tereke Miktarı	Borçları ve Vasiyet-i Müsbeteleri Dahil Terekeden Düşülen Masraf Miktarı	Net Tereke Miktarı	Tereke Tarihi	Defterdeki Sayfa No
Derslik mahallesinden nalband Ebubekir	6849 kuruş, 26 pare	3483 kuruş, 20 pare	3366 kuruş, 6 pare	18 Nisan 1846	5
Derslik mahallesinden es-Seyyid Calık Hacı İsmail	29132 kuruş, 20 pare	10012 kuruş, 20 pare	19120	12 Nisan 1846	6
Üçdibek mahallesindeki Mevlevihane’de sakin-ken vefat eden Fırlalı es-Seyyid Ahmet	2350	1750	600	20 Aralık 1846	27
Mekke-i Mukerreme ahalisinden olup Burdur müftüsü İsmail Efendi Medresesi’nde talebey-ken vefat eden Hacı Salih	143 kuruş, 20 pare	74 kuruş, 20 pare	69	23 Mayıs 1847	37
Divanbaba mahallesinden Senirkendli Eyratiloğlu Süleyman ve eşi Fatma	2970 kuruş, 20 pare	320 kuruş, 20 pare	2650	6 Haziran 1847	39
Yenice mahallesinden Cilveli kızı Şerife	8316	1084	7232	8 Ocak 1848	51
Yenice mahallesinden Kemerli Ümmügülüm	4944	629 kuruş, 20 pare	4314 kuruş, 20 pare	24 Eylül 1848	60
Kuyu mahallesinden Mümine	851	203 kuruş, 20 pare	647 kuruş, 20 pare	29 Eylül 1848	61
Cami-i Kebir mahallesinden iken Niğde sancağı kazaları civarında kırsardarı maiyetinde zaptiye çavuşu olarak görev yaparken mecruhen vefat eden Kürd Ali	2938 kuruş, 20 pare	1918 kuruş, 20 pare	1020	31 Mart 1849	63
Aslen Çankırı’lı olup Döğer köyünde sakin-ken vefat eden el-Hac Ahmet	550 kuruş, 30 pare	249	301 kuruş, 30 pare	14 Nisan 1849	65
Karasenir mahallesinden olup ticaret için bahren Mısır’a giden ve denizde garken vefat eden Hacı İbrahim	2735	2038	697	5 Mayıs 1852	113
Üçdibek mahallesinden es-Seyyid el-Hac Abdünnebi	100110	8193	91917	16 Haziran 1852	119-120

Divanbaba mahallesinden oduncu Mustafa	2751 kuruş, 30 pare	1410 kuruş, 20 pare	1341 kuruş, 10 pare	17 Ağustos 1852	121
Yenice mahallesinden Teroğlu Mahmut	1630 kuruş, 20 pare	733 kuruş, 20 pare	897	12 Eylül 1852	122
Derslik mahallesinden kahveci gübreçi Ömer	3304	651	2653	10 Eylül 1852	124
Göhlisar kazası Horzum köyünden olup mecruchen vefat eden Yalvacı İsmail	4000	670	3330	15 Ekim 1852	127
Hacılar köyünden Mustafa	6090	459 kuruş, 20 pare	5630 kuruş, 20 pare	19 Ekim 1852	129
Kışla köyünden Molla-oğlu Hasan	3941	7882	-3941 (kalan borcu)	20 Kasım 1852	131
Hacııbrahim mahallesinden Soğanyemezoğlu Hacı Süleyman	21973 kuruş, 17 pare	13345 kuruş, 17 pare	8628	29 Ekim 1852	133-134
Isparta'da mütemekkin olup Mekri iskelesinde halik olan Manavoğlu Anaştaş	420	0	420	2 Mart 1853	135
Hacııbrahim mahallesinden Suludereli Kara İbrahim	9517 kuruş, 20 pare	3604 kuruş, 20 pare	5913	6 Aralık 1852	136
Hacıahmet mahallesinden Gök Hüseyinzade Hacı Hüseyin Ağa	69483 kuruş, 20 pare	10500	58983 kuruş, 20 pare	10 Şubat 1853	137-139
Burdur'da Hacı İshak Efendizade Ahmet Efendi Medresesi'nde misafir olarak sakinken vefat eden Arap Süleyman	211	194	17	12 Mart 1853	139
Derslik mahallesinden iken Hac'dan gelirken Şeyhmahmut'ta vefat eden Hacı Müezzinzade el-Hac İbrahim	9389 kuruş, 20 pare	717 kuruş, 20 pare	8672	8 Ocak 1853	141
Askeriye köyünden Ahmet	2200	546	1654	21 Nisan 1853	144-145
Şeyhsinan mahallesinden Haliloğlu Mehmet	14186 kuruş, 20 pare	3455	10731 kuruş, 20 pare	12 Mayıs 1853	143-144
Kışla köyünden Kurnalı Ali	6070	676 kuruş, 20 pare	5393 kuruş, 20 pare	28 Nisan 1853	145
Aslen Misis adasından olup Burdur'da Nalband Hacı Mehmet odasında	193 kuruş, 20 pare	96 kuruş, 20 pare	97	28 Mayıs 1853	148

misafir olarak sakin Osman					
Yenice mahallesinden Gök Ali kızı Emine	1783 kuruş, 20 pare	638 kuruş, 33 pare	1144 kuruş, 27 pare	1 Haziran 1853	149-150
Aslen Kayseri'nin Hacılar köyünden olup misafir olarak Antalya'da sakin Katırcı Mehmet	1720	62 kuruş, 20 pare	1657 kuruş, 20 pare	5 Haziran 1853	149
Hacıahmet mahallesinden Fatma Hatun	7425	688	6737	22 Temmuz 1853	150
Zimmiyan mahallesinden sarraf Tolu	12565	780	11785	11 Kasım 1853	151
Derslik mahallesinden Kavaklıoğlu Leblebici Derviş Hacı Mehmet	7846 kuruş, 20 pare	3386 kuruş, 20 pare	4460	12 Ağustos 1853	153
Lengüme köyünden imam Mehmet	2364	299	2065	12 Ağustos 1853	154
Burc mahallesinden Çakır Ahmed Ağa keri-mesi Fatma Hatun	16575	5811	10764	10 Ağustos 1853	155-156
Yenice mahallesinden Kethüdazade Abdurrahman Efendi	19059 kuruş, 20 pare	13095 kuruş, 20 pare	5964	12 Temmuz 1853	157
Hacıibrahim mahallesinden Cumaoglu Mehmet	883 kuruş, 20 pare	436 kuruş, 20 pare	447	14 Ekim 1853	158
Hacıibrahim mahallesinden Defci Ali	1680	297	1383	12 Ekim 1853	159
Derslik mahallesinden Hanife	2400	771	1629	18 Aralık 1853	161
Şeyhsinan mahallesinden Yaslıoğlu Hacı Ali Çavuş	1665	1396 kuruş, 20 pare	268 kuruş, 20 pare	25 Ocak 1854	162
Yazı köyünden olup yirmi yıldır kayıp Deli Hasanoğlu Hüseyin	1577	114	1463	25 Ocak 1854	162
Hacıahmet mahallesinden el-Hac Kasım Bey	18484 kuruş, 20 pare	18306 kuruş, 20 pare	178	30 Ocak 1854	164-165
Recep mahallesinden Kara İsmailoğlu Mustafa	1229	55	1174	1 Şubat 1854	166
Recep mahallesinden Zeliha	331 kuruş, 5 pare	116 kuruş, 5 pare	215	1 Şubat 1854	166
Burc mahallesinden cerci Ebubekir Efendi	2573	83	2490	23 Şubat 1854	167
Kışla köyünden Hadice Hatun	558	294	264	19 Haziran 1854	167
Divanbaba mahallesinden Zeynep	1896	552	1344	5 Mart 1854	168

Divanbaba mahallesinden berber mülazım Mehmet	3150	1505 kuruş, 20 pare	1644 kuruş, 20 pare	17 Mart 1854	169
Dere mahallesinden Gönani Hacı Hüseyin	36390	7347 kuruş, 20 pare	29042 kuruş, 20 pare	15 Mart 1854	170-171
Derslik mahallesinden Alioğlu Hacı Ömer	4718	3096	1622	7 Şubat 1854	171
Zımmiyan mahallesinden Lefterozoğlu Hacı Yorgi	28876 kuruş, 25 pare	24442	4434 kuruş, 25 pare	18 Eylül 1854	172-173
Divanbaba mahallesinden Başmaklı Hacı Ömer Efendi	6000	2073 kuruş, 13 pare, 1 akçe	3926 kuruş, 26 pare, 2 akçe	1 Nisan 1854	175
Burdur'da Muhassıl Bey'in konağında zaptiye mülazımı Alaiyeli Kürtoğlu Mustafa	493	180 kuruş, 10 pare	312 kuruş, 30 pare	27 Mayıs 1854	177
Derslik mahallesinden Hüseyinoğlu Hacı Ahmet ile eşi Zeliha Hatun	28412	1017	27395	5 Mayıs 1854	178-179
Manastır mahallesinden Türkoğlu Ahmet	3840	966	2874	1 Ocak 1855	182
Cercin köyünden Sertoğlu Mehmet	9975	730	9245	7 Ocak 1855	183
Recepçelebi mahallesinden Hatice	2636 kuruş, 35 pare	782	1854 kuruş, 35 pare	29 Nisan 1855	185
Şeyhsinan mahallesinden terzi Hüseyin	3768	950	2818	19 Nisan 1855	186

Tablo III: Tereke Sahiplerinin Nitelikleri

Tereke Sahibi-nin İsmi	Cinsiyeti	Müslim / Gayrimüslim	Köy / Mahalle	Medenî Hali	Mesleği	Vârisi Olmayanlar / Terekesi Beytûlmâla Kallanlar	Defterdeki Sayfa No
Derslik mahallesinden nalband Eubekir	Erkek	Müslim	Mahalle	Evli, tek ešli, çocuğu yok.	Nalbant	Vârisleri: eşi, ümmü'l- ebü'l-mezbûr Dülger Osman	5
Derslik mahallesinden es-Seyyid Calık Hacı İsmail	Erkek	Müslim	Mahalle	Evli, tek ešli.	Demirci	Vârisleri: eşi, iki oğlu, bir kızı, validesi.	6
Üçdibek mahallesindeki Mevlevi-hane'de sakin vefat eden Fırlalı es-Seyyid Ahmet	Erkek	Müslim	Mahalle	Bekar	Mevlevi-hane'de sakin	Vârisi: teyze oğlu Fırlalı Beşir Ağaoğlu Ali	27

Mekke-i Mükkerreme ahali-sinden olup Burdur müftüsü İsmail Efendi Medresesi'nde talebeyken vefat eden Hacı Salih	Erkek	Müslim	Mahalle (İsmi belirtilmemiş)	Bekar	Medrese talebesi	Vârisi: yok. 69 kuruşluk terekesi beytümâla kalmış, Burdur müdürü Mustafa Ağa'ya emaneten teslim edilmiştir.	37
Divanbaba mahallesinden Senirkendli Eyratiloğlu Süleyman ve eşi Fatma	Erkek ve Kadın	Müslim	Mahalle	Evli, tek eşi.	Süleyman tezgah sahibi ve çok miktarda ipliği var.	Vârisleri: iki oğlu, bir kızı	39
Yenice mahallesinden Cileli kızı Şerife	Kadın	Müslim	Mahalle	Bekar	Alacakları ve borçları var, ticaretle uğraştığı anlaşıyor.	Vârisi: 7232 kuruşluk terekesi önce Burdur müdürü Mustafa Ağa'ya teslim edilmiş, daha sonra Şerife Hatun'un kız kardeşinin kızı olduğuna ispat eden Fatma Hatun 7232 kuruşu Mustafa Ağa'dan teslim almış.	51
Yenice mahallesinden Kemerli Ümmügülüm	Kadın	Müslim	Mahalle	Kemerli Mustafa ile evli, tek eşi, kocası ölmüş, çocuğu yok.	Zimmetleri fazla, ticaretle uğraştığı anlaşıyor.	Vârisi: Kalan 2876,5 kuruş Burdur müdürü Mustafa Ağa'ya emaneten teslim edilmiş, 7 Aralık 1848 tarihinde Kemer-i Hamid kazasının Belekli köyünden Es-Seyyid Ali Hoca ortaya çıkarak Ümmügülüm'ün emmi oğlu ve usubet-i nisbiyye cihe-tinden vârisi	60

						olduğunu isbat etmiş ve Mustafa Ağa'daki 2876,5 kuruşu teslim almış.	
Kuyu mahallesinden Mümine	Kadın	Müslim	Mahalle	Hacı Osman ile evli, tek eşli, çocuğu yok.	Belirsiz	Vârisi: 647,5 kuruşluk net terekesinin 323 kuruş, 30 paresi eşi Hacı Osman'a, diğer yarısı beytûlmâla kalmış, Mustafa Ağa 323 kuruş, 30 pareyi beytûlmâl adına emaneten teslim almış, Daha sonra eşi Hacı Osman dava açarak Mümine Hatun'un geride bıraktığı menzil ve diğer eşya ile alakası olmadığını ve kendi malı- mülkü olduğunu ispat etmiş, 323 kuruş, 30 pareyi teslim almış.	61
Cami-i Kebir mahallesinden iken Niğde sancağı kazaları civarında kırserdarı marifetinde zaptiye çavuşu olarak görev yaparken mecruhen vefat eden Kürd Ali	Erkek	Müslim	Mahalle	Şerife ve Habibe ile evli, iki eşli, çocuğu yok.	Zaptiye çavuşu	Vârisleri: eşleri Habibe ve Şerife, validesi Hace Ümmühaner karındaşı oğlu Hacı Halil.	63
Aslen Çankırılı olup Döğerköyünde sakinken vefat eden el-Hac Ahmet	Erkek	Müslim	Köy	Bekar	Çiftçi	Vârisi: Yok 301 kuruş, 30 parelik net terekesi beytûlmâla kalmış, bu meblağ Burdur müdürü Mustafa Ağa'ya teslim edilmiş.	65

Karasenir mahallesinden olup ticaret için Mısır'a Giderken denizde garken vefat eden Hacı İbrahim	Erkek	Müslim	Mahalle	Evli, tek eşli, eşi ölmüş, çocuğu yok.	Ticaret erbabı	Vârisi: yok. Eşi ölmüş.	113
Üçdibek mahallesinden es-Seyyid el-Hac Abdün-nebi	Erkek	Müslim	Mahalle	Evli, tek eşli.	Hayvancılık, ticaret ve dükkân gelirleri var.	Vârisleri: eşi, iki oğlu, bir kızı ve validesi.	119-120
Divanbaba mahallesinden oduncu Mustafa	Erkek	Müslim	Mahalle	Evli, tek eşli.	Çiftçi	Vârisleri: eşi, bir kızı.	121
Yenice mahallesinden Teroğlu Mahmut	Erkek	Müslim	Mahalle	Emine ile evli, tek eşli, çocuğu yok.	Belli değil	Vârisleri: Ayşe, Emine ve Adile, Teroğlu Mahmut'un annesi İsmihan Hatun'un er karındaşının kızları olduklarını ispat ederek terekesine vâris olmuşlar.	122
Derslik mahallesinden kahveci gübreci Ömer	Erkek	Müslim	Mahalle	Ayşe ile evli, tek eşli.	Kahveci	Vârisleri: eşi, üç oğlu, bir kızı.	124
Göhlisar kazası Horzum köyünden olup mecruhen vefat eden Yalvacı İsmail	Erkek	Müslim	Köy	Evli, tek eşli.	Çiftçi	Vârisleri: eşi, iki oğlu, bir kızı.	127
Hacılar köyünden Mustafa	Erkek	Müslim	Köy	Evli, tek eşli.	Çiftçi	Vârisleri: eşi, üç kızı, büyük er karındaşı Hüseyin.	129
Kışla köyünden Mollaoğlu Hasan	Erkek	Müslim	Köy	Evli, tek eşli.	Çiftçi	Vârisleri: Eşi, bir oğlu, bir kızı. Ancak borçları terekesinden fazla olduğu için taksim yapılmamış.	131
Hacıibrahim mahallesinden	Erkek	Müslim	Mahalle	Vahide ve Zeliha	Belli değil	Vârisleri: iki eşi, iki oğlu, bir kızı.	133-134

Soğanyeme- zoğlu Hacı Süleyman				isimle- rinde iki eşi var. Zeliha daha önce öl- müş. Ze- liha'dan bir oğlu ve bir kızı, Va- hide'den bir oğlu var.			
Isparta'da mü- temekkin olup Mekri İske- lesi'nde halik olan Mana- voğlu Anaştaş	Erkek	Gayri- müslim	Mahalle (İsmi belirtil- memiş)	Bekar	Belli de- ğil	Vârisleri: Yok, terekesi beytül- mâla kalmış.	135
Hacııbrahim mahallesinden Suludereli Kara İbrahim	Erkek	Müslim	Mahalle	Fatma ve Adile isimle- rinde iki eşi var. Fatma vefat et- miş. Fatma'd an Ah- met ve Süley- man is- minde iki oğlu, Adile / Dudu'da n bir kızı var.	Çiftçi	Vârisleri: eşi Adile, oğulları Ahmet ve Sü- leyman ve kızı Emine.	136
Hacıahmet mahallesinden Gök Hüseyin- zade Hacı Hü- seyin Ağa	Erkek	Müslim	Mahalle	Rabia ve ismi yazılma- yan iki eşi var. Biri ve- fat et- miş. Ra- bia ha- yatta, ölen eşinden bir oğlu, bir kızı,	Çiftçi	Vârisleri: eşi Rabia, iki kızı, iki oğlu.	137- 139

				Rabia Ha- tun'dan mecnun ve kötü- rüm bir oğlu, bir kızı var.			
Burdur'da Hacı İshak Efendizade Ahmet Efendi Medre- sesi'nde misa- fir olarak sa- kinken vefat eden Mısırlı Arap Süley- man	Erkek	Müslim	Mahalle (İsmi belirtil- memiş)	Bekar	Medre- sede mi- safir olarak sakin- ken ve- fat et- miş, te- razisi, dirhemi, tütünü var.	Vârisi: Yok. 17 kuruşluk net te- rekesi beytümâl için Burdur san- dık eminine tes- lim edilmiş.	139
Derslik ma- hallesinden- ken Hac'dan gelirken Şeyh- mahmut'ta ve- fat eden Hacı Müezzinzade el-Hac İbra- him	Erkek	Müslim	Mahalle	Havva isminde eşi var.	Belli de- ğil	Vârisleri: bir eşi, bir kızı, er karındaşları Hü- seyin ve Mus- tafa, kız karın- daşları Hanım ve Zübeyde, va- lidesi Şerife.	141
Askeriye kö- yünden Ah- met	Erkek	Müslim	Köy	Evli, tek eşli.	Çiftçi	Vârisleri: eşi, iki kızı, bir oğlu, validesi.	144- 145
Şeyhsinan mahallesinden Haliloğlu Mehmet	Erkek	Müslim	Mahalle	Evli, iki eşli, iki- sinin de ismi Ayşe. Eşlerin- den biri ölmüş, iki eşinden yedi ço- cuğu var.	Çiftçi ve ticaret erbabı	Vârisleri: iki eşi, beş kızı, iki oğlu.	143- 144
Kışla köyün- den Kurnalı Ali	Erkek	Müslim	Köy	Evli, tek eşli.	Çiftçi	Vârisleri: eşi, üç oğlu, bir kızı.	145
Aslen Misis adasından olup Bur- dur'da Nal- band Hacı Mehmet	Erkek	Müslim	Mahalle	Bekar	Belli de- ğil	Vârisi: Yok. 97 kuruşluk net te- rekisini Burdur mal müdürü Sa- lih Efendi teslim almış.	148

odasında misafir olarak sakın Osman							
Yenice mahallesinden Gök Ali kızı Emine	Kadın	Müslim	Mahalle	Evli, tek eşi, eşi ölmüş, çocukları var, ama ölmüşler.	Belli de-ğil	Vârisleri: Büyüyük oğlunun kızı Zeynep. Terekesinin sülüsünü vasiyet etmiş.	149-150
Aslen Kayseri'nin Hacılar köyünden olup misafir olarak Antalya'da sakın katırcı Mehmet	Erkek	Müslim	Mahalle	Evli, tek eşi.	Katırcı, taşçı	Vârisleri: Terekesi vârisi olmadığı için Burdur sancağı mal müdürü Salih Efendi'ye beytümâl için emaneten teslim edilmiş, daha sonra vârisleri olarak eşi, dört kızı, er karındaşı oğlu Hasan ortaya çıkmış.	149
Hacıahmet mahallesinden Fatma Hatun	Kadın	Müslim	Mahalle	Evli, tek eşi, eşi hayatta.	Belli de-ğil	Vârisleri: eşi Hacı Ahmet Ağa, oğlu Mehmet Galip, validesi Ayşe Hatun.	150
Zımmiyan mahallesinden sarraf Tolu	Erkek	Gayrimüslim	Mahalle	Evli, tek eşi.	Sarraf	Vârisleri: eşi Turac, dört oğlu, üç kızı.	151
Derslik mahallesinden Kavaklıoğlu Leblebici Derviş Hacı Mehmet	Erkek	Müslim	Mahalle	Evli, ikisi de hayatta eşleri var.	Çiftçi ve ticaret erbabı	Vârisleri: iki eşi, iki oğlu, üç kızı.	153
Lengüme köyünden imam Mehmet	Erkek	Müslim	Köy	Evli, bir eşi, eşi hayatta.	İmam, çiftçilik ve hayvancılık	Vârisleri: bir eşi, iki kızı, iki oğlu.	154
Burc mahallesinden Çakır Ahmet Ağa kerimesi Fatma Hatun	Kadın	Müslim	Mahalle	Evli, eşinin ismi Ali, çocuğu yok.	Belli de-ğil	Vârisleri: Eşi, er karındaşının iki oğlu, kız karındaşı kızı Havva ve validesi.	155-156
Yenice mahallesinden Kethüdazade Abdurrahman Efendi	Erkek	Müslim	Mahalle	Evli, tek eşi, eşi hayatta.	Ticaret	Vârisleri: eşi, üç kızı, er karındaşı oğlu.	157

Hacıbrahim mahallesinden Cumaoğlu Mehmet	Erkek	Müslim	Mahalle	Evli, tek eşli.	Belli değil	Vârisleri: eşi Fatma, iki oğlu, bir kızı ve validesi.	158
Hacıbrahim mahallesinden defci Ali	Erkek	Müslim	Mahalle	Evli, tek eşli.	Belli değil	Vârisleri: eşi, bir oğlu, iki kızı.	159
Derslik mahallesinden Hanife	Kadın	Müslim	Mahalle	Evli, tek eşli, eşi vefat etmiş.	Belli değil	Vârisleri: iki oğlu, bir kızı.	161
Şeyhsinan mahallesinden Yashoğlu Hacı Ali Çavuş	Erkek	Müslim	Mahalle	Evli, tek eşli.	Belli değil	Vârisleri: eşi, bir oğlu, bir kızı ve validesi.	162
Yazı köyünden olup yirmi yıldır kayıp Deli Hasanoğlu Hüseyin	Erkek	Müslim	Köy	Bekar	Belli değil	Vârisleri: Malı, Yazı köyünden Zeynep'in elindeymiş, malının telef olmaması için meclis-i şer'den Hüseyin'e akrabası Yazı köyünden Şeyhoğlu Mustafa Çavuş vasi ve kayyım tayin edilerek emaneten teslim edilmiş.	162
Hacıahmet mahallesinden el-Hac Kasım Bey	Erkek	Müslim	Mahalle	Evli, tek eşli.	Çiftçi ve ticaret erbabı	Vârisleri: eşi, üç kızı, bir oğlu.	164-165
Recep mahallesinden Kara İsmailoğlu Mustafa	Erkek	Müslim	Mahalle	Evli, iki eşli, çocuğu yok.	Belli değil	Vârisleri: iki eşi, er karındaşı oğlu.	166
Recep mahallesinden Zeliha	Kadın	Müslim	Mahalle	Evli, tek eşli, eşi Mustafa ölmüş, çocuğu yok.	Belli değil	Vârisleri: emmizadeleri Mustafa, Mehmet, Ali ve Hüseyin.	166
Burc mahallesinden cerci Ebubekir Efendi	Erkek	Müslim	Mahalle	Evli, tek eşli, eşinden daha önce boşanmış.	Çerçi olma ihtimali var.	Vârisleri: oğlu Yusuf.	167
Kışla köyünden Hatice Hatun	Kadın	Müslim	Köy	Evli, eşi Ömer hayatta.	Çiftçi	Vârisleri: eşi Ömer, kızı Fatma, oğlu Ali.	167

Divanbaba mahallesinden Zeynep	Kadın	Müslim	Mahalle	Evli, eşi Osman.	Çiftçi	Vârisleri: eşi Osman, üç oğlu, bir kızı.	168
Divanbaba mahallesinden berber müla-zim Mehmet	Erkek	Müslim	Mahalle	Evli, tek eşi, eşi Dudu hayatta.	Berber	Vâsileri: eşi Dudu, bir kızı, bir oğlu.	169
Dere mahallesinden Gönânî Hacı Hüseyin	Erkek	Müslim	Mahalle	Evli, tek eşi, eşi Fatma hayatta.	Ticaret erbabı	Vârisleri: eşi Fatma, bir oğlu, iki kızı.	170-171
Derslik mahallesinden Alioğlu Hacı Ömer	Erkek	Müslim	Mahalle	Evli, eşi Fatma hayatta.	Müytâb	Vârisleri: eşi, iki oğlu ve validesi.	171
Zımmiyan mahallesinden Lefterozoğlu Hacı Yorgi	Erkek	Gayrimüslim	Mahalle	Evli, tek eşi, eşi Vasili-kiye ve-fat etmiş.	Ticaret erbabı	Vârisleri: dört oğlu, iki kızı.	172-173
Divanbaba mahallesinden Başmakcılı Hacı Ömer Efendi	Erkek	Müslim	Mahalle	Evli, tek eşi, eşi Halime Hatun hayatta, çocuğu yok.	Tekstil işiyle uğraştığı anlaşıyor, Boyacı ve basmacı olan kişilerden alacağı var.	Vârisleri: eşi Halime, erkek kardeşinin oğlunun oğlu Memiş.	175
Burdur'da Muhassıl Bey'in konağında zaptiye mülazımı Alaiyeli Kürtoğlu Mustafa	Erkek	Müslim	Mahalle (İsmi belirtilmemiş)	Bekar	Zaptiye müla-zımı	Vârisleri: Yok. 312 kuruşluk terkesi Burdur mal başkâtibi Osman Efendi'ye bey-tülmâl için emaneten teslim edilmiş.	177
Derslik mahallesinden Hüseyinoğlu Hacı Ahmet ile eşi Zeliha Hatun	Erkek ve Kadın	Müslim	Mahalle	Evliler, karı-kocalar.	Çiftçi	Vârisleri: iki oğlu, bir kızı.	178-179
Manastır mahallesinden Türkoğlu Ahmet	Erkek	Müslim	Mahalle	Evli, tek eşi.	Müytâb	Vârisleri: eşi ve mefkûd oğlu.	182
Cercin köyünden Sertoğlu Mehmet	Erkek	Müslim	Köy	Evli, tek eşi, eşi hayatta.	Çiftçi	Vârisleri: eşi Fatma, üç oğlu, üç kızı.	183

Recepçelebi mahallesinden Hatice	Kadın	Müslim	Mahalle	Bekar	Belli de- ğil	Vârisleri: er ka- rındaşı gaib Mehmed, kız karındaşı Üm- mügülsüm Ha- tun, kız karın- daşı Aişe.	185
Şeyhsinan mahallesinden terzi Hüseyin	Erkek	Müslim	Mahalle	Evli, tek eşli, eşi hayatta.	Terzi	Vârisleri: eşi, iki oğlu.	186

Transgenerasyonel Travma: Travmatik Deneyimlerin Epigenetik ve Psikososyal Aktarımı

Transgenerational Trauma: Epigenetic and Psychosocial Transmission of Traumatic Experiences

Murat Şengöz*

Öz

Bu çalışma, transgenerasyonel travmanın biyolojik ve psikososyal aktarım süreçlerini inceleyerek, travmatik deneyimlerin yalnızca bireysel düzeyle sınırlı kalmayabileceğini; aksine kuşaklar boyunca etkilerini sürdürebileceğini ortaya koymaktadır. Epigenetik araştırmalar, özellikle DNA metilasyonu, histon modifikasyonları ve mikroRNA düzenlemeleri gibi mekanizmaların, travmanın biyolojik düzeyde kalıcı etkiler bırakma potansiyeline sahip olabileceğini göstermektedir. Psikososyal açıdan ise aile dinamikleri, ebeveyn-çocuk ilişkilerinde bağlanma biçimleri, sosyal öğrenme süreçleri ve kolektif bellek (toplumsal hafızada saklı ortak anlatılar), travmanın transgenerasyonel aktarımını anlamada önemli bir rol oynayabilir. Holokost mağdurları, savaş gazileri, göçmenler ve marjinal topluluklar üzerine yapılan araştırmalar, travmanın hem biyolojik hem de psikososyal düzeyde uzun vadeli etkiler yaratabileceğine dair bulgular sunmaktadır. Psikoterapötik müdahaleler kapsamında bilişsel davranışçı terapi (CBT), göz hareketleriyle duyarsızlaştırma ve yeniden işleme (EMDR), farkındalık temelli yaklaşımlar ve aile terapileri, travma sonrası semptomların hafifletilmesinde faydalı olabilmektedir. Ancak bu yöntemlerin epigenetik düzeydeki etkileri henüz sınırlı biçimde incelenmiştir ve bu alanda daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Sonuç olarak, transgenerasyonel travmanın incelenmesinde biyolojik ve psikososyal boyutların birlikte ele alınmasını sağlayan bütüncül yaklaşımlara duyulan gereksinim devam etmektedir. Gelecekte yapılacak araştırmalarda, psikoterapötik müdahalelerin olası epigenetik etkilerinin yanı sıra kültürel bağlamların ve toplumsal süreçlerin de ayrıntılı biçimde ele alınması, literatüre daha kapsamlı katkılar sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler: transgenerasyonel travma, epigenetik, psikososyal aktarım, psikoterapi.

Abstract

This study explores the biological and psychosocial pathways of transgenerational trauma, proposing that traumatic experiences may not be confined to the individual but could potentially affect future generations. Epigenetic research suggests that mechanisms like DNA methylation, histone modifications, and microRNA regulation might contribute to the ongoing presence of trauma at the biological level. From a psychosocial standpoint, family dynamics, parent-child attachment patterns, social learning, and collective memory, shared narratives stored within societal memory, may be crucial in understanding how trauma is transmitted across generations. Studies involving Holocaust survivors, war veterans, migrants, and marginalized groups show evidence that trauma can produce long-lasting effects at both biological and psychosocial levels. Psychotherapeutic approaches such as cognitive-behavioral therapy (CBT), eye movement desensitization and reprocessing (EMDR), mindfulness-based techniques, and family therapy may help reduce post-traumatic symptoms. Nevertheless, the influence of these therapies on epigenetic mechanisms is still under-investigated, highlighting the need for further research. Overall, there is a clear need for integrated methods that consider both biological and psychosocial factors in studying transgenerational trauma. Future research should examine the potential epigenetic effects of psychotherapeutic treatments and consider cultural and societal influences to gain a more complete understanding of this complex phenomenon.

Keywords: transgenerational trauma, epigenetics, psychosocial transmission, psychotherapy.

* Sorumlu yazar / Corresponding author  muratsengoz74@gmail.com

Araştırma Makalesi / Research Article & Benzerlik / Similarity: 2

Başvuru / Submitted: 16 Temmuz 2025 & Kabul & Accepted: 11 Ekim 2025

Atıf / Citation: Şengöz, M. "Transgenerasyonel Travma: Travmatik Deneyimlerin Epigenetik ve Psikososyal Aktarımı", *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24 (2025): 89-115.



Giriş

Travma, bireyin fiziksel veya psikolojik bütünlüğünü tehdit eden olaylar karşısında ortaya çıkan duygusal, bilişsel ve davranışsal tepkiler bütünüdür (American Psychological Association [APA], 2020). Son yıllarda yapılan araştırmalar, travmanın yalnızca doğrudan deneyimleyen bireyleri etkilemediğini; yaşanan travmatik olay ve deneyimlerin, genetik, biyolojik ve psikososyal mekanizmalar aracılığıyla transgenerasyonel (nesiller arası) olarak aktarılabildiğini de göstermektedir. Bu kapsamda yapılan çalışmalar, çevresel faktörlerin genlerin okunma ve aktivite düzeylerini değiştiren biyolojik süreçleri etkileyebildiğini göstermektedir (Jans et al., 2021). Yani travmatik deneyimler, travmaya yalnızca doğrudan maruz kalan bireyleri değil, travmaya doğrudan maruz kalmamış ancak etkileşim yoluyla dolaylı olarak muhatap olmuş kişileri de belirli biyolojik mekanizmalar üzerinden etkilemektedir. Bu mekanizmaların, genetik dizilimde herhangi bir değişiklik olmaksızın genlerin hücreler tarafından okunup aktif hâle gelmesini veya susturulmasını sağlayarak, travmanın biyolojik etkilerinin sonraki nesillere potansiyel olarak aktarılmasına neden olabilmektedir (Yehuda & Bierer, 2009).

Yukarıda izah edilen izahatlar muvacehesinde transgenerasyonel travma olgusu tarihsel olarak çeşitli bağlamlarda incelenmiş olup, ilk olarak Holokost mağdurlarının çocuklarındaki psikolojik etkiler üzerinden ele alınmıştır. Bunu izleyen yıllarda, savaş, göç, etnik temizlik ve aile içi şiddet gibi farklı travmatik deneyimlerin transgenerasyonel etkileri araştırılmıştır (Kellermann, 2001; Yehuda et al., 2005). Bu noktada yapılan araştırmalar neticesinde, Vietnam Savaşı gazileri, Kamboçya soykırımı mağdurları, Amerikan yerlileri ve kölelik mağdurlarının torunları üzerinde travmanın nesiller boyunca süren psikolojik ve biyolojik etkilerine dair izlere rastlanmıştır (Brave Heart, 2003; Bombay et al., 2009).

Bu bakımdan günümüzde transgenerasyonel travma kavramı, özellikle epigenetik ve psikososyal perspektifler üzerinden ele alınmakta ve hem biyolojik hem de psikososyal boyutlarıyla bütüncül olarak incelenmektedir (Kostova & Matanova, 2024; El-Khalil et al., 2025). Örneğin Yehuda ve arkadaşları (2014) tarafından yapılan bir araştırma, stresle ilişkili genlerin metilasyon seviyelerinde farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca fareler üzerinde yapılan deneylerde, anne stresinin yavruların genetik yapısında epigenetik değişikliklere yol açtığı tespit edilmiştir (Weaver et al., 2004).

Epigenetik, canlı organizmaların çevresel faktörlere bağlı olarak genetik yapılarında kalıcı değişiklikler olmaksızın gen ekspresyonlarını değiştiren biyolojik süreçleri kapsamaktadır (Weaver et al., 2004; Klibaner-Schiff et al., 2024). Bu süreç, DNA metilasyonu (DNA'ya metil grubu eklenerek gen ifadesinin düzenlenmesi) ve histon modifikasyonları (histon proteinlerinde kimyasal değişiklikler yoluyla gen ifadesinin kontrolü) gibi mekanizmalar aracılığıyla gerçekleşir ve travmatik deneyimlerin nesiller boyunca aktarılmasına zemin hazırlar. Psikososyal yaklaşım ise, travmanın biyolojik temelin ötesinde, aile içi ilişkiler, bağlanma biçimleri, sosyal öğrenme süreçleri, kolektif travma ve toplumsal dinamikler aracılığıyla nasıl aktarıldığını açıklar (WHO, 2003; Herman, 1992).

1. Yöntem

Bu çalışmada betimsel bir analiz kullanılmıştır. Çalışmanın, kavramsal çerçevesi epigenetik ile psikososyal kavramlar ekseninde inşa edilmiştir. Epigenetik, travmanın biyolojik aktarım mekanizmalarını açıklarken, psikososyal yaklaşım ise biyolojik süreçlere ilave olarak meselenin beşerî boyutlarını da ele alarak bütüncül bir analiz sağlamaktadır. Burada epigenetik mekanizmalara ilave olarak psikososyal perspektifin de bağımsız ve özgün bir olgu, teori ve bilimsel bir izah olarak dikkate alınması, meselenin kuramsal bakımdan transgenerasyonel travma literatürünün biyolojik indirgemeciliğinden uzaklaşarak daha bütüncül bir çerçevede ele alınabilmesine imkân sağlamaktadır.

Bu kapsamda başlıca uluslararası veritabanları (PubMed, Scopus, Web of Science, PsycINFO) ve Google Scholar üzerinden erişilebilen araştırmalar değerlendirilmiş; ayrıca alandaki temel klasik kaynaklar ve güncel derlemeler de incelenmiştir. Çalışmalar, içeriklerine göre tematik olarak sınıflandırılmış ve epigenetik mekanizmalar, psikososyal aktarım yolları, kültürel/toplumsal bağlam ile terapötik müdahaleler çerçevesinde ele alınmıştır.

2. Kavramsal Çerçeve ve Bulgular

Travma olgusunun aktarım mekanizmaları yalnızca biyolojik veya yalnızca psikososyal süreçlerle açıklanamaz; aksine, bu iki boyutun dinamik etkileşimiyle ortaya çıkar. Dolayısıyla transgenerasyonel travma yalnızca bireysel bir deneyim değil; biyolojik süreçler, aile içi dinamikler ve toplumsal hafıza arasında kesişen çok katmanlı bir olgu olarak değerlendirilmektedir. Bu kapsamda epigenetik değişimler biyolojik yatkınlıkları şekillendirirken, psikososyal süreçler bu biyolojik hassasiyetlerin hangi bağlamlarda açığa çıkacağını belirler (Kellermann, 2001; Yehuda & Bierer, 2009; Meaney, 2020; Banushi et al., 2025). Çalışmanın bu bölümünde travmanın transgenerasyonel olarak aktarımı kapsamında, epigenetik ve psikososyal mekanizmaların hususiyetlerinin açıklanmasına gayret edilecektir (Kostova & Matanova, 2024; El-Khalil et al., 2025; Banushi, Collova & Milroy, 2025).

2.1. Epigenetik Aktarım Mekanizmaları

Epigenetik süreçler arasında özellikle DNA metilasyonu, histon proteinlerindeki kimyasal değişiklikler ve mikroRNA düzenlemeleri öne çıkmaktadır. Bu mekanizmalar, travmatik deneyimlerin stres yanıtı, bağışıklık sistemi ve nöroendokrin işlevler üzerindeki etkilerini kalıcı hâle getirerek bir sonraki kuşaklarda biyolojik hassasiyetlerin ortaya çıkmasına aracılık eder (Weaver et al., 2004; Franklin et al., 2010; Gapp & Bohacek, 2020; Yehuda & Lehrner, 2018).

Maternal stresin yavruların stres yanıt sistemlerini etkileyebileceği ve epigenetik değişiklikler yoluyla bu etkilerin bir sonraki kuşağa aktarılabilceği hem hayvan hem de insan çalışmalarında gösterilmiştir (Meaney, 2001; Dias & Ressler, 2014; Bowers & Yehuda, 2016). Bu bulgular, travmatik deneyimlerin yalnızca doğrudan etkilenen bireylerde değil, potansiyel olarak sonraki nesillerde de biyolojik sonuçlar yaratabileceğini göstermektedir.

Epigenetik süreçler, DNA diziliminde değişiklik olmaksızın gen ekspresyonunu düzenleyen biyokimyasal modifikasyonları ifade eder (Reese et al., 2022). DNA metilasyonu, histon modifikasyonları ve mikroRNA'lar aracılığıyla travmanın transgenerasyonel olarak aktarılabilmesi hem hayvan hem de insan modellerinde ortaya konmuştur (Gapp et al., 2014; Moog et al., 2017; Norrholm & Jovanovic, 2018; Meaney, 2020).

2.1.1. DNA Metilasyonu, Histon Modifikasyonları ve miRNA'lar

Gapp ve arkadaşları (2014), fare modellerinde travmanın DNA metilasyonu ve histon modifikasyonları üzerindeki etkilerini incelemiş ve bu değişimlerin birden fazla nesil boyunca sürdüğünü göstermiştir. Norrholm ve Jovanovic (2018), Travma Sonrası Stres Bozukluğu (TSSB)'nin epigenetik yollarla sonraki nesillere aktarılabilmesini öne sürmüştür. Benzer şekilde, Moog ve ark. (2017) hamilelik döneminde strese maruz kalan annelerin çocuklarında kortizol seviyelerinde değişiklikler gözlemlerken, Meaney (2020) prenatal stresin fetus gelişimini epigenetik programlama yoluyla kalıcı biçimde etkileyebileceğini belirtmiştir.

Bu çalışmalar, travmatik deneyimlerin epigenetik mekanizmalar yoluyla kuşaklar arasında aktarılabilmesini göstermektedir. Özellikle stresle ilişkili genlerin epigenetik olarak düzenlenmesi, HPA (Hipotalamus-Hipofiz-Adrenal) ekseninin yeniden yapılandırılmasına ve stresle başa çıkma mekanizmalarının uzun vadeli değişimine neden olabilir (McGowan et al., 2009).

DNA Metilasyonu: DNA'nın belirli bölgelerine metil gruplarının eklenmesi, gen ifadesini baskılayabilir veya artırabilir (Mehta et al., 2013). Holokost'tan sağ kalan bireylerin çocuklarında NR3C1 geninde (stres yanıtını düzenleyen nükleer reseptör) metilasyon değişiklikleri gözlenmiş ve bu durum stres tepkileri ile bağışıklık yanıtlarını etkilemiştir (Yehuda et al., 2014; Yehuda et al., 2016; Heard & Martienssen, 2021). Benzer biçimde, yetersiz anne bakımı gören sıçanlarda da bu epigenetik değişikliklerin transgenerasyonel stres aktarımında rol oynadığı bulunmuştur (Weaver et al., 2004).

Histon Modifikasyonları: Histon proteinlerinde gerçekleşen kimyasal değişiklikler, DNA'nın sıkı veya gevşek paketlenmesini düzenleyerek gen ekspresyonunu kontrol eder (Jiang et al., 2015). Travmaya maruz kalmak, stresle ilişkili genlerin aktivasyon düzeyini değiştirerek bu epigenetik izlerin nesiller boyunca sürmesine neden olabilir (Zovkic et al., 2013).

MikroRNA'lar (miRNA): Küçük RNA molekülleri gen ekspresyonunu düzenleyerek sinaptik bağlantılar ve duyu düzenlemesini etkiler. Travma sonrası bazı miRNA'ların transgenerasyonel olarak aktarılabilmesi, fare germ hücrelerinde yapılan çalışmalarla desteklenmiştir (Babenko et al., 2012; Perez & Lehner, 2020). Bu değişikliklerin, sonraki nesillerin stres duyarlılığını etkileyebileceği gösterilmiştir.

Bu çalışmaların temel bulguları ve yöntemleri, travmanın epigenetik yollarla transgenerasyonel aktarımını gösterecek şekilde Tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1: Epigenetik Mekanizmalar ve Müdahalelerin Etkileri

Epigenetik Mekanizma	Model / Çalışma Grubu	Bulgular	Referans
DNA Metilasyonu	Yetersiz anne bakımını gören sıçanlar	NR3C1 geninde yüksek metilasyon, artan kortizol, transgenerasyonel stres aktarımı	Weaver et al., 2004
DNA Metilasyonu	Fareler, belirli koku + elektrik şoku	Korku hafızasının transgenerasyonel aktarımı	Dias & Ressler, 2014
DNA Metilasyonu	Holokost mağdurlarının çocukları	NR3C1 geninde metilasyon değişiklikleri	Yehuda & Lehrner, 2018; Jawaidd et al., 2019
DNA Metilasyonu	Göçmen/mülteci çocuklar	HPA ekseninin aşırı duyarlılığı, stres regülasyonunda bozulma	Perroud et al., 2011; Jans et al., 2021
Histon Modifikasyonları	Sıçan modelleri	Beyin plastisitesi ve öğrenme süreçlerinde etkiler	Zovkic et al., 2013
miRNA	Fare germ hücreleri	Stresle ilişkili miRNA değişimleri, transgenerasyonel stres duyarlılığı	Babenko et al., 2012; Perez & Lehner, 2020
DNA Metilasyonu (psikoterapi)	TSSB (PTSD) hastaları, CBT	NR3C1 metilasyonunda azalma, biyolojik ve psikolojik iyileşme	Yehuda et al., 2013
DNA Metilasyonu (mindfulness/yoga)	İnsan denekler	Kortizol seviyelerinde dengeleme, gen ekspresyonunda değişim	Kaliman et al., 2014
DNA Metilasyonu (farmakolojik)	İnsan ve hayvan modelleri	DNA metilasyon inhibitörleri ile epigenetik değişimlerin düzenlenmesi	Booij et al., 2015; Heard & Martienssen, 2021

Not. Veriler Weaver ve arkadaşları (2004), Dias ve Ressler (2014), Yehuda ve Lehrner (2018) ile Jawaidd ve arkadaşlarından (2019) uyarlanmıştır.

2.1.2. Travmanın Epigenetik Mirası: Hayvan ve İnsan Çalışmaları

Hayvan deneyleri ile insan araştırmalarının bulgularının birleştirilmesi, transgenerasyonel travmanın biyolojik temelini anlamada önemli bir çerçeve sunmaktadır. Bu çalışmalar, insanlarda doğrudan gözlemlenmesi zor olan genetik ve epigenetik değişimlerin ayrıntılı biçimde incelenmesine olanak tanır. Özellikle erken yaşam stresi ve anne-bebek etkileşimi, travmanın genetik ve epigenetik yollarla nasıl aktarıldığını anlamada kritik öneme sahiptir.

Weaver ve arkadaşları (2004), yetersiz anne bakımı gören sıçan yavrularında NR3C1 geninin yüksek metilasyon seviyelerine sahip olduğunu ve bunun artan kortizol düzeyleriyle ilişkili bulunduğunu göstermiştir. Bu epigenetik değişiklik, stres yanıt sisteminin hassasiyetini artırarak bireylerin yaşam boyu stresle başa çıkma biçimlerini etkilemiştir. Ayrıca bu yavrular, benzer stres tepkilerini kendi yavrularına aktararak transgenerasyonel epigenetik aktarımı ortaya koymuştur.

Dias ve Ressler (2014), farelerde belirli bir koku (aseton) ile elektrik şokunu eşleştirecek oluşturulan korku hafızasının sonraki nesillere epigenetik olarak aktarıldığını göstermiştir. Bu bulgu, epigenetik değişimlerin yalnızca sinir sistemiyle sınırlı kalmayıp metabolik süreçleri, bağışıklık sistemini ve kardiyovasküler sağlığı da etkileyebileceğini ortaya koymaktadır (Chan & Gurdon, 2021).

İnsan çalışmalarında da benzer bulgular elde edilmiştir. Yehuda ve Lehrner (2018), Holokost mağdurlarının çocuklarında NR3C1 geninde DNA metilasyon değişiklikleri saptamış ve bunun travmanın biyolojik aktarımında önemli rol oynadığını göstermiştir. Ruanda soykırımı ve Afrika-Amerikan köleliği gibi tarihsel travmalar da nesiller boyunca anksiyete, depresyon ve biyolojik stres göstergeleriyle ilişkilendirilmiştir (Jawaid & Mansuy, 2019; Reese et al., 2022). Ayrıca göçmen ve mülteci ailelerin çocuklarında erken yaşta maruz kalınan travmanın, HPA ekseninin aşırı duyarlılığı ve stres regülasyon bozuklukları ile bağlantılı olduğu bulunmuştur (Perroud et al., 2011; Jans et al., 2021). Bu bulgular, travmanın yalnızca psikolojik değil, aynı zamanda bağışıklık ve fizyolojik süreçler üzerinde de kalıcı etkiler yarattığını göstermektedir.

Epigenetik mekanizmalar, psikoterapötik müdahalelerin etkinliğini anlamada da önemli bir perspektif sunar. Çevresel faktörler ve yaşam deneyimleriyle şekillenen gen ifadesi, terapi sürecinde değiştirilebilir. Böylece epigenetik düzenlemeler, yalnızca travmanın etkilerini azaltmakla kalmaz; gelecekteki nesiller için de biyolojik risk faktörlerini düşürebilir. Bu nedenle psikoterapötik yaklaşımlarda epigenetik perspektifin dikkate alınması, daha bütüncül ve kalıcı sonuçlar elde edilmesini sağlar.

Sonuç olarak, mevcut bulgular travmanın yalnızca genetik ve epigenetik yollarla değil, aynı zamanda psikososyal ve terapötik müdahalelerle de şekillendiğini ortaya koymaktadır. Böylece biyolojik ve çevresel mekanizmaların etkileşimi, travmanın transgenerasyonel aktarımını daha kapsamlı biçimde anlamamıza olanak tanır.

2.1.3. Epigenetik Mekanizmaların Psikoterapötik Müdahaleler Açısından Önemi

Epigenetik mekanizmalar, çevresel faktörlerin gen ekspresyonunu değiştirerek travmanın biyolojik düzeyde kuşaklar arası aktarılabilceğini göstermektedir. Bu mekanizmaların geri dönüşlü yapısı, psikoterapi ve farmakolojik müdahalelerin yalnızca semptomları hafifletmekle kalmayıp biyolojik düzeyde kalıcı düzenlemeler sağlayabileceğini ortaya koyar. Bu nedenle epigenetik perspektif hem psikoterapötik süreçlerin etkinliğini anlamada hem de transgenerasyonel travmayı ele almada kritik bir öneme sahiptir.

Travma odaklı bilişsel davranışçı terapi (cognitive-behavioral therapy; CBT) ve göz hareketleriyle duyarsızlaştırma ve yeniden işleme (eye movement desensitization and reprocessing; EMDR), biyolojik ve psikolojik düzeyde etkili müdahaleler olarak öne çıkmaktadır. TSSB hastalarında CBT'nin, NR3C1 genindeki metilasyon seviyelerini azalttığı ve bu yolla biyolojik iyileşme sağladığı gösterilmiştir (Yehuda et al., 2013). Ayrıca CBT, TSSB ve anksiyete bozukluklarının tedavisinde güçlü klinik etkilere sahiptir (Yunitri et al., 2023).

Benzer biçimde yoga, meditasyon ve bilinçli farkındalık (mindfulness) temelli terapiler, mevcut an farkındalığını artırarak duygusal regülasyonu desteklemekte ve kortizol düzeylerini dengeleyerek strese ilişkili genlerin ekspresyonunu düzenlemektedir (Hölzel et al., 2011; Kaliman et al., 2014; Racine et al., 2024). Bu müdahaleler, bireyin nörofizyolojik denge ve stres yanıtı üzerinde olumlu etkiler yaratarak epigenetik düzeyde düzenleyici bir rol üstlenir.

Farmakolojik açıdan, epigenetik düzenleyiciler olarak adlandırılan DNA metilasyon inhibitörleri ve histon deasetilaz inhibitörleri, travmaya bağlı epigenetik değişimleri hedef alarak biyolojik aktarımı sınırlandırma potansiyeline sahiptir. Ancak bu ilaçların uzun vadeli etkileri ve güvenilirlik profilleri hâlen araştırılmaktadır (Heard & Martienssen, 2021).

Sonuç olarak, psikoterapi, farmakolojik müdahaleler ve yaşam tarzına yönelik uygulamaların entegrasyonu hem travmanın etkilerini azaltma hem de gelecekteki nesiller için biyolojik risk faktörlerini düşürme potansiyeli taşımaktadır. Epigenetik değişimlerin müdahaleler yoluyla düzenlenebilir olması, psikoterapi araştırmalarında yeni bir paradigma sunmaktadır. Travmanın epigenetik mekanizmalar aracılığıyla aktarımı üzerinde uygulanan psikoterapötik ve farmakolojik müdahalelerin etkileri, Tablo 2’de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 2: Epigenetik Mekanizmalarla Travma Aktarımı

Çalışma	Ana Tema	Yöntem	Sonuçlar
(Reese ve arkadaşları (2022))	Epigenetik değişimler	Genetik analiz	DNMT ve histon modifikasyonları belirleyici olabilir
Gapp, Bohacek & Mansuy (2014)	Hayvan modelleri	Deneysel çalışma	Travma kaynaklı epigenetik değişimler nesiller boyunca sürdürülebilir
Norrholm & Jovanovic T. (2018).	PTSD ve epigenetik	Klinik araştırma	PTSD’nin epigenetik yollarla transgenerasyonel aktarılabileceği bulunmuştur
Moog ve arkadaşları (2017)	Prenatal stres	Gebelik araştırmaları	Hamilelik sırasında maruz kalınan stres, bebeğin gelişimini epigenetik olarak etkiliyor
Meaney (2020)	Stres yanıtları	Hayvan deneyleri	Parental bakım, yavruların strese başa çıkma mekanizmalarını değiştiriyor

Not. Veriler Reese ve arkadaşları (2022), Gapp, Bohacek ve Mansuy (2014), Norrholm ve Jovanovic (2018), Moog ve arkadaşları (2017) ile Meaney (2020)’den uyarlanmıştır.

2.2. Transgenerasyonel Travmanın Psikososyal Boyutu

Psikososyal aktarım, travmanın kuşaklar arasında aktarımında ebeveyn-çocuk ilişkileri, aile içi iletişim biçimleri ve toplumsal hafızada yer alan kolektif anlatılar aracılığıyla işleyen bir süreçtir. Bu yollar, travmanın bireysel bir deneyim olmaktan çıkıp kuşaklar arası bir psikososyal mirasa dönüşmesini sağlar (Bowlby, 1969, 1988; Boszormenyi-Nagy & Spark, 1973; Bandura, 1977, 1986). Travmaya maruz kalan bireylerin ebeveynlik yaklaşımları ve aile bağları, çocukların psikolojik ve duygusal gelişimini

etkileyerek travmanın etkilerinin dolaylı biçimde nesiller boyunca devam etmesine neden olabilir (Danieli, 1998; van der Kolk, 1996; Branje et al., 2020).

Büyük ölçekli toplumsal travmalar, savaş, soykırım, göç gibi, yalnızca bireyleri doğrudan etkilemekle kalmaz; aynı zamanda toplumun kolektif hafızasında yer ederek sonraki kuşakların psikososyal deneyimlerini de şekillendirir (Alexander, 2004, 2012; Bhugra & Becker, 2005; Eyerman, 2019; Smelser, 2020). Bu nedenle transgenerasyonel travma, bireysel ve toplumsal düzeylerde çok boyutlu bir olgu olarak ele alınmalıdır.

Transgenerasyonel travma, yalnızca bireysel deneyimlerle sınırlı kalmayıp biyolojik ve psikososyal mekanizmalar aracılığıyla kuşaklar boyunca aktarılır. Psikososyal perspektif, travmanın çocuklukta aile içi ilişkilerden başlayarak bireyin davranışsal, duygusal ve bilişsel gelişimini nasıl şekillendirdiğini anlamamıza olanak tanır (Plomin et al., 2008, 2016). Epigenetik çalışmalar DNA metilasyonu, histon modifikasyonları ve küçük RNA'ların travmanın biyolojik aktarımında rol oynadığını göstermektedir; ancak yalnızca biyolojik açıklamalar yeterli değildir. Biyolojik eğilimler, çevresel faktörler, aile dinamikleri ve toplumsal etkileşimlerle birlikte şekillenir (Meaney, 2020). Dolayısıyla transgenerasyonel travma, biyopsikososyal bir süreç olarak değerlendirilmelidir: epigenetik değişimler biyolojik düzeyde etkili olurken, aile içi ilişkiler ve sosyal etkileşimler psikososyal düzeyde belirleyici rol oynar.

Psikososyal aktarım süreci, çocukların duygusal ve bilişsel gelişimlerinin temelini oluşturan erken yaşantılara dayanır. Travmatik deneyimler yaşamış ebeveynler, stres, kaygı ve korku gibi duygusal tepkileri çocuklarına doğrudan veya dolaylı yollarla aktarabilir. Bu aktarım yalnızca sözlü anlatılarla değil, ebeveynlerin davranışları, tutumları ve duygusal düzenleme becerileri aracılığıyla gerçekleşir. Çocuklar, ebeveynlerinin stresle başa çıkma biçimlerini gözlemleyerek öğrenir ve benzer durumlarda aşırı duyarlılık geliştirebilir (Meaney, 2020; Plomin et al., 2016).

2.2.1. Psikososyal Aktarım Mekanizmaları

Transgenerasyonel travmanın psikososyal aktarımı temelde beş ana mekanizma üzerinden açıklanabilir:

Bağlanma Kuramı ve Güvensiz Bağlanma: Bowlby'ye (1969) göre erken çocuklukta kurulan bağlanma biçimleri, bireyin yaşam boyu duygusal ve sosyal işlevlerini belirler. Güvenli bağlanma geliştiren çocuklar stresle başa çıkmada daha başarılı olurken, güvensiz bağlanma stilleri (kaygılı, kaçınan, düzensiz) bireyin travmatik deneyimlere karşı savunmasızlığını artırır (Mikulincer & Shaver, 2016; Main & Hesse, 1990).

Sosyal Öğrenme ve Davranışsal Modelleme: Bandura'nın (1977) sosyal öğrenme kuramına göre bireyler gözlem ve taklit yoluyla öğrenir. Travmatik deneyim yaşamış ebeveynler, stresle başa çıkma stratejilerini farkında olmadan çocuklarına aktarabilir. Aşırı koruyucu veya sürekli tetikte olma davranışları, çocuklarda benzer savunma ve kaygı örüntülerinin gelişmesine yol açabilir (Yehuda et al., 2016).

Dissosiyatif Mekanizmalar ve Savunma Düzenekleri: Travma, bireyin gerçeklik algısını korumasını sağlayan savunma mekanizmalarını tetikler. Dissosiyatif ebeveynler

çocuklarına karşı mesafeli veya tutarsız davranabilir; bu durum, çocukların benzer disosiyatif tepkiler geliştirmesine ve çevrelerine duygusal kopukluk yaşamasına neden olabilir (Liotti, 2006; Schore, 2003; Van der Kolk, 1996).

Duygusal Bulaşma ve Travma Anlatılarının Etkisi: Travmatik deneyimler yalnızca yaşayan bireyleri değil, çevresindekileri de etkiler. Duygusal bulaşma, bireylerin farkında olmadan duygularını başkalarına aktarmasıdır. Travma hikâyeleriyle büyüyen çocuklar, olayları bizzat yaşamamış olsalar bile ikincil travmatizasyon geliştirebilir (Hatfield et al., 1994; Figley, 1995; Yehuda & Bierer, 2008).

Aile Dinamikleri ve Roller: Travmatik olaylar, aile içindeki rollerin yeniden düzenlenmesine neden olabilir. “Ebeveynleştirilen çocuk” olgusunda, ebeveynin duygusal işlev kaybı çocuğun erken yaşta sorumluluk üstlenmesine yol açar (Boszormenyi-Nagy & Spark, 1973). Travmatik geçmişin sessizlik kültürüyle örtülmesi veya anlatılar aracılığıyla paylaşılması, kuşaklar arası döngülerin sürmesine ya da kırılmasına etki eder (Danieli, 1998; Volkan, 1997).

2.2.2. Ebeveyn-Çocuk İlişkileri ve Travmatik Deneyimlerin Aktarımı

Ebeveyn-çocuk ilişkileri, travmanın kuşaklar arası aktarımında merkezi bir rol oynar. Travmatik geçmişe sahip ebeveynler, duygusal düzenleme ve stresle başa çıkma becerilerinde zorluklar yaşayabilir; bu durum çocukların duygusal ve bilişsel gelişimini olumsuz etkiler. Ebeveynlerin tutarlı ve destekleyici davranışları, çocuklarda güvenli bağlanmayı ve stresle başa çıkma kapasitesini güçlendirir (Cicchetti & Toth, 1995; Schore, 2012). Buna karşın tutarsız veya mesafeli ebeveynlik, çocuklarda savunmacı veya aşırı duyarlı tepkilerin gelişmesine yol açabilir.

Travmatik olaylar aile içi rollerin yeniden yapılanmasına da neden olabilir. “Ebeveynleştirilen çocuk” olgusunda, ebeveynin duygusal yetersizliği çocuğun erken yaşta sorumluluk üstlenmesine neden olur (Boszormenyi-Nagy & Spark, 1973). Travmatik geçmişin bastırılması ya da anlatılar aracılığıyla paylaşılması, kuşaklar arası döngülerin sürdürülmesi veya kırılması üzerinde belirleyici rol oynar (Danieli, 1998; Volkan, 1997). Bu süreç, çocukların bağlanma biçimlerini, duygusal düzenleme becerilerini ve stres yanıtlarını biçimlendirerek transgenerasyonel travmanın psikososyal aktarımında kritik bir mekanizma oluşturur.

2.2.3. Psikoterapötik Müdahaleler, Kuşaklararası ve Kolektif Travmanın Etkileri

Psikoterapötik müdahaleler, travmanın kuşaklar boyunca aktarımını önlemek ve psikolojik dayanıklılığı güçlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu müdahaleler yalnızca semptomları hafifletmekle kalmaz; aile içi etkileşimleri düzenleyerek kuşaklar arası döngülerin kırılmasına ve hem bireysel hem toplumsal düzeyde iyileşmeye katkı sağlar.

Anlatı terapisi (Narrative Therapy), bireylerin travmatik deneyimlerini hikâyeleştirerek anlamlandırmalarını destekler (White & Epston, 1990; Fearon & Roisman, 2017). Travmatik anıların yeniden yapılandırılması, duygusal farkındalığı artırır ve kişisel bütünlüğün yeniden inşasına katkı sağlar. Özellikle çocuk ve ergenlerde travmanın

sözel olarak ifade edilmesi, duygusal düzenleme kapasitesini güçlendirir ve ikincil travmatizasyon riskini azaltır.

Aile terapileri, aile üyeleri arasındaki iletişimi ve duygusal etkileşimi güçlendirir, rollerin netleşmesini sağlar ve güvenli bağlanmayı destekler (Minuchin, 1974). Bu yaklaşımlar, ebeveynlerin ve çocukların etkileşim biçimlerini düzenleyerek güvenli bağlanma ve duygusal esneklik gelişimine katkıda bulunur. Özellikle “ebeveynleştirilen çocuk” gibi rol değişimlerinin etkilerini hafifletmede etkilidir.

Bireysel ve aile düzeyindeki travmalar, toplumsal ve kültürel bağlamlarda kolektif travma biçiminde ortaya çıkabilir (Alexander, 2012; Hirschberger, 2018). Kolektif travma, savaşlar, soykırımlar, göçler, doğal afetler veya sistematik ayrımcılık gibi kitlesel olayların toplum hafızasında bıraktığı kalıcı psikososyal izleri ifade eder (Alexander, 2012; Hirschberger, 2018). Kolektif bellek (Halbwachs, 1992), bireylerin geçmişti toplumsal grupların etkisiyle hatırlama biçimlerini tanımlar; kültürel anlatılar, anma törenleri, eğitim ve sanat aracılığıyla kuşaklar boyunca aktarılır. Örneğin, Holokost’un Yahudi toplumu içindeki kültürel miras olarak aktarımı (Yehuda et al., 2014) veya Afrika-Amerikan topluluklarında kölelik geçmişinin yarattığı kronik stres ve travmatik hafızalar (DeGruy, 2005) bu süreçte örnek teşkil eder.

Zorunlu göç ve mültecilik deneyimleri, toplulukların kimlik ve aidiyet duygusunu sarsarak travmanın kuşaklar boyu sürmesine neden olabilir (Kira et al., 2013; Bhugra & Becker, 2005). Benzer şekilde, kadınlara yönelik toplumsal travmalar, toplumsal cinsiyet rolleri üzerinde uzun vadeli etkiler yaratır (Hirsch, 2008). Kolektif travmaların politik sonuçları da önemlidir; travma mağduru topluluklar otoriteye karşı güvensizlik geliştirebilir, toplumsal kutuplaşma artabilir, ancak bu durum bazen toplumsal dayanışmayı da güçlendirebilir (Staub, 1999; Brescö de Luna, 2022). Travma sonrası bazı toplumlarda bu süreç, sosyal hareketler ve direniş kültürlerinin doğmasına yol açabilir (Eyerman, 2019).

Toplumsal düzeyde iyileşme ve onarım süreçleri, psikoterapötik müdahalelerle paralel ilerler. Hakikat komisyonları (transitional justice), müzeler, anıtlar, kamusal sanat projeleri ve toplumsal diyalog mekanizmaları, kolektif hafızayı güçlendirerek travmanın kuşaklar arası aktarımını sınırlayan önemli araçlardır (Minow, 1998). Bu tür girişimler, toplumsal dayanıklılığı artırır ve travmanın kültürel aktarım döngülerini dönüştürür.

Sonuç olarak, psikoterapötik müdahaleler yalnızca bireysel ve aile düzeyinde travmanın etkilerini azaltmakla kalmaz; toplumsal düzeyde kolektif travmanın etkilerini de hafifletir. Böylece, kuşaklar arası travma döngülerinin kırılmasında ve toplumsal iyileşmenin sağlanmasında önemli bir araç olarak işlev görür.

2.3. Terapötik Müdahaleler ve Klinik Çalışmalar

Transgenerasyonel travma, yalnızca travmaya doğrudan maruz kalan bireyleri değil, sonraki nesilleri de etkileyen çok boyutlu bir olgudur. Biyolojik, psikososyal ve çevresel mekanizmalar aracılığıyla nesiller boyunca aktarılabilen bu travmalar, özellikle TSSB, anksiyete, depresyon ve duygusal regülasyon bozuklukları ile ilişkilidir (Yehuda

& Lehrner, 2018). Modern nörobilim ve epigenetik araştırmalar, bu süreçlerin hem beyin yapıları hem de genetik düzeyde nasıl işlediğini ortaya koymaktadır. Özellikle hipokampus, amigdala ve prefrontal korteks gibi kritik beyin bölgelerinde gözlemlenen yapısal ve fonksiyonel değişiklikler, travmanın birey ve sonraki nesiller üzerindeki kalıcı etkilerini açıklamada belirleyici rol oynamaktadır (Gilbertson et al., 2002; Schwarz & Perry, 2020). Bu etkilerin anlaşılması, travmanın nörobiyolojik temellerinin incelenmesini zorunlu kılar.

2.3.1. Beyin Yapıları ve Nörobiyolojik Temeller

Hipokampus, öğrenme ve bellek süreçlerinin merkezinde yer almakta olup travmatik deneyimlere karşı oldukça duyarlıdır. TSSB hastalarında hipokampus hacminde gözlenen küçülme, travmatik anıların işlenmesini güçleştirir ve duygusal regülasyonu olumsuz etkiler (Yehuda et al., 2016). Travma yaşamış ebeveynlerin çocuklarında da hipokampal gelişimde farklılıklar saptanmıştır; bu durum, transgenerasyonel aktarımın nörobiyolojik boyutunu destekler.

Amigdala, duygusal işleme ve tehdit algısında merkezi bir rol oynar. Kronik stres ve travma, amigdala aktivitesini artırarak aşırı duyarlılık ve kaygıya yol açabilir. Çocukluk çağı travmasına maruz kalan bireylerde amigdalanın aşırı aktivasyonu gözlemlenmiş ve bu durum nesiller boyunca sürebilen kaygı bozukluklarıyla ilişkilendirilmiştir (McEwen & Morrison, 2013; Porges, 2021).

Prefrontal korteks, duygusal kontrol, mantıklı düşünme ve karar alma süreçlerini düzenleyerek travmanın etkilerini dengelemeye çalışır. Travmatik deneyimler bu bölgenin işlevlerini bozabilir; bu da dürtü kontrolünde zorluklar ve aşırı stres yanıtlarıyla sonuçlanabilir (Arnsten, 2009; van der Kolk, 2014).

Bu yapısal değişimler yalnızca psikolojik işlevleri değil, aynı zamanda nörokimyasal ve hormonal sistemler üzerinden travmanın biyolojik etkilerini de şekillendirir.

2.3.2. Nörokimyasal Düzenlemeler ve HPA Eksen

Hipokampus, amigdala ve prefrontal korteksteki değişimler, HPA eksen (hipotalamus-hipofiz-adrenal) ve nörotransmitter sistemleri aracılığıyla biyokimyasal süreçleri doğrudan etkiler. HPA eksen, travmanın biyolojik aktarımında merkezi bir rol oynar. Kortizol, stres yanıtında temel bir hormondur ve travmaya maruz kalan bireylerde düzensiz salgılanabilir; çocuklarda doğumdan itibaren anormal kortizol düzeyleri gözlenmiştir (Yehuda et al., 2005; Glover, 2011).

Serotonin düzeylerindeki travma kaynaklı bozulmalar, depresyon ve anksiyete riskini artırır. Annenin gebelik sırasında yaşadığı stres, fetüsün serotonin seviyelerini etkileyerek nörogelişimsel süreçlerde değişimlere neden olabilir (Caspi et al., 2003; Oberlander et al., 2008). Bu biyokimyasal değişiklikler, epigenetik mekanizmalarla doğrudan bağlantılı olup transgenerasyonel aktarımı kolaylaştırabilir.

Dolayısıyla, travmanın nörokimyasal temellerinin anlaşılması, etkili terapötik müdahalelerin tasarımı ve uygulanması için biyolojik bir yol haritası sunar.

2.3.3. Terapötik Müdahaleler ve Klinik Çalışmalar

Transgenerasyonel travmanın etkilerini azaltmaya yönelik terapötik müdahaleler hem bireysel hem de toplumsal düzeyde uygulanmaktadır. Bu yöntemler, travmanın psikolojik etkilerini hafifletmenin yanı sıra aile içi ve kuşaklar arası aktarım döngülerinin kırılmasına da katkı sağlar.

Bilişsel Davranışçı Terapi (CBT): Bireylerin olumsuz düşünce ve inanç kalıplarını fark etmelerini ve yeniden yapılandırmalarını sağlayarak travmatik anıların günlük yaşama etkisini azaltır. Duygusal tepkilerin düzenlenmesine yardımcı olur ve bu sayede transgenerasyonel aktarımı dolaylı biçimde hafifletebilir (Beck, 2011; Briere & Scott, 2022).

Göz Hareketleriyle Duyarsızlaştırma ve Yeniden İşleme (EMDR): Travmatik anıların göz hareketleri ve dikkat yönlendirme teknikleri aracılığıyla nörolojik düzeyde yeniden işlenmesini sağlar. Kaygı ve stres tepkilerini azaltarak duygusal regülasyonu güçlendirir ve travmanın birey üzerindeki etkilerini hafifletir (Shapiro & Liliotis, 2020).

Aile Terapisi ve Sistemik Yaklaşımlar: Aile içi iletişim, bağlanma ve rol dinamiklerini ele alarak travmanın aile üyeleri üzerindeki etkilerini azaltır. Bu yaklaşımlar, ilişkisel uyumu destekleyerek travmanın sonraki nesillere aktarılma riskini azaltır (Bowen, 1978; Minuchin, 1974).

Farmakolojik Müdahaleler: SSRI tipi antidepresanlar serotonin dengesizliklerini düzenlerken, epigenetik düzenleyiciler (örneğin DNA metilasyon inhibitörleri ve histon deasetilaz inhibitörleri) travmaya bağlı biyolojik değişimlerin geri döndürülebilirliğini araştırmaktadır. Klinik uygulamaları henüz sınırlı olmakla birlikte, psikoterapi ile kombine edildiğinde biyolojik ve psikolojik süreçleri bütüncül biçimde hedefleyebilir (Harmer et al., 2017; Booij et al., 2015; Sweatt, 2016).

Mindfulness ve Nöroplastisite Temelli Yöntemler: Farkındalık, meditasyon ve nefes egzersizleri, stres yanıtını düzenleyip duygusal kontrolü destekler. Bu uygulamalar, travmanın nörofizyolojik etkilerini azaltarak hem bireysel hem de toplumsal düzeyde travma döngülerinin kırılmasına katkıda bulunur (Tang et al., 2015).

Sonuç olarak, terapötik müdahalelerin etkisi yalnızca bireysel iyileşme ile sınırlı değildir; aynı zamanda transgenerasyonel travmatik döngülerin kırılmasında da belirleyici rol oynar. Klinik psikoloji perspektifinden bakıldığında, epigenetik ve psikososyal mekanizmaların bütüncül biçimde ele alınması, transgenerasyonel travmanın anlaşılması ve etkili müdahale stratejilerinin geliştirilmesi açısından kritik öneme sahiptir (Banushi et al., 2025).

Tablo 3'te, transgenerasyonel travmaya karşı etkili olduğu kanıtlanmış başlıca terapötik yöntemler ve destekleyen klinik çalışmalar özetlenmiştir.

Tablo 3: Transgenerasyonel Travmaya Karşı Kullanılan Terapötik Yöntemler

Terapötik Yöntem	Açıklama	Etkililiği Kanıtlayan Araştırmalar
Bilişsel Davranışçı Terapi (CBT)	Travmatik düşüncelerin yeniden yapılandırılması ve duygu düzenleme teknikleri içerir.	Resick et al. (2017) – TSSB semptomlarını %60 oranında azalttığını bulmuştur.
Göz Hareketleriyle Duyarsızlaştırma ve Yeniden İşleme (EMDR)	Travmatik anıların nörolojik olarak yeniden işlenmesini sağlar.	Shapiro (2018) – Travmaya bağlı stres belirtilerini önemli ölçüde azalttığını göstermiştir.
Farmakolojik Müdahaleler (SSRI, Epigenetik düzenleyiciler)	Serotonin dengesizliklerini düzeltir; DNA metilasyonu ve histon modifikasyonları gibi epigenetik değişiklikleri hedefler.	Harmer et al. (2017), Booij et al. (2015), Sweatt (2016) – Depresyon, anksiyete ve stres hormonlarındaki düzelme raporlamıştır.
Mindfulness ve Nöroplastisite Yöntemleri	Meditasyon, nefes egzersizleri ve farkındalık uygulamaları ile beyin yapısındaki travma kaynaklı değişimleri tersine çevirmeyi hedefler.	Tang et al. (2015) – Travma sonrası duygusal regülasyon ve stres yanıtını iyileştirdiğini göstermiştir.
Aile Terapisi	Travmanın aile içindeki dinamiklere etkisini azaltır.	Lieberman et al. (2020) – Transgenerasyonel stres aktarımını azalttığını tespit etmiştir.
Toplumsal Destek Programları	Göçmen ve savaş mağdurlarına yönelik psikososyal destek sağlar.	Miller & Rasmussen (2021) – Göçmen çocuklarda travma semptomlarını %50 oranında düşürdüğünü göstermiştir.

Not. Veriler Resick ve arkadaşları (2017), Shapiro (2018), Harmer ve arkadaşları (2017), Booij ve arkadaşları (2015), Sweatt (2016), Tang ve arkadaşları (2015), Lieberman ve arkadaşları (2020) ile Miller ve Rasmussen (2021)'den uyarlanmıştır.

Tablo 3'te görüldüğü üzere, transgenerasyonel travmaya yönelik terapötik müdahaleler hem bireysel hem de aile temelli yaklaşımlarla çok boyutlu bir yapı sergilemektedir. Özellikle bilişsel davranışçı terapi (CBT) ve EMDR gibi yöntemler, travma sonrası belirtilerin azaltılmasında yüksek düzeyde etkililik göstermiştir. Mindfulness temelli ve nöroplastisiteye odaklanan müdahaleler, biyolojik düzeyde de iyileşmeyi desteklemektedir. Bununla birlikte, epigenetik mekanizmaların uzun vadeli etkilerini ele alan araştırmaların sayısı sınırlıdır. Bu bulgular, bir sonraki bölümde tartışılacak olan transgenerasyonel aktarım mekanizmalarının anlaşılmasında önemli bir bağlam sunmaktadır.

3. Tartışma

Transgenerasyonel travma, bireyin psikolojik, biyolojik ve toplumsal gelişimini etkileyen çok boyutlu bir olgudur. Günümüz psikoloji, nörobilim ve sosyoloji literatüründe, travmanın yalnızca bireysel bir deneyim olmadığını; biyolojik, psikososyal ve kültürel yollarla nesiller boyunca aktarılabildiğini ortaya koymaktadır. Bu çok katmanlı

yapı, travmayı sadece klinik bir sorun olarak değil, aynı zamanda biyopsikososyal bir olgu olarak ele almayı gerekli kılar.

Epigenetik mekanizmalar, travmanın biyolojik düzeyde kalıcı hâle gelmesini açıklamada merkezi bir rol oynar. Ağır toplumsal travmalara maruz kalan bireylerin çocuklarında DNA metilasyonu, histon modifikasyonları ve mikroRNA değişimleri gözlemlenmiştir (Yehuda et al., 2016; Hammels et al., 2021). Bu değişiklikler, özellikle stres yanıtını düzenleyen genlerde ortaya çıkarak kortizol düzeylerinin düzensizleşmesine yol açar. Böylece ebeveynin yaşadığı travma, çocuğun nöroendokrin sistemi ve stres yanıtı üzerinde biyolojik izler bırakabilir. Ancak küçük örneklem büyüklükleri, kültürel bağlamların yeterince dikkate alınmaması ve nedensellik ilişkilerinin net biçimde kurulamayışı, epigenetik bulguların genellenebilirliğini sınırlamaktadır. Bu nedenle biyolojik açıklamalar tek başına yeterli değildir; ebeveynlik tarzı, çevresel stresörler ve toplumsal koşullar, bu biyolojik eğilimleri şekillendiren belirleyici faktörlerdir.

Psikososyal mekanizmalar, travmanın kuşaklar arasında aktarımında merkezi bir rol oynar. Ebeveynlerin travmatik geçmişleri, çocukların bağlanma stillerini, duygusal regülasyon kapasitelerini ve stres yanıtlarını doğrudan etkiler (Bowlby, 1988). Travmaya maruz kalan ebeveynlerin çocuklarında TSSB ve anksiyete semptomlarının daha yaygın olduğu; ebeveynlerin aşırı korumacı veya duygusal olarak mesafeli yaklaşımlarının ise kaygılı ve kaçınan bağlanma biçimlerinin gelişimine yol açtığı gösterilmiştir (Yehuda & Bierer, 2009; Scheeringa & Zeanah, 2022). Zorunlu göç, savaş veya politik şiddet gibi travmatik bağlamlarda ebeveynin psikolojik baskı altında olması, çocukların anksiyete ve depresyon düzeylerini artırmaktadır (Fazel et al., 2020).

Psikososyal aktarım yalnızca birey ve aile düzeyinde değil, aynı zamanda toplumsal ve kültürel bağlamda da gerçekleşir. Kolektif travmalar, kültürel hafıza ve toplumsal anlatılar aracılığıyla nesiller boyunca aktarılır. Bu tür travmalar, toplumun kimliğini, aidiyet duygusunu ve politik yönelimlerini şekillendirebilir (Alexander, 2004; Eyerman, 2019). Soykırımlar, zorunlu göçler veya sistematik ayrımcılık gibi olaylar, toplumsal hafızada semboller, ritüeller ve anlatılar yoluyla yeniden üretilir (Bakalian & Medzian, 2021). Ancak kültürel hafıza her zaman bireysel deneyimle örtüşmez; toplumsal ve politik söylemler, bireylerin kişisel travma anlatılarıyla çelişebilir (McNally, 2021). Bu durum, topluluk içinde travmanın bastırılması ya da yeniden tanımlanması süreçlerine yol açabilir ve psikososyal aktarım hem aile içi ilişkiler hem de kültürel hafıza aracılığıyla işleyen çok katmanlı bir süreç olarak ortaya çıkar.

Bu çok boyutlu yapı, terapötik müdahalelerin tasarımında ve uygulanmasında kritik öneme sahiptir. Transgenerasyonel travmanın etkilerini azaltmak için bilişsel davranışçı terapi (CBT), göz hareketleriyle duyarsızlaştırma ve yeniden işleme (EMDR), mindfulness temelli uygulamalar ve aile terapileri gibi yöntemler etkili bulunmuştur (Resick et al., 2017; Shapiro, 2018; Lieberman et al., 2020). Ancak bu müdahaleler çoğunlukla semptom düzeyinde etki gösterir; epigenetik değişimlerin geri döndürülüp döndürülemeyeceği hâlen araştırılmaktadır. Gelecekte psikoterapi ile farmakolojik ve epigenetik düzenleyici yaklaşımların entegrasyonu hem biyolojik hem de psikososyal düzeyde iyileşme potansiyeli sunabilir (Sweatt, 2016).

Topluluk temelli rehabilitasyon programları, destek grupları ve sosyal politikalar, travmanın yalnızca bireysel değil, toplumsal düzeyde de onarılmasına katkı sağlar. Epistemolojik açıdan bakıldığında, transgenerasyonel travma araştırmaları yalnızca ampirik verilerle sınırlı kalmamalıdır. Epigenetik bulgular hâlen “normal bilim” evresindedir ve yanlışlanabilirlik ilkesiyle sınanmalıdır (Popper, 1934/2005). Psikososyal ve kültürel araştırmalar ise öznel anlatılar ve toplumsal bağlamlara dayanır; bu nedenle tek bir paradigma veya yöntemle açıklanamaz. Disiplinler arası, bütüncül ve çoğulcu bir yaklaşım, transgenerasyonel travmanın karmaşık doğasını anlamak için gereklidir.

Aşağıdaki tablo, transgenerasyonel travmanın epigenetik ve psikososyal aktarım mekanizmalarını, bulgularını ve eleştirel perspektifleri özetlemektedir.

Tablo 4: Transgenerasyonel Travmada Epigenetik ve Psikososyal Aktarım Mekanizmaları: Eleştirel Perspektif

Araştırmacılar	Yıl	Mekanizma Türü	Temel Bulgular	Notlar
Zannas, A. S., & West, A. E.	2014	Epigenetik + Psikososyal	Psikososyal stresörler, Epigenetik ve psikosokalcı epigenetik değişiklikler oluşturabilir	yal faktörlerin birleşik etkisi vurgulanmıştır
Issa, J. P. J., et al.	2022	Klinik Epigenetik	Çevresel etkilerin abartılması ve metodolojik sınırlamalar nedeniyle titiz tasarım ihtiyacı	Klinik uygulamalarda güvenilirliğe dair eleştiriler
Banushi, Collova & Milroy.	2025	Epigenetik + Psikososyal	Travmanın biyolojik ve çevresel etkilerinin karmaşık etkileşimi incelenmiştir	Transgenerasyonel etkilerin kapsamlı değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır
Kellermann, N. P. F.	2015	Epigenetik + Psikososyal	Holokost travmasının çocuklara epigenetik olarak aktarılabilceği tartışılmıştır	Epigenetik ve psikososyal faktörlerin birleşik etkileri vurgulanmıştır

Not. Veriler Zannas ve West (2014), Issa ve arkadaşları (2022), Banushi, Collova ve Milroy (2025) ile Kellermann (2015)’ten uyarlanmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, transgenerasyonel travmanın biyolojik ve psikososyal boyutlarını bütüncül bir bakış açısıyla ele alarak, travmanın yalnızca bireysel bir deneyim olmadığını ve nesiller boyunca sürebilen çok katmanlı bir olgu olduğunu ortaya koymaktadır. Bulgular, travmanın bir yandan genetik düzenlemeler ve epigenetik değişimler aracılığıyla biyolojik düzeyde; diğer yandan aile içi ilişkiler, bağlanma biçimleri, sosyal öğrenme süreçleri ve kültürel anlatılar yoluyla psikososyal düzeyde aktarılabilceğini göstermektedir. DNA metilasyonu, histon modifikasyonları ve mikroRNA düzenlemeleri gibi epigenetik mekanizmalar, travmanın biyolojik düzeyde kalıcı etkiler bırakmasında önemli bir rol oynarken, aile dinamikleri, ebeveyn-çocuk ilişkilerindeki bağlanma stilleri, sosyal öğrenme süreçleri ve kolektif bellek psikososyal aktarımda belirleyici faktörler

olarak öne çıkmaktadır. Holokost mağdurları, savaş gazileri, göçmenler ve marjinal topluluklar üzerinde yapılan araştırmalar, bu etkilerin hem biyolojik hem de psikososyal düzeyde uzun vadeli ve nesiller arası sürebildiğini göstermektedir.

Bulgular, travmanın etkilerini azaltmaya yönelik psikoterapötik müdahalelerin önemini de vurgulamaktadır. Bilişsel davranışçı terapi (CBT), göz hareketleriyle duyarısızlaştırma ve yeniden işleme (EMDR), farkındalık temelli uygulamalar ve aile terapileri hem semptomları hafifletebilmekte hem de aile içi ilişkiler ve bağlanma süreçlerini güçlendirebilmektedir. Bununla birlikte, bu müdahalelerin epigenetik düzeydeki kalıcı etkileri henüz tam olarak araştırılmamıştır; bu nedenle alanda daha fazla bilimsel çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Travmanın anlaşılmasında biyolojik ve psikososyal boyutların birlikte ele alınması, klinik uygulamalar ve bilimsel araştırmalar açısından daha bütüncül bir bakış sağlayabilir. Epigenetik mekanizmalar, aile içi ilişkiler ve kültürel hafıza birbirine bağlı ve etkileşimli süreçler olarak değerlendirildiğinde hem bireysel hem toplumsal düzeyde daha kapsamlı müdahale stratejilerinin geliştirilmesine katkı sunabilir.

Gelecek çalışmalarda, transgenerasyonel travmanın aktarımına epigenetik ve psikososyal boyutlara ek olarak psikogenetik boyutun da dahil edilmesi önerilmektedir. Psikogenetik perspektif, özellikle travmalara maruz kalma ve başa çıkabilme süreçlerinde psikolojik özelliklerin genetik kökenlerini ve davranış genetiğini anlamaya katkı sağlayabilir. Bu yaklaşım, literatüre daha eklettik ve bütüncül bir bakış kazandırmanın yanı sıra, kuşaklar arası kültürel hafıza ve dayanışma süreçlerinin anlaşılmasına da dolaylı katkı sunabilir.

Türkiye bağlamında, taşradan şehre veya yurt dışına göç eden ailelerin travmatik deneyimlerinin transgenerasyonel aktarımı; evlilik, okul ve iş başarıları, entegrasyon süreçleri gibi göstergeler üzerinden incelenebilir. Ayrıca doğal afetler, ekonomik krizler ve toplumsal belirsizlik dönemleri gibi kolektif travmaların ailelerin ve bireylerin biyopsikososyal yapıları üzerindeki etkileri araştırılabilir. Bireysel düzeyde aile içi çatışmaların çocukların ruhsal gelişimi üzerindeki etkileri de dikkate alınabilir.

Metodolojik olarak, gelecekteki araştırmaların yalnızca kesitsel tasarımlarla sınırlı kalmaması önerilebilir. Boylamsal (longitudinal) çalışmalar, travmanın transgenerasyonel aktarım sürecindeki dinamikleri ve gelişimsel değişimleri daha güvenilir biçimde ortaya koyabilir. Ayrıca biyolojik belirteçlerin psikososyal ölçütlerle entegre edilmesi ve karma yöntem (nitel-nicel) yaklaşımların kullanılması, transgenerasyonel travmanın çok boyutlu doğasının daha derinlikli, bağlamsal ve güvenilir biçimde anlaşılmasını destekleyebilir.

Özetle, müteakip araştırmaların yalnızca mevcut biyolojik ve psikososyal bulguları genişletmekle kalmayıp, aynı zamanda kültürel bağlam, aile içi dinamikler ve toplumsal travmaları da kapsayan geniş ölçekli ve metodolojik olarak güçlü bir yaklaşımı benimsemesi önerilmektedir. Bu yaklaşım, akademik literatüre özgün katkılar sağlarken, kültürel hassasiyet gerektiren politikaların ve pratik müdahalelerin geliştirilmesine de olanak tanıyabilir.

Etik Beyanı

Bu çalışmanın, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmanın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarından bilimsel etik ilke ve kurallarına uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, çalışmanın Committee on Publication Ethics (COPE)' in tüm şartlarını ve koşullarını kabul ederek etik görev ve sorumluluklara riayet ettiğimi beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmayla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Declaration

I declare that this study is original; that I have acted by the principles and rules of scientific ethics at all stages of the study, including preparation, data collection, analysis, and presentation of information; that I have cited sources for all data and information not obtained within the scope of this study and included these sources in the bibliography; that I have not made any changes in the data used, and that I comply with ethical duties and responsibilities by accepting all the terms and conditions of the Committee on Publication Ethics (COPE). I hereby declare that if a situation contrary to my statement regarding the study is detected, I agree to all moral and legal consequences that may arise.

Hakem Değerlendirmesi	: Dış bağımsız.
Çıkar Çatışması	: Yazarlar çıkar çatışması bildirmemiştir.
Finansal Destek	: Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.
Peer-review	: Externally peer-reviewed.
Conflict of Interest	: The authors have no conflict of interest to declare.
Grant Support	: The authors declared that this study has no financial support.

Extended Abstract

This study critically revisits and expands upon the existing literature on transgenerational trauma, with a particular focus on epigenetic, psychogenetic, and psychosocial mechanisms. While current research highlights the role of DNA methylation, histone modifications, microRNA regulation, and psychosocial factors such as family dynamics and collective memory, there remains a need for more integrative approaches that expose methodological challenges, incorporate cultural contexts, and evaluate therapeutic interventions from a multidimensional perspective. The aim of this extended abstract is therefore not only to summarize but also to critically assess existing knowledge, identify gaps, and propose new directions for interdisciplinary inquiry.

Trauma, understood as an experience that threatens physical or psychological integrity, has long been examined at the individual level. Yet growing evidence demonstrates that its impact reverberates beyond the directly exposed person, shaping the biological and psychological lives of subsequent generations. The theoretical framework that grounds this discussion is twofold. Epigenetics explains how environmental stressors may leave biochemical marks on DNA and chromatin structures without altering the genetic sequence. These processes, particularly DNA methylation of stress-regulation genes such as *NR3C1* and *FKBP5*, contribute to altered stress responses that can be transmitted across generations. Psychogenetics adds dimension by examining how genetic predispositions interact with environmental and psychological factors, creating variability in vulnerability and resilience. Psychosocial transmission, meanwhile, operates through relational, familial, and cultural pathways, including attachment styles, social learning, dissociation, and collective narratives, demonstrating that trauma is never only a molecular trace but also a relational and cultural inheritance.

Literature is rich with examples that confirm the persistence of trauma across generations. Holocaust survivors and their descendants first revealed these patterns, while research on war veterans, refugees, Indigenous peoples, and descendants of enslaved communities broadened the scope. Animal models provided causal evidence for epigenetic inheritance, showing how maternal stress or conditioned fear responses could shape the behavior and biology of offspring. Human studies, such as those conducted by Yehuda and colleagues, demonstrated altered methylation in trauma descendants. Yet, these results remain constrained by small sample sizes, cultural biases, and the difficulty of disentangling genetic, epigenetic, and psychosocial effects. The convergence of findings suggests that while epigenetic modifications may be reversible, psychosocial dynamics often reinforce biological vulnerabilities, creating a cycle of inheritance that operates through multiple levels of human experience.

Clinical interventions have shown promise in disrupting this cycle. Cognitive-behavioral therapy and EMDR are effective at restructuring maladaptive cognitions and emotions, while mindfulness practices help regulate cortisol rhythms and foster neuroplasticity. Family therapies target the relational environment that perpetuates trauma, addressing systemic patterns of communication, attachment, and silence. Some preliminary evidence even suggests that psychotherapy can alter epigenetic markers, reducing

DNA methylation linked to stress. Yet the evidence base remains narrow, and the long-term biological reversibility of trauma through therapy is still uncertain. The limited integration of clinical outcomes with molecular biomarkers continues to be one of the most pressing gaps in the field.

Beyond the clinical, trauma is deeply embedded in cultural and historical contexts. Wars, genocides, forced migrations, and systemic discrimination leave scars that become woven into collective memory and social identity. These cultural legacies shape the way trauma is remembered, narrated, and transmitted, often through rituals, stories, or silences. For example, the persistence of Holocaust memory in Jewish communities or the enduring effects of slavery in African-American populations illustrate how collective trauma operates alongside individual suffering. In societies such as Turkey, where political violence, forced migration, and natural disasters remain significant, exploring these dynamics offers essential opportunities to contextualize and extend the literature beyond its current Western focus. Ignoring cultural mediators' risks universalizing findings that may not hold across diverse populations and historical contexts.

A critical reflection on the field reveals both achievements and limitations. On the one hand, research has successfully moved beyond purely psychological models, demonstrating that trauma leaves biological imprints which can be transmitted across generations. On the other hand, methodological challenges remain unresolved. Most studies are correlational, cross-sectional, and limited in scope, failing to capture the dynamic interplay between biology and environment over time. The psychogenetic perspective, though promising, is still underrepresented, and the dominance of Euro-American case studies limits the generalizability of findings. Without greater methodological rigor, cross-cultural breadth, and interdisciplinary integration, the field risks lapsing into either biological determinism or cultural reductionism.

Despite these limitations, this study contributes by proposing an integrative framework that situates transgenerational trauma at the intersection of biology, psychology, and culture. Such a framework calls for longitudinal designs that follow families over multiple generations, mixed methods approaches that combine molecular biomarkers with psychosocial assessments, and cross-cultural research that validates theories in non-Western contexts. It also advocates for intervention studies that examine whether psychotherapeutic and community-based programs can produce measurable epigenetic change. By extending the conceptual horizon to include psychogenetics, this perspective highlights individual variability in trauma inheritance and the potential for resilience.

In conclusion, transgenerational trauma emerges not as a phenomenon that can be explained exclusively through biology or psychology but as a multidimensional process in which epigenetic mechanisms encode vulnerability, psychosocial processes reinforce patterns, and cultural contexts shape their expression. This extended abstract underscores the urgent need for integrative, interdisciplinary, and culturally sensitive approaches to both research and practice. Only by weaving together biological, psychological, and cultural dimensions can we fully understand how trauma travels across generations and crucially, how its cycle might be disrupted.

Kaynakça

- Alexander, J. C. (2004). Toward a theory of cultural trauma. In J. C. Alexander, R. Eyerman, B. Giesen, N. J. Smelser, & P. Sztompka (Eds.), *Cultural trauma and collective identity* (pp. 1–30). Berkeley: University of California Press.
- Alexander, J. C. (2012). *Trauma: A social theory*. Polity Press.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Association. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000165-000>
- Bakalian, A., & Medzian, K. (2021). Collective trauma and memory: Armenian genocide narratives in the diaspora. *Genocide Studies International*, 14(2), 158–176. <https://doi.org/10.3138/gsi-2020-0020>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice Hall.
- Banushi, B., Collova, J., & Milroy, H. (2025). Epigenetic echoes: Bridging nature, nurture, and healing across generations. *International Journal of Molecular Sciences*, 26(7), 3075. <https://doi.org/10.3390/ijms26073075>
- Bhugra, D., & Becker, M. A. (2005). Migration, cultural bereavement and cultural identity. *World Psychiatry*, 4(1), 18–24. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1414713/>
- Bisson, J. I., Cosgrove, S., Lewis, C., & Roberts, N. P. (2021). Post-traumatic stress disorder. *BMJ*, 372, n94. <https://doi.org/10.1136/bmj.n94>
- Boszormenyi-Nagy, I., & Spark, G. M. (1973). *Invisible loyalties: Reciprocity in inter-generational family therapy*. Harper & Row.
- Bowen, M. (1978). *Family therapy in clinical practice*. Jason Aronson.
- Bowers, M. E., & Yehuda, R. (2016). Intergenerational transmission of stress in humans. *Neuropsychopharmacology*, 41(1), 232–244. <https://doi.org/10.1038/npp.2015.247>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. I. Attachment*. Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.
- Branje, S., Geeraerts, S., de Zeeuw, E. L., Oerlemans, A. M., Koopman-Verhoeff, M. E., Schulz, S., & Boomsma, D. I. (2020). Intergenerational transmission: Theoretical and methodological issues and an introduction to four Dutch cohorts.

- Developmental Cognitive Neuroscience*, 45, 100835.
<https://doi.org/10.1016/j.dcn.2020.100835>
- Brescó de Luna, I. (2022). *Collective memory and trauma in contemporary societies: Narratives, politics, and practices*. Springer.
- Briere, J., & Scott, C. (2022). *Principles of trauma therapy: A guide to symptoms, evaluation, and treatment* (3rd ed.). Sage Publications.
- Brisch, K. H. (2021). *Treating attachment disorders: From theory to therapy* (2nd ed.). Guilford Press.
- Cassidy, J., & Shaver, P. R. (Eds.). (2016). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (3rd ed.). Guilford Press.
- Chan, Y. S., & Gurdon, J. B. (2021). Nuclear reprogramming and the epigenetic memory of the germline. *Nature Reviews Molecular Cell Biology*, 22(7), 437–454.
<https://doi.org/10.1038/s41580-021-00342-7>
- Cicchetti, D., & Toth, S. L. (1995). A developmental psychopathology perspective on child abuse and neglect. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 34(5), 541–565. <https://doi.org/10.1097/00004583-199505000-00008>
- Cicchetti, D., & Toth, S. L. (2005). Child maltreatment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 409–438. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.1.102803.144029>
- Cohen, J. A., Mannarino, A. P., & Deblinger, E. (2017). *Treating trauma and traumatic grief in children and adolescents* (2nd ed.). Guilford Press.
- Crittenden, P. M., & Landini, A. (2011). *Assessing adult attachment: A dynamic-maturational approach to discourse analysis*. W. W. Norton & Company.
- Danieli, Y. (1998). Intergenerational aspects of trauma and their impact on trust and distrust. *Psychoanalytic Inquiry*, 18(2), 124–139.
<https://doi.org/10.1080/07351699809534255>
- DeGruy, J. (2005). *Post traumatic slave syndrome: America's legacy of enduring injury and healing*. Upton Press.
- Dias, B. G., & Ressler, K. J. (2014). Parental olfactory experience influences behavior and neural structure in subsequent generations. *Nature Neuroscience*, 17(1), 89–96. <https://doi.org/10.1038/nn.3594>
- El-Khalil, C., Caculidis-Tudor, D., & Nedelcea, C. (2025). Impact of intergenerational trauma on second-generation descendants: A systematic review. *BMC Psychology*, 13(1), 668. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-03012-4>
- Eyerman, R. (2019). *Memory, trauma, and identity*. Palgrave Macmillan.
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-13507-2>
- Fearon, R. M. P., & Roisman, G. I. (2017). Attachment security and mental health: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 143(3), 234–266.
<https://doi.org/10.1037/bul0000084>

- Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., Koss, M. P., & Marks, J. S. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) study. *American Journal of Preventive Medicine*, 14(4), 245–258. [https://doi.org/10.1016/S0749-3797\(98\)00017-8](https://doi.org/10.1016/S0749-3797(98)00017-8)
- Figley, C. R. (1995). *Compassion fatigue: Coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized*. Routledge.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., & Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. Other Press.
- Fraley, R. C., & Roisman, G. I. (2018). The development of adult attachment: A longitudinal perspective. *Current Opinion in Psychology*, 25, 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.02.019>
- Franklin, T. B., Russig, H., Weiss, I. C., Gräff, J., Linder, N., Michalon, A., Vizi, S., & Mansuy, I. M. (2010). Epigenetic transmission of the impact of early stress across generations. *Biological Psychiatry*, 68(5), 408–415. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2010.05.036>
- Gapp, K., & Bohacek, J. (2020). Epigenetic germline inheritance in mammals: Looking to the past to understand the future. *Science Advances*, 6(8), eaaz7603. <https://doi.org/10.1126/sciadv.aaz7603>
- Gapp, K., & Bohacek, J. (2023). Epigenetic inheritance of trauma and resilience: Insights from animal models. *Trends in Molecular Medicine*, 29(2), 143–157. <https://doi.org/10.1016/j.molmed.2022.12.005>
- Gapp, K., Bohacek, J., & Mansuy, I. M. (2014). Transgenerational epigenetic inheritance of trauma effects. *Trends in Neurosciences*, 37(9), 491–505. <https://doi.org/10.1016/j.tins.2014.05.003>
- Hatfield, E., Cacioppo, J. T., & Rapson, R. L. (1994). *Emotional contagion*. Cambridge University Press.
- Heard, E., & Martienssen, R. A. (2021). Transgenerational epigenetic inheritance: Myths and mechanisms. *Cell*, 184(7), 1681–1697. <https://doi.org/10.1016/j.cell.2021.01.053>
- Herman, J. L. (1992). *Trauma and Recovery: The aftermath of violence—from domestic abuse to political terror*. Basic Books.
- Herman, J. L. (1997). *Trauma and recovery: The aftermath of violence—from domestic abuse to political terror* (2nd ed.). Basic Books.
- Hirsch, M. (2008). The generation of postmemory. *Poetics Today*, 29(1), 103–128. <https://doi.org/10.1215/03335372-2007-019>
- Hirschberger, G. (2018). Collective trauma and the social construction of meaning. *Frontiers in Psychology*, 9, 1441. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01441>

- Hölzel, B. K., Lazar, S. W., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D. R., & Ott, U. (2011). How does mindfulness meditation work? Proposing mechanisms of action from a conceptual and neural perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 6(6), 537–559. <https://doi.org/10.1177/1745691611419671>
- Issa, J. P. J., Smith, R., & Thompson, C. (2022). Challenges in clinical epigenetic studies: Methodological considerations. *Epigenomics*, 14(12), 985–1002. <https://doi.org/10.2217/epi-2022-0011>
- Issa, J. P., Baylin, S. B., & Jones, P. A. (2022). A critical appraisal of clinical epigenetics: Future directions and challenges. *Clinical Epigenetics*, 14, 92. <https://doi.org/10.1186/s13148-022-01315-6>
- Jans, D. C., Ladd-Acosta, C., Feinberg, A. P., & Fallin, M. D. (2021). Epigenetic mechanisms in intergenerational transmission of health and disease. *Nature Reviews Genetics*, 22(11), 687–700. <https://doi.org/10.1038/s41576-021-00416-2>
- Jawaid, A., & Mansuy, I. M. (2019). Inter- and transgenerational inheritance of behavioral phenotypes. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 25, 96–101. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2018.12.002>
- Johnson, S. M. (2004). *The practice of emotionally focused couple therapy: Creating connection*. Routledge.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. Delta.
- Kellermann, N. P. (2001). Transmission of Holocaust trauma: An integrative view. *Psychiatry*, 64(3), 256–267. <https://doi.org/10.1521/psyc.64.3.256.18464>
- Kellermann, N. P. F. (2015). Epigenetic transmission of Holocaust trauma: Can nightmares be inherited? *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1338(1), 142–152. <https://doi.org/10.1111/nyas.12679>
- Kira, I. A., Lewandowski, L., Somers, C. L., Yoon, J., & Chiodo, L. (2013). The effects of trauma types, cumulative trauma, and PTSD on IQ in two highly traumatized adolescent groups. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 5(2), 134–142. <https://doi.org/10.1037/a0027653>
- Klibaner-Schiff, E., et al. (2024). *Environmental exposures influence multigenerational epigenetic transmission*. *Clinical Epigenetics*.
- Kostova, Z., & Matanova, V. L. (2024). Transgenerational trauma and attachment. *Frontiers in Psychology*, 15, 1362561. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1362561>
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago Press.
- Lakatos, I. (1970). Falsification and the methodology of scientific research programmes. In I. Lakatos & A. Musgrave (Eds.), *Criticism and the growth of knowledge* (pp. 91–196). Cambridge University Press.

- Liotti, G. (2006). A model of dissociation based on attachment theory and research. *Journal of Trauma & Dissociation*, 7(4), 55–73. https://doi.org/10.1300/J229v07n04_04
- Lykes, M. B., Blanche, M. T., & Hamber, B. (1999). Narrating survival and change in Guatemala and South Africa: The politics of representation and a liberatory community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 27(2), 179–209. <https://doi.org/10.1023/A:1022888400477>
- Lyons-Ruth, K., Yellin, C., Melnick, S., & Atwood, G. (2006). Childhood experiences of trauma and loss have different relations to maternal unresolved and hostile-helpless states of mind on the AAI. *Attachment & Human Development*, 8(3), 187–214. <https://doi.org/10.1080/14616730600856024>
- Main, M., & Hesse, E. (1990). Parents' unresolved traumatic experiences are related to infant disorganized attachment status: Is frightened and/or frightening parental behavior the linking mechanism? In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 161–182). University of Chicago Press.
- McNally, R. J. (2021). *Remembering trauma* (20th anniversary ed.). Harvard University Press.
- Meaney, M. J. (2001). Maternal care, gene expression, and the transmission of individual differences in stress reactivity across generations. *Annual Review of Neuroscience*, 24, 1161–1192. <https://doi.org/10.1146/annurev.neuro.24.1.1161>
- Meaney, M. J. (2010). Epigenetics and the biological definition of gene × environment interactions. *Child Development*, 81(1), 41–79. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01381.x>
- Meaney, M. J. (2020). Parental care and the intergenerational transmission of stress responses. *Nature Reviews Neuroscience*, 21(4), 227–239. <https://doi.org/10.1038/s41583-020-0293-6>
- Meaney, M. J., & Szyf, M. (2005). Environmental programming of stress responses through DNA methylation: Life at the interface between a dynamic environment and a fixed genome. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 7(2), 103–123. <https://doi.org/10.31887/DCNS.2005.7.2/mmeaney>
- Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2016). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change* (2nd ed.). Guilford Press.
- Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Harvard University Press.
- Moog, N. K., Entringer, S., Rasmussen, J. M., Styner, M., Gilmore, J. H., Kathmann, N., Wadhwa, P. D., & Buss, C. (2018). Intergenerational effect of maternal exposure to childhood maltreatment on newborn brain anatomy. *Biological Psychiatry*, 83(2), 120–127. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2017.07.009>

- Moore, A., & Reiss, D. (2021). Questioning the epigenetic model of transgenerational trauma: Alternative explanations. *Annual Review of Clinical Psychology*, 17, 255–276. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-081219-093432>
- Murray, H. A. (1943). *Thematic Apperception Test manual*. Harvard University Press.
- Nestler, E. J. (2016). Transgenerational epigenetic contributions to stress responses: Fact or fiction? *PLOS Biology*, 14(3), e1002426. <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.1002426>
- Norrholm, S. D., & Jovanovic, T. (2018). Fear processing, psychophysiology, and PTSD. *Harvard Review of Psychiatry*, 26(3), 129–141. <https://doi.org/10.1097/HRP.0000000000000189>
- Perez, M. F., & Lehner, B. (2019). Intergenerational and transgenerational epigenetic inheritance in animals. *Nature Cell Biology*, 21(2), 143–151. <https://doi.org/10.1038/s41556-018-0242-9>
- Popper, K. (2005). *The logic of scientific discovery* (Reprint ed.). Routledge. (Original work published 1934)
- Porges, S. W. (2021). *Polyvagal safety: Attachment, communication, self-regulation*. W. W. Norton & Company.
- Racine, N., Deneault, A. A., Thiemann, R., Turgeon, J., Zhu, J., Cooke, J., & Madigan, S. (2023). Intergenerational transmission of parent adverse childhood experiences to child outcomes: A systematic review and meta-analysis. *Child Abuse & Neglect*, 106, 106479. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2023.106479>
- Racine, N., Eadie, A., Zhu, J., Pogue, J., Madigan, S., & McDonald, S. (2024). Effects of mindfulness-based interventions on symptoms and interoception in trauma-related disorders: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 356, 345–357. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2024.04.001>
- Reese, E. M., Barlow, M. J., Dillon, M., Villalon, S., Barnes, M. D., & Crandall, A. (2022). Intergenerational transmission of trauma: The mediating effects of family health. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(10), 5944. <https://doi.org/10.3390/ijerph19105944>
- Scaer, R. C. (2005). *The trauma spectrum: Hidden wounds and human resiliency*. W. W. Norton & Company.
- Schore, A. N. (2003). *Affect regulation and the repair of the self*. W. W. Norton & Company.
- Schore, A. N. (2012). *The science of the art of psychotherapy*. W. W. Norton & Company.
- Schore, A. N. (2022). The foundational role of the right brain in attachment and regulation: A commentary on Porges. *Infant Mental Health Journal*, 43(2), 205–220. <https://doi.org/10.1002/imhj.21938>

- Schwarz, E. D., & Perry, B. D. (2020). *The post-traumatic self: Restoring meaning and wholeness to personality*. W. W. Norton & Company.
- Schwerdtfeger, K. L., & Goff, B. S. N. (2007). Intergenerational transmission of trauma: Exploring mother–infant prenatal attachment. *Journal of Traumatic Stress*, 20(1), 39–51. <https://doi.org/10.1002/jts.20180>
- Shapiro, F. (1989). Eye movement desensitization: A new treatment for post-traumatic stress disorder. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 20(3), 211–217. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(89\)90025-9](https://doi.org/10.1016/0005-7967(89)90025-9)
- Shapiro, F. (2017). *Eye movement desensitization and reprocessing (EMDR) therapy: Basic principles, protocols, and procedures*. Guilford Press.
- Shapiro, F., & Laliotis, D. (2020). EMDR therapy: Mechanisms, research, and outcomes. *Current Directions in Psychological Science*, 29(5), 431–437. <https://doi.org/10.1177/0963721420940030>
- Siegel, D. J., & Hartzell, M. (2003). *Parenting from the inside out: How a deeper self-understanding can help you raise children who thrive*. TarcherPerigee.
- Smelser, N. J. (2020). The social foundations of collective trauma. *Annual Review of Sociology*, 46, 101–119. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-121919-054634>
- Sroufe, L. A. (2020). *The development of the person: The Minnesota study of risk and adaptation from birth to adulthood*. Guilford Press.
- Sroufe, L. A. (2020). The place of attachment in human development. *Developmental Review*, 57, 100927. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100927>
- van der Kolk, B. A. (1996). *Traumatic stress: The effects of overwhelming experience on mind, body, and society*. Guilford Press.
- van der Kolk, B. A. (2014). *The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma*. Viking Press.
- van der Kolk, B. A., McFarlane, A. C., & Weisaeth, L. (Eds.). (1996). *Traumatic stress: The effects of overwhelming experience on mind, body, and society*. Guilford Press.
- Volkan, V. D. (1997). *Bloodlines: From ethnic pride to ethnic terrorism*. Farrar, Straus and Giroux.
- Weathers, F. W., Blake, D. D., Schnurr, P. P., Kaloupek, D. G., Marx, B. P., & Keane, T. M. (2013). The clinician-administered PTSD scale for DSM-5 (CAPS-5). *Psychological Assessment*, 25(3), 1063–1078. <https://doi.org/10.1037/a0032381>
- Weaver, I. C. G., Cervoni, N., Champagne, F. A., D'Alessio, A. C., Sharma, S., Seckl, J. R., ... Meaney, M. J. (2004). *Epigenetic programming by maternal behavior*. *Nature Neuroscience*, 7(8), 847–854.
- Weiss, D. S., & Marmar, C. R. (1997). The Impact of Event Scale—Revised. In J. P. Wilson & T. M. Keane (Eds.), *Assessing psychological trauma and PTSD* (pp. 399–411). Guilford Press.

- White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. W. W. Norton & Company.
- Widom, C. S. (1989). The cycle of violence. *Science*, 244(4901), 160–166. <https://doi.org/10.1126/science.270.5239.160>
- Williams, D. R., & Mohammed, S. A. (2009). Discrimination and racial disparities in health: Evidence and needed research. *Journal of Behavioral Medicine*, 32(1), 20–47. <https://doi.org/10.1007/s10865-008-9193-0>
- World Health Organization. (2003). *Mental health in emergencies: Mental and social aspects of health of populations exposed to extreme stressors*. WHO. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/42574>
- Yehuda, R., & Bierer, L. M. (2008). Transgenerational transmission of cortisol and PTSD risk. *Progress in Brain Research*, 167, 121–135. [https://doi.org/10.1016/S0079-6123\(07\)67008-1](https://doi.org/10.1016/S0079-6123(07)67008-1)
- Yehuda, R., & Lehrner, A. (2018). Intergenerational transmission of trauma effects: Putative role of epigenetic mechanisms. *World Psychiatry*, 17(3), 243–257. <https://doi.org/10.1002/wps.20514>
- Yehuda, R., & Lehrner, A. (2021). Transgenerational transmission of trauma effects: Putting together the pieces of the puzzle. *Journal of Psychological Research*, 15(3), 45–62.
- Yehuda, R., Bierer, L. M., Andrew, R., & Schmeidler, J. (2014). Holocaust survivors' parental PTSD and offspring's cortisol reactivity. *Psychoneuroendocrinology*, 48, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2014.06.003>
- Yehuda, R., Daskalakis, N. P., Bierer, L. M., Bader, H. N., Klengel, T., Holsboer, F., & Binder, E. B. (2016). Holocaust exposure induced intergenerational effects on FKBP5 methylation. *Biological Psychiatry*, 80(5), 372–380. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2015.08.005>
- Yehuda, R., Halligan, S. L., & Bierer, L. M. (2005). Cortisol and memory in posttraumatic stress disorder: A systematic review. *Psychoneuroendocrinology*, 30(9), 795–804. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2005.03.008>
- Yunitri, N., Probandari, A., Bai, Y., Schubert, C. F., Morina, N., & Bisson, J. I. (2023). Comparative effectiveness of psychotherapies in adults with post-traumatic stress disorder: A network meta-analysis of randomized controlled trials. *Psychological Medicine*, 53(16), 1–12. <https://doi.org/10.1017/S0033291723000595>
- Zannas, A. S., & West, A. E. (2014). Epigenetics and the regulation of stress vulnerability and resilience. *Neuroscience*, 264, 157–170. <https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2013.12.003>

The Effect of University Students' Social Media Addiction and Academic Procrastination Tendency on Their Perceived Academic Failure

Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılığı Ve Akademik Erteleme Tutumlarının Algılanan Akademik Başarısızlığına Etkisi

İlkay Altındağ*^{ID}; Meral Erdirencelebi**^{ID}

Abstract

The purpose of this study is to investigate the effects of university students' social media addiction (SMA) and academic procrastination (AP) on their perceived academic failure (PAF). Two hundred seven data points were collected from students (including all grades) of the Finance and Banking department, the most established department of Necmettin Erbakan University Faculty of Applied Sciences, using a Google survey form. The response rate of university students was 67.8%. The survey form consists of statements regarding demographic characteristics and three validated scales. Frequency analysis, exploratory and confirmatory factor analysis, and Structural Equation Modelling were applied to the obtained data. Study results demonstrate that AP has a positive and significant effect on PAF ($\beta = 0.32$). In addition, it was determined that SMA positively affects AP ($\beta = 0.47$). This finding suggests that the increase in SMA strengthens AP behavior. The results obtained reveal that university students' AP tendency has a direct effect on their PAF. It was determined that SMA increases the tendency to AP, but it does not directly affect the perception of academic failure. The findings show that one of the main determinants of perceived academic failure is AP, and that SMA can indirectly jeopardize this process. It is suggested that educational policies include interventions to reduce AP and raise awareness of social media use.

Keywords: Social media addiction, Academic procrastination, Perceived academic failure, Higher education, University students.

Abstract

Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı (SMB) ve akademik erteleme (AE) eğilimlerinin algılanan akademik başarısızlıktaki (AAB) etkisini araştırmaktır. Necmettin Erbakan Üniversitesi Uygulamalı Bilimler Fakültesi'nin en eski bölümü olan Finans ve Bankacılık bölüm öğrencilerden (tüm sınıflardan) Google anket formu kullanılarak 207 veri toplanmıştır. Üniversite öğrencilerinin yanıt oranı %67.8'dir. Anket formu demografik özelliklerle ilgili ifadeleri ve geçerliliği kanıtlanmış üç ölçekten oluşmaktadır. Elde edilen verilere frekans analizi, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ve Yapısal Eşitlik Modellemesi uygulanmıştır. AE'nin AAB üzerinde pozitif yönde ve anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ($\beta = 0.32$) göstermektedir. Ayrıca, SMB'nin AE'yi pozitif yönde etkilediği ($\beta = 0.47$) tespit edilmiştir. Bu bulgu, SMB'deki artışın AE davranışını güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Elde edilen sonuçlar, üniversite öğrencilerinin AE eğilimlerinin AAB üzerinde doğrudan bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. SMB'nin AE eğilimini artırdığı belirlenmiş, ancak doğrudan akademik başarısızlık algısını etkilemediği görülmüştür. Bulgular, akademik başarısızlık algısının temel belirleyicilerinden birinin AE olduğunu ve SMB'nin bu süreci dolaylı olarak etkileyebileceğini göstermektedir. Eğitim politikaları kapsamında AE'nin azaltılmasına yönelik müdahalelerin geliştirilmesi ve sosyal medya kullanımına dair farkındalık oluşturulması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal medya bağımlılığı, Akademik erteleme, Algılanan akademik başarısızlık, Yüksek öğrenim, Üniversite öğrencileri.

* Sorumlu yazar / Corresponding author & Necmettin Erbakan University ^{ID} ialtindag@erbakan.edu.tr

** Necmettin Erbakan University ^{ID} merdirencelebi@erbakan.edu.tr

Araştırma Makalesi / Research Article & Benzerlik / Similarity: 16

Başvuru / Submitted: 21 Eylül 2025 & Kabul & Accepted: 10 Aralık 2025

Atıf / Citation: Altındağ, İ.; Erdirencelebi, M. "The Effect of University Students' Social Media Addiction and Academic Procrastination Tendency on Their Perceived Academic Failure", *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 24 (2025): 116-136.

The Ethics Committee of Necmettin Erbakan University has determined that this study does not pose any ethical concerns regarding its rationale, purpose, and methodological approach, as per its decision dated 31 May 2024, numbered 2024/443.



Published by International Journal of Social and Educational Sciences, İstanbul, Türkiye

This is an open-access article under the CC BY 4.0 license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).

Giriş

In today's rapidly evolving digital landscape, social media has become an integral part of individuals' daily lives. Despite its many advantages, such as facilitating access to information, expanding social relationships, and providing a space for personal expression, excessive and uncontrolled use can lead to addictive behavior in individuals. University students are in their early adulthood. Therefore, they represent a more at-risk group for social media addiction because they are in a period of heightened identity development, social acceptance, and a need for belonging. This situation not only has psychosocial consequences but also has a decisive impact on students' academic commitment, learning motivation, and perceptions of success.

The COVID-19 pandemic has led to a rise in social media addiction, increasing the tendency for academic procrastination among students. Academic procrastination is defined as a student's reluctance to complete academic tasks on time, habitual procrastination, and the postponement of responsibilities due to emotional pressure, stress, or distractions.

The constant distractions offered by digital environments, along with poor time management skills, are among the primary factors that trigger procrastination. Therefore, there is an interaction between social media addiction and academic procrastination.

The increasing use of social media by university students necessitates a more comprehensive examination of these effects on academic behavior and performance.

In this context, understanding how social media addiction and tendencies toward academic procrastination are reflected in university students' perceived academic failure is of great importance both for strengthening self-discipline and digital literacy skills at the individual level and for improving universities' student support mechanisms and quality processes. This study aims to examine the relationship between social media addiction and university students' tendencies toward academic procrastination, and to examine the effects of these two variables on students' perceived academic failure.

1. Conceptual Framework

1.1. Social Media Addiction

Advances in technology have steadily broadened its areas of application, leading to profound and lasting transformations in individuals' daily lives. The 21st century, often described as the information age, is characterized by a digitalization process that began with the internet revolution and accelerated with the rise of social media and mobile technologies.

Social media are online platforms that help users share information, ideas, thoughts, and content. It eliminates distance between people, brings them closer together, and enables them to communicate by connecting people with similar interests through networks (Pekpazar et al., 2021). In short, they are virtual spaces on the internet

that facilitate mutual communication. Social media turned into an essential component of modern life by radically changing traditional social practices.

Social media use, in particular, has become an essential aspect of daily life among young people. Social media use by American youth between the ages of 18-29 increased from 12% in 2005 to 90% in 2015 (Lau, 2017). Active social media users in Turkey constitute 65.7% of the population (<https://www.uab.gov.tr/haberler/turkiye-de-303-milyon-aktif-sosyal-medya-hesabi-var>). Moreover, the age at which people start using social media is declining. Several factors contribute to the rapid adoption of social media among young people. These include the perception of the virtual world as more appealing for socialization than the real world, its role as an escape from daily stress and negative emotions, the desire to project an idealized version of oneself, and the widespread use of mobile devices like smartphones (Ryan et al., 2014).

The transformation of education into a distance education system during the COVID-19 pandemic has also influenced this phenomenon. To prevent disruption to the educational and training process, students have been provided with internet access and digital devices. Students are expected to complete homework, research, or take online exams via the internet.

However, some studies have shown that students engage in multitasking activities that negatively affect their learning, such as playing online games, texting, and spending time on social media during class hours (Gozum et al., 2020).

At this point, in addition to the ease of communication social media provides, its harms come to the fore. Social media, in particular, has been identified as a source of concern in modern psychology due to its potential effects. (Landa-Blanco et al., 2024).

Excessive and compulsive use of social media leads to social media addiction (SMA). Excessive use of social media is accepted as a subheading of technology addiction (Leung & Lee, 2012). The number of social media users and the time they spend on these platforms are increasing and becoming excessive. University students' attempts to meet needs such as social approval, identity presentation, fear of missing out, entertainment, and escape through social media increase the risk of social media addiction (Kuss & Griffiths, 2017).

Research shows that excessive use has some adverse effects on users' mental health and social lives. Some of these effects include decreased social engagement (withdrawal), distraction, psychological obsessions, conflict, decreased sleep quality, and deterioration in physical appearance (Anwar et al., 2022; Ertemel & Pektaş, 2018). Unconscious social media use reinforces this addiction, leading students to waste their valuable time inefficiently and motivating them to avoid or postpone their tasks (Ferrari, 2000).

SMA also supports absenteeism. Absenteeism is the absence of people from places where they need to be present, such as school, the workplace, and meetings. Absenteeism at school is an undesirable form of student behaviour that occurs for various reasons and is thought to affect students' academic success negatively. However, not

participating in required educational activities, showing no interest, paying no attention, and engaging in other activities despite physically attending the classroom/school and lectures can also be considered a form of absenteeism. Not focusing on the lesson and spending time on social media outside of learning tasks may be the case (Çınar & Cinisli, 2018). Social media addiction also reduces students' GPA (Junco, 2012; Kirschner & Karpinski, 2010).

1.2. Academic Failure

The process of being a university student spans an important period of an individual's life cycle. During this period, there is a transition from adolescence to adulthood. While identity development continues, it includes the effort to specialize in a profession. Academic success is defined as a student's performance in classes, tests, and exams in the school environment (Anierobi et al., 2021).

Self-efficacy theory argues that an individual's perception of their own performance determines their behavior, effort, and commitment to their goals. In this context, perceived success is an important psychological variable that influences not only actual academic outcomes but also a student's self-confidence, approach to learning, and academic identity. Perceived academic success refers to a student's subjective evaluation of their academic performance. Intelligence, family support, socio-economic status, group of friends, the behaviour of the instructor in charge of the course, arousing interest in the course, teaching strategies and methods, physical conditions, technological developments, etc., are effective in academic success (Özyürek et al., 2017).

Some studies in the literature have examined the effects of social media on students' academic success and investigated whether these effects are in a positive, neutral or negative way (Cheston et al., 2013; Lau, 2017). Some of these studies are as follows:

It has been observed that students who use their mobile phones during lectures in class are less successful in taking notes and evaluating the course (Kuznekoff & Titsworth, 2013). However, university students use social media to share information, discuss, and search, they are easily distracted by the entertainment and social functions provided by social media, their mental health is damaged, and their academic success is negatively affected (Tang et al., 2015; Rosen et al., 2013; Lau, 2017; Hou et al., 2019; Bartwal & Nath, 2020). In addition, it has been noted that families are disturbed by the negative impact of students' school success and their communication levels within their environment (Büyükgebiz Koca & Tunca, 2020).

In light of the preceding literature review above, the following hypothesis was developed:

H₁: University students' SMA positively affects their PAF.

Very little research has examined the effects of SMA on university students' academic success in Turkey (Aslan & Polat, 2024; Gica et al., 2020; Sert et al., 2019; Pekpazar et al., 2021). The purpose of this study is to contribute to the literature at this point.

1.3. Academic Procrastination

Procrastination refers to the intentional postponement of an intended action (Ferrari, 2000). Academic procrastination (AP) is a subtype of procrastination behavior. That is to say, AP is a type of postponement phenomenon that has various negative consequences. (Goroshit, 2018). It refers to a student's tendency to delay his/her academic tasks (Alaya et al., 2021) and making this behavior a habit (Steel, 2007). According to Ellis and Knaus (1977), procrastination is a behavior that is reinforced by cognitive distortions and often stems from anxiety, lack of self-confidence, and inadequate self-regulation.

Academic procrastination is quite common among university students, and the increase in digital distractions, in particular, has made social media use one of the important determinants of procrastination behavior.

Studies show that at least half of the university students exhibit procrastination tendency (Kim & Seo, 2015). Academic tasks include study-related tasks such as studying for exams, doing homework, preparing presentations, and reading texts. If a student delays writing an assignment and therefore hands in it late, or procrastinates studying for an exam and does not cover all the relevant material during a tight deadline, he/she is likely to result in a low grade (Kim & Seo, 2015). AP involves unnecessarily postponing these tasks. Given the potential consequences, it is important to examine this theme, especially in university education, where students need greater autonomy and self-regulation in their learning process (Pereira & Ramos, 2021).

Procrastination reduces motivation to learn, undermines performance quality, and negatively impacts academic outcomes. The "instant gratification" environment created by digital technologies leads students to avoid academic tasks and turn to alternative activities, such as social media (Steel & Klingsieck, 2016).

There are studies in the literature on this subject, especially on its relationship with academic success and performance (Alaya et al., 2021; Goroshit & Hen, 2021; Balkıs & Duru, 2017; Kim et al., 2017).

Qaisar et al. (2017) concluded that AP tendency of university students who use smartphones have increased and their academic success has decreased.

Based on these studies taking place in the literature, the following hypothesis was developed:

H₂: University students' AP tendency positively affect their PAF.

Temporary lockdowns, bans, physical distancing practices, and distance education due to Covid-19 pandemic have increased students' tendency to meet their socialization needs through social media.

In addition, it has been observed that this has increased the tendency for AP (Üztemur & Dinç, 2023).

Studies have identified a relationship between students' social media usage and academic failure. Research findings indicate that the higher or more extreme students' social media usage, the more likely they are to exhibit academic procrastination (Al Shai-bani, 2020; Suárez-Perdomo et al., 2022; Anierobi et al., 2021). Furthermore, it has been concluded that demographic variables also play a role in the positive impact of university students' social media addiction and academic procrastination (Gür et al., 2018). Based on studies in literature, the following hypotheses were developed:

H₃: University students' SMA positively affects their AP tendency.

There is a search to improve the quality of Higher Education in Türkiye. The issue attracts attention because increasing students' academic success at universities will improve quality. However, there are minimal studies on the effects of SMA, AP, and academic failure of university students (Karaca Belli et al., 2022; Avcı et al., 2024). This study aims to fill a deficiency in the literature.

2. Materials And Methods

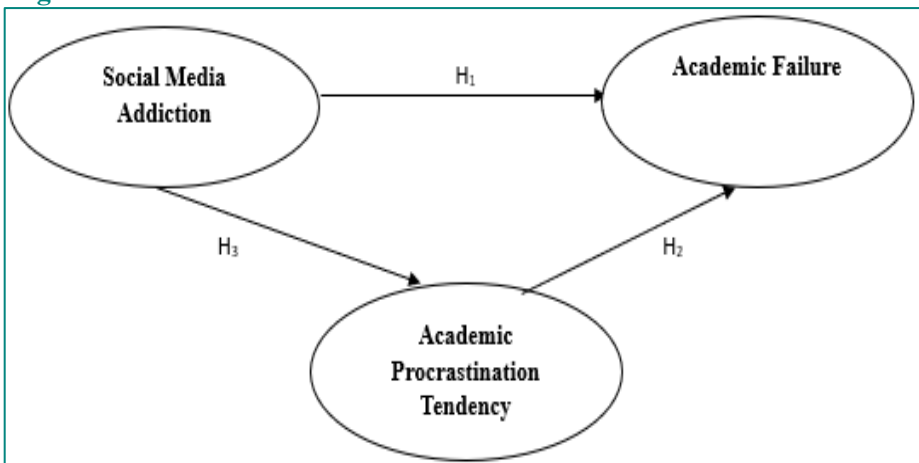
2.1. Study design and setting

The purpose of this research is to examine the effects of SMA and AP tendency of students, who are considered internal stakeholders of universities, on their academic failure. The main problem of the study: Do SMA and AP tendencies of university students affect their academic failure? Within the framework of the main problem of this study, this study sought to answer the following questions:

- Does the SMA of university students affect their academic failure?
- Does the AP tendency of university students affect their academic failure?
- Do university students' SMA have an impact on their AP tendency?

The theoretical model and hypotheses, derived from the study's aim, are presented below.

Figure 1. Research Model



2.2. Participants and Procedures

The research included an application involving Finance and Banking students to examine the effects of SMA and AP attitudes on university students' PAF. The survey technique, the primary data collection tool in quantitative methods, was used in the study. To obtain statistically significant results, the sample was limited to an adequate number of students. Random sampling was used to select the participants. The data used in this study were gathered from all students (including all grades) in the Finance and Banking department of the Faculty of Applied Sciences at Necmettin Erbakan University (NEU), a state university located in Konya province, using Google Forms only. According to the 2024-2025 data, 1779 students continue their education at the Faculty of Applied Sciences at NEU (<https://sayilarla.erbakan.edu.tr/>). The oldest department of the faculty, the Department of Finance and Banking, has 305 active students. The most established department was selected as a sample. Two hundred seven university students responded to the Google survey form (representation rate 67.8%).

In SEM applications, sample size is directly related to model complexity and the number of parameters. The literature suggests that sample sizes between 100 and 200 are sufficient for models with low to moderate levels of complexity (Bayram, 2010; Kline, 2016). Accordingly, the sample of 207 participants in our study exceeds the recommended thresholds outlined in the literature.

The selection of students from the Department of Finance and Banking as the study sample is grounded in both methodological and theoretical considerations. Owing to the nature of their curriculum, these students are exposed to intensive digital communication and a continuous flow of up-to-date information, making the tension between social media use and academic responsibilities more salient. This context provides a meaningful and appropriate sampling framework for examining the interactions among the research's core variables. Furthermore, the response rate of 67.8% substantially exceeds the approximately 50% average reported at the individual level in the literature (Baruch & Holtom, 2008). This high participation rate enhances the representativeness of the sample and reduces the risk of selection bias.

The survey form consists of statements about demographic characteristics and three validated scales.

Among the demographic variables, answers were sought to questions such as students' gender, age, marital status, the number of children in the family, where the family lives, whether the family is together, whether they are employed, their economic status, class, etc.

- i. *SMA Scale*: It includes statements that measure students' social media usage habits and addiction levels. The Bergen SMA Scale which Andreassen developed et al. was translated into Turkish by Demirci (2019). The SMA scale has six statements and one dimension.
- ii. *AP Scale*: Some statements measure students' tendency to postpone their academic tasks and the reasons for these behaviors. The AP scale, which was developed by McCloskey

(2011) and translated into Turkish by Balkis and Duru (2022). The scale has five items and one dimension.

iii. *PAF Scale*: It consists of statements that measure students' perceptions of their academic performance and their sense of failure. The PAF Scale, which was developed by Snyder and Adelson (2017), was translated into Turkish by Bozgün, Can, and Baytemir (2022). The scale, consisting of 6 items, is one-dimensional.

All three scales used in the study are 5-point Likert scales. The data were collected between 10.06-10.09.2024 with the permission of the NEÜ Ethics Committee, decision number 2024/443, dated 31.05.2024.

After the data were obtained, frequency analysis and explanatory factor analysis (EFA) were performed using SPSS 29, and confirmatory factor analysis (CFA) and Structural Equation Modeling (SEM) were performed using AMOS 22.

3. Results Of The Study

3.1 Summative Statistics (Demographic Characteristics)

Demographic details of the 207 participants in this study are shown in Table 1.

Table 1. Socio-demographic Profile of the Sample

Variables	Category	n	%	Variables	Category	n	%
Gender	Female	152	73.4	Residence status	Homestay	118	57
	Male	55	26.6		Dormitory	70	33.8
Age	18	11	5.3	Student House	Student House	14	6.8
	19	24	11.6		Stay with relatives	5	2.4
	20	46	22.2	Working status	Yes	62	30
	21	38	18.4		No	145	70
	22	31	15	Economic situation	Very Inadequate	8	3.9
	23	34	16.4		Inadequate	19	9.2
	24	12	5.8		Average	115	55.6
	25	7	3.4		Good	53	25.6
	26	2	1		Very Good	12	5.8
	27	1	0.5	Grade	1	56	27.1
	Over 27	1	0.5		2	77	37.2
Marital status	Single	206	99.5		3	10	4.8
	Married	1	0.5		4	55	26.6
Number of Children in Family	1	83	40.1		4+	9	4.3
	2	67	32.4	Education Type	Regular Education	130	62.8
	3	38	18.4		Evening Education	77	37.2
	4	14	6.8				

	5	4	1.9	Grade point average	1.50 and below	10	4.8
	6	1	0.5		1.51-2.0	32	15.5
Family Residence Location	Village	24	11.6		2.01-2.50	62	30
	District	30	14.5		2.51-3.0	78	37.7
	City	43	20.8		3.01-3.50	24	11.6
	Big City	110	53.1		3.51 and over	1	0.5
Family Living Together	Yes	182	87.9		Total	207	100
	No	25	12.1				

In the study sample of 207 students, 73.4% were women and 26.6% were men. The highest age group was the 20-year-olds, at 22.2%, while 99.5% were single and 0.5% were married about marital status. 40.1% of the participants stated that they were the first child in their families. Regarding their family's place of residence, 53.1% lived in a big city. The situation of their families being together was reported as "Yes" by 87.9% of respondents. Regarding residence status, 57.0% were staying with their families. 30.0% of the participants were employed. 55.6% of the participants stated their economic situation as "Average". 62.8% of the participants are in regular education, and 37.2% are in evening education. The highest rate in general grade point average is 37.7% with a range of 2.51-3.0. This data shows that the majority of the participants are young, single, living in big cities, and students who evaluate their economic situation as average.

In practice, many features cannot be measured directly. Additive-based scales are measurement tools developed to evaluate these non-directly measurable features and usually consist of more than one item. Validity is defined as the ability of a measurement tool to accurately measure the feature it targets without confusing it with other features. Factor analysis is a commonly used method to determine the construct validity of additive-based scales. The construct can be defined as a whole or pattern formed by items thought to be related to each other. Construct validity can be defined as the process of demonstrating that observations belong to this theoretical structure through scientific means (Alpar, 2018). Factor analysis consists of two main approaches: EFA and CFA. EFA examines the construct validity of the scale, whereas CFA is used to confirm a hypothesized relationship or construct.

3.2. Exploratory Factor Analysis Results

The EFA results, obtained through SPSS 29, are detailed in Table 2.

Table 2. Exploratory Factor Analysis Results

Scales	Sub dimensions	Variables	Factor Loading	Total Variance Explained	KMO	Bartlett's Sphericity Test	Cronbach's α
SMA	One Dim.	SMA1	0.743	%55.061	0.810	$\chi^2=284.852$ $p=0.000$	0.789
		SMA2	0.808				
		SMA3	0.629				
		SMA4	0.764				
		SMA5	0.754				
AP Tendency	One Dim.	AP1	0.846	%74	0.890	$\chi^2=663.294$ $p=0.000$	0.912
		AP2	0.891				
		AP3	0.841				
		AP4	0.858				
		AP5	0.865				
PAF	One Dim.	PAF1	0.843	%61.330	0.805	$\chi^2=456.295$ $p=0.000$	0.841
		PAF2	0.693				
		PAF3	0.829				
		PAF4	0.897				
		PAF5	0.619				

Based on the EFA results, three different scales were used: SMA, AP, and PAF. Each scale was evaluated as one-dimensional. A one-dimensional construct was obtained in the SMA scale, and the scale explained 55.061% of the total variance. The KMO value was calculated as 0.810, and the Bartlett's Sphericity test (BST) result was found to be significant ($\chi^2 = 284.852$; $p = 0.000$). The reliability of the scale was deemed sufficient, with a Cronbach's α (CA) of 0.789. However, the sixth item was removed because its factor loading was below 0.50. The AP scale also exhibited a one-dimensional construct and explained 74.037% of the total variance. The KMO value was 0.890, and BST yielded significant results ($\chi^2 = 663.294$; $p = 0.000$). It was determined that the scale had high reliability with CA= 0.912. The PAF scale was also one-dimensional and explained 61.330% of the total variance. The KMO value was found as 0.805, and BST was significant ($\chi^2 = 456.295$; $p = 0.000$). It was concluded that this scale was also reliable, with CA = 0.841. Since the sixth factor loading in the PAF scale was below 0.50, it was removed.

These results demonstrate that the scales used are sufficiently reliable and valid in general.

3.3. Confirmatory Factor Analysis Results

The standardized estimated values, t-values and coefficients of determination obtained as a result of CFA are given in Table 3.

Table 3. Confirmatory Factor Analysis Results

Scales	Variables	Standardized Parameter Esti- mation Values	t value	Results					
				χ^2 / df	GFI	AGFI	CFI	NFI	SRMR
SMA	SMA1	0.668							
	SMA2	0.775	8.867**						
	SMA3	0.505	6.133**	2.027	0.981	0.942	0.982	0.965	0.031
	SMA4	0.676	7.590**						
	SMA5	0.677	7.621**						
AP Ten- dency	AP1	0.799							
	AP2	0.872	14.178**						
	AP3	0.794	12.517**	1.365	0.988	0.963	0.997	0.99	0.014
	AP4	0.813	12.930**						
	AP5	0.831	13.297**						
PAF	PAF1	0.768							
	PAF2	0.569	8.258**						
	PAF3	0.799	11.707**	1.935	0.953	0.859	0.956	0.947	0.046
	PAF4	0.92	12.962**						
	PAF5	0.514	7.220**						

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

The CFA results generally show that the scales have a good construct validity. The chi-square/df ratios and fit indices (*GFI*, *AGFI*, *CFI*, *NFI*, *SRMR*) calculated for the three scales show that the models are compatible with the data. In particular, the AP scale exhibited an excellent fit. The loadings of all scale items on their factors were found to be significant. This situation supports the internal consistency of the scales and indicates that the scale items represent the relevant factor. The analysis results show that the scales used have acceptable construct validity in terms of confirmatory factor analysis. This situation means that the scales measure psychological structures accurately.

3.4. Structural Equation Model Analysis Results

Structural equation modeling (SEM) is an advanced statistical approach that has gained widespread use in scientific research to assess and examine complex multivariate causal relationships. On the other hand, SEM distinguishes itself from alternative modeling paradigms by its capacity to evaluate both direct and indirect effects by analyzing previously determined causal relationships. This method, which has a history of approximately a century, has made significant developments over three periods. The first stage of SEM established the causal modelling framework based on path analysis under

Wright's leadership (1918, 1920, 1921). It was later expanded to include factor analysis in social sciences and completed its second period of development. The third period of SEM began in 2000 with the development of Judea Pearl's "structural causal model". It was further advanced by Lee (2007), who integrated Bayesian modelling into the process (Fan et al., 2016).

As a result of the SEM analysis, the factors determining the effects of SMA and AP on PAF, along with the parameter estimates related to these factors, are presented in Table 4.

In this study, the Average Variance Extracted (AVE) value for one construct (SMA) was 0.44, which is within an acceptable range. Because Fornell and Larcker (1981) stated that when the Composite Reliability (CR) surpasses 0.6, a lower AVE value, even if below 0.5, is deemed permissible, ensuring sufficient construct validity (Huang et al., 2013; Doğan & Yılmaz, 2017). In the analysis conducted, it was seen that the standard factor loadings were between 0.51 and 0.91, the CR values were above 0.79 and the CA values were 0.78 and above. While one of the AVE coefficients was below 0.50, the others were above 0.50. Hence, the constructs demonstrated sufficient convergent validity.

Table 4. Structural Equation Model Analysis Results

Factors/Items		Standardized Parameter Estimation Values	t value	Cronbach's α	R ²
SMA CA=0.789 CR=0.796 AVE=0.443	SMA1	0.645		0.789	0.416
	SMA2	0.769	8.718**		0.591
	SMA3	0.504	6.075**		0.254
	SMA4	0.702	7.598**		0.492
	SMA5	0.678	7.579**		0.460
AP CA=0.912 CR=0.913 AVE=0.680	AP1	0.799		0.912	0.639
	AP2	0.872	14.243**		0.761
	AP3	0.797	12.611**		0.635
	AP4	0.807	12.874**		0.652
	AP5	0.833	13.369**		0.694
PAF CA=0.841 CR=0.865 AVE=0.534	PAF1	0.772		0.841	0.597
	PAF2	0.575	8.356**		0.330
	PAF3	0.800	11.732**		0.639
	PAF4	0.914	13.071**		0.835
	PAF5	0.517	7.259**		0.267
Hypotheses				Result	
H ₁ : SMA → PAF		-0,030	-0.328 ^{NS}	Not Accepted	
H ₂ : AP → PAF		0,324	3.532**	Accepted	
H ₃ : SMA → AP		0,475	5.180**	Accepted	

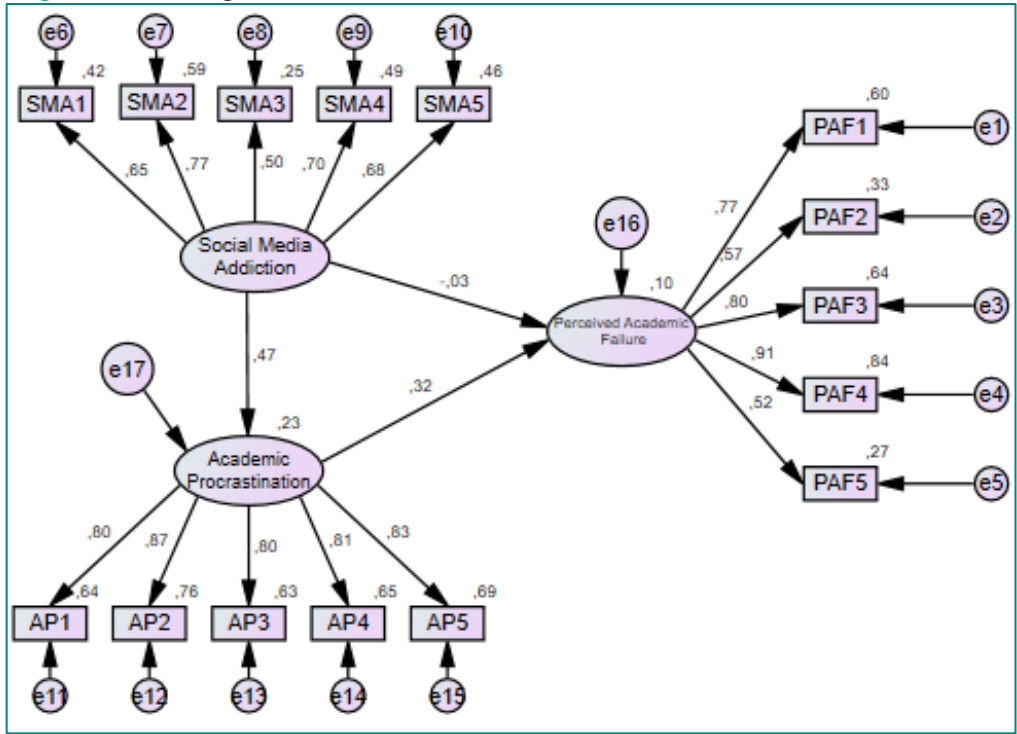
* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; NS: t value is not significant

According to the t-test results, while hypotheses H_2 and H_3 were supported, hypothesis H_1 was not supported. The analysis findings show that a 0.32-unit positive

effect of AP on PAF. This situation reveals that a one-unit increase in AP increases PAF by 0.32 units. Similarly, the SMA variable has a positive effect of 0.47 units on AP. Accordingly, a 1-unit increase in SMA leads to a 0.47-unit increase in AP.

The model's path diagram and standardized factor loadings are presented in Figure 2.

Figure 2: Path Diagram



The goodness-of-fit statistics for the model are displayed in Table 5.

Table 5. Fit indices for the proposed SEM model for the Effect of SMA and AP on PAF

χ^2/sd	RMSEA	SRMR	NFI	CFI	GFI	AGFI
1.365	0.042	0.052	0.924	0.978	0.928	0.900

The fit indices of the proposed model suggest that it generally achieves an acceptable level of fit. These findings reveal that the model fits the data adequately and that the proposed structure is empirically supported.

The research was analyzed using a single linear structural equation model (SEM) based on the hypotheses, as the theoretical framework necessitated the examination of direct relationships among the variables. This approach enhances the clarity and reliability of the findings by avoiding unnecessary model complexity. Similarly, studies in the related literature often begin with a single structural model (e.g., Urfalıoğlu & Tunah, 2023; Yakut & Sönmez, 2020).

Conclusion and Discussion

In this study, the relationships among SMA, AP and PAF among the students of the Department of Finance and Banking of the Faculty of Applied Sciences at NEU were examined using SEM. The results of the study provide important findings into the impact of SMA and AP on PAF.

The results of EFA show that SMA, AP and PAF scales are valid and reliable. SMA scale explains 55.061%, AP scale explains 74.037% and PAF scale explains 61.330% of the total variance. CA values were calculated as 0.789, 0.912 and 0.841, respectively, which show that the internal consistency of the scales is sufficient.

The CFA analysis also supports the construct validity of the scales. The fit indices (GFI, AGFI, CFI, NFI, SRMR) obtained as a result of CFA show that the models provide high fit with the data. An excellent fit was obtained primarily for the AP scale. These results show that the psychometric features of the scales are strong and that they accurately measure the relevant concepts.

In terms of the SEM results, the general fit indices of the proposed model were revealed to be at an acceptable level ($\chi^2/sd = 1,365$; $RMSEA=0,042$; $SRMR=0,052$; $NFI=0,924$; $CFI=0,978$; $GFI=0,928$; $AGFI=0,900$).

According to the model results, a positive and significant effect of AP on PAF was found, supporting hypothesis H_2 . This finding shows that AP behaviour increases students' perception of academic failure. In other words, as students' tendency to postpone their academic tasks increases, their perception of academic failure also increases. There are similar studies in the literature (Alaya et al., 2021; Goroshit & Hen, 2021; Qaisar et al., 2017; Balkis & Duru, 2017). However, it was determined that SMA has a positive and significant effect also on AP tendency, and hypothesis H_3 was supported. This result reveals that SMA increases students' AP tendency. Nevertheless, no significant effect of SMA on PAF was detected, and hypothesis H_1 was rejected. This shows that SMA does not directly effect students' PAF. Existing literature includes studies suggesting that SMA negatively effects academic success. For instance, research by Hamam et al. (2023) and Aslan and Polat (2024) concluded that SMA leads to a decline in academic performance. Hou et al. (2019) stated that excessive use of social media hampers students' ability to manage their time effectively, which in turn contributes to academic failure. In contrast, Landa-Blanco et al. (2024) argued that SMA does not directly affect academic success but has indirect harmful effects, and concluded that depression and self-esteem mediate this process. According to Avcı et al. (2024), SMA among university students is not a significant predictor of academic success. Meanwhile, Pekpazar et al. (2021) reached a similar conclusion in their study.

These findings indicate that students' AP directly effects their PAF. This shows that as students' procrastination increases, their perception of academic failure also increases. Students' failure to fulfil their academic responsibilities on time can lead to negative perceptions of their academic performance, which can trigger additional negativities such as low motivation, anxiety, and low academic achievement. However, it

has been determined that SMA increases AP. This finding shows that social media use reinforces students' tendency to delay their academic responsibilities. Students' excessive use of social media during their study process can cause them to have difficulty in time management, which can lead them to delay their academic responsibilities. On the other hand, the study findings show that SMA doesn't have a direct effect on PAF. This result suggests that SMA does not directly shape the perception of academic failure but may create indirect effects. In general, these findings show that one of the important factors affecting students' perception of academic success is AP, and SMA can create indirect effects by increasing AP.

There are very limited research that examine the three variables together. According to the research results of Suárez-Perdomo et al. (2022), the higher the students' SMA is, the higher their AP tendency is. SMA leads to worsening of academic performance. Avcı et al. (2024) reached similar results among the three variables.

These results emphasize that AP behavior has a significant effect on the perception of academic success, especially in higher education students. The lack of a significant relationship between SMA and academic failure suggests that social media use may not have the same effects on every student.

It is necessary to create awareness among students about social media usage, which is expressed as a type of addiction, and students should be counselled on the wise use of social media. Dealing with AP, one of the main reasons for low academic success, should be a primary concern for university administration. In order to increase students' academic success, reflective thinking and self-assessment can be emphasized while organizing the curriculum, and students can be made aware of their own learning processes and the reasons for their success/failure. Trainings can be organized on time management. It should not be forgotten that it is not about being a slave to technology, but on the contrary, making technology a slave.

This study has several limitations. First, the data were collected solely from a single academic department of one public university, which restricts the generalizability of the findings. In addition, the study examined only perceived academic failure (PAF), and detailed indicators of actual academic performance were not included in the model. Future studies may strengthen empirical evidence by incorporating objective measures such as official grades or semester-based performance indicators. Moreover, examining potential mediators such as distraction caused by social media use or decreases in motivation may provide a more comprehensive understanding of the relationship between social media addiction (SMA) and academic performance (AP).

In this study, a single structural model was employed in accordance with the theoretical framework; however, the absence of alternative model specifications or comparative structural configurations limits the ability to assess how the relationships among variables might differ under different modeling scenarios. Future research may benefit from testing alternative SEM models or conducting multiple model comparisons to evaluate the robustness of the present findings.

Since the primary aim of the study was to test the relationships among theoretical constructs, demographic variables (gender, class level, economic status) were not directly included in the structural model and were reported only descriptively. This approach is consistent with many studies employing SEM (Yakut & Sönmez, 2020; Ekşi et al., 2019). Nevertheless, future research may consider integrating demographic variables such as gender, socio-economic status, or class level into the model to explore potential mediating or moderating effects. Replicating the model across different universities and academic disciplines would also enhance the generalizability of the findings.

In conclusion, this study makes significant contributions to the literature on the effects of factors such as SMA and AP on students' perceptions of academic success. This study will also contribute to the development of strategies for university administrators and educators regarding social media use and AP to increase student success. However, further investigation of the indirect effects of social media usage and replication in larger sample groups would be beneficial for future studies.

Declaration

I declare that this study is original; that I have acted by the principles and rules of scientific ethics at all stages of the study, including preparation, data collection, analysis, and presentation of information; that I have cited sources for all data and information not obtained within the scope of this study and included these sources in the bibliography; that I have not made any changes in the data used, and that I comply with ethical duties and responsibilities by accepting all the terms and conditions of the Committee on Publication Ethics (COPE). I hereby declare that if a situation contrary to my statement regarding the study is detected, I agree to all moral and legal consequences that may arise.

Peer-review

: Externally peer-reviewed.

Conflict of Interest

: The authors have no conflict of interest to declare.

Grant Support

: The authors declared that this study has no financial support.

The Ethics Committee of Necmettin Erbakan University has determined that this study does not pose any ethical concerns regarding its rationale, purpose, and methodological approach, as per its decision dated 31 May 2024, numbered 2024/443.

References

- Alaya MB, Ouali U, Youssef SB, Aissa A. & Nacef F. (2021). Academic procrastination in university students: Associated factors and impact on academic performance. *European Psychiatry*. 64(S1), 759-S760. <http://doi:10.1192/j.eurpsy.2021.2013>
- Alpar, R. (2018). Spor sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle uygulamalı istatistik ve geçerlik güvenirlik - SPSS'de çözümleme ve adımları ile birlikte. (5. Baskı). Detay yayıncılık. Ankara.
- Al Shaibani, M. H. (2020). Academic Procrastination Among University Students in Saudi Arabia and Its Association with Social Media Addiction. *Psychology And Education*, 57(8), 1118-1124.
- Anierobi, E. I., Etodike, C. E., Okeke, N. U., & Ezennaka, A. O. (2021). Social Media Addiction as Correlates of Academic Procrastination and Achievement among Undergraduates of Nnamdi Azikiwe University Awka, Nigeria. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 10(3), 20–33.
- Anwar, M., Anwar, A. & Marwan, A. H. (2022). Impact of Social Media Usage on Academic Procrastination. *Global Educational Studies Review*, 7(2), 251- 262. [https://doi.org/10.31703/gesr.2022\(VII-II\).24](https://doi.org/10.31703/gesr.2022(VII-II).24)
- Aslan, I. & Polat, H. (2024). Investigating social media addiction and impact of social media addiction, loneliness, depression, life satisfaction and problem-solving skills on academic self-efficacy and academic success among university students. *Front. Public Health* 12:1359691. <http://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1359691>
- Avci, S., Cakir, M. & Akinci, T. (2024). Examining Social Media Addiction as a Predictor of Academic Achievement and Academic Procrastination: A Cohort of Undergraduate Students. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science* (ERIES Journal), 17(4), 286–298. <http://dx.doi.org/10.7160/eriesj.2024.170402>
- Balkis, M. & Duru, E. (2017). Gender Differences in the Relationship between Academic Procrastination, Satisfaction with Academic Life and Academic Performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 105-125. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.41.16042>
- Bartwal, J. & Nath, B. (2020). Evaluation of nomophobia among medical students using smartphone in north India. *Medical Journal Armed Forces India*, 76(4), 451-455, <https://doi.org/10.1016/j.mjafi.2019.03.001>
- Baruch, Y., & Holtom, B. C. (2008). Survey response rate levels and trends in organizational research. *Human relations*, 61(8), 1139-1160.

- Bayram, N. (2010). Yapısal eşitlik modellemesine giriş AMOS uygulamaları. Ezgi Kitabevi.
- Bozgün, K., Can, F., & Baytemir, K. (2022). Adaptation of The Triarchic Model of Grit Scale and Perceived Academic Underachievement Scale into Turkish. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(3), 691-705
- Büyükgebiz Koca, E., & Tunca, M.Z. (2020). İnternet ve Sosyal Medya Bağımlılığının Öğrenciler Üzerindeki Etkilerine Dair Bir Araştırma. *Alanya Akademik Bakış*, 4(1), 77-103.
- Cheston, C. C. MD, Flickinger, T. E. MD, MPH; Chisolm, M. S. MD. (2013). Social Media Use in Medical Education: A Systematic Review. *Academic Medicine* 88(6), 893-901. <http://doi.org/10.1097/ACM.0b013e31828ffc23>
- Çınar, O. & Cinisli, Z. (2018). In-Class Cyberloafing among Undergraduate Students of Physical Education and Sports Teaching Department. *Beden Eğitimi ve Spor Araştırmaları Dergisi* (BESAD), 10(1), 39-48.
- Demirci, İ. (2019). Bergen Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması, depresyon ve anksiyete belirtileriyle ilişkisinin değerlendirilmesi. *Anadolu Psikiyatri Derg*, 20(Ek sayı.1), 15-22.
- Doğan, R. Ş., & Yılmaz, V. (2017). Üniversite öğrencilerinin girişimcilik niyetlerinin betimlenmesine yönelik bir yapısal eşitlik modeli önerisi. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(2), 742-764.
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (1977). Overcoming procrastination (New York, Institute for Rational Living). *Scientific Research*, 1(7), 1-11.
- Ertemel, A. V. & Pektaş, G. Ö. E. (2018). Dijitalleşen Dünyada Tüketici Davranışları Açısından Mobil Teknoloji Bağımlılığı: Üniversite Öğrencileri Üzerine Nitel Bir Araştırma. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 18-34.
- Fan, Y., Chen, J., Shirkey, G., John, R., Wu, S. R., Park, H., & Shao, C. (2016). Applications of structural equation modeling (SEM) in ecological studies: an updated review. *Ecological processes*, 5, 1-12.
- Ferrari, J.R. & Pychyl, T.A. (2000). (Eds.). Procrastination: Current Issues and New Directions. [Special Issue]. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 185-196.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of marketing research*, 18(1), 39-50.
- Gica S, Yunden S, Kirkas A, Sevil F, Ozdengul F, & Ak M. (2020). The Effect of Social Media / Smartphone Addiction and Sleep Quality on Academic Success: A Retrospective Study in Pre-Clinic Medical Faculty Students. *Selcuk Med J.*, 36(4), 312-318. <http://doi.org/10.30733/std.2020.01471>

- Goroshit, M. & Hen, M. (2021). Academic procrastination and academic performance: Do learning disabilities matter?. *Curr Psychol*, 40, 2490–2498. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00183-3>
- Goroshit, M. (2018). Academic procrastination and academic performance: An initial basis for intervention. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 46(2), 131–142. <https://doi.org/10.1080/10852352.2016.1198157>
- Gozum, A.I.C., Erkul, R. & Aksoy, N. (2020). Use of Smartphones in Class: Examining the Relationship Between M-Learning Readiness, Cyberloafing, Nomophobia and Addiction Variables. *International Journal of Progressive Education*, 16(6), 94–120. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2020.280.6>
- Gür, S. H., Bakırcı, Ö., Karabaş, B. N., Bayoğlu, F., et al. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılığının Akademik Erteleme Davranışları Üzerindeki Etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 68–77. <https://doi.org/10.29129/inujgse.466534>
- Hamam, B., Khandaqji, S., Sakr, S. & Ghaddar, A. (2023). Social media addiction in university students in Lebanon and its effect on student performance. *Journal of American College Health*, 72(8), 3042–3048. <https://doi.org/10.1080/07448481.2022.2152690>
- Hou, Y., Xiong, D., Jiang, T., Song, L., & Wang, Q. (2019). Social media addiction: Its impact, mediation, and intervention. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 13(1), Article 4. <https://doi.org/10.5817/CP2019-1-4>
- Huang, C. C., Wang, Y. M., Wu, T. W., & Wang, P. A. (2013). An empirical analysis of the antecedents and performance consequences of using the moodle platform. *International Journal of Information and Education Technology*, 3(2), 217–221.
- Junco, R. (2012). Too much face and not enough books: The relationship between multiple indices of Facebook use and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 28(1): 187–198. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.08.026>
- Karaca Belli, T., Belli, Ş., Akıncı, I., Keleş, Ö. & Altun, O. (2022). Üniversite Öğrencilerinin İnternet Bağımlılığının Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi. *Türk Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 59–69.
- Kim, S., Fernandez, S., & Terrier, L. (2017). Procrastination, personality traits, and academic performance: When active and passive procrastination tell a different story. *Personality and Individual Differences*, 108(1), 154–157. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.12.021>
- Kim, K. R. & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82(2015), 26–33. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038>

- Kirschner, P. A., & Karpinski, A. C. (2010). Facebook® and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1237–1245. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.024>
- Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2017). Social networking sites and addiction: Ten lessons learned—*International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(3), 311. doi: [10.3390/ijerph14030311](https://doi.org/10.3390/ijerph14030311)
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). The Guilford Press
- Kuznekoff, J. H. & Titsworth, S. (2013). The Impact of Mobile Phone Usage on Student Learning. *Communication Education*, 62(3), 233–252. <https://doi.org/10.1080/03634523.2013.767917>
- Landa-Blanco M, García YR, Landa-Blanco AL, Cortés-Ramos A. & Paz-Maldonado E. (2024). Social media addiction relationship with academic engagement in university students: The mediator role of self-esteem, depression, and anxiety. *Heliyon*, 9-10(2), e24384. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e24384>
- Lau, W.F. (2017). Effects of social media usage and social media multitasking on the academic performance of university students. *Computers in Human Behavior*, 68, 286-291. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.043>
- Leung, L. & Lee, P. S. N. (2012). The influences of information literacy, internet addiction and parenting styles on internet risks. *New Media & Society*, 14(1), 117-136. <https://doi.org/10.1177/1461444811410406>
- Özyürek, A., Özkan, İ., Nazlı, B., Eroğlu, F. (2017). Öğrenci Bakış Açısından Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarısızlık Nedenleri. 2 nd International Congress on Political, Economic and Social Studies (ICPESS), 19-22 May 2017, 19-31.
- Qaisar, S., Akhter, N., Masood, N. & Rashid, S. (2017). Problematic Mobile Phone Use, Academic Procrastination, and Academic Performance of College Students. *Journal Of Educational Research*, 20(2), 201-214.
- Pekpazar, A., Aydın, G. K., Aydın, U., Beyhan, H. & Arı, E. (2021). Role of Instagram Addiction on Academic Performance among Turkish University Students: Mediating Effect of Procrastination. *Computers and Education Open* 2 (2021) 100049, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2021.100049>
- Pereira, L. C. & Ramos, F. P. (2021). Academic Procrastination In University Students: A Systematic Review Of The Literature. *Psicol. Esc. Educ.*, 25, 1-7. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021223504>
- Rosen, L. D., Carrier, L. M. & Cheever, N. A. (2013). Facebook and texting made me do it: Media-induced task-switching while studying. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 948-958. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.12.001>

- Ryan, T., Chester, A., Reece, J. & Xenos, S. (2014). [The uses and abuses of Facebook: A review of Facebook addiction](https://doi.org/10.1556/JBA.3.2014.016). *Journal of Behavioral Addictions* 3(3), 133–148. <http://doi.org/10.1556/JBA.3.2014.016>
- Sert, H., Taskin Yilmaz, F., Karakoc Kumsar, A., & Aygin, D. (2019). Effect of technology addiction on academic success and fatigue among Turkish university students. *Fatigue: Biomedicine, Health & Behavior*, 7(1), 41–51. <https://doi.org/10.1080/21641846.2019.1585598>
- Snyder, K. E., & Adelson, J. L. (2017). The development and validation of the Perceived Academic Underachievement Scale. *The Journal of Experimental Education*, 85(4), 614-628.
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic Procrastination: Psychological Antecedents Revisited. *Australian Psychologist*, 51, 36-46. <https://doi.org/10.1111/ap.12173>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65–94. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Suárez-Perdomo, A., Ruiz-Alfonso, Z. & Garcés-Delgado, Y. (2022). Profiles of undergraduates' networks addiction: Difference in academic procrastination and performance. *Computers & Education*, 181, 104459, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104459>
- Tang, J.K.T., Yau, H.N., Wong, S.F. & Wong, S.K. (2015). The Impacts on Learning via Social Media: A Study on Post-secondary Students in Hong Kong. In: Lam, J., Ng, K., Cheung, S., Wong, T., Li, K., Wang, F. (eds) *Technology in Education. Technology-Mediated Proactive Learning. ICTE 2015. Communications in Computer and Information Science*, vol 559. Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-48978-9_19
- Urfalıoğlu, Ş., & Tunalı, D. (2023). Akademik erteleme ve akademik yaşam doyumu- nunun akıllı telefon bağımlılığı ile ilişkisi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(4), 2334-2346.
- Üztemur, S., & Dinç, E. (2023). Academic procrastination using social media: A cross-sectional study with middle school students on the buffering and moderator roles of self-control and gender. *Psychology in the Schools*, 60, 1060–1082. <https://doi.org/10.1002/pits.22818>
- Yakut, E., & Sönmez, Ö. (2020). Sosyal Medya Bağımlılığı İle Akademik Erteleme Davranışı Arasındaki İlişkide Sosyal Medya Kullanım Amaçlarının Rolü: Bir Yapısal Eşitlik Modeli Çalışması. *Business & Management Studies: An International Journal*, 8(2), 2193-2214.