



ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ KARATEKİN EDEBİYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ

Cilt: 10 Sayı: 2 Ekim 2022

ÇANKIRI KARATEKİN UNIVERSITY
JOURNAL OF FACULTY
OF LETTERS

Volume: 10 Issue: 2 October 2022

ÇANKIRI 2022

ISSN:2147-8465

e-ISSN:2791-9773

KARTEAD



ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
KARATEKİN EDEBİYAT
FAKÜLTESİ DERGİSİ

Cilt: 10 * Sayı: 2 * EKİM 2022

KAREFAD

ÇANKIRI KARATEKİN UNIVERSITY
KARATEKİN JOURNAL OF FACULTY
OF LETTERS

Volume: 10 * Issue: 2 * OCTOBER 2022

ISSN: 2147 – 8465
e-ISSN: 2791 – 9773

ÇANKIRI, 2022

**Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat
Fakültesi Dergisi KAREFAD**
Ekim 2022 / Cilt 10 / Sayı 2

**Çankırı Karatekin University Karatekin Journal of
Faculty of Letters KAREFAD**
October 2022 / Volume 10 / Issue 2

Sahibi

Prof. Dr. Harun ÇİFTÇİ

Çankırı Karatekin Üniversitesi Rektörü

Owner

Prof. Dr. Harun ÇİFTÇİ

Rector of Çankırı Karatekin University

Yayın Kurulu

Editorial Board

Editör

Dr. Öğr. Üyesi Ebru DOĞRUÖZ
Çankırı Karatekin Üniversitesi

Editor

Assist. Prof. Dr. Ebru DOĞRUÖZ
Çankırı Karatekin University

Editör Yardımcıları

Dr. Arş. Gör. Fatma ERKEK
Çankırı Karatekin Üniversitesi
Dr. Arş. Gör. Serkan CİHAN
Çankırı Karatekin Üniversitesi

Editorial Assisstants

Res. Asst. Fatma ERKEK PhD
Çankırı Karatekin University
Res. Asst. Serkan CİHAN PhD
Çankırı Karatekin University

Yayın Kurulu Üyeleri

Prof. Dr. Barış TAŞ

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Prof. Dr. Hasan COŞKUN

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Prof. Dr. Zuhal Yonca ODABAŞ

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Prof. Dr. Abdülislam ARVAS

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Prof. Dr. İlhan YILDIZ

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Doç. Dr. Kasım BİNİCİ

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Doç. Dr. Şahin DOĞAN

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Doç. Dr. Erol KARCI

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Doç. Dr. Özlem Yeşim ÖZBEK

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Doç. Dr. Serhat ARSLAN *Necmettin
Erbakan Üniversitesi*

Doç. Dr. Sayime DURMAZ

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Doç. Dr. İbrahim AKYOL

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Doç. Dr. Cemil LİV

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Hakkı KALAYCI

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Prof. Dr. Barış TAŞ

Çankırı Karatekin University

Prof. Dr. Hasan COŞKUN

Çankırı Karatekin University

Prof. Dr. Zuhal Yonca ODABAŞ

Çankırı Karatekin University

Prof. Dr. Abdülislam ARVAS

Çankırı Karatekin University

Prof. Dr. İlhan YILDIZ

Çankırı Karatekin University

Assoc. Prof. Dr. Kasım BİNİCİ

Çankırı Karatekin University

Assoc. Prof. Dr. Şahin DOĞAN

Çankırı Karatekin University

Assoc. Prof. Dr. Erol KARCI

Çankırı Karatekin University

Assoc. Prof. Dr. Özlem Yeşim ÖZBEK

Çankırı Karatekin University

Assoc. Prof. Dr. Serhat ARSLAN
Necmettin Erbakan University

Assoc. Prof. Dr. Sayime DURMAZ

Çankırı Karatekin University

Assoc. Prof. Dr. İbrahim AKYOL

Çankırı Karatekin University

Assoc. Prof. Dr. Cemil LİV

Çankırı Karatekin University

Assist. Prof. Dr. Hakkı KALAYCI

Çankırı Karatekin University

Yayın Kurulu Üyeleri

Dr. Öğr. Üyesi Temel KALAFAT
Çankırı Karatekin Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Murat ÖNER
Çankırı Karatekin Üniversitesi
Dr. Yousef ABDALHADİ
İstanbul Aydın Üniversitesi
Dr. Ziyoda KHALMATOV
Hacettepe Üniversitesi

Alan Editörleri

Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR
Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Ensar ÇETİN
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih GÜZEL
Çankırı Karatekin Üniversitesi
Doç. Dr. Okan TÜRKAN
Çankırı Karatekin Üniversitesi
Doç. Dr. Nesime CEYHAN AKÇA
Çankırı Karatekin Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa YILDIRIM
Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Şule ÖZÜN
Isparta Süleyman Demirel Üniversitesi
Doç. Dr. Nursel ASLANTÜRK
Çankırı Karatekin Üniversitesi
Doç. Dr. Sayime DURMAZ
Çankırı Karatekin Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet GÖZLÜ
Çankırı Karatekin Üniversitesi
Doç. Dr. Süheyla BOZKURT BALCI
Çankırı Karatekin Üniversitesi
Doç. Dr. Özlem Yeşim ÖZBEK
Çankırı Karatekin Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Bekir GÖKMEN
Çankırı Karatekin Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Betül ÖZTOPRAK
Çankırı Karatekin Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Şah ÖZCAN
Çankırı Karatekin Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yalçın BAZNA
Çankırı Karatekin Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Çağdaş ÇAPKIN
Çankırı Karatekin Üniversitesi

Editorial Board Members

Assist. Prof. Dr. Temel KALAFAT
Çankırı Karatekin University
Assist. Prof. Dr. Murat ÖNER
Çankırı Karatekin University
Dr. Yousef ABDALHADİ
İstanbul Aydın University
Dr. Ziyoda KHALMATOV
Hacettepe University

Field Editors

Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR
Hacettepe University
Prof. Dr. Ensar ÇETİN
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Prof. Dr. Fatih GÜZEL
Çankırı Karatekin University
Assoc. Prof. Dr. Okan TÜRKAN
Çankırı Karatekin University
Assoc. Prof. Dr. Nesime CEYHAN AKÇA
Çankırı Karatekin University
Assoc. Prof. Dr. Mustafa YILDIRIM
Bartın University
Assoc. Prof. Dr. Şule ÖZÜN
Isparta Süleyman Demirel University
Assoc. Prof. Dr. Nursel ASLANTÜRK
Çankırı Karatekin University
Assoc. Prof. Dr. Sayime DURMAZ
Çankırı Karatekin University
Assoc. Prof. Dr. Ahmet GÖZLÜ
Çankırı Karatekin University
Assoc. Prof. Dr. Süheyla BOZKURT BALCI
Çankırı Karatekin University
Assoc. Prof. Dr. Özlem Yeşim ÖZBEK
Çankırı Karatekin University
Assist. Prof. Dr. Bekir GÖKMEN
Çankırı Karatekin University
Assist. Prof. Dr. Betül ÖZTOPRAK
Çankırı Karatekin University
Assist. Prof. Dr. Mehmet Şah ÖZCAN
Çankırı Karatekin University
Assist. Prof. Dr. Yalçın BAZNA
Çankırı Karatekin University
Assist. Prof. Dr. Çağdaş ÇAPKIN
Çankırı Karatekin University

Alan Editörleri

Dr. Öğr. Üyesi Saim YÖRÜK

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ozan KAYAR

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Fatma Ceyda BAŞ

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Serpil AHMETKOC AOĞLU

Ardahan Üniversitesi

Field Editors

Assist. Prof. Dr. Saim YÖRÜK

Çankırı Karatekin University

Assist. Prof. Dr. Ozan KAYAR

Çankırı Karatekin University

Assist. Prof. Dr. Fatma Ceyda BAŞ

Çankırı Karatekin University

Assist. Prof. Dr. Serpil AHMETKOC AOĞLU

Ardahan University

Yazım ve Dil Editörü

Arş. Gör. Esmâ ACAR

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Copyeditor

Res. Asst. Esmâ ACAR

Çankırı Karatekin University

Yabancı Dil Editörü

Dr. Halil İbrahim ARPA

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Foreign Language Editor

PhD. Halil İbrahim ARPA

Çankırı Karatekin University

Mizanpaj Editörleri

Arş. Gör. Ömer KAMIŞ

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Arş. Gör. Esra ÜNLÜ ÇİMEN

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Layout Editors

Res. Asst. Ömer KAMIŞ

Çankırı Karatekin University

Res. Asst. Esra ÜNLÜ ÇİMEN

Çankırı Karatekin University

Sekretarya

Murat ŞEHİRLİ

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Secretary

Murat ŞEHİRLİ

Çankırı Karatekin University

Web Desteği

Ahmet Tayip YAZIHAN

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Web Support

Ahmet Tayip YAZIHAN

Çankırı Karatekin University

ISSN: 2147 – 8465

e-ISSN: 2791 – 9773

Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat
Fakültesi Dergisi Nisan ve Ekim aylarında yayımlanan
hakemli bir dergidir.

Dergide yayımlanan yazıların içeriğinden yazarlar
sorumludur.

Çankırı Karatekin University Karatekin Journal of the
Faculty of Education is an international peer-reviewed
journal published in April and October.

Any responsibility related to contents of papers belongs to
authors.

İletişim**Contact**

Çankırı Karatekin Üniversitesi Edebiyat Fakültesi UluYazı Kampüsü 18100 Çankırı/Türkiye

web: <https://dergipark.org.tr/karefad>

e-mail: karefad@karatekin.edu.tr

Danışma Kurulu

- Prof. Dr. Harun ÇİFTÇİ
Çankırı Karatekin Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin ODABAŞ
Çankırı Karatekin Üniversitesi
Prof. Dr. Barış TAŞ
Çankırı Karatekin Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet ÖZCAN
Çankırı Karatekin Üniversitesi
Prof. Dr. Coşkun POLAT
Çankırı Karatekin Üniversitesi
Prof. Dr. Yeşim YASAK
Çankırı Karatekin Üniversitesi
Prof. Dr. Osman GÜMÜŞCÜ
Çankırı Karatekin Üniversitesi
Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR
Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. İsmail HANOĞLU
Çankırı Karatekin Üniversitesi
Doç. Dr. Binnur ERDAĞI DOĞUER
Doğu Akdeniz Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Atay AKDEVELİOĞLU
Ankara Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Tarık ABDÜLCELİL
Ain Shams Üniversitesi (Mısır)
Dr. Elsev Brina LOPAR
Prizran Üniversitesi (Kosova)
Dr. Fariz KHALİLLİ
Azerbeycan Üniversitesi

Editorial Advisory Board

- Prof. Dr. Harun ÇİFTÇİ
Çankırı Karatekin Üniversitesi
Prof. Dr. Hüseyin ODABAŞ
Çankırı Karatekin University
Prof. Dr. Barış TAŞ
Çankırı Karatekin University
Prof. Dr. Ahmet ÖZCAN
Çankırı Karatekin University
Prof. Dr. Coşkun POLAT
Çankırı Karatekin University
Prof. Dr. Yeşim YASAK
Çankırı Karatekin University
Prof. Dr. Osman GÜMÜŞCÜ
Çankırı Karatekin University
Prof. Dr. Murat ÖZDEMİR
Hacettepe University
Assoc. Prof. Dr. İsmail HANOĞLU
Çankırı Karatekin University
Assoc. Prof. Dr. Binnur ERDAĞI DOĞUER
Doğu Akdeniz University
Assist. Prof. Dr. Atay AKDEVELİOĞLU
Ankara University
Assist. Prof. Dr. Tarık ABDÜLCELİL
Ain Shams University (Mısır)
PhD. Elsev Brina LOPAR
Prizran University (Kosova)
PhD. Fariz KHALİLLİ
Azerbeycan University

Bu Sayının Hakemleri

- Prof. Dr. Rahman ADEMİ
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi
Prof. Dr. Selda KAYA
KILIÇ Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Binnur ERDAĞI
DOĞUER Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Hakan
ARSLAN Uşak Üniversitesi
Doç. Dr. Bülent
GÜNER Munzur Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa Murat KALE
Çankırı Karatekin Üniversitesi
Doç. Dr. İbrahim GÜNGÖR
Erzincan Binalı Yıldırım Üniversitesi
Doç. Dr. Nazan KARAKAŞ ÖZÜR
Çankırı Karatekin Üniversitesi
Doç. Dr. Süheyla BOZKURT BALCI
Çankırı Karatekin Üniversitesi
Doç. Dr. Ömür ÇOBAN
Karaman Mehmet Bey Üniversitesi

Reviewers for this Issue

- Prof. Dr. Rahman ADEMİ
Ankara Yıldırım Beyazıt University
Prof. Dr. Selda KAYA KILIÇ
Ankara University
Assoc. Prof. Dr. Binnur ERDAĞI DOĞUER
Hacettepe University
Assoc. Prof. Dr. Hakan ARSLAN
Uşak University
Assoc. Prof. Dr. Bülent GÜNER
Munzur University
Assoc. Prof. Dr. Mustafa Murat KALE
Çankırı Karatekin University
Assoc. Prof. Dr. İbrahim GÜNGÖR
Erzincan Binalı Yıldırım University
Assoc. Prof. Dr. Nazan KARAKAŞ ÖZÜR
Çankırı Karatekin University
Assoc. Prof. Dr. Süheyla BOZKURT BALCI
Çankırı Karatekin Üniversitesi
Assoc. Prof. Dr. Ömür ÇOBAN
Karaman Mehmet Bey University

Doç. Dr. Ahmet DÖNMEZ *Çankırı Karatekin Üniversitesi*
Doç. Dr. Berceste Gülçin ÖZDEMİR *Istanbul Üniversitesi*
Doç. Dr. Metin YAŞAR *Pamukkale Üniversitesi*
Doç. Dr. Zeliha GADDAR *Çankırı Karatekin Üniversitesi*
Doç. Dr. Nursel ASLANTÜRK *Çankırı Karatekin Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem AKIN ARIKAN *Ordu Üniversitesi*
Dr. Öğr. Üyesi Öznur AKGİŞ İLHAN *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi*
Dr. Nihan OZANSOY *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi*
Dr. Behiye DAĞDEVİREN ERTAŞ *Yozgat Bozok Üniversitesi*
Dr. Şule POLAT *Milli Eğitim Bakanlığı*

Assoc. Prof. Dr. Ahmet DÖNMEZ *Çankırı Karatekin University*
Assoc. Prof. Dr. Berceste Gülçin ÖZDEMİR *Istanbul University*
Assoc. Prof. Dr. Metin YAŞAR *Pamukkale University*
Assoc. Prof. Dr. Zeliha GADDAR *Çankırı Karatekin University*
Assoc. Prof. Dr. Nursel ASLANTÜRK *Çankırı Karatekin University*
Assist. Prof. Dr. Çiğdem AKIN ARIKAN *Ordu University*
Assist. Prof. Dr. Üyesi Öznur AKGİŞ İLHAN *Kırşehir Ahi Evran University*
PhD. Nihan OZANSOY *Nevşehir Hacı Bektaş Veli University*
PhD. Behiye DAĞDEVİREN ERTAŞ *Yozgat Bozok University*
PhD. Şule POLAT *Milli Eğitim Bakanlığı*

Copyright © 2022

Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi

Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Journal of Faculty of Letters

Tüm hakları saklıdır.

All rights reserved.

İÇİNDEKİLER

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Okullarda Yaşanan Şiddet Olaylarının Çözümüne Yönelik Yönetici Öğretmen ve Veli Görüşleri 161
Aysel Çaylı ve Ümit Çaylı

Leyla Yılmaz'ın "Bilmemek" Filminde Su İngesinin Göstergebilimsel Çözümlemesi: Bachelard Rehberliğinde Bir İnceleme 189
Baran Barış

Ergen Duygusal Okuryazarlık Ölçeğinin Güvenirlik Ve Geçerlik Çalışması 225
Ayşegül Şahin, Şerife Işık ve Adnan Kan

Beyrut'ta Mekteb-i Sultani Projesi: Medrese-i Sultaniye 245
Ebubekir Keklik

Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Üzerine Bir Meta-Sentez Çalışması 279
Handan Dikmen

Şabanözü Şhrinde Nüfus-Sanayi İlişkisi 307
A. Hakan Tekmen ve Barış Taş

Mukaddimetü'l- Edeb'in Yozgat Nüshasında Geçen Bazı Tek Heceli Fiiller Üzerine 331
Serkan Cihan

Hatti ve Nerik Kentlerinde purulli(ya)-Bayramı 345
Betül Tercan

DERLEME MAKALESİ

Human Impact on the Environment and the Anthropocene in Amitav Ghosh's *Gun Island* 363
Sercan Uzun

Aile İçi İlişkilere "Kötülük Kuramı" Üzerinden Bakmak 377
Kemal Dil ve Nisanur Sevim

Editörden

Değerli Okurlarımız,

Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi (KAREFAD), üniversitemiz tarafından yılda iki kez çıkarılan bilimsel, hakemli ve elektronik ortamda okuyucularının erişimine açık bir dergidir. Dergimizin amacı, edebiyat alanının geniş perspektifini nitelikli çalışmalarla nesnel bir bakış açısıyla okuyucularımızla buluşturmadır. Bu bağlamda özellikle danışma kurulumuza, alan editörlerimize, değerlendirme sürecinde bizlere katkı sağlayan hakemlerimize yayın kurulumuz adına şükranlarımı sunarım. Editör yardımcılarımız Dr. Fatma Erkek ve Dr. Serkan Cihan'a, aramıza yeni katılan mizanpaj editörlerimiz Arş. Gör. Ömer Kamış ve Arş. Gör. Esra Ünlü Çimen'e işbirlikleri ve değerli katkıları için minnettarım. Ayrıca şimdye kadar dergimize katkıda bulunan ve destek sağlayan herkese teşekkür ederim. Bir sonraki sayımız Nisan 2023'te yayımlanacaktır.

Ekim 2022 sayımız (cilt 10, sayı 2) sekiz araştırma ve iki derleme makalesi olmak üzere toplam 10 makale ile dikkatinize sunulmuştur. Dergimizde yayımlanmakta olan çalışmalar ön inceleme, kör hakemlik süreci ve editöryal süreç olmak üzere üç önemli aşamadan geçmektedir. Hakemlik sürecinde her makale en az iki hakem tarafından incelenmiştir. Ayrıca inceleme sürecinde her makalenin Turnitin yazılımı aracılığıyla benzerlik oranı rapor edilmektedir.

Dergimiz bilim insanlarının büyük gayretlerle ürettiği bilgiyi sizlerle buluşturan önemli bir misyonu üstlenmiştir. Bu sürecin en başından bu yana taşıdığımız heyecan ve motivasyonun her geçen gün daha da arttığını belirtmek isteriz. Bilim dünyasının değerli araştırmacılarını, gelecek sayılarımızda çalışmalarını paylaşmak üzere Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi'ne davet eder, saygılarımızı sunarız.

Dr. Öğr. Üyesi Ebru DOĞRUÖZ

Editör

Ekim, 2022



ISSN: 2141-9773

e-ISSN: 2791-9773

ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
EDEBİYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ
KAREFAD

Okullarda Yaşanan Şiddet Olaylarının Çözümüne Yönelik Yönetici Öğretmen ve Veli Görüşleri

Aysel Çaylı  ¹
Milli Eğitim Bakanlığı

Ümit Çaylı  ²
Milli Eğitim Bakanlığı

Öz

Bu araştırmada; okullarda yaşanan şiddet olaylarının nedenlerini ve bu şiddet olaylarının önlenmesine yönelik çözüm önerilerini yönetici, öğretmen ve öğrenci velilerinin görüşlerine okullarda yaşanan şiddet olaylarının önlenmesi ve çözüm önerilerini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Araştırma nitel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, Karabük İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ortaokullarda görev yapan 10 yönetici, 10 öğretmen ve 10 öğrenci velisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmada okullarda yaşanan şiddet olayları ile ilgili mevcut durum ortaya konulmuş, ardından genel bir değerlendirme yapılarak, şiddetin önlenmesine ilişkin görüş ve önerilerde bulunulmuştur. Araştırma sonucunda, okullardaki şiddeti önlemek için öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin ortak kararıyla yeni bir müdahale biçimi geliştirilmesi gerektiği, öğretmenlere yönelik, istenmeyen öğrenci davranışlarının nasıl önlenebileceğine ilişkin donanım kazandırılması gerektiği ve tüm okul üyeleri ve ailelere şiddeti önleme ile ilgili eğitim verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Şiddet, Okulda şiddet, Şiddetin nedenleri, Şiddetin önlenmesine yönelik çözüm önerileri

¹Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Karabük/Türkiye, aysel6890@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7555-6383>

²Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Karabük/Türkiye, zehram7868@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4619-8713>

MAKALE TÜRÜ

Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi

17 Mart 2022

Kabul Tarihi

25 Eylül 2022

doi:10.57115/karefad.1089186

Atıf: Çaylı, A. & Çaylı, Ü. (2022). Okullarda yaşanan şiddet olaylarının çözümüne yönelik yönetici öğretmen ve veli görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 10(2), 161-188. <https://doi.org/10.57115/karefad.1089186>



ISSN: 2141-9773

e-ISSN: 2791-9773

CANKIRI KARATEKIN UNIVERSITY
JOURNAL OF FACULTY OF LETTERS
KAREFAD

Opinions of Principal Teachers and Parents on the Resolution of Violence in Schools

Aysel Çaylı ¹

Ministry of National Education

Ümit Çaylı ²

Ministry of National Education

Abstract

In this study; the aim of this study is to evaluate the causes of violence in schools and the solution proposals for the prevention of these violence incidents according to the opinions of administrators, teachers and students' parents. The research was carried out with the qualitative research method. The study group of the research consists of 10 administrators, 10 teachers and 10 parents of students working in official secondary schools affiliated to Karabük Provincial Directorate of National Education. Data collection tool, semi-structured interview form developed by the researcher was used. The obtained data were analyzed by content analysis method. In the research, the current situation regarding the violence in schools was revealed and opinions and suggestions were made on the prevention of violence. In the research, it has been concluded that a new form of intervention should be developed with the joint decision of students, teachers and administrators in order to prevent violence in schools, that teachers should be equipped on how to prevent undesirable student behaviors and that all school members and families should be trained on preventing violence.

Keywords: Violence, Violence at school, Causes of violence, Solution suggestions for the prevention of violence.

¹Teacher, Ministry of National Education, Karabük/Turkey, aysel6890@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7555-6383>

²Teacher, Ministry of National Education, Karabük/Turkey, zehram7868@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4619-8713>

ARTICLE TYPE

Research Article

Received Date

March 17, 2022

Accepted Date

September 25, 2022

İnsan sosyal bir birey olduğu için yaşamını devam ettirirken çevresindeki bireyler ile sürekli iletişim halindedir. Ancak bazı bireyler bir arada yaşamada sorun yaşamazken bazı bireyler bunu başarmakta zorlanmaktadır. Bireyler birbirleri ile etkileşim içerisinde iken bazen çatışmalar yaşamakta hatta bu çatışmaların sonu şiddet ile son bulabilmektedir. Şiddet, 21. yüzyılda ergenlik döneminde bulunan gençlerde ve erişkin çocuklarda daha çok görülmekte ve toplumda önemli bir kavram olarak yerini almış bulunmaktadır (Aküzüm ve Oral, 2015, s.2). Şiddetin geçmişten günümüze kadar birçok tanımı yapılmıştır. Şiddetin kelime anlamına bakıldığında Latince de “*violentia*” olarak geçmektedir. Tanım olarak ise, bireylerin karşılıklı olarak kurduğu ilişki esnasında bir kişiye ya da birkaç kişiye fiziki, manevi, sosyal, duygusal, psikolojik, sembolik veya simgesel olarak zarar vermek olarak tanımlanmaktadır (Güneri Yöyen, 2017, s. 36-37). Dünya Sağlık Örgütü’ne göre şiddet: “*Bir kişinin yaralama veya ölümüne sebep olabilecek ya da gelimini engelleyebilecek fiziki, psikolojik-sosyolojik ve cinsel yönden uygulanan kasıtlı davranışlar*” olarak tanımlanmaktadır. Şiddet, bireyin kendine ya da çevresindekilere karşı istemli ya da istemsiz olarak fiziki, sosyal, duygusal, psikolojik olarak gücünü göstermesi ve davranış sonucunda da karşı tarafın olumsuz yönde etkilenerek zarar görmesidir (İldeniz, 2015, s.21). Steinmetz (1986)’ya göre şiddet, bir kişinin fiziki yönden, duygusal ve psikolojik yönden etki altına alınarak karşı tarafa göstermiş olduğu fiziksel veya davranış biçimi şeklinde tanımlanmaktadır. Şiddetin gerçekleşmesinde birçok sebep etkili olduğundan dolayı, biyolojik, sosyolojik, duygusal, psikolojik olarak bir bütün içinde ele alınması gerekmektedir (Özgür, Yörükoğlu ve Arabacı, 2011, s.54). Şiddet, bir eşya veya bir bireye doğru yönlendirilmiş, onu yıpratana zarar veren bir eylemi, bazen de o eylemi yapmayı içermektedir. Bu sebeple fiziki anlamda her türden saldırı şiddetin tanımı içinde yer almakta, fiziki olmayan sözlü davranış ya da baskılar da bu tanımın kapsamı içinde bulunmaktadır (Mutlu, 1997, s.55). Yapılan şiddet tanımlarına bakıldığında şiddetin sadece fiziki olarak sınırlandırılmayacağı, fiziksel olabileceği gibi farklı olumsuz ve zarar veren davranışlar şeklinde ifade edilmektedir (MEB, 2012). Bu tanımlar doğrultusunda şiddet; “*kişinin kendi kendine ya da çevresinde bulunan bireylere karşı zarar verme, fiziki güç kullanma, tehdit etme*” şeklinde tanımlanmaktadır (Krug, Dahlberg ve Mercy, 2002).

Eğitimde Şiddet

Eğitim bireyin öğrenmesi ve doğru davranış kazanmasında önemli bir kavramdır. Ancak eğitimde olumlu davranış kazanma sırasında bireyin çevresinden ya da akranlarından olumsuz davranış biçimi edindiği de görülmektedir. Eğitimde şiddet kavramı, kişinin bilişsel, sosyal ve fiziki gelişimini durdurmasına neden olan ya da geriye doğru götüren, bireyin toplumsal yaşam içinde katılımını olumsuz yönde etkileyen olaylar bütünü olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2008). Okullar, özellikle aileden sonra

kişinin toplumsal beklentilerinin karşılandığı, sosyal davranışların kazandırıldığı bir yer olarak ifade edilmektedir. Ancak okul çağında bulunan çocukların ve ergenlerin, zamanlarının büyük bir kısmını geçirdikleri okullarda şiddet içerikli olaylarla sıklıkla karşılaşmaktalar. Okullarda yaşanan şiddet olayları ise öğrencilerin duygusal ve sosyal yönden olumsuz etkilenmesine neden olduğundan akademik ders başarısının düşmesine de neden olmaktadır (Aküzüm ve Oral, 2015, s.5). Okullarda yaşanan şiddet olayları öğrenciler üzerinde pek çok olumsuz etkilere neden olmakta iken okuldaki bu sorunlara yönelik olarak yapılacak çalışmalar önem taşımaktadır (MEB, 2015). Yaşanan şiddet olaylarının; öğrenci-öğrenci; öğrenci-öğretmen veya öğrenci-yönetici; öğrenci olmayan bireylerin, öğrenci, öğretmen ya da yöneticiye uyguladığı; veli, yönetici, öğretmenin öğrenciye karşı şiddet uyguladığı görülmektedir (Kızmaz, 2006).

Furlong ve Morrison (2000)'a göre, okuldaki şiddet; bireyin gelişmesinde ve öğrenmesinde engel oluşturan, okuldaki düzeni bozan, suç teşkil eden davranışlar ve saldırganlık olarak tanımlanmaktadır (Hoşgörür ve Orhan, 2017, s.860). Okullarda yaşanan şiddet olayları eğitim öğretimi etkilemekte ve öğrencilerin sosyal duygusal yönden olumsuz bir şekilde etkilenmelerine neden olmaktadır (Terzi, 2007). Baker (1998)'e göre okuldaki şiddet kavramı, okul içinde görülen istenmeyen davranışlar bütünü şeklinde tanımlanmaktadır (akt. Pehlivan, 2008, s.8). Tarih boyunca insanlar çeşitli nedenlerle şiddet olaylarıyla karşılaşmaktadırlar. Şiddet olaylarından en fazla etkilenenlerin ise çocukların ve gençlerin olduğu görülmektedir. 2000'li yıllarda medyanın da konuya vurgu yapmasıyla okullarda yaşanan şiddet olayları çözümü üzerinde çalışmalar yapılmaktadır. Okullarda yaşanan şiddet olayları sadece Türkiye'ye özgü bir durum değildir. Genel olarak okulda görülen şiddet olayları, öğrenci-öğrenci ve öğrenci -öğretmen ya da yönetici-personel arasında meydana gelen tehdit veya fiziki saldırı olarak sınıflandırılmıştır (Kızmaz, 2006, s.48). Şiddetin birçok çeşidi mevcuttur. Şiddet türleri sadece fiziki zarar olarak sınırlandırılmamalıdır. Koç (2006) şiddeti; duygusal, ekonomik, fiziki, istismar ve ihmal şeklinde gruplandırmıştır. Meyer ve Farrell (1998) yaptığı araştırmada şiddetin dört tipi oluştuğunu ifade etmiştir: *durumsal, ilişkisel, yağmacı ve psikolojik* olarak gruplandırmıştır (akt. Dönmez, 2010, s.6). Şiddetin sebebinin tek bir olaya bağlamak mümkün değildir. Bir okulda öğrenim gören öğrencinin şiddet olaylarına karışmasının pek çok sebebi olmakla birlikte okulun büyüklüğü, fiziksel yapısı, okulun hangi yerleşim yerinde olduğu gibi faktörler öğrencilerin şiddet kavramını algılamalarında değişiklik gösterebilir. Ayrıca okullarda görülen şiddet durumları okulda verilen eğitimin kalitesini de dolaylı ve doğrudan etkilediği de düşünülmektedir. Okul ve şiddet arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar okul ortamının düzenlenmesi için “güvenli okul” kavramına vurgu yapmaktadır. Okul ortamında hızla artan şiddet olaylarının azaltılması gerektiği yoksa okulların güvenilir yerler olmaktan çıkabileceği ifade edilmiştir (MEB, 2015). Arslan

(2013) yaptığı araştırmada, okullarda yaşanan sözel şiddet ve kavganın ciddi derecede artış gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Şiddet ile ilgili araştırmaların genellikle zorbalıkla ilgili olduğu (Çıfci, 2010; Hoşgörür ve Orhan, 2017; Pişkin, 2002), okullarda görülen şiddet olayları ile ilgili çalışmaların yaşanan olumsuz olaylardan dolayı son yıllarda daha fazla çalışma yapıldığı görülmektedir (Aküzüm ve Oral, 2015; Çubukçu ve Dönmez, 2012; İnandı ve Yıldız, 2014; Parlador, 2009; Pehlivan, 2008) Özgür ve arkadaşları (2011), yaptığı çalışmada okullarda öğrencilerin en çok hangi şiddete maruz kaldığı sorulduğunda; öğrencilerin %78,9'u fiziksel şiddet, %45,6'sı psikolojik şiddet gördüğünü belirtmiştir. Özcebe ve diğerleri (2006) yılında yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin şiddet davranışlarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Öğrencilerden %16,1'i şiddete uğradığını, %8,8'i karşı tarafa şiddet uyguladığını, %20,6'sı ise, hem şiddet uyguladığını hem de şiddete uğradığını ifade etmiştir. Aynı araştırmanın sonucuna göre şiddetin en çok yaşandığı yerin ise okullar olduğu saptanmıştır.

Okulda meydana gelen ya da gelebilecek olan şiddet olaylarının analiz edilerek olası çözüm önerileri ortaya koymanın ihtiyaç haline geldiği ve eğitim öğretimde yaşanan şiddet olaylarının önlenmesine yönelik araştırmacıların, eğitimcilerin ve velilerin üzerine düşen görevleri yerine getirmesi gerektiği düşünülmektedir. Okulda yaşanan şiddet olaylarına yönelik okul yönetimi, öğretmenler ve veliler tarafından hem okul ortamında hem de okul ortamının dışında güvenli bir eğitim ortamının sağlanabilmesi için tedbir ve önlem almaları gerekmektedir. Bunun için eğitim paydaşlarının üzerine düşen görevleri yerine getirerek sorun oluşturabilecek veya şiddet ortaya çıkmasına neden olacak durumları tespit ederek gerekli güvenlik önlemlerini almalıdır. Okulda yaşanan ya da yaşanabilecek şiddetin nedenleri irdelenerek şiddeti önlemek için yapılabilecekler hakkında bilgi edinmek ve okul müdürleri, öğretmenler ve velilerin görüşlerine başvurarak konuya ilişkin toplumda farkındalık oluşturmak ve yeni çözüm önerileri geliştirmek hedeflenmektedir. Yapılan literatür taramasına bakıldığında eğitimde şiddet konusu ile ilgili pek çok araştırmalar yapılmış fakat okul yöneticisi, öğretmen ve velilerin şiddete yönelik görüşlerin birlikte ele alındığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Konu ile ilgili yapılacak araştırmalara da ışık tutacağı ön görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve velilerin okullarda yaşanan şiddet ile ilgili görüşleri alınarak okullarda yaşanan şiddet olayları, şiddet olaylarının nedenleri ve okullarda yaşanan şiddet olaylarını önleyebilecek çözüm önerileri ortaya koymak amaçlanmaktadır.

Araştırmanın amacı kapsamında aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır:

1. Okullarda görülen şiddetin kaynağı nelerdir?
2. Okullarda görülen şiddet kimler arasında gerçekleşir?
3. Okullarda görülen şiddet olayları nelerdir?
4. Okullarda yaşanan şiddetin nedenleri nelerdir?
5. Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve velilerin şiddet olaylarını önlemek için çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemi ile desteklenmiştir. Bu yöntem araştırmacıya esneklik sağlayarak, elde edilen veriler doğrultusunda araştırmanın sürecini tekrar gözden geçirmesini ve hem araştırmanın yöntemini hem de elde edilen verilerin analizi sırasında tümevarıma dayalı bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.45). Araştırmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni bireyin algısını, deneyimlerini ve bir duruma, olaya ya da nesneye yüklediği anlamı veya bakış açısını açığa çıkarmaya yöneliktir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.78-81). Araştırmada belirlenen bir problem durumu ayrıntılı bir şekilde incelenmesi için olgu bilim desenine başvurulmaktadır (Yin, 2003).

Araştırma Grubu

Araştırmada çalışma grubu basit(tesadüfi) örneklem yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Basit tesadüfi örneklem yöntemi araştırmacı için ekonomiklik ve pratiklik açısından fayda sağlar. Örneklem dağılımının dengeli ve çeşitliliği, çalışmanın sonucunda bilimsel olarak kullanılacak gerçek verilerin ortaya çıkmasını sağlayacaktır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

Çalışma grubu 2021-2022 yılı bahar döneminde, Karabük il merkezinde il merkezi ve il milli eğitim müdürlüğüne bağlı ilköğretim ikinci kademesinde görev yapan 10 okul yöneticisi, 10 öğretmen ve 10 veliden oluşmaktadır. Tablo-1 de görüşme yapılan yöneticilerin, öğretmenlerin ve velilerin demografik bilgileri sunulmuştur.

Tablo 1

Çalışmaya Katılanların Demografik Bilgileri

<i>Demografik Bilgiler</i>	<i>Gruplar</i>		<i>f</i>
Cinsiyet	Yönetici	Kadın	2
		Erkek	8
	Öğretmen	Kadın	6

Tablo 1 (devam)

		Erkek	4
	Veli	Kadın	9
		Erkek	1
Hizmet Yılı	Yönetici	1-5 yıl	2
		6-10 yıl	3
		11-20 yıl	5
		20 yıl ve sonrası	0
	Öğretmen	1-5 yıl	2
		6-10 yıl	4
		11-20 yıl	3
		20 yıl ve sonrası	1
Görev Durumu		Okul Müdürü	5
		Okul Müdür Yardımcısı	5
Eğitim Durumu	Yönetici	Lisans	8
		Yüksek Lisans	2
	Öğretmen	Lisans	9
		Yüksek Lisans	1
	Veli	İlkokul	5
		Lise	2
		Ön lisans	2
		Lisans	1
Çalışma Durumu	Veli	Çalışıyor	4
		Çalışmıyor	6

Tablo 1’de incelendiği üzere, çalışmaya katılanların cinsiyet dağılımında yöneticilerin 2’sinin kadın, 8’inin erkek olduğu; öğretmenlerin 6’sının kadın 4’ünün erkek olduğu; velilerin 8’unun kadın 1’inin erkek olduğu görülmektedir. Hizmet yılının dağılımına bakıldığında, yöneticilerden 2 kişinin 1-5 yıl arası, 3 kişinin 6-10 yıl arası, 5 kişinin 11-20 yıl arasında deneyim sahibi olduğu görülmektedir. Hizmet yılının dağılımına bakıldığında, öğretmenlerden 2 kişinin 1-5 yıl arası, 4 kişinin 6-10 yıl arası, 3 kişinin 11-20 yıl, 1 kişinin 21 yıl ve üzeri deneyim sahibi olduğu

görülmektedir. Yöneticilerin görev durumuna bakıldığında ise, 5 kişinin okul müdürü, 5 kişinin ise okul müdür yardımcısı olduğu bilinmektedir. Eğitim durumları ise, yöneticilerin 8 kişinin lisans düzeyinde, 2 kişinin yüksek lisans düzeyinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim durumlarında 9 kişinin lisans düzeyinde olduğu 1 kişinin yüksek lisans düzeyinde olduğu bilinmektedir. Velilerin eğitim durumlarında ilkokul düzeyinde 5 kişi, lise düzeyinde 2 kişi ön lisans düzeyinde 2 kişi, lisans düzeyinde 1 kişi olduğu görülmektedir. Velilerin çalışma durumlarına bakıldığında, 4 kişinin çalışıyor olduğu, 6 kişinin ise çalışmadığı bilinmektedir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada verileri toplamak için nitel araştırma yöntemleri kullanılarak görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmada okullarda yaşanan şiddet olaylarına ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu oluşturulurken öncelikle konu ile ilgili makale, tez ve yayımlanmış kitaplar taranmıştır. Alan yazın taramasından yola çıkılarak hazırlanan görüşme formu, eğitim yönetimi ve denetimi alanından beş uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların önerileri dikkate alınarak revize edilen yarı yapılandırılmış görüşme formu bir veli, bir öğretmen ve bir okul müdürüne uygulanarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Bu ön uygulamaya katılan bireyler araştırmaya dâhil edilmemiştir. Kullanılan bu yöntem ile görüşme formunun geçerliği sağlanmak istenmiştir. Büyüköztürk (2012)'ye göre bir ölçme aracının geçerliği uzman görüşüne başvurularak sağlanabileceği edilmektedir.

Araştırmanın güvenilirliğini hesaplamak için Miles ve Huberman'ın (1994, s.64) formülünden (Güvenirlilik = [Görüş birliği sayısı / (Toplam görüş birliği sayısı + Görüş ayrılığı)] X 100) yararlanılmıştır. Uzman değerlendirmeleri ve kodlamalar arasındaki uyum %90 üstünde olduğunda güvenirliliğin sağlandığı belirtilmiştir. Bu araştırmanın güvenirlilik verileri de %92 olduğundan güvenirlilik sağlanmıştır.

Katılımcılar için düzenlenen bilgi toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, isimsiz kişisel bilgilerini belirlemeye yönelik 5 soru ikinci bölümde ortaya çıkan problemleri açıklamaya yönelik alt problemlerin çözümüne yönelik 5 açık uçlu soru yer almaktadır. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak görüşme yöntemi benimsenmiştir. Veri toplama aracı olarak, formun nasıl doldurulacağına yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır. Sorularda katılımcının özel bilgilerini ve kendisini ön plana çıkaracak sorular bulunmamaktadır. Katılımcıya sorulan sorularda kendisini rahatsız edecek ve görüşmeye uygun olmayan sorulardan kaçınılmış olup daha çok rahatlıkla cevap vereceği sorular seçilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Çalışma grubundaki okul yöneticileri, öğretmenler ve velilere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formunun başında, okul yöneticileri, öğretmenlerin ve velilerin cinsiyetleri, öğrenim durumları, yöneticilerin yönetici olarak çalışma süreleri, öğrenim düzeyleri, öğretmenlerin öğretmenlik alan dersleri, çalışma süreleri, gibi demografik sorulara yer verilmiştir. Sonra araştırmanın amacını oluşturan sorulara geçilmiştir. Görüşme formunda yönetici, öğretmen ve öğrenci velilerinin okullarda şiddet ile ilgili soruları alt problemler cevap verebilecek nitelikte hazırlanmış sorular katılımcılara sorulmuştur. Okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenci velileri ile yapılan görüşmeler katılımcılar ile randevu oluşturularak gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde, okullarda yaşanan şiddet ile ilgili bilgi verilmiş ve alt problemlere yönelik sorular yanıtlanmıştır. Görüşmelerde araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu kullanılmış ve bu süreçte araştırma için yeterli sayıda kişi ile görüşme yapılmıştır. Yapılan bu nitel araştırma da güvenilirliği sağlamak önemli olduğundan, katılımcı öğretmenlere ve yöneticilere kişisel bilgilerin gizli tutulacağı ve hiçbir yerde paylaşılmayacağı özellikle belirtilmiştir. Böylelikle katılımcı öğretmenlerin ve yöneticilerin daha samimi ve gerçekleri yansıtacak şekilde katılım göstermeleri sağlanmıştır.

Veri Analizi ve Çözümlemesi

Okul yöneticilerinin görüşleri analiz edilirken problemler cümlesine yanıt bulmak amacıyla alt problemler işe koşulmuştur. Bu doğrultuda her bir okul yöneticisinin, öğretmenin ve öğrenci velisinin konuya ilişkin görüşleri analiz edilmiş, görüşme esnasında kaydedilen bulgular içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi uygulanırken dikkat edilmesi gereken önemli durumlardan birisi de temaların açık ve sade bir biçimde belirtilmesi olarak ifade edilmektedir (Arık, 1998, s.119-122). Veriler çözümlenirken içerik analizi olan betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır.

Betimsel analizi yapabilmek için önce tematik bir çerçeve oluşturularak bu çerçeve kapsamında veriler işlenir. Bulgular tanımlandıktan sonra yorumlama yapılarak verilerin çözümlenmesi yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmacı tarafından kaydedilen veriler, öncelikle metine dönüştürülmüştür. Çözümlemede ise elde edilen verileri açıklamak için ortaya çıkan konu ya da kavramlarla ilişki kurulmaya çalışılmıştır. Verilerin çözümlenmesi ise okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenci velilere görüşme numarası verilerek kodlama yapılmıştır.

Bu araştırmada veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formu Karabük il merkezinde bulunan on okul yöneticisi, on öğretmen ve on veliye uygulanmıştır. Bulgular kısmında görüşmenin içeriği tırnak içinde gösterilerek görüşün kime ait olduğu kodlamalarla belirtilmiştir. Uygulanan

yarı yapılandırılmış görüşme formlarının analizinde okul yöneticileri için “Y1, Y2, Y3...”, öğretmenler için “Ö1, Ö2, Ö3...” ve veliler için “V1, V2, V3...” gibi kodlamalara yer verilmiştir. Elde edilen verilerin sonuçlarına göre bulgular yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde okul yöneticileri, öğretmenler ve velilerin okullarda yaşanan şiddet olayları ve çözüm önerilerine ilişkin görüşler nitel veri analizi ile değerlendirilmiştir. Alt problemlere ayrılarak gösterilip ve yorumlanması yapılmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okullarda görülen şiddetin kaynağına ilişkin katılımcı görüşleri Tablo 2’de özetlenmiştir.

Tablo 2

Okullarda görülen şiddetin kaynağına ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri dağılımı

Görüşler	Yönetici	Öğretmen	Veli	Toplam
Aile içi şiddet	4	6	5	15
TV programları	2	3	1	6
Sosyal medya ve teknoloji	5	7	3	15
Şiddet içerikli oyunlar	1	4	3	8
Arkadaş seçimi, olumsuz akran grubu	2	5	4	11

Tablo 2 incelendiğinde; 10 yöneticiden 4’ü, 10 öğretmenden 6’sı, 10 öğrenci velisinden 5’i okullarda görülen şiddetin kaynağı olarak aile içi şiddet olduğu görüşünü ifade etmişlerdir. 10 yöneticiden 2’si, 10 öğretmenden 3’ü, 10 öğretmenden 5’i okullarda görülen şiddetin kaynağı olarak TV programları olduğunu görüşünü ifade etmiştir. 10 yöneticiden 5’i, 10 öğretmenden 7’si, 10 öğrenci velisinden 3’ü okullarda görülen şiddetin kaynağı olarak sosyal medya ve teknoloji olduğu görüşünü ifade etmişlerdir. 10 yöneticiden 1’i, 10 öğretmenden 4’ü, 10 öğrenci velisinden 3’ü okullarda görülen şiddetin kaynağı olarak şiddet içerikli oyunlar olduğu görüşünü ifade etmişlerdir. 10 yöneticiden 2’si, 10 öğretmenden 5’i, 10 öğrenci velisinden 4’ü okullarda görülen şiddetin kaynağı olarak arkadaş seçimi ve olumsuz akran grubu olduğu görüşünü ifade etmişlerdir.

“Okullarda görülen şiddetin kaynağı nelerdir? Görüşlerinizi belirtiniz?” sorusuna ilişkin olarak bazı yönetici, öğretmen ve veli görüşleri şu şekildedir:

Y 1 “Aile içi şiddet, çocukların yetiştirilme şekli, şiddeti meşru kılan içerikteki her türlü medya yayını (TV dizisi, çizgi film, sosyal medya vs.), şiddet olaylarının cezasız kalması (Özellikle kadına yönelik şiddetin cezasız kalması), toplumsal olarak şiddetin ön kabulüne neden olan inanışlar (dayak cennetten çıkmadır, gibi), toplumsal olarak şiddetin hoş görülmesi. Bunlar ilk aklıma gelenler. Bu sosyal ortam ister istemez okul ortamına yansımaktadır.”

Y 5 “Genellikle şiddet öğrenciler arasında olmaktadır. Kimi zaman kendini öne çıkarma, toplulukta bende varım duygusu ile hareket etmelerinden kaynaklanmaktadır”

Ö 3 “Arkadaş ortamı, teknoloji kullanımı, olumsuz TV dizileri, olumsuz bilgisayar oyunları olumsuz alışkanlıklar madde kullanımı kişilik bozuklukları” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Ö 8 “Şiddet içerikli oyunlara ve programlara çocukların aşırı maruz kalması, Teknoloji, Aile ortamında çocuğun bunları görmesi”

V 2 “Ailesel faktörler ailede yetiştirme tarzı, bireysel farklılıklar, çevre sosyal medyanın olumsuz etkileri, Teknoloji kullanımı, TV programlarındaki şiddet”

V 10 “ Veli olarak okulla yeterli işbirliği içinde olmamak çocukların olumsuz davranışlar göstermesine neden olabilir.” şeklinde görüşünü ifade ederek okullarda yaşanan şiddetin kaynağını okul yöneticileri, öğretmenler ve veliler; daha çok aile içi şiddetin yaşanması, televizyon dizileri ve bilgisayar oyunları olduğunu belirtmiştir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okullarda görülen şiddetin kimler arasında gerçekleştiğine ilişkin katılımcı görüşleri Tablo 3’te özetlenmiştir.

Tablo 3

Şiddetin kimler arasında gerçekleştiğine ilişkin katılımcı görüşleri

Görüşler	Yönetici	Öğretmen	Veli	Toplam
Öğrenci-öğrenci	8	9	5	22
Öğretmen-öğrenci	2	3	3	8
Yönetici-öğrenci	4	2	5	11
Veli-öğretmen	2	4	3	9

Tablo 3 (devam)

Veli-öğrenci	2	6	4	12
--------------	---	---	---	----

Tablo 3 incelendiği üzere, 10 yöneticiden 8'i, 10 öğretmenden 9'u, 10 öğrenci velisinden 5'i okullarda görülen şiddetin kimler arasında gerçekleştiğine ilişkin öğrenci-öğrenci arasında olduğu görüşünü ifade etmişlerdir. 10 yöneticiden 2'si, 10 öğretmenden 3'ü, 10 öğrenci velisinden 3'ü şiddetin kimler arasında gerçekleştiğine ilişkin öğretmen-öğrenci arasında olduğunu görüşünü ifade etmiştir. 10 yöneticiden 4'ü, 10 öğretmenden 2'si, 10 öğrenci velisinden 5'i şiddetin kimler arasında gerçekleştiğine ilişkin yönetici-öğrenci arasında olduğu görüşünü ifade etmişlerdir. 10 yöneticiden 2'si, 10 öğretmenden 4'ü, 10 öğrenci velisinden 3'ü şiddetin kimler arasında gerçekleştiğine ilişkin veli-öğretmen arasında olduğu görüşünü ifade etmişlerdir. 10 yöneticiden 2'si, 10 öğretmenden 6'sı, 10 öğrenci velisinden 4'ü şiddetin kimler arasında gerçekleştiğine ilişkin veli-öğrenci arasında olduğu görüşünü ifade etmişlerdir.

“Şiddet daha çok kimler arasında gerçekleşmektedir?” sorusuna ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

Y 6 “ Öğrenci- öğrenci , öğrencilerin yaşadığı süreçte bilişimi araçlarıyla çok hasır neşir olması , internette şiddet içerikli oyunlar oynamaları.”

Y 8 “Akran şiddeti en fazla görülen şiddet türlerindedir. Akran şiddeti neticesinde yönetici öğrenci şiddetine dönüşmektedir.”

Ö7 “Öğrenci-öğrenci ve veli öğretmen arasında gerçekleşmektedir.”

V 2 “Okullarda en yaygın şiddet olayları öğrenci ve öğrenci arasında olan şiddettir.”

V10 “Öğrenci-öğrenci ve veli-öğretmen arasında şiddet sıklıkla yaşanmaktadır.” şeklinde görüş bildirerek şiddetin daha çok öğrenci-öğrenci arasında olduğunu ifade etmişlerdir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okullarda yaşanan en yaygın şiddet olaylarına yönelik katılımcı görüşleri Tablo 4’de özetlenmiştir.

Tablo 4*Okullarda yaşanan en yaygın şiddet olaylarına yönelik katılımcı görüşleri*

Görüşler	Yönetici	Öğretmen	Veli	Toplam
Sözel şiddet	8	9	9	26
Sözlü olarak sataşma	2	3	4	9
Özsaygı zedeleyici konuşma(aşağılama, alay etme, hakaret)	3	2	2	7
Küfür	2	2	1	5
Fiziksel şiddet	8	4	3	15
Duygusal şiddet	3	4	2	9
Karşı cinsi rahatsız etme	1	2	1	4

Tablo 4’de görüldüğü üzere, 10 yöneticiden 8’i, 10 öğretmenden 9’u, 10 öğrenci velisinden 9’u okullarda yaşanan en yaygın şiddet olaylarının sözel şiddet olduğu görüşünü ifade etmiştir. Sözel şiddetin boyutları olarak; 2 yönetici, 3 öğretmen ve 4 veli sözlü olarak sataşma görüşünü belirtmiştir. 3 yönetici, 2 öğretmen, 2 veli özsaygı zedeleyici konuşma olarak görüş belirtmiştir. 2 yönetici, 2 öğretmen ve 1 öğrenci velisi küfür şeklinde görüş belirtmiştir. 1 yönetici, 2 öğretmen ve 2 öğrenci velisi hakaret olarak görüş bildirmiştir. 10 yöneticiden 8’i, 10 öğretmenden 4’ü, 10 öğrenci velisinden 3’ü okullarda yaşanan en yaygın şiddet olaylarının fiziksel şiddet olduğunu ifade etmiştir. Fiziksel şiddetin boyutları olarak 4 yönetici, 1 öğretmen, 2 öğrenci velisi dayak olarak görüş belirtmiştir. 10 yöneticiden 3’ü, 10 öğretmenden 4’ü, 10 öğrenci velisinden 2’si okullarda yaşanan en yaygın şiddet olaylarının duygusal şiddet olduğu görüşünü ifade etmişlerdir. Duygusal şiddetin boyutları olarak; 1 yönetici, 2 öğretmen, 1 veli karşı cinsi rahatsız etme olarak görüş belirtmiştir.

“Okullarda yaşanan en yaygın şiddet olayları ile ilgili görüşlerinizi belirtiniz?” sorusuna ilişkin olarak bazı yönetici, öğretmen ve veli görüşleri şu şekildedir:

Y 1 “Öğrenciler arasında sıklıkla sözlü şiddet yaşanıyor. Özellikle ergenler arasındaki her türlü sorun restleşme ve şiddet ile çözülmeye çalışılıyor. Öğretmenlerin şiddet uyguladığına pek tanık olmadım.”

Y6“Okullarda yaşanan şiddet olayları öğrencilerin dışlanmasına öğrencilerin bu davranışı daha da arttırmasına neden olmaktadır. Akademik başarısının düşmesine ve toplumsal uyum noktasında problem yaşamasına neden olmaktadır.”

Ö3“Duygusal ve sözel şiddet uygulanmakta olup fiziksel şiddete dönüşmektedir. Öğretmenler daha çok öğrencilere sözel şiddet uygulamaktadır.”

Ö9“Karşı cinsi rahatsız etme ve duygusal şiddete maruz bırakma sıklıkla yaşanmaktadır. Özellikle kız çocuklarına daha fazla yapılmaktadır. Ya da engelli öğrencilere ya da zayıf ve çekingen davranış gösteren öğrencilere daha fazla yapılmaktadır.”

V 4“Gelişim dönemleri ergenlik dönemine denk geldiklerinden evde okulda dışarıda şiddet konusunda özellikle sözlü şiddet ve duygusal şiddet eğilimleri mevcuttur.

V 10 “Öğretmenlerin öğrencilere karşı aşağılayıcı konuşması ve çocukları sınıfta küçük düşürmesi gibi davranışlar ile karşılaşmaktayız” şeklinde görüş bildirmiştir. Okullarda yaşanan şiddet olayları okul yöneticileri, öğretmenler ve velilerin cevaplarına bakıldığında; genel olarak okullarda yaşanan şiddet olaylarının “fiziksel şiddet”, “sözel şiddet” ve “duygusal şiddet” şeklinde olduğu söylenebilir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okullarda yaşanan en yaygın şiddet olaylarının nedenlerine ilişkin katılımcı görüşleri Tablo 5’te özetlenmiştir.

Tablo 5

Okullarda yaşanan en yaygın şiddet olaylarının nedenlerine yönelik görüşler

<i>Görüşler</i>	<i>Yönetici</i>	<i>Öğretme n</i>	<i>Veli</i>	<i>Toplam</i>
Ailesel nedenler	5	7	9	21
Aile içi şiddetin yaşanması	2	1	4	7
Eğitim seviyesi	1	2	1	4
Çocuk sayısının fazla olması	0	0	1	1
Ekonomik zorluklar, yoksulluk	1	1	2	4
Aile içinde denetim eksikliği	1	2	0	3

Tablo 5 (devam)

	Parçalanmış aile	0	1	1	2
Çevresel nedenler		2	2	4	8
	İnternet ve sosyal medyanın olumsuz etkisi	2	2	3	7
	Olumsuz ve şiddet meyilli arkadaş grubu	0	0	1	1
Bireysel nedenler		4	5	2	11
	Bastırılan duygular, çekingenlik ve içe kapanma	1	1	0	2
	Kız erkek ilişkilerinden kaynaklı	0	1	0	1
	Kendini doğru ifade edememe, öz benlik yetersizliği	1	0	0	1
	Akademik başarının düşük olması	0	3	0	3
	Arkadaş grubuna dâhil olma	1	1	0	2
	Kişilik bozukluğu ve davranış sorunları	1	1	0	2
Toplumsal nedenler		2	3	2	7
	Şiddetin yaygın olması	1	1	0	2
	Sosyal medya ve teknoloji, oyun bağımlılığı	2	1	1	4
	Geleneklerin ve değerlerin yok sayılması	1	0	0	1
Okula ilişkin nedenler		6	5	1	12

Tablo 5 (devam)

Disiplin cezalarının caydırıcı nitelikte olmaması	1	1	0	2
Disiplin cezalarının uygulanmaması	1	1	0	2
Olumsuz okul ikliminin olması	1	0	0	1
Rehberlik etkinliklerinin yetersiz oluşu	1	1	1	3
Denetimlerin yetersiz oluşu	1	1	0	2

Tablo 5 görüldüğü üzere, okullarda yaşanan şiddetin nedenlerini 5 yönetici, 7 öğretmen ve 9 öğrenci velisi ailesel nedenler olarak ifade etmiştir. Ailesel nedenler olarak; 2 yönetici, 1 öğretmen ve 4 öğrenci velisi aile içi şiddetin yaşanması, 1 yönetici, 2 öğretmen ve 1 öğrenci velisi eğitim seviyesi, 1 öğrenci velisi çocuk sayısının fazla olması, 1 yönetici, 1 öğretmen ve 2 öğrenci velisi ekonomik zorluklar ve yoksulluk, 1 yönetici, 2 öğretmen aile içinde denetim eksikliği, 1 öğretmen ve 1 öğrenci velisi parçalanmış aile şeklinde görüş bildirmiştir.

2 yönetici, 2 öğretmen ve 4 öğrenci velisi okullarda yaşanan şiddetin nedenlerini çevresel nedenler olarak tanımlamıştır. Çevresel neden olarak; 2 yönetici, 2 öğretmen ve 3 öğrenci velisi internet ve sosyal medyanın olumsuz etkisi, 1 öğrenci velisi olumsuz ve şiddet meyilli arkadaş grubu şeklinde ifade etmiştir.

4 yönetici, 5 öğretmen ve 2 öğrenci velisi şiddetin nedenlerini bireysel nedenlerden kaynaklı olduğunu ifade etmiştir. Bireysel nedenler olarak; 1 yönetici ve 1 öğretmen bastırılan duygular, çekingenlik ve içe kapanma, 1 öğretmen kız erkek ilişkilerinden kaynaklı olduğunu, 1 yönetici kendini doğru ifade edememe, öz benlik yetersizliği olduğunu, 3 öğretmen akademik başarının düşük olması, 1 yönetici ve 1 öğretmen arkadaş grubuna dâhil olma, 1 yönetici ve 1 öğretmen kişilik bozukluğu ve davranış sorunları olarak görüş bildirmiştir.

2 yönetici, 3 öğretmen, 2 öğrenci velisi toplumsal nedenler olarak görüş bildirmişlerdir. Toplumsal nedenler olarak; 1 yönetici ve 1 öğretmen şiddetin yaygın olması olduğunu, 2 yönetici, 1 öğretmen ve 1 öğrenci velisi sosyal medya ve teknoloji, oyun bağımlılığı olduğunu, 1 yönetici geleneklerin ve değerlerin yok sayılması şeklinde görüş bildirmiştir.

6 yönetici, 5 öğretmen ve 1 öğrenci velisi şiddetin nedenlerini okula ilişkin nedenler olarak ifade etmiştir. Okula ilişkin nedenler olarak; 1 yönetici ve 1 öğretmen disiplin cezalarının caydırıcı nitelikte olmaması, 1 yönetici ve 1 öğretmen disiplin cezalarının uygulanmaması, 1 yönetici olumsuz okul ikliminin olması, 1 yönetici, 1 öğretmen ve 1 öğrenci velisi rehberlik etkinliklerinin yetersiz oluşu, 1 yönetici ve 1 öğretmen denetimlerin yetersiz oluşu, 1 öğretmen sosyal aktivitelerin yeterli seviyede olmaması, 1 yönetici sınıf yönetiminde eksiklikler olduğu görüşünü belirtmiştir.

“Okullarda yaşanan en yaygın şiddet olaylarının nedenlerine ilişkin görüşlerinizi belirtiniz?” sorusuna ilişkin olarak yönetici, öğretmen ve veli görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Y5 “Şiddetin başlangıcı davranıştır. Çocuk da olumsuz davranışı aileden öğrenmektedir. Ergenlik döneminde ise arkadaşlarını örnek almaktadır. Şiddetin kaynağı aile ve olumsuz arkadaş çevresidir. Okulda öğretmene karşı yapılan sözel şiddet ise aileden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Zaman zaman öğretmenlerinde şiddet uyguladığı gözlenmektedir. Burada öğretmenin sınıf yönetimi eksikliklerinden ve yetersizliklerinden dolayı şiddete başvurduğu görülmektedir.”

Y10 “Disiplin cezalarını tam olarak uygulamama veya öğrenciler için yeterli derecede caydırıcı olmadığından dolayı, denetimlerin yeterli sayıda olmaması, sınıf rehber öğretmenlerinin öğrencilerle tam olarak ilgilenmemesi, rehberlik faaliyetlerinin yetersiz oluşu.”

Ö 6 “İzlenen programlar (dizi, sinema, çizgi film) ,ailede şiddet görülmesi vs. Beraberinde ben de problemimi şiddet uygulayarak çözebilirim düşüncesini oluşturuyor. Bu durum da çocukta sözlü ya da fiziksel şiddet olarak ortaya çıkıyor.”

Ö 8 “Disiplin kurallarının uygulanmaması, öğretmen veli ilgisizliği, davranış problemleri, disiplin cezalarının uygulanmadan konuşarak çözmeye çalışılması.”

V 6 “Aile içinde yaşanan şiddetin okul ortamına taşınması, boşanmış ailelerde çocuğun kendini suçlu hissetmesi ve şiddete başvurması, çocuğun çekingen ve içe kapanık olmasını fırsat bilip başkalarının çocuk üzerinde baskı kurması.”

V 7 “Telefon, tablet ve bilgisayar bağımlılığı, televizyonda gördüğünü yapmak istemesi ya da telefonda oynadığı oyundan etkilenmesi.” şeklinde görüş bildirerek şiddeti tek bir nedene bağlayarak açıklanamayacağını belirtmiştir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okullarda yaşanan şiddet olaylarına yönelik çözüm önerilerine ilişkin katılımcı görüşleri Tablo 6’da özetlenmiştir.

Tablo 6

Okullarda yaşanan şiddet olaylarına ilişkin çözüm önerileri ile ilgili katılımcı görüşleri

<i>Görüşler</i>	<i>Yönetici</i>	<i>Öğretmen</i>	<i>Veli</i>	<i>Toplam</i>
Okula Yönelik Çözüm Önerileri	8	7	4	19
Denetimlerin yeterli sayıda olmaması	1	1	0	2
Okul yönetiminin güçlendirilmesi	1	1	1	3
Okul rehberlik faaliyetlerinin daha etkin ve görünür olması	1	1	1	3
Yönetici ve öğretmenlerin doğru model olması	1	1	1	3
Okul güvenliğinin yeterli seviyede olmaması	1	2	0	3
Okulun sosyal ve fiziki olanaklarının iyileştirilmesi	2	0	1	3
Disiplin cezalarının caydırıcı olması	1	1	0	2
Eğitime yönelik çözüm önerileri	5	7	2	14
Değerler eğitiminin etkin olması	1	2	1	4
Öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmesi	2	1	0	3
Aile eğitimleri verilmeli	1	2	1	3
Öğrencilerin öz kontrol becerisi ve duygularını kontrol edebilme becerisinin verilmesi	1	2	0	3

Tablo 6 (devam)

Öğrenci ye yönelik çözüm önerileri	7	8	3	18
Yetenek ve ilgilerine göre çeşitli alanlara yönlendirilmesi	1	1	0	2
Şiddete yönelik çevresel şartların düzeltilmesi	1	1	1	3
Sosyal medya ve teknoloji kullanımının doğru ve sınırlı olması	1	1	0	2
Rehberlik servisinden yardım alması	1	3	1	5
Öğrenciye yönelik empatik iletişimin artırılması	3	1	0	4
Olumlu davranışların pekiştirilmesi	0	1	1	2

Tablo 6’da görüldüğü üzere, yönetici, öğretmen velilerin okullarda şiddetin önlenmesine yönelik çözüm önerilerine bakıldığında, 8 yönetici, 7 öğretmen ve 4 öğrenci velisi okula yönelik çözüm önerileri sunmuştur. 1 yönetici ve 1 öğretmen denetimlerin yeterli sayıda olmaması, 1 yönetici, 1 öğretmen ve 1 öğrenci velisi okul yönetiminin güçlendirilmesi, 1 yönetici 1 öğretmen ve 1 öğrenci velisi okul rehberlik faaliyetlerin daha etkin ve görünür olması, 1 yönetici, 1 öğretmen ve 1 öğrenci velisi yönetici ve öğretmenlerin doğru model olması, 1 yönetici, 2 öğretmen okul güvenliğinin yeterli seviyede olmaması, 2 yönetici ve 1 öğrenci velisi okulun sosyal ve fiziki olanaklarının iyileştirilmesi, 1 yönetici, 1 öğretmen disiplin cezaların caydırıcı olması şeklinde görüş bildirmiştir. 5 yönetici, 7 öğretmen ve 2 öğrenci velisi eğitime yönelik çözüm önerileri belirtmiştir. 1 yönetici, 2 öğretmen ve 1 öğrenci velisi değerler eğitiminin etkin olması, 2 yönetici, 1 öğretmen öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmesi, 1 yönetici, 2 öğretmen ve 1 öğrenci velisi aile eğitimleri verilmeli, 1 yönetici, 2 öğretmen öğrencilerin öz kontrol becerisi ve duygularını kontrol edebilme becerisinin verilmesi gerektiği şeklinde görüş ifade etmiştir. 7 yönetici, 8 öğretmen ve 3 öğrenci velisi okula yönelik çözüm önerileri belirtmiştir. 1 yönetici ve 1

öğretmen öğrencilerin, yetenek ve ilgilerine göre çeşitli alanlara yönlendirilmesi, 1 öğrenci, 1 öğretmen ve 1 öğrenci velisi şiddete yönelik çevresel şartların düzeltilmesi, 1 yönetici ve 1 öğretmen sosyal medya ve teknoloji kullanımının doğru ve sınırlı olması, 1 yönetici, 3 öğretmen ve 1 öğrenci velisi rehberlik servisinden yardım alması, 3 yönetici ve 1 öğretmen öğrenciye yönelik empatik iletişimin artırılması, 1 öğretmen ve 1 öğrenci velisi olumlu davranışların pekiştirilmesi şeklinde görüş belirtmiştir.

“Okullarda yaşanan şiddet olaylarını önleyebilmek için hangi önlemler alınmalı?” sorusuna ilişkin olarak yönetici, öğretmen ve veli görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

Y2 “Değerler eğitimi yüzeysel değil uygulamalı ve kapsayıcı şekilde verilmeli. Öğrenciler ilgilerine ve becerilerine göre çeşitli alanlara yönlendirilmeli, öğretmenlerin öğrenciye karşı duygudaşlık becerilerini arttırması.”

Y10 “Yöneticiler, öğretmenlerdeki ve öğrencilerdeki olumsuz davranışları takip etmeli. Bu konuda gerekli uyarıları yapmalı. Olumsuz yaklaşım sergileyen öğretmenler için bakanlık tarafından yeni düzenlemeler ve yaptırımlar getirilmelidir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin her yıl öfke kontrolü, değerlerimiz ve şiddet konusunda bilgilendirilmelerin tazelenmesi konusunda eğitimler verilmeli. Öğrencilere sınıf bazında biz ve birlik olma bilincini kazandırıcı etkinlikler düzenlenmeli. Şiddete meyilli olan öğrenciler tespit edilerek sosyal faaliyetlere yönlendirilmeli. Risk grubundaki aileleriyle görüşülmeli. Teknoloji konusunda öğretmenler; öğrenci ve aileye doğru kullanımı konusunda gerekli bilgilendirmeyi yapmalıdır. Okul şiddet eylem planının işlevselliği arttırılmalı sınıf ve okul olarak etkinlikler düzenlenmelidir.”

Ö 1 “Sene içerisinde okullarda yapılan şiddet eylem planı doğrultusunda önlemler alınmalı. Etkinlikler öğrenci, öğretmen ve velileri kapsayacak şekilde şiddet konusunda bilgi verilmeli, gerekli hallerde ceza verilmeli”

Ö8 “Aile bireyleri belli aralıklarla konu hakkında eğitime tabi tutulmalı öğrencilerin sosyal medyanın olumsuz durumlarından korunmalı. Aileler bilinçlendirilmeli, okul kuralları daha caydırıcı olmalı.

V9 “Teknoloji kullanımında kısıtlama ve sınır konulması, öğretmenlerin öğrencilerle yakından ilgilenmesi ve aile eğitimlerinin verilmesi gerektiğini düşünüyorum. “

V10 “Okul yönetimi güçlendirilerek, gerekirse öğrencilere disiplin cezaları verilmelidir.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Araştırmada, okullarda yaşanan şiddeti önlemeye yönelik çözüm önerileri incelendiğinde, okulla ilgili çözüm önerilerine daha çok yer

verilmesi gerektiği, okullarda ailelere yönelik düzenli aile eğitimi çalışmalarının yapılması, yöneticilerin ve öğretmenlerin ise, şiddet konusu ile ilgili sürecin içinde olması gerektiği ve bu konuda yeterli düzeyde bilinçlendirilmeleri, öğretmenlere hizmet içi eğitimlerin verilmesi, süreç içinde yer alan tüm bireylere değerler eğitimiye yönelik eğitim verilmesi, öğrencilere kendini ve davranışlarını kontrol edebilme becerisi kazandıracak çalışmalar yapılması gerekmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okullarda yaşanan şiddetin kaynağı, şiddet olayları, şiddetin nedenleri ve şiddet olaylarına yönelik geliştirilebilecek çözüm önerileri için bu çalışmanın bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuçlar alt problemlere göre sunulmuştur.

Araştırma bulgularına bakıldığında; okullarda yaşanan şiddetin kaynağını yönetici, öğretmen ve veliler, daha çok aile içi şiddetin yaşanması, televizyon dizileri ve bilgisayar oyunları ile ilişkili olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Nitekim İldeniz (2015) İstanbul Esenyurt ilçesinde farklı liselerde öğrenim gören öğrenciler ile yaptığı çalışmada, şiddet davranışının aile, öğretmen, idare kadrosu, çevre ve arkadaş grubu, televizyon ve medyanın etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Parladır (2009), ortaöğretimde bulunan okullarda şiddetin kaynağı ile ilgili öğretmen, yönetici ve öğrenci görüşlerini belirlemek amaçlı yaptığı çalışmada, öğretmenlerin “teknoloji kaynaklı risk faktörleri” boyutunun şiddetin oluşmasında çok etkili olduğu görüşü ortaya çıkmıştır.

Şiddetin en büyük etkeni olarak öğrenciler, aile yaşamı ile ilgili maddeyi işaretlerken; yöneticiler, şiddet oluşumunda en etkili faktörün aile kaynaklı olduğunu, şiddet oluşumunda ise en etkili faktörün toplumdaki ekonomik sorunlar olduğunu, öğrenciler ise şiddetin oluşumunda en etkili faktörün kötü arkadaş çevresi ile ilgili olduğunu düşünmektedir (Parladır, 2009). Bu bulguların, yaptığımız araştırma bulguları ile benzerlik gösterdiği görülmektedir.

Okullarda yaşanan şiddetin daha çok kimler arasında gerçekleştiği sorusuna, okul yöneticilerinin daha çok öğrenci-öğrenci arasında gerçekleştiği şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin öğrenci-öğrenci ve veli-öğrenci arasında gerçekleştiği, velilerin ise öğrenci-öğrenci, yönetici-öğrenci, veli-öğrenci ve öğretmen-öğrenci arasında gerçekleştiği, tüm katılımcıların da cevaplarına göre en çok öğrenci-öğrenci arasında şiddetin yaşandığı şeklinde görüş bildirmişlerdir. Nitekim Atmaca ve Öntaş’ın 2014 yılında yapmış olduğu çalışmasında, okullarda öğretmenler ve okul yöneticilerine yönelik veliler tarafından fiziksel, psikolojik ve ekonomik yönden şiddet uyguladıkları sonucuna varılmıştır. Eğitim kurumlarının çevresi ile ilgili konuları ve güvenli bir okul iklimine sahip olmaları öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin performansları ve mesleki gelişimleri

açısından önemli bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Töremen, Çankaya ve Avanoğlu, 2008). Yönetici ve öğretmenlere göre, okullarda görülen en yaygın şiddet olaylarının öğrenciden öğrenciye yönelik %57,74 oranında şiddet olayları olduğu, öğretmenden öğrenciye yönelik şiddet olaylarının %27,20 oranında olduğu, yöneticiden öğrenciye yönelik şiddet olaylarının %6,69 oranında yaşandığı bulguları ortaya çıkmıştır (Aküzüm ve Oral, 2015).

Okullarda yaşanan şiddet olaylarının daha çok sözel şiddet olarak gerçekleştiği ancak genel olarak okullarda yaşanan şiddet olaylarının tek bir tür ile açıklanamayacağı fiziksel şiddet, sözel şiddet ve duygusal şiddet yaşandığı ifade edilmiştir. Genel olarak okullarda yaşanan şiddet olaylarının tek bir tür ile açıklanamayacağı fiziksel şiddet, sözel şiddet ve duygusal şiddet yaşandığı söylenebilir. Nitekim Yavuzer, Gündoğdu ve Dikici (2009) yaptığı çalışmada, 3397 öğretmen ile yapmış oldukları araştırmanın bulgularına göre, öğretmenler şiddeti; “ sözel veya fiziksel zarar verme davranışı” olarak tanımlamıştır. Ayrıca, şiddet nedenlerinden birinin de aile sebeplerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Pişkin (2002), şiddet davranışının teneffüste ve sınıfta uygulandığını, öğrencilerin, %44’ünün sözel şiddet , %30’unun fiziksel şiddet , %9’unun cinsel şiddet ve %1’inin de duygusal şiddete maruz kaldığı saptanmıştır. Kartal ve Bilgin (2009), öğrencilerin en yüksek oranda sözel şiddete uğradığını, öğretmenlerin, fiziksel şiddete uğradığını, Öğrencilerin ise, şiddetin nerede yaşandığına ilişkin sorusuna yönelik en yüksek bahçede; öğretmenlerin ise bahçe ve koridorda yapıldığı görüşü ortaya çıkmıştır. (MEB, 2008), okullarda yaşanan şiddet olayları ile ilgili yapılan çalışmada; %52,2’sinin sözel şiddet, %21,9’unun fiziksel şiddet, %23,7’sinin duygusal şiddet yaşandığı sonucuna varmıştır.

Şiddetin nedenleri arasında en çok ailesel nedenlerden kaynaklı olduğu, okullarda yaşanan şiddeti önlemek için çözüm önerileri olarak ise, okullarla ilgili çözüm önerilerine daha çok yer verilmesi gerektiği, ailelere yönelik düzenli aile eğitimi çalışmalarının yapılması, yöneticilerin ve öğretmenlerin ise, şiddet konusuna ilişkin sürece dâhil olması gerektiği düşünülmektedir. Okullarda görülen şiddet olaylarının tek bir nedene bağlanarak açıklanamayacağı bilinmektedir. Bu konu ile ilgili ortaya çıkan görüşler incelendiğinde, şiddete neden olan ailesel nedenler, sosyal medya ve teknoloji kullanımı, çevresel nedenler, bireysel nedenler, toplumsal nedenler ve okula ilişkin nedenlerden daha çok ön plana çıktığı görülmektedir. Bu çalışmada Şiddetin nedenleri arasında en çok da ailesel nedenlerden kaynaklı olduğu görüşü ortaya çıkmaktadır. Ancak ailesel, toplumsal, çevresel, bireysel, okula ilişkin nedenler de şiddet olaylarının ortaya çıkmasında birbirleri ile ilişkili ve birbirlerinden etkilenen bir bütünlük içinde oldukları ifade edilebilir. Nitekim Çubukçu ve Dönmez (2012) yapmış olduğu araştırmasında, okullarda görülen şiddet olaylarının nedenlerini en çok aileden kaynaklı olduğu ve aile içinde yaşanan şiddet,

ailenin eğitimsiz oluşu, boşanmış aile, sevgi yoksunluğu, ilgisizlik, sosyo ekonomik düzeye bağlı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Helvacı (2008) yapmış olduğu araştırmada, öğrenci görüşleri doğrultusunda şiddetin nedenlerini belirlemek ortaöğretimde uygulanan araştırmada, öğrencilere şiddetin en önemli nedenleri sorulduğunda aile içi ilgisizlik ve ailelerin eğitimsizliği görüşü ortaya atılmıştır. Öğrencilerin şiddet odaklı olmalarında bakılması gereken önemli sebeplerden biri de, içinde buldukları aile yapısıdır. Bu çerçevede okullarda görülen şiddet davranışlarının en önemli nedeni olarak, öğrencilerin çocukluk döneminde yaşadığı aile içinde bulunan sosyalleşme ile ilgili olduğu düşünülmektedir (Kızmaz, 2006, s.53).

Okullarda yaşanan şiddeti önlemeye yönelik çözüm önerileri incelendiğinde, okulla ilgili çözüm önerilerine daha çok yer verilmesi gerektiği, okullarda ailelere yönelik düzenli aile eğitimi çalışmalarının yapılması, yöneticilerin ve öğretmenlerin ise, şiddet konusu ile ilgili sürecin içinde olması gerektiği ve bu konuda yeterli düzeyde bilinçlendirilmeleri, öğretmenlere hizmet içi eğitimlerin verilmesi, süreç içinde yer alan tüm bireylere değerler eğitimine yönelik eğitim verilmesi, öğrencilere kendini ve davranışlarını kontrol edebilme becerisi kazandıracak çalışmalar yapılması gerekmektedir. Öğrencilere yönelik çözüm önerileri olarak, öğrencilerin yetenek ve ilgilerine göre çeşitli alanlara yönlendirilmesi, sosyal medya ve teknoloji kullanımının doğru ve sınırlı olması, rehberlik servisinden yardım alması, öğrenciye yönelik empatik iletişimin artırılması, olumlu davranışların pekiştirilmesinin, şiddeti önlemede yeterli olacağı düşünülmektedir. Alan yazına bakıldığında okullarda yaşanan şiddeti önlemeye yönelik çözüm önerileri olarak (Uzbaş, 2009) ailelere yönelik aile eğitimi çalışmalarının yapılmasını tavsiye etmiştir. İnandı ve Yıldız (2014) yaptığı araştırmada, okul müdürlerinin ve öğretmenlerin içinde bulunduğu bir ekibin kurulması görüşü ortaya çıkmıştır. Çubukçu ve Dönmez (2012) ise, okullarda şiddetten kaçınmak için öğrencileri şiddet türleri hakkında bilgilendirmeli, okulların, sosyal-sportif ve kültürel etkinliklere yer vermesi, belirli gün ve sosyal kulüp etkinliklere daha çok yer verilmesi, öğrencilerin aktivitelere katılım sağlaması olarak ifade edilmiştir. Araştırma bulguları alan yazında yapılan araştırmalar ile paralellik göstermektedir. Çözüme yönelik önerilere bakıldığında ise, okul yöneticileri, öğretmenler ve veliler okula yönelik çözüm önerilerine vurgu yaparak, eğitime yönelik çözüm önerileri ve öğrenciye yönelik çözüm önerilerinin birlikte ele alınarak ve çözüm önerileri bu değişkenler temel alınarak geliştirilirse başarıya ulaşılabileceği söylenebilir. Öğrencilerin okul ortamında şiddet olayları ile karşılaşmaları onların günlük yaşantılarını ve okul hayatını olumsuz yönde etkilemektedir.

Sonuç olarak okullarda şiddet pek çok yönüyle dikkat çeken önemli bir toplumsal olgudur. Bu kavramın eğitim ortamında giderek artış göstermesi ailede artan şiddet olayları, sosyal medyada, toplumda görülen

şiddet olayları ile bağlantılı olduğu söylenebilir. Bu sebeple okullardaki şiddet olaylarının önüne geçebilmek için okul ortamını doğrudan ve dolaylı bir şekilde etkileyen ortamların denetlenmesi ve yaşanan şiddet olaylarının azaltılması ve ya önüne geçilmesi sonucunu doğurmaktadır. Araştırmada, okullardaki şiddeti önlemek için öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin ortak kararıyla yeni bir müdahale biçimi geliştirilmesi gerektiği, öğretmenlere yönelik istenmeyen öğrenci davranışlarının nasıl önlenebileceğine ilişkin donanım kazandırılması gerektiği ve tüm okul üyeleri ve ailelere şiddeti önleme ile ilgili eğitim verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Okullarda yaşanan şiddeti sorun çözme, etkili iletişim, öfke kontrolü gibi bilgi ve becerilere yönelik rehberlik etkinliklerine yönelinmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Öğrencilere yönelik çözüm önerileri olarak, öğrencilerin yetenek ve ilgilerine göre çeşitli alanlara yönlendirilmesi, sosyal medya ve teknoloji kullanımının doğru ve sınırlı olması, rehberlik servisinden yardım alması, öğrenciye yönelik empatik iletişimin artırılması, olumlu davranışların pekiştirilmesinin, şiddeti önlemede yeterli olacağı düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre öneriler şu şekildedir.

Eğitimcilere yönelik öneriler:

- Şiddet ile baş edebilmek için öğretmenlere hangi sınıf yönetimi becerilerinin kazandırılması gerektiği, hangi etkinlikleri uygulaması gerektiği ve nasıl rehberlik etmesi gerektiği tespit edilmeli ve ilgili alanda eğitici plan ve programlar kapsamında hizmet içi eğitimler verilmeli.
- Rehber öğretmen, araştırmacı, akademisyen ya da psikolog gibi uzman kişilerden okullarda konu ile ilgili öğrenci, öğretmen, yönetici ve velilere düzenli olarak seminerler düzenlenmeli.
- Okul yöneticilerinin okullarda yaşanan şiddeti önlemek ve okul iklimini daha düzenli hale getirmek için gerekli önlemler almalıdır. Bununla ilgili farklı birimlerden (Emniyet Müdürlüğü, Aile ve Sosyal Politikalar Müdürlüğü, Sağlık Müdürlüğü) yardım almalıdır.
- Fiziki ceza içeren uygulamalardan okul disiplini olarak kaçınılmalıdır.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

- Şiddet ile ilgili aile, öğrenci ve öğretmenlere yönelik gözleme dayalı araştırmalar yapılabilir.
- Araştırma nitel bir çalışma olduğu için nicel araştırma yöntemi de eklenerek karma yöntem ile kapsamlı çalışmalar yapılabilir.

- Örnekleme grubu daha geniş tutularak yönetici, öğretmen ve veli görüşleri dışında öğrenci görüşlerine de yer verilerek yeni araştırmalar yapılabilir.
- Araştırma ortaokul düzeyinde görev yapan yönetici, öğretmen ve velilerine yönelik yapıldığından, farklı öğrenim düzeylerinde görev yapan yönetici, öğretmen ve velileri katılımcı olarak alınabilir.

Ebeveynlere yönelik öneriler:

- Okul ile aile işbirliği sağlanmalı ve koordineli bir şekilde hareket edilmelidir
- Şiddet içerikli TV programları ya da dijital oyunları oynamaları aileler tarafından koruyucu güvenlik önlemleri alarak engellenmelidir.
- Arkadaş seçimi konusunda veliler bilgilendirilmelidir.
- Aile içinde yaşanabilecek tartışmaların çocuğa yansıtılmaması sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Aküzüm, C. ve Oral, B. (2015). Yönetici ve öğretmen görüşleri açısından okullarda görülen en yaygın şiddet olayları, nedenleri ve çözüm önerileri, *Ekev Akademi Dergisi*, 19(61), s.1-30.
- Arık, A. (1998). *Psikolojide bilimsel yöntem* (2.Baskı). Çantay Kitabevi.
- Arslan, Y. (2013). Okullarda yaşanan şiddet olaylarının düzey ve dinamiklerini anlamak: Batman merkez örneği [Elektronik Sürüm]. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(5), 1-17.
- Atmaca, T. ve Öntaş, T. (2014). Velilerin öğretmenlere uyguladığı şiddete yönelik nitel bir araştırma, *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 2(1), s. 47-62.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F., (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (14. Baskı). Pegem Akademi Yayınevi.
- Çıfci, S. (2010). *Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin sanal zorbalık düzeyleri ile empatik eğilim düzeyleri arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat].
- Çubukçu, Z. ve Dönmez, A. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okuldaki şiddet üzerine görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(40), s. 89-108.
- Dönmez, A. (2010). *İlköğretim okul yöneticilerinin şiddet olgusuna yönelik görüşleri ve şiddetle baş etme yöntemleri*. [Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir].
- Güneri Yöyen, E. (2017). Şiddet türleri ve kişilik özellikleri. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 1(1), s. 35-50. DOI: [10.31461/ybpd.316724](https://doi.org/10.31461/ybpd.316724)
- Helvacı, M.A. (2008). Okullarda şiddet ve nedenleri, 17. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, Sakarya, 1- 3 Eylül.
- Hoşgörür, V. ve Orhan, A. (2017). Okulda zorbalık ve şiddetin nedenleri ve önlenmesinin yönetimi (Muğla merkez ilçe örneği), *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), s. 859-880.

- İldeniz, B. (2015). *Okullarda Şiddetin Nedenleri ve Önlenmesi*. [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul].
- İnandı, Y. ve Yıldız, S. (2014). Lise okul yöneticilerinin okullarda şiddeti önleme yeterlikleri: Mersin ili örneği, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), s. 137-147.
- Kartal, H. ve Bilgin, A. (2009). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve öğrenim gören öğrencilerin zorbalığa yönelik görüşleri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 539-562
- Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşım, *C. Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(1), s. 47-70.
- Koç, M. (2006). Şiddetin ortaya çıkardığı psikolojik travmayla baş etmede sporun işlevselliği, *1. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu*, 28-31 Mart, İstanbul.
- Krug, Etienne G., Linda L. Dahlberg, James A. Mercy, Anthony B. Zwi ve Rafael Lozano (Eds.) (2002). *World report on violence and health*. Ceneva, World Health Organization.
- MEB, Eğitim araştırma ve geliştirme dairesi başkanlığı, (2008). *Öğrencilerin şiddet algısı*. Ankara. Erişim Adresi: http://www.meb.gov.tr/earged/earged/siddet_algisi.pdf. Erişim Tarihi: 28.03.2022
- MEB. (2012). Eğitim ortamlarında şiddetin önlenmesi ve azaltılması” Strateji ve eylem planı (2012–2013) Erişim Adresi: https://siddetinonlenmesi.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/171_20747_1.1.12_strateji_raporu.pdf Erişim Tarihi 24.08.2022
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2015). Çocuğa yönelik şiddetin önlenmesi teknik destek projesi: Revize erken uyarı uygulamaları. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Proje Ofisi. Erişim Adresi: https://siddetinonlenmesi.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/1_7121034_1.2.4_erken_uyari_uygulamalari_programi.pdf Erişim Tarihi: 25.08.2022
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Mutlu, E. (1997). Televizyon, çocuklar ve şiddet, *İ.Ü. İletişim Fakültesi Dergisi*, (4), s. 41-77.
- Özcebe, H., Üner, S. ve Çetlik, H. (2006). Adolesanlarda şiddet davranışları, *1. şiddet ve okul: okul ve çevresinde çocuğa yönelik şiddet ve alınabilecek tedbirler sempozyumu*, Ankara.

- Özgür, G., Yörükoğlu, G. ve Arabacı, L.B. (2011). Lise öğrencilerinin şiddet algıları, şiddet eğilim düzeyleri ve etkileyen faktörler, *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(2), s. 53-60.
- Parladır, S. (2009). *Okullarda şiddetin kaynaklarına ilişkin öğretmen, yönetici ve öğretmen görüşleri*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz, Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya].
- Pehlivan, M. (2008). *İstanbul ili Kadıköy ilçesi liselerindeki okul içi şiddet algısı ve şiddete karşı alınan önlemler*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü, İstanbul].
- Pişkin, M. (2002). Okul zorbalığı tanımı türleri ilişkili olduğu faktörler ve alınabilecek önlemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), s. 531-568. Thousand Oaks, CA. Sage.
- Terzi Ş. (2007). Okullarda yaşanan şiddeti önleyici bir yaklaşım: kendini toplama gücü. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 3(12), 73-82.
- Töremen, F., Çankaya, İ. ve Avanoğlu, Y. (2008). Okul anneliği: okul güvenliğine yönelik bir model önerisi. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10), s.56-69.
- Uzbaş, A. (2009). Okul psikolojik danışmanlarının okulda saldırganlık ve şiddete yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), s. 90-110.
- Yavuzer, Y., Gündoğdu, R. ve Dikici, A. (2009). Teachers' perceptions about school Violence in one Turkish city. *Journal of School Violence*, 8 (1): 29-41. DOI: [10.1080/15388220802067797](https://doi.org/10.1080/15388220802067797)
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, 9. Genişletilmiş baskı, Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R.K. (2003). *Case study research. design*. Sage, London.




ISSN: 2141-9773

e-ISSN: 2791-9773

ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
EDEBİYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ
KAREFAD

Leyla Yılmaz'ın “Bilmemek” Filminde Su İmgisinin Göstergebilimsel Çözümlemesi: Bachelard Rehberliğinde Bir İnceleme

Baran Barış ¹
İzmir

Öz

Gaston Bachelard, suyun genel olarak insanın en gizli, yalın ve sadeleştirici güçlerini temsil ettiğini belirtmektedir. Suyun birçok anlatıda kullanılan imgeleriyle beraber derinliğiyle bağlantılı imgelerinin de bulunduğu dikkat çektiği Su ve Düşler adlı çalışmasında aydınlık, karanlık, arınma, kirlenme, yaşam ve ölüm gibi yananlam gösterilenlerinin olduğunu ortaya koymuştur. Bu çalışmanın amacı, Leyla Yılmaz'ın Bilmemek filmindeki su imgesinin Bachelard'ın görüşleri doğrultusunda, göstergebilimsel yöntemle çözümlemek ve böylece yananlam gösterilenlerini tespit etmektir. Bir lise öğrencisine uygulanan mobbingin (bezdiri) anlatıldığı filmde su imgesinin kullanımı, anlatı üç kesite ayrılarak incelenmiş ve imgenin yananlam gösterilenleri anlatı kişileri temelinde karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Araştırmanın sonucunda filmin üç kesitinde suyun yananlam gösterilenlerinin çeşitlilik gösterdiği, anlatı kişileriyle ilişkili karşıt değerleri temsil eden bir gösteren olarak kullanıldığı, anlatının kurucu imgesi olması nedeniyle bütün göstergeleri biçimlendirdiği ve filmin Bachelard rehberliğinde incelenmeye olanak sunan bir yapıya sahip olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Göstergebilim, Bilmemek, Bachelard, Su, İmge

¹*Sorumlu Yazar:* Uzman, Kadın Çalışmaları Anabilim Dalı, İzmir/Türkiye, E-posta: baranbarisb90@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1595-4048>

MAKALE TÜRÜ

Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi

5 Nisan.2022

Kabul Tarihi

30 Ağustos 2022

doi: 10.57115/karefad.1098666

Atıf: Barış, B. (2022). Leyla Yılmaz'ın “Bilmemek” filminde su imgesinin göstergebilimsel çözümlemesi: Bachelard rehberliğinde bir inceleme. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 10(2), 189-224.

<https://doi.org/10.57115/karefad.1098666>



ISSN: 2141-9773

e-ISSN: 2791-9773

CANKIRI KARATEKIN UNIVERSITY
JOURNAL OF FACULTY OF LETTERS
KAREFAD

Semiotic Analysis of The Image of Water in Leyla Yılmaz's Film Named Not Knowing: An Investigation Under the Guidance of Bachelard

Baran Barış ¹
İzmir

Abstract

Bachelard, in his work, where he pointed out that water, which he stated as representing the most secret, simple and simplifying powers of person in general, has images associated with its depth along with the images used in many narratives, revealed that there are connotations such as light, darkness, purification, pollution, life and death. The aim of this study is to analyze the water image in Leyla Yılmaz's film named Not Knowing with the semiotic method in line with Bachelard's views, and thus to determine the connotations. The use of the water image in the film, which describes the mobbing applied to a high school student, was examined by dividing the narrative into three sections and connotations of the image are discussed comparatively on the basis of the characters of the narrative. As a result of the research, it has been seen that the connotations of water in three sections of the film varied, it was used as a signifier representing the opposing values associated with the characters, and since it is the founding image of the narrative, it shapes all the signs and the film has a structure that allows it to be examined under the guidance of Bachelard.

Keywords: Semiology, Not Knowing, Bachelard, Water, Image

¹*Corresponding Author:* Specialist, Women Studies Department, İzmir/Türkiye, E-mail: baranbarisb90@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1595-4048>

ARTICLE TYPE

Research Article

Received Date

April 5, 2022

Accepted Date

August 30, 2022

Sanatın çeşitli dallarında kullanılan imgeler, onları kuran yönetmenle alımlayan izleyici arasında bir etkileşim sağlar. Bu etkileşimde yönetmen ve izleyicinin sinema başta olmak üzere farklı disiplinlerde edindiği bilgiler, yaşantılar anlatının inşasını ve çözümlemesini biçimlendirir. Türkçe sözlükte “zihinde tasarlanan ve gerçekleşmesi özlenen şey, düş, hayal, hülya” biçiminde tanımlanan *imge* sözcüğünün ruhbilim alanındaki kullanımları doğrultusunda “duyu organlarının dıştan algılandığı bir nesnenin bilince yansıyan benzeri, hayal, imaj” ve “duyularla alınan bir uyaran söz konusu olmaksızın bilinçte beliren nesne ve olaylar, hayal, imaj” olmak üzere iki tanımı daha bulunmaktadır (Parlatır vd., 1998, s. 1076). Farklı disiplinlerde çalışmalarını sürdüren araştırmacılar tarafından çeşitli biçimlerde ele alınan bir kavram olan imge, Mitchell’e (1987) göre, belirli bir gösterge türü olmasının ötesinde, dünyayı *bilgi betileri* ile bir arada tutan çeşitli benzerliklerden hareketle açıklanan genel bir kavramdır (s. 11). Bu genel kavramı kendi disiplinleri çerçevesince açıklayan araştırmacıların tanımları arasında benzerlik ve farklılıklar görülebilmektedir. Sözelimi, Aksan (2005), şiir bağlamında ele aldığı imgeyi şairin gözlemlediği kişi, olay, nesne ya da durumun zihnindeki tasarımının metne izdüşümü olarak tanımlarken imgenin, doğanın bir kopyası olmadığına da dikkat çekmektedir (ss. 2-3). Sözcüğün kullanıldığı alanların çokluğu, yalnızca yazın ya da görselle sınırlandırılmaması, tanımları çoğaltırken bu çalışma kapsamında görsel imgeler üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde John Berger’in saptamalarının alanyazında önemli yer tuttuğu görülmektedir. Berger (2008), görmenin konuşmadan önce geldiğine, çocuğun konuşmaya başlamadığı dönemde çevresindekileri görerek anlamlandırmaya çabaladığına dikkat çekmektedir. İlerleyen süreçte gördüklerini sözcükler aracılığıyla aktarmasına karşın görünenlerle sözcükler arasında mesafe bulunmaktadır; çünkü bir kişinin, nesnenin ya da durumun tanımlandığı, betimlendiği zamana kadar edinilen bilgiler, dünya görüşü ve inançlar, dil aracılığıyla aktarılan şeylerin görünümünü, dolayısıyla sözcük seçimlerini de etkilemektedir. Bir seçme edimi olan bakmanın sonucu görülen nesne, insanın zihnindeki yansımalarına koşut olarak betimlenmektedir ve bu nedenle bütün imgeler, insanlar tarafından yeniden üretilen yapılar –başka deyişle görünüm– olarak bireyseldir. İmgenin üretimi önce dil aracılığıyla aktarımın gerçekleştirildiği uzamda bulunmayan nesnelere gözde canlandırmak amacını taşırken bunu izleyen çalışmalarda imgenin, onu tasarlayanın bakış açısını, seçimlerini yansıttığı kabul edilmiştir. Bu kabulde bireysellik bilincinin artması belirleyici olmuştur (ss. 7-10). Parsa (2004), görsel imgelerin kökenini, taşıdıkları bireysel özellikleri ve amaçları şöyle özetlemektedir:

Tarih öncesi yabansı başlangıçlarda, insanlığın ilk dönemlerinde, çoğunun okuma-yazmasının olmadığı ve çevresiyle ilgili basit bir yaşamı bulunduğu dönemde imgelerin hep insan eliyle üretildiği bilinmektedir. Yaklaşık 15 bin yıl önce insanların mağara duvarlarına,

kaya yüzeylerine çizdikleri imgelerin hangi amaçla çizildiğine dair birçok varsayım öne sürülse de, bu resimler önce zihinde yaratılmış, ardından duygu ve düşüncelerini, kısaca iletilerini aktarmak amacıyla resmedilmişlerdir. Ne amaçla olursa olsun, bunlar insanların yazıdan önce oluşturduğu ve herhangi bir gereksinim sonucu ortaya çıkmış imgelerdir, bir yenidensunum'dur ve bir öykü anlatmaktadır. Bu anlamda insanoğlu için kendini görsel imgelerle dışa vurmak muhtemelen her dönemde doğal gelmiştir (s. 216).

İnsanların iletilerini aktarma aracı olan imgelerin bütün tanımlarında dikkati çeken ortak özellikleri, kişiselliği ve yeniden üretim sürecinin ürünleri olmasıdır. Benzer biçimde Akarsu (1975) da imgeyi felsefe bağlamında tanımlarken nesnelere imgeler aracılığıyla yeniden tanıtılmasını işaret etmektedir (s. 97). Bu tanımdaki yeniden tanımlama ifadesi, imgelerin sanat yapıtlarında nesnelere farklı anlamlar kazandırmasıyla ilişkilidir. Örneğin, günlük yaşamda sonsuzluk, aydınlık gibi olumlu çağrışımları olan gökyüzü, bir sanat yapıtında olumsuz bir bakış açısıyla yeniden üretilmiş bir imgeye dönüşebilmekte ya da renkler, yansıttıkları başat duygu ve düşüncelerden başka bir bağlamda yer alabilmektedir. Kültürel düzendeki verili kodlara koşut ya da karşıt olarak üretilen imgeler, söz konusu düzende üreticiyi çeşitli biçimlerde etkileyen göstergelerle –başka deyişle, gösteren, gösterilen ve gösterge olmak üzere üç belirleyenin bileşkesinden oluşmakta ve böylece yeni bir anlamsal boyut ortaya çıkmaktadır. Yazıcı (1997), imgenin göstergelerin bir üst boyutu olduğuna vurgu yapmaktadır. Buna bağlı olarak göstergeler, yeni bir dizge içinde bir araya geldiklerinde önceki anlamlarından uzaklaşarak farklı bir anlam kazanmakta ve başka bir göstergeyi yapılandırmaktadır (ss. 16-18). Alanyazında imgeye ilişkin tanımlar ve açıklamalar, gösterge kavramını gündeme getirmektedir. Çalışmanın sonraki alt başlıklarında araştırma nesnesi olan su imgesi, Bachelard'ın çalışmaları kapsamında ele alınmakta, devamında bu imgenin Türk ve dünya sinemasındaki kullanımlarına ilişkin alanyazında yer alan çalışmalardan örnekler sunulmakta, yöntem bölümünde ise göstergelerin bir üst boyutu olan imgelerin dizgesel bir biçimde incelenmesine olanak sunan göstergebilim yöntemi ve Barthes göstergebiliminin temel kavramları olan düzenlam/yananlam ikiliği açıklanarak Leyla Yılmaz'ın “Bilmemek” adlı filmi, bu kavramlar ve yöntem çerçevesinde çözümlenmektedir.

Bachelard'ın Çalışmalarında Su İmgesi

Bachelard (2006), imgeleme gücünün yenilikle ilişkili ve varlığın içinde hem ilk hem sonsuz olarak saklı olanı bulmak olmak üzere iki farklı biçimde geliştiğini ileri sürmektedir. Bunlar, biçimsel nedene yaşam veren biçimsel imgeleme ve maddesel nedene yaşam veren maddesel imgeleme biçiminde adlandırılmaktadır. İki imgeleme gücü ortak çalışabilmekte; ancak maddenin doğrudan imgeleri, tözsel (töze ait, tözle ilgili) ve içsel olarak biçimlerden bağımsız yapılanmaktadır. Maddesel imgeleme yoğunlaşan

Bachelard, görünür imgelerin ardında sakı duran imgeleri ortaya çıkarmayı, imgeleyici gücün kaynağını irdelemeyi amaçlamaktadır. Ona göre maddeye derinleşme ve gelişme anlamında olmak üzere iki anlamda değer yüklenmektedir. Derinleşme anlamı, bilinmezliği ve sırları içinde barındırırken gelişme anlamı, imgelemin sınırsız gücünü (potansiyelini, gizilini) içermektedir. Çeşitli maddesel imgelemler; ateş, hava, su ve toprakla ilişkileri çerçevesinde dört unsur yasasına göre sınıflandırılabilir. Bir imgenin sanat yapıtında var olabilmesi için bu dört unsurdan biriyle özünü, kendi yasalarını ve estetik dizgesini oluşturması gerekmektedir. “Su ve Düşler” adlı kitabın ve bu çalışmanın temel imgesi olan su, Bachelard’a göre insanın en gizli, yalın ve sadeleştirici güçlerini temsil etmekte; ancak suyun sık kullanılan imgelerinin dışında derinliğiyle ilişkili başka imgeler bulunmakta ve bu imgeler, çeşitli anlatılardaki kullanımları aracılığıyla ortaya çıkarılmaktadır. Buna bağlı olarak Bachelard, suyun varlığın tözünü sürekli dönüştüren gücüne, ateşle toprak arasındaki temel ontolojik dönüşümüne gönderimde bulunmaktadır (ss.7-27).

Bachelard (2006), suyun maddesel imgeleminin çeşitliliğini farklı metin türlerini çözümleyerek elde ettiği bulgularla ortaya koymaktadır. Birinci ulamda ele alınan berrak/parlak/aydınlık sular, kolay imgeler sunan bir niteliktedir. Bu ulamdaki sular için kullanılan *kolay imgeler* ifadesi, suya ilişkin akla ilk gelen, birincil çağrışımlara gönderimde bulunmaktadır. Berrak suların niteliklerinden biri, serinliktir. Sahip olduğu bu nitelik, su imgesine uyandırma gücünü vermekte ve çeşitli dolaysız imgelerle birleşerek anlatılarda yer almaktadır. Hava imgesindeki serinliğin taşıdığı olumsuz çağrışımların tersine suyun serinliğine ilişkin oluşturulan imgeler, ilkbahar mevsimi ve yenilenmeyle bağlantılıdır. Bachelard, suların gürültüsünün ve genel olarak sesinin, serinliğin ve berraklığın eğretilmelerini yansıttığını ileri sürmektedir. Karaman’ın (2012) belirttiği gibi eğretilme, “Bir sözcüğün alışılmış anlamının dışında bir başka anlamda kullanılmasıdır. Bir başka deyişle, bir şeyi anlatmak için ona benzetilen bir başka şeyin adını eğreti olarak kullanmadır.” (s. 327). Maddesel imgelem, bir eğretilmenin ontolojik değerini ortaya çıkarmaktadır. Bachelard, buna bağlı olarak şairlerin ve ressamların yapıtlarında imgelemin eğretilmelerinin görünümelerini belirlemektedir. Bu doğrultuda, suya girmenin sportif –başka deyişle– eril bir etkinlik oluşuna dikkat çekmektedir. Suyu girilen yer kalabalıktır ve bu kalabalık, bir erkek kalabalığıdır. Suyu ilişkin diğer eğretilmeler de bu koşutlukta yapılandırılmaktadır. Örneğin, sudaki kuğu, hem kadını temsil etmekte hem de çift cinsiyetli bir görünüme bürünebilmektedir. Devingenliği kaybolup seyredilen bir imgeye dönüştüğünde kadın, devinin durumundaki imgesiyle ise erkekle özdeşleştirilmektedir. Bütün imgelerde olduğu gibi su imgesinde de karşımıza çıkan bu ikilik, maddenin karşıt değerleri temsil ettiği gerçeğini ortaya koymakta ve Bachelard, ikinci ulamda bu karşıtlığı incelemektedir (ss. 28-55).

Edgar Allan Poe'nun metinleri üzerinden çözümlenen karanlık su imgesinde iyi/kötü, beyaz/siyah gibi ikili karşıtlıklar dikkati çekmektedir. Metinlerdeki çifte şiirsellik, ruhsal bir ikili karşıtlığın ara nedeni olan maddenin sonsuz geçişlere olanak tanınmasının sonucunda oluşmaktadır. Bu karşıtlıklara bağlı olarak Poe'nun şiirlerinde su, yaşamla ölüm arasında bir aracı durumuna gelmektedir. Bachelard (2006), Marie Bonaparte'ın çözümlmelerine gönderimde bulunarak Poe'nun bütün metinlerinde bir imgelem birliğinin varlığına vurgu yapmaktadır. Söz konusu metinlerde daha derin, ölü ve durgun sular ortak olarak gözlenmektedir. Bachelard'a göre devingen bir metinde nesnelere dönüşmektedir ve bu nedenle su da metnin başında berrak bile olsa sonunda dönüşerek ölüme ulaşmaktadır. Metinlerde olumlu ve olumsuz anlamlarla yüklü, karşıt değerler taşıyan sular bulunmakla birlikte dönüşüm, olumsuzdan olumluya doğru gerçekleşmemekte, başka deyişle karanlık su, aydınlık suya dönüşmemektedir. Poe'nun metinlerinde suların sessizliğinin ölüm göstergesi olduğunu savlayan Bachelard, bu metinlerdeki varlığı reddeden, geleni ve akanı tanıyan Herakleitosçu sezgiye dikkat çekmekte, suyun dönüşümünde ölümü, suyun kendisi kabul eden Herakleitos'un düşüncesinin Poe üzerinde etkili olduğunu ileri sürmektedir (Nietzsche, 1994, akt. İnal, 2010, s. 18). İncelenen metinlerdeki su imgesinde ölümle birlikte gözlemlenen, olumsuz çağrışımlarla yüklü bir başka kavram ise yalnızlıktır. Kavramlar, diyalektik olarak yapılanan imgelerin kesişme noktalarıdır ve kesişmeden önce ile sonra arasında farklılık söz konusudur. Bu farklılık, kavramın ek bir nitelik kazanması ve imgenin dönüşmesi anlamına gelmektedir. Karşıt kavramlar aracılığıyla imgeler arasında kurulan diyalektik ilişki, suya ilişkin eğretilmelerin de çeşitlenmesine neden olmaktadır. Sudaki yansımaların yanı sıra maddenin derinliği nedeniyle var olan dolu derinlik imgesi, anlatılarda söz konusu eğretilme çokluğunu sağlamaktadır. Böylece bir gösterge, birbiriyle ilişkili ya da birbirine karşıt birçok yananlamı kapsamaktadır. Örneğin suyun yananlamlarından biri olan ölüm, yalnızca maddesel bir yokluğu değil, metindeki kişinin ya da onu çevreleyen koşulların çürüyüp yok olmasını da ifade etmektedir (Bachelard, 2006, ss. 56-83).

Karanlık suları izleyen ulamda suyun madde sel imgelemiyile ilişkili olarak bir tür sonu, kaybolmayı ya da yıkılışı simgeleyen Kharon ve Ophelia kompleksleri ele alınmaktadır. Bu kompleksler, derin suda ya da uzak bir ufukta kaybolmak, derinlik ya da sonsuzlukla özdeşleşmek biçiminde açılmaktadır (Bachelard, 2006, s. 20). Bachelard, incelediği metinlerde dalgalara terk edilmenin, canlıları kesin bir ölüme teslim etmeyi simgelediğini gözlemiştir. Öte yandan uçsuz bucaksız bir deniz de ölümü temsil etmektedir. Bachelard, ölümle yolculuk arasındaki ilişkiyi ise "Ölüm yolculuktur, yolculuk ölümdür ve gitmek ölmektir" (s. 58) eğretilmeleriyle ifade etmekte ve suyun kişiyi daha önce yapmadığı bir yolculuğa çağırıldığını ileri sürmektedir. Suyun devinim özelliğiyle de bağlantılı olarak bu,

bitmeyen bir yolculuktur ve tehlikeler içermektedir. Ölüm haricinde kötülüğün imgelemi de suyun maddesel imgeleminde yer bulmaktadır. Bachelard, suyun her hâlükârda bir yok oluş anlamını içerdüğünü, incelediği metinlerden Christophe Marlowe'un 1604 yılında yazdığı "Faust" oyunundan alıntılıdığı "Ey ruhum, küçük su damlacıklarına dönüştür kendini ve hiç bulunmayacak şekilde Okyanusa düş" (s. 107) tümcesiyle örneklendirmektedir. Su, kişiyi içine alarak geriye iz bırakmayacak bir biçimde yok etmektedir. Marlowe'a koşut olarak Paul Éluard'ın "Kapalı suda akan bir gemi gibiydim, /Bir ölüden farksız, yalnızca bir unsurum vardı" (s. 107) dizeleri de suyla ölüm ilişkisini ortaya koymaktadır. Bachelard, "Ölüm yolculuktur, yolculuk ölümdür ve gitmek ölmektir"den (s. 58) sonra "Su, tözsel bir yokluktur" (s. 107) eğretilmesini oluşturmakta ve suyu, umutsuzluğun maddesi olarak betimlemektedir. Tözsel, yani maddenin kökünde var olan bu yokluk, yolculuğun da bittiğini göstermektedir (ss. 84-107).

Bachelard (2006), dördüncü ulamda suyun dört unsur yasasındaki diğer maddesel imgelem unsurlarıyla bileşimi irdelemektedir. İmgesel bağdaşım, yalnızca iki unsur arasında gerçekleşmekte, örneğin, su toprağa ya da ateşe bağlanırken ateş, toprakla birleşmektedir. Dört unsur arasında hiçbir zaman üçlü bir bağdaşım söz konusu değildir. Bachelard, üçlü bir bağdaşımın görülmesi halinde bu imgenin yapay olduğuna dikkat çekmektedir. Beşinci ulamda ise suyun devingenliğine koşut olarak sürekli bir doğuşu imlediği ileri sürülmektedir (ss. 108-149).

Altıncı ulamda su imgesiyle arılık ve arınma ilişkisi etikle bağıntılı olarak irdelenmektedir. Bilindiği gibi su, arılığı temsil eden temel göstergelerden biridir. Başka bir deyişle, Bachelard'ın (2006) ifade ettiği biçimde, berrak su, arılığın akla ilk gelen imgesidir ve toplumsal sözleşme olmadan herkes tarafından bu yönde eğretilme oluşturulmaktadır. Öte yandan arı ve berrak su, kirliliklere karşı bir çağrını da imlemektedir. Bu bağlamda Bachelard, kötü suyun çeşitli eğretilmelerinin bulunduğunu ve buna ilişkin eğretilmelerin pek çok ayırtıyı barındıran bir tiksintide birleştiğini ileri sürmektedir. Kirli ya da bulanık bir su, kötülüğün ve suçun simgesine dönüşmüş, kötülükleri bir araya getiren toplanma yeri haline gelmiştir. Az ya da çok bir kirlilik, suyun arılığını dönüşü mümkün olmayan bir biçimde bozulmasına neden olurken kirlenmeyi imleyen ahlak beliti, berraklığını kaybetmiş bir suyla temsil edilmektedir (ss. 150-167). Son ulamda ise suyun devingenliğiyle ilişkili bir başka olgu olan şiddeti imlemesini çözümleyen Bachelard, suyun farklı metin türlerinde şiddet ve öfkeyi içinde barındırdığını gözlemlemiştir. Arı su imgesine eşlik eden berrak gökyüzü, mitolojide Zeus'la; kirli su imgesinde var olan gri, kapalı, bulutlu gökyüzü de Poseidon'la özdeşleşmektedir. Poseidon, denizi simgelemekte ve denizin mutlak hâkimi kabul edilmektedir. Elindeki üçlü yaba, denizleri dalgalandırıp altüst ederken toprağı da sarsmaktadır. Bu

nedenle Yunan mitolojisinde denizler ve depremler tanrısı olarak tanımlanmaktadır (Erhat, 1996, ss. 251-252). Roma mitolojisinde Poseidon'un diğer adı olan Neptün'ün ruhbiliminin temel imgeleri de kapalı hava, bulutlar ve sislerdir. Denizin kapalı ve bulutlu bir havadaki görünümüyle ilişkili olarak suyun maddesel imgelemine Bachelard (2006), Georges Lafourcade'ın 1837-1867 yıllarındaki "La jeunesse de Swinburne" adlı yapıtından alıntılacağı şu bölümle örneklendirmektedir: "Deniz galip gelmeye çalışan ve alt edilmesi gereken bir düşmandır; o dalgalar karşı konulması gereken birer darbeden farksızdır; yüzücü bütün vücuduyla rakibin uzuvlarına çarpıyormuş izlenimine kapılır." (ss. 185). Önceki ulamlarda belirtilen, suya girmenin sportif ve eril özelliğine koşut bir biçimde hem suyun hem yüzücünün saldırganlığı gözlenmektedir. Nitekim Bachelard, bu ulamda bir kez daha suyun içinde sürdürülen mücadelenin şiddeti ve erilliğine işaret etmektedir. Maddeyle kişi arasında kurulan bu ilişki de aralarındaki mücadeleyi imlemektedir. Şiddetli suyun cesaret şeması olduğunu ileri süren Bachelard, bu yönüyle suyun, metindeki kişilerin gövde gösterisinin uzamı haline geldiğini ortaya koymaktadır. Bunun yanı sıra suyun şiddeti ve erilliğine ilişkin bütün bu görünümlerin gerisinde – Bachelard'ın çalışması boyunca sıklıkla tekrarladığı gibi– su tarafından saklanmış sırlar bulunmaktadır. Suyun maddesel imgelemine bu bağlamda çözümlenmesi, anlatıların derin yapısının irdelenmesine olanak vermektedir (ss. 176-205). Bachelard, çalışmasının sonuç bölümünde eğretileme olarak suyun sesiyle insanın sözü arasında süreklilik olduğunu ileri sürmektedir. Böyle bir sonuç, suyu bedene, ruha ve sese sahip bir varlığa dönüştürürken farklı metin türlerinde varlık olarak karşımıza çıkan suyun kim ya da kimleri imleyen bir eğretileme olarak kullanıldığının tespit edilmesini sağlamaktadır (ss. 206-217). Çalışmanın bu bölümünde ayrıntılı bir biçimde ele alınan Bachelard'ın su imgesine dair görüşleri, çeşitli sanat dallarında bu imgenin kullanıldığı yapıtların incelenmesine olanak tanımış ve Bachelard referans verilerek su imgesinin çözümlendiği çalışmalar, bunu izleyen alt başlıkta irdelenmiştir.

Su İmgesinin İncelendiği Çalışmalar

Alanyazında Bachelard temel alınarak su imgesinin incelendiği çalışmalar, kaynak kitapta mit, efsane ve destanlara gönderimde bulunması, şiir vb. yazınsal türler üzerinden bu imgeyi çözümlenmesinin de etkisiyle daha çok yazınsal metinler odaklıdır. Gürbilek (2007), yazınsal çözümlenmelerde nadiren ele alınan Ophelia'yla ilgili Bachelard'ın saptamalarından sözü Tanpınar yazınında suyun işlevine getirmektedir. Tanpınar'ın Bachelard'ı okuduğuna ve onun rehberliğinde Yahya Kemal'in metinlerini incelediğine vurgu yapan araştırmacı, Ophelia'nın suya gömülmesinin ve ağlayan kadının kendi gözyaşında boğulmasının getirdiği hüznün Tanpınar'ın roman kahramanlarında da gözlemlendiğini belirtmektedir. Gerek kadın kahramanlar, gerekse "Mahur Beste"nin Behçet

Bey’i, “Huzur”un Mümtaz’ı ve “Sahnenin Dışındakiler”in Cemal’i buna örnektir (ss. 102-103). Türk yazınından bir başka yazarın metnini ele alan Yunus Balcı (2007), Sabahattin Ali’nin “Hasan Boğuldu” adlı hikâyesinde suyla toprağın bileşiminin iç içe geçen olay örgüsünü birbirine bağlayan temel unsur olduğunu saptamıştır. Metinde su imgesine ilişkin bir diğer bulgu ise suyun toprak ya da ateşle bileşiminin genellikle bir tehlikeye işaret etmesine bağlı olarak öykünün baş kişisi Hasan’ın suda boğularak ölümünün, aslına dönerek kaybolmasıdır. Öykünün diğer kişilerinden Emine’nin kendisini çınar ağacına asarak intihar etmesi de suyla toprağın birlikteliği üzerinden bu iki anlatı kişinin ölümünden sonra buluşmasını simgelemektedir. Rus göçmen edebiyatı metinlerinde Boğaziçi’nin görünümünü ele alan Erinç (2016), Balcı’ya benzer biçimde, suyun diğer üç unsurdan biriyle bileşimini çözümlemektedir. İncelediği metinlerde suyla ateşin bileşiminin ölüme gönderimde bulunduğu örnekler saptamıştır. Öte yandan Bachelard’ın suyla ses arasında şiirsel bir gerçekliğin bulunduğu ilişkin yorumuna dikkat çeken araştırmacı, Vladimir Nabokov’un 1951 yılındaki “Konuş, Hafıza” adlı metninde şiirin semantik olarak sessizliğini suyun semantik ve işitsel varlığının dengelediğini savlamaktadır. Erinç’e (2016) göre metinde en fazla karşılaşılan *s* ve Rusça fonetiğe göre eş *z* ünsüzleri, suyun sesini yansıtmakta, Boğaziçi manzarasının en önemli öğesinin su olduğunu imlemektedir. Tanpınar’ın şiirlerindeki su imgesini Bachelard üzerinden inceleyen bir başka araştırmacı Tuba Dalar (2018), “Bursa’da Zaman” şiirinde zamanın göstergesi olan akış sözcüğünün suyla imgelediğini belirtmektedir. Tanpınar’ın şiirlerinde suyun diğer imgesel işlevleri ise birleştirici, arındırıcı ve gösterici olmasıdır. Gürbilek’in (2007) dikkat çektiği gibi Tanpınar’ın farklı türlerdeki metinlerinde su imgesi önemli yer tutmaktadır ve bu imgede Bachelard’ın görüşleri belirleyici rol oynamaktadır. Kılıç (2019), Tanpınar’ın “Yaz Yağmuru” adlı hikâyesini bu çerçevede ele alarak yazarın yapıtlarında Bachelard ve su imgesinin çözümlemesini sürdürmektedir. Bu hikâyede gel-, git-, doğ- ve öl- gibi pek çok eylem, su imgesiyle bağıntılıdır ve bir döngüyü işaret etmektedir. Anlatı kişilerin var ve yok oluşları suyla ilişkilendirilmiştir. Kılıç, hikâyedeki adı bilinmeyen kadının Sabri’nin yaşamına yağmurla girdiğine ve kadının suyla özdeşleştirildiğine dikkat çekmektedir. Bu bağlamda hem kadın hem su, arılığı temsil etmektedir (ss. 730-731). Su ve kadının ortak bir imgeleme sahip olduğu başka yazınsal metinler, Bilge Karasu’nun yazınında da karşımıza çıkmaktadır. Topçu (2019), Karasu’nun metinlerinde kadın ve suyun erkeğin gözünde her zaman ürkütücü bir konumda olduğunu belirtmektedir. Karşıtlıklar, kadın/erkek ikiliğine koşut olarak doğa/kültür ikiliği çerçevesinde oluşturulmuştur. Laura Mulvey’in (2010) “Görsel Haz ve Anlatı Sineması” başlıklı makalesinde sinema üzerinden saptamalarında kullandığı bir ifadeyle özetlemek gerekirse erkek, bakışın taşıyıcısı; kadın ve su ise erkek özne tarafından izlenen imgelerdir (ss. 211-229). Topçu (2019), Göç’ün (2013) kadın-erkek-deniz ilişkisine yönelik saptamalarına

gönderimde bulunarak denizin, erkek iktidarının sona erdiği bir uzam oluşuna değinmektedir. Kadınla deniz arasında kurulan benzerlik, deniz ve genel olarak doğanın, erkeğin egemenlik altına almak istediği nesnelere indirgenmesine neden olmaktadır. Bunun yanı sıra denizin kurucu unsur olduğu Karasu yazınında bir metin, Topçu'nun belirttiği gibi, deniz betimlemesiyle başlayıp metindeki karaların sular altında kalmasıyla sona ermektedir. Bu bağlamda Tanpınar'ın metinlerinde olduğu gibi Karasu'nun metinlerinde de su, bir döngüyü imlemektedir. Araştırmacı, yazarın çeşitli metinlerinde su imgesinin bir başka işlevinin anlatı kişilerinin bilinçdışını yansıtması olduğunu savlamaktadır. Söz konusu bulgular, yazarın yapıtlarının Bachelard ve psikanalitik yazın eleştirisi çerçevesinde okunmasına da yönlendirmektedir. Bu çalışma, 1950 sonrası Türk yazınının farklı türlerde yapıtlar kaleme alan önemli yazarlarından biri olan Bilge Karasu'nun metinlerindeki su imgesini irdelerken Koşar'ın (2019) çalışması, 1980 sonrası Türk şiirinin özgün şairlerinden Birhan Keskin'in şiirlerindeki dört unsur arasındaki bağdaşmaları irdelemektedir. Şairin 2010 yılındaki "Soğuk Kazı" adlı yapıtıdaki şiirlerinin incelendiği çalışma, ateşle su arasında karşıtlık üzerinden kurulan ilişkinin şiirselleştirildiğini ve bu bağdaşmaların mitolojik gönderimlerle biçimlendirildiğini öne sürmekte, öte yandan "Flamingo I, II, III" şiirlerinde suyun geçmişi hatırlatma işlevine sahip bir imge olduğunu, "Badem" şiirinde ise Yunan mitolojisinde unutuş kenti olan Lethe nehrine gönderimde bulunularak unutturma özelliğini taşıyan suyla hatırlama nehri Mnemosyne'den söz ederek de hatırlatma özelliği olan su arasında karşıtlık bulunduğunu ortaya koymaktadır (s. 375). Bütün bu bulgular, Bachelard'ın çalışmasındaki tespitlerini desteklemektedir.

Bachelard'ın mit, efsane ve şiir gibi farklı metinlerdeki su imgelerini ele aldığı çalışması, yazınsal metinler üzerinden yapılacak birçok araştırmayı beraberinde getirmiştir. Bununla birlikte günümüzde görsel anlatıların Bachelard referans verilerek çözümlendiği çalışmalar da yayımlanmaya başlamıştır. Bu çalışmalar, yazınsal göstergelerden elde edilen bulguların görsel göstergelerde bulunup bulunmadığını ortaya koyarken başta su olmak üzere diğer üç unsurun maddesel imgelemlerinin farklı disiplinlerde üretilen çalışmalarda hangi benzerlik ve farklılıkları gösterdiğini tespit etmektedir. Bachelard'ın uzamı inceleyen çalışmalarını temel alan pek çok inceleme alanyazında bulunmaktadır. Örneğin, Demir'in (2017) modern kültürü betimlemek amacıyla kentlerdeki uzamları ele aldığı "Günümüz Kültüründe Farklı Temsil Mekânları Üzerine Bir İrdeleme" başlıklı çalışması, Baudrillard, Bauman, Botton, Lefebvre ve Harvey gibi araştırmacıların yanı sıra Bachelard'ın görüşlerini de içermektedir. Barlas (2019) ise Bourgeois, Wurm, Whiteread, Rodney ve Halilaj gibi çağdaş sanatçıların yapıtlarında ev imgesini Bachelard, Ponty, Bollnow'un çalışmaları doğrultusunda irdemiştir. Öte yandan Bachelard'ın dört unsuru ele aldığı çalışmaları temelinde görsel göstergelerin incelendiği araştırmaların arttığı

görülmektedir. Lotusun çağdaş sanat yapıtlarında temsil ettiği değerleri ve geçmişteki kültürlerle kurulan ilişkileri incelediği çalışmasında Günay (2009), suyun çoğaltıcı imgesiyle lotusun çocuk miti ile bağdaştığını, bununla ilişkili olarak süt imgesinin Uzakdoğu kültüründeki lotus –koi balığı birlikteliğini ele alan heykeltıraş Xian’ın yapıtlarında zenginliği gösterdiğini, ayrıca suyun birçok anlatıda olduğu gibi çağdaş sanat yapıtlarında da arılığı imleyen örneklerinin bulunduğunu Bachelard temelli bir yaklaşımla ortaya koymaktadır. Su imgesinin kültürel çerçevede resim sanatına yansımalarını inceleyen Öner (2018) ise William Shakespeare’in 1603 yılındaki “Hamlet” oyununun kişilerinden Ophelia’ya yönelik Bachelard’ın çözümlemelerine gönderimde bulunarak günümüzde suyla beraber Ophelia imgesinin de değiştiğini, oyunda suda boğulan kadın karakterin yerini kadın, erkek, genç, çocuk ayırt etmeksizin birçok kişinin alabildiğini güncel göstergeler üzerinden örneklerken Fırat Engin’in 2016 yılındaki “Ruh Dolu Kayıklar: Su ve Düşler” adlı kişisel sergisini hem yapıtları hem de yapıtlarının sergilendiği uzam düzleminde çözümlediğinde şu bulgulara ulaşmıştır:

Bienalin dışında yer alan ve Bachelard’ın “Su ve Düşler” adlı kitabından yola çıkarak gerçekleştirdiği “Ruh Dolu Kayıklar: Su ve Düşler” isimli kişisel sergisi ile Fırat Engin, enstalasyon, neon ve video art, çalışmasıyla göçmen krizi ile Ophealia ve Ophealialaşmak kavramına değinmektedir. Fırat Engin, mülteci sorununun gerçekliğini doğrudan aktarmak yerine metaforlar ile yeni bir gerçeklik algısı yaratmaktadır. Sergi salonunun zeminini deniz kumu ile doldurarak izleyicinin bu kumlar üzerinde gezinerek seyrettiği Ophealia videosu gerçeklik algısını güçlendirmiştir. Sergi hazırlıklarını Ege kıyısında gözlem ve araştırmalar yaparak tamamlayan sanatçı, toplumsal bir trajedinin imgeleri olan mültecileri sanatsal boyuta taşımıştır. Fotoğraf, video ve neon gibi tekniklerden yararlanarak üretilen eserler ile özellikle deniz ya da su ögesi vurgulanmakta ve kıyı şeridi boyunca uzanan koylar, tekneler, dalgalar lirik bir etki yaratmakla birlikte dönüşen bir gerçeklik söz konusudur (ss. 155, 156).

Bachelard’ın arkaik metinler üzerinden yaptığı çalışmalar, bu metinlerdeki su imgesine ilişkin bulguların farklı sanat dallarında üretilen çağdaş anlatılardaki dönüşümlerinin saptanmasına olanak sağlarken günümüzde pek çok araştırmacı, bu dönüşümlerin izini sürmektedir. Anbarpınar (2020), Echo ve Narcissus mitlerinin çağdaş sanattaki yansımalarını ele aldığı çalışmasında fotoğraf sanatçıları Francesca Woodman ve Claude Chaun’un ayna imgesiyle Narcissus mitine gönderimde bulunduğunu, Ingmar Bermann sinemasında karakterlerin kendileriyle ve ölümle karşılaşmalarında, Andrei Tarkowsky sinemasında ise öze dönüşün, ruh, kimlik, korku, ölüm, saflık ya da bozulma gibi izleklerin işlenmesinde su imgesinin kullanıldığını belirtmektedir. Ayrıca Narcissus ve Echo mitleriyle metinlerarası ilişkilerin kurulduğu bir başka örnek olan “The

Reflecting Pool” adlı videoda suyun dalgalanıp durulmasıyla insan –doğa, maddi dünya– soyut dünya arasındaki ayrımın göstergesi olarak bulunduğunu öne sürmektedir. Bu anlatıda vaftiz edilme sahnesinin su imgesi kullanılmasıyla yeniden doğuşu ve arınmayı simgelediği tespit edilmiştir (Anbarpınar, 2020, ss. 624-625). Seramik sanatçıların yapıtlarında su imgesinin ele alınışını inceleyen Tanrıverdi (2020), bu imgenin Güngör Güner’in yapıtlarında toprak unsuruyla bileşimini, Elif Uras’ın resim ve seramik yapıtlarında suyun kadın ve doğurganlıkla bağlantısını, İrfan Aydın’ın yapıtlarında ise denizin önemli yer tuttuğunu ve suyun belleğe sahip bir varlık olarak betimlendiğini ortaya koymuştur. Su imgesinin görsel göstergeler üzerinden Bachelard referans verilerek çözümlendiği bu örnek çalışmalar, konuya ilişkin alanyazının gelişmekte olduğunu göstermektedir.

Sinemada Su İmgesi

Birçok ulusun sinemasında su imgesinin farklı bağlamlarda kullanıldığı filmler sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Bu filmlerde söz konusu imge, akla ilk gelen arılık vb. çağrışımlarıyla kullanıldığı gibi diğer üç unsurla bileşimi doğrultusunda ve anlatının içeriğine bağlı olarak olumsuz anlamları imleyen biçimde de yer alabilmektedir. Alanyazındaki çalışmalarda sinemada su imgesinin psikanalitik kuramlar kapsamında birçok kez ele alındığı görülmüştür. Kızıl’ın (2015) çalışması, bu örneklerden biridir. Araştırmacı, Carl Gustav Jung’un kolektif bilinçdışı kuramı ve arketip sınıflandırmasını temel alarak çalışmasının örneklemini oluşturan filmleri incelemiş ve elde ettiği bulgulara göre filmlerde su imgesinin olumlu ve olumsuz pek çok anlam taşıdığını ortaya koymuştur. Yılmaz ve Vatansever (2019) ise su imgesini Türk sinemasından bir örnekle ele almıştır. Metin Erksan’ın 1963 yılında Necati Cumalı’nın yapıtından uyarladığı “Susuz Yaz” filmindeki su imgesinin mülkiyetle ilişkisini irdeleyen araştırmacılar, tarımla geçimini sağlayan anlatı kişileri için suyun yaşamsal önem taşıdığını, üretimin verimini artıran ve varsıllaşmayı sağlayan başat unsur olduğunu ve Kayalı’ya (2014) gönderimde bulunarak anlatının suda mülkiyetin kamuya ait olması gerektiği yönünde bir savının bulunduğunu ifade etmiştir. Arslan (2010) ise Yeşim Ustaoğlu sinemasını çözümlendiği “Yeşim Ustaoğlu Filmlerinin Auteur Kuram Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışmasında yönetmenin filmlerinde su imgesinin önemine dikkat çekmektedir. “Güneşe Yolculuk” filminin suyla başlayıp bitmesi, anlatı kişilerinden Mehmet’in yeraltında suyu araması, “Magnafantagna”da çocukların su kenarında otururken ölüm hakkında konuşmaları, “Otel”deki akvaryum, su imgesinin Ustaoğlu sinemasındaki başat öğelerden biri oluşuna birer örnektir. Arslan’ın (2010) yönetmenle yaptığı söyleşide Ustaoğlu, suyu ayna gibi insana kendisini yansıtan ve aynı zamanda hem yaşamı hem de ölümü simgeleyen bir imge olarak gördüğünü dile getirmektedir (s. 137).

Sinemada su imgesi başta psikanalitik kuramlar olmak üzere pek çok farklı çerçevede ele alınmaya devam etmektedir; ancak Bachelard'ın çalışmaları –sözgelimi uzam üzerine görüşleri– sinema üzerine yapılan çalışmalara sıklıkla temel oluştururken su imgesinin Bachelard referanslı incelendiği çalışmalar, henüz nicelik olarak yeterli değildir. Sinemanın Bachelardyan bir sanat dalı olup olmadığını irdeleyen Thouvenel (2012), sinema yapıtlarının Bachelard rehberliğinde incelenmesi için Bachelard'ın örneklerini sinema üzerinden vermesi gerekmediğini ileri sürmekte ve Bachelard'ın çözümlemelerinin sinemadaki anlatılarda da çeşitli biçimlerde karışımıza çıkacak imgelerin incelenmesine olanak tanıyabileceğine dikkat çekmektedir (s. 145). Araştırmacının bu savları, filmlerdeki göstergelerin Bachelard'ın görüşleri doğrultusunda çözümleneceği çalışmalara bir yol göstermektedir. Bu bağlamda, yazınsal göstergelerle görsel göstergeler arasındaki benzerlik ve farklılıklar göz önünde bulundurularak Bachelard'ın görüşlerinin –bu çalışma çerçevesinde su imgesine yönelik tespitlerinin– sinemadaki göstergelerin çözümlenmesinde nasıl kullanacağı belirlenmelidir. İmgelemi yazın eleştirisi bağlamında ele alan Bachelard (2006), araştırmacının imgeleri durağan değil, devingen bir yapıda olduğundan hareketle ele alması gerektiğini belirtmektedir (s. 26). Film eleştirisinde herhangi bir imgenin anlatıdaki işlevi incelenirken de benzer biçimde, imgenin bu değişken, çok anlamlı yapısı göz önünde bulundurulmalıdır. Yazınsal metinlerde herhangi bir imgenin çokanlamlılığına koşut biçimde sinemada da imgenin bir anlatıda birden fazla yananlama sahip olabileceği öngörülmektedir. Leyla Yılmaz'ın bu çalışmada incelenen “Bilmemek” adlı filmi, bu bilgilerin ışığında ele alınmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Leyla Yılmaz'ın “Bilmemek” adlı filminin Bachelard'ın su imgesine ilişkin bulguları temelinde incelendiği bu çalışmanın amacı, filmdeki su imgesinin neleri temsil ettiğini ortaya koymaktır. Çalışmanın araştırma soruları, bu amaç doğrultusunda aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. Filmde su imgesinin kişilere ve anlatı zamanındaki kesitlemeye bağlı olarak düzenlam ve yananlam boyutları nelerdir? Suyun maddesel imgelemi, hangi izleklerle bağlantılıdır?
2. Leyla Yılmaz'ın anlatısındaki su imgesiyle Bachelard'ın görüşleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?
3. Filmde suyun maddesel imgelemi, hangi ikili karşıtlıklara dönüşmektedir?

Filmin Künyesi ve Özeti

Çalışmanın veri tabanını Leyla Yılmaz'ın “Bilmemek” adlı filmi oluşturmaktadır. 2019 yapımı olan filmin senaristliğini Leyla Yılmaz, yapımcılığını Ateş İlyas Başsoy, Evren Parlar, Christopher Elsey ve Leyla

Yılmaz, görüntü yönetmenliğini Meryem Yavuz, sanat yönetmenliğini Serdar Yılmaz üstlenmiştir. “Bilmemek”, Ankara Uluslararası Film Festivali ve 2020 yılındaki Uluslararası Adana Altın Koza Film Festivali gibi birçok festivalde en iyi film, en iyi yönetmen, en iyi kadın ve erkek oyuncu ödüllerine layık görülmüştür. Filmin başkarakteri Umut, lise son sınıf öğrencisidir. Üniversite sınavına hazırlanmaktadır ve aynı zamanda lisenin sutopu takımının oyuncusudur. Doktor olan annesi Selma ile mühendis olan babası Sinan’ın hem kendi aralarındaki hem de Umut’la iletişimsizlikleri, anlatının başından itibaren hissedilmektedir. Çalıştığı şirkete genel müdür olarak atanan Sinan, yeni yönetimin kurduğu düzene uyum sağlamaya çalışmakta; ancak önceki dönemde çalışan pek çok personelin bir anda işten çıkarılması, kendi konumu ve geleceği açısından kaygılanmasına neden olmaktadır. Başkalarının olanaklarıyla kendi koşullarını karşılaştırarak aldığı maaşın yetersiz olduğunu düşünen ve bu nedenle içten içe hırslanan Sinan, her şeye rağmen düzenin koşullarına boyun eğerek ayakta kalma yolunu seçerken Selma, ideallerini koruyarak meslek yaşamını sürdürme çabası içindedir. Öte yandan miras paylaşımı nedeniyle ağabeyi Kemal’le aralarındaki anlaşmazlık, filmde bir yan hikâye olarak yer almaktadır. Selma ve Sinan, kendi meselelerine odaklanırken sutopu eğitimi için Macaristan’daki yaz kampına gitmeye hazırlanan ve üniversiteye başlarken almayı hedeflediği bursla iyi bir eğitim ortamı ve gelecek hayal eden Umut’un yaşamı, okulda onun eşcinsel olduğu yönünde bir iddianın ortaya atılması ve yayılmasıyla altüst edilmiştir. Bu dedikoduyu üreten ve anlatı boyunca çete halinde yıldırma stratejilerini uygulayanların Umut’a yönelik eylemleri, mobbing olarak tanımlanmaktadır. Türkçede “taciz etmek, aşağılamak, yıldırma” gibi karşılıkları bulunan bu kavram, zorbalıkla ortak özellikler göstermekle beraber alanyazında kişilerarası istismanın farklı bir biçimi olarak açıklanmaktadır. Yasal boyutuyla suç kapsamına giren bu tür eylemlere üniversite, okul, işyeri gibi birçok kurumda tanık olunabilmektedir. Duffy ve Sperry (2012), zorbalıktan farklı olarak mobbingin örgütsel, mobbing uygulayan ve tacizci olarak nitelendirilebilen kişilerin birbirlerinin davranışlarını etkilediği sistematik bir olgu olduğunu ileri sürmekte, başka deyişle bu kavramın bir grubun bir kişiye karşı etik dışı davranışlarını ve psikolojik saldırıyı içeren eylemleri olarak açıklanabildiğine dikkat çekmektedir. Filmde bu tür eylemlerinin derecesini her geçen gün artıranların elebaşı, o lisenin öğrencilerinden ve aynı zamanda sutopu takımının oyuncularından biri olan Berk’tir. Berk, bir gün ona herkesin içinde neden hiç kız arkadaşının olmadığını sorar. Umut, takımda herkesin çalışma temposundan dolayı sürekli bir arada bulunduğunu ve özel yaşamlarına ayıracak vakitlerinin olmadığını işaret eden bir karşılık verse de anlatı ilerledikçe Berk’in davranışları, çevresine topladığı kişilerle beraber bir cinsel tacize dönüşmeye başlar. Umut’un yakın arkadaşı Tunç, bir gece geç saatte onu arayarak Berk’in herkese bir e-mail gönderdiğini haber verir. Söz konusu e-mailde Umut’un dayak yiyen bir gencin yüzündeki yaraya

baktığı esnada gizlice çekilmiş bir fotoğrafı bulunmaktadır. Ertesi gün antrenmanlar sırasında Berk'in başı çektiği çete, Umut'u havuzun dibine iter. Umut, suyun üstüne çıkmakta zorlanır. Bu durumu fark eden antrenörleri Atilla, onları uyarır; ancak Berk'in psikolojik saldırılarının derecesi, antrenman sonrasında soyunma odasında daha da artar ve herkesi Umut'un çevresine toplayarak onun eşcinsel olup olmadığını tartışmaya açar. Umut'un "Sana cevap vermiyorum; çünkü sana bana soru sorma hakkını vermiyorum" (31:20) diyerek karşılık vermesi, Berk'in "Cevap veremiyorsun; çünkü öylesin" (31:08) demesine ve iddiasını sürdürerek bir süre sonra okul ve takım içinde Umut'u yalnızlaştırmasına neden olur. Umut, bir gün kimse yokken antrenman yaptıkları havuza girip sudan endişeli bir biçimde çıktığında Atilla, onu fark eder ve iyi olup olmadığını sorar. Korktuğunu dile getiren Umut, sonrasında antrenörüne sutopunu bırakma kararı aldığını söyler. Atilla, ona dinlenip bu kararı gözden geçirmesi için süre verir. Umut, birkaç gün sonra Atilla'nın verdiği destekle takıma dönünce Berk ve diğerlerinin eylemlerinin sürdüğünü görür. Berk; Tarık ve Hakan'ı yanına alarak Atilla'yla görüşmeye gider ve Umut'u takımda istemediklerini dile getirir. Atilla'dan beklemedikleri kadar sert bir yanıt aldıklarında ona da Umut'un eşcinsel olduğunu ve bunu takımdan sakladığını söylerler. Atilla, önce yaptıkları yanlışları anlayabilecekleri bir dille anlatarak onları odasından çıkarmayı dener; ancak iddialarında ısrar ettiklerinde "Bütün gün havuzdasınız ama kir içindesiniz hâlâ" (51:05) diyerek daha sert bir biçimde kovar. Berk, Tarık ve Hakan odadan çıktıklarında Umut'a yönelik sürdürdükleri psikolojik saldırılara ortak olmadığı için bu defa da Atilla'nın eşcinsel olduğuna yönelik bir iddiayı dile getirmeye başlarlar. Olaylar bu aşamaya geldiğinde Umut'un yanında sadece Tunç kalmıştır. O da Umut'un Berk ve diğerlerine fiziksel ya da sözlü şiddetle tepki vermesini ister; çünkü haklılığını ancak böyle bir yöntemle ispatlayacağını savunur. Okulda yaşananları konuştukları bir gün Berk'in psikolojik saldırılarının nedenini sorduğunda Umut, "Bilmiyormuş gibi konuşma" (51:30) diyerek yanıt verir. Sonrasında Umut'la arkadaşlığını sürdürdüğü için kendisini de eşcinsel olarak yaftalayabileceklerinden çekindiğini dile getiren Tunç da Umut'u sorguya çekmeye başlar. O konuşmanın sonunda Umut, Tunç'la arkadaşlığını da bitirir. Böylelikle anlatının sonucuna giden süreç başlar. Umut, ailesine takımdan ayrıldığını söyler. Sinan, buna karşı çıksa da uzun süredir maruz kaldığı psikolojik saldırılar, Umut'ta kendisine bir gelecek kurma olanağının bırakılmadığına yönelik düşüncenin yerleşmesine sebep olmuştur. O gece Berk, Umut'a mesaj göndererek tacizlerini sürdürür. Sistemli bir biçimde taciz ve psikolojik saldırıya uğrayan kişiyle mobbingin failinin konumları ertesi sabah bir kereliğine de olsa değişir ve Umut, Berk'e birkaç yumruk atar. Bu olayın ardından Berk'in lideri olduğu çete, ortaya attıkları iddialara Atilla'yı da dâhil ederek onunla Umut'un ilişki yaşadığına dair yeni bir iddiayı Umut'un ailesine kadar duyururlar. Bunun üzerine Umut, kayıplara karışır

ve anlatının son sahnesine kadar ona dair hiçbir iz bulunamaz. Bu süreçte suçlular, intihar gibi bir olasılığın gerçekleşmesi halinde bundaki paylarının farkındadırlar ve Umud'a dönmesi için çağrı yaptıkları birkaç görüntüyü sosyal medya aracılığıyla yayınlamaya suçlarını örtbas etme ve kendilerini bir biçimde temize çıkarma gayreti içindedirler. Kemal'in Umud'tan bir haber bekledikleri günlerde "İnsanlar bir araya geldiklerinde kötülük yapmak çok kolaylaşır" (1:17:47) tümcüsü, okulda ve takımında bir gence karşı örgütlü biçimde yürütülen psikolojik saldırının özetidir. Filmin sonunda Adli Tıp'tan bir yetkili, Selma'yla Sinan'ı arayarak bir ceset bulunduğunu iletir ve teşhis için çağırır. Selma ve Sinan, morga indiklerinde cesedin örtüsü açılmadan ve bulunan cesedin kime ait olduğu izleyiciye gösterilmeden film biter.

Yöntem

Yukarıda olay örgüsü ayrıntılı biçimde verilen "Bilmemek" filminin kurucu ögesi olan su imgesi, Barthes'ın göstergebilim yönteminin temel kavramları olan düz anlam/yan anlam boyutları temelinde Bachelard'ın görüşleri rehberliğinde bulgular bölümünde çözümlenmektedir. Leyla Yılmaz, filmde sutopu sporunu seçme nedenlerini açıklarken su üstü ve altında kuralların çok farklı işlediği, su üstünde faule izin verilmezken su altındaki eylemlerin gizlenebildiği, şiddetin sıradanlaştırıldığı bu spor dalının toplumsal ilişkilerimizle çok benzerlik gösterdiğini belirtmekte ve genellikle orta sınıf ailelerin çocuklarının tercih ettiği bir branş olmasıyla hayatta kalma mücadelesi arasında koşutluk bulunduğuna dikkat çekmektedir (Oğuz ve Atılgan, 2020). Yönetmenin belirttiği gibi filmde su, çok katmanlı çözümlenmelere olanak veren bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bölümde incelemeye geçmeden önce çalışmanın yöntemi hakkında bilgi verilecektir.

Türkçe sözlükte *gösterge*; "bir kişi, nesne, olay ya da durumu belirtme işlevini taşıyan işaret, belirti, başka deyişle gösterenle gösterilenin bileşiminden oluşan birim" olarak tanımlanmaktadır (Parlatır vd., 1998, s. 879). Göstergebilim, bir anlatıda anlamın nasıl inşa edildiğini incelemeyi amaçlayan bir bilim dalıdır. Bu amaca yönelik pek çok göstergebilimsel yöntem yirminci yüzyıldan itibaren ortaya konmuştur. Modern göstergebilim araştırmalarını adlandıran ve sınırlarını belirleyen de Saussure (1998), dil dışı göstergeleri çözümlemesi için göstergebilim adlı bir disipline gereksinim duyulduğunu belirtirken çalışmaları, bu alanda geliştirilen yöntemlere de temel oluşturmuştur. de Saussure, dil ile sözü birbirinden ayırırken dili temel ve toplumsal; sözü ise ikincil ve bireysel bir olgu olarak tanımlamakta, dilin özelliklerini sözden ayrılan ve onunla ortak yönlerini de belirterek şöyle açıklamaktadır: (i) Dil, bir toplumun üyeleri arasında yapılan sözleşmenin ürünüdür; (ii) Dil, sözden ayrı olarak incelenebilecek bir araştırma nesnesidir. Buna örnek olarak ölü dillerin konuşulmamasına karşın incelenebildiği verilebilir; (iii) Dilyetisi farklı öğelerden oluşmaktadır; ancak

türdeş olan dil, bir göstergeler dizgesidir; (iv) Dil ve sözün somut özellikli olması incelenmelerini kolaylaştırır (ss. 43-46). Saussure'ün özetlenen dil/söz ayrımı, birçok disipline olduğu gibi göstergebilim çalışmalarına da yön vermiştir. Modern dilbilimin kurucusunu izleyenlerden biri, Louis Hjelmslev'dir. Hjelmslev, de Saussure'ün kavramlarını üst-okumaya tâbi tutarak kendi yöntemini geliştirmiş ve gösteren/gösterilen ile biçim/töz ikiliklerini yeniden ele almıştır. Hjelmslev'in dil cebiri biçiminde adlandırdığı yöntem, birçok gösterge dizgesini inceleyerek onların benzer ve sabit özelliklerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu yöntemde anlatım, dilin ses düzlemine karşılık gelirken içerik, anlam düzlemini ifade etmektedir. Anlatım ve içerik düzlemlerinde biçim/töz ikilikleri tespit edilmekte ve buna bağlı olarak anlatımın tözü ve biçimi ile içeriğin tözü ve biçimi olmak üzere dört ulam belirlenmektedir. Hjelmslev, biçimi incelemeye odaklanmaktadır. Öte yandan çalışmasında dil dışı göstergelerin incelenmesi için de bir yöntem önerisi sunmaktadır. Araştırmacının kullandığı düzanlam ve yananlam kavramları, Greimas ve Barthes göstergebiliminde açılanmaktadır (Rifat, 2013, s. 118).

Barthes (1993), göstergebilimi *serüven* olarak tanımlamakta ve kendi göstergebilim serüvenini hayranlık, bilim ve metin evresi olmak üzere üç evrede ele almaktadır: (i) Hayranlık evresi: İlk çalışması “Yazının Sıfır Derecesi”nden itibaren araştırmalarının merkezine söylemi aldığını belirten Barthes, 1956'da “Mitoloji” adlı çalışması yayımlandıktan sonra de Saussure'den etkilendiğini, de Saussure'ün çalışmalarının göstergebilimsel çözümlemelere ve anlamlandırmanın irdelenmesine olanak tanıdığını ifade etmektedir. Buna bağlı olarak Barthes, göstergebilimi ideolojik eleştirinin temel yöntemi olarak kabul etmiştir. Göstergebilimin ideolojik eleştiriyi kendini yinelemekten kurtardığını ileri sürmektedir. (ii) Bilim evresi: Bu evre, 1957-1963 yılları arasında kapsamaktadır. Barthes, bilim evresinde modayı göstergebilimsel çalışmalarının araştırma nesnesi olarak belirlemiş ve incelemelerini dizgesel bir temele dayandırarak sürdürmüştür. Öte yandan göstergebiliminin öğretimi üzerine çalışan araştırmacı, “Göstergebilim İlkeleri” adlı kitabını hazırlamaya başlamıştır. Bilim evresinde yapılan çalışmalar, metin evresinin de hazırlayıcısı olmuştur. (iii) Metin evresi: Barthes, metin evresini “Anlatıların Yapısal Çözümlemesine Giriş”in yayımlandığı 1966 ile “S/Z”nin yayımlandığı 1970 yılları arasında ele almaktadır. Barthes'a (1993) göre “S/Z”, yapısal örnekçe yerine metin üzerinde uygulamaya yönelmesi nedeniyle “Anlatıların Yapısal Çözümlemesine Giriş”ten ayrılmaktadır. Güncel araştırmalardaki kullanımıyla yazınsal yapıttan farklı olduğunu ileri sürdüğü metnin özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

1. Estetik bir ürün değil, anlam aktarıcı bir kılıdır;
2. Bir yapı değil, yapılanmadır;
3. Bir nesne değil, bir çalışma ve bir oyundur;

4. Aranıp bulunması söz konusu olan bir anlam yüklü kapalı bir göstergeler bütünü değil, hareket halindeki izlerden oluşmuş bir oylumdur;
5. Metin aşaması, anlam(lama) değil ama terimin göstergebilimsel ve psikanalitik anlamıyla Gösteren'dir.
6. Metin, eski yazınsal yapıt kavramının sınırını aşar; sözgelimi bir Yaşam Metni vardır. (ss. 12-15)

Anlatıların yapısalci yaklaşımla çözümleyen tek bilim dalının göstergebilim olduğunu ileri süren Barthes (1993), söz konusu araştırmalarda iki eğilim görüldüğünü belirtmektedir. Birinci gruptaki incelemelerde bir anlatı örnekçesi (modeli) oluşturularak anlatının yapısı belirlenmeye çalışılmakta ve anlatılar, sapmalar çerçevesinde çözümlenmektedir. İkinci gruptaki incelemelerde ise anlatı, şemsiye bir kavram olan metnin bir alt ulamı kabul edilmekte ve bu doğrultuda metin, durağan değil, devingen bir yapı olarak ele alınmakta, çözümlenen metnin başka metinler ve kodlarla olan ilişkisinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Metinlerarası ilişkiler irdelenirken yalnızca yazınsal yapıtlarla değil, metinlerin toplum ve tarihle olan etkileşimi de alıntılama, anıştırma gibi pek çok yöntem temelinde ortaya konmaktadır. Barthes, birinci gruptaki çözümlenmeleri *yapısal çözümleme*, ikinci gruptaki çözümlenmeleri ise *metinsel çözümleme* olarak adlandırmıştır. İki çözümleme türü arasındaki ayrımı şöyle açıklamaktadır: Yapısal çözümlenmeler, sözlü anlatıları; metinsel çözümlenmeler ise yalnız ve yalnız yazılı anlatıları incelemektedir. Çalışmasında metinsel çözümlenmeleri odağa alan Barthes, bu gruptaki çözümlenmelerin amaçlarını üç maddede özetlemektedir:

1. Yapıtın yapısını betimlemeyi değil, metnin devingen yapılanmasını ortaya koymayı,
2. Metinlerin bölümlere nasıl ayrıldığını tespit etmeyi,
3. Metnin bütün anlamlarının bir araştırmada ele alınmasının olanaksızlığından hareketle araştırmayı, sınırlarını belirleyerek metnin çoğul anlamlılığını açıklamayı amaçlamaktadır (ss. 139-143).

Bu amaçlara koşut olarak metin çözümlemesi, dört aşamada gerçekleştirilmektedir. Birinci aşamada metin, kesitlere ayrılmakta ve bu kesitlere okuma birimi adı verilerek numaralandırılmaktadır. İkinci aşamada okuma birimlerindeki yananamlar ele alınmaktadır. Yananamların çağrışımlar ve ilişkiler üzerinden incelendiğine dikkat çeken Barthes (1993), üçüncü aşamada metnin katlarını ortaya koymakta ve son aşamada ise metinlerin başka kod ve göstergelerle ilişkisi, başka deyişle açılma noktası çözümlenmektedir (ss. 139-143). Barthes'ın bu dört aşamada ele aldığı yananlam boyutu, daha önce de belirtildiği gibi, Hjelmlsev'in kuramına dayanmaktadır. Bu kurama göre düzanlam, bir gösterenin ilk göstergesi/anlamlama dizgesiyken yananlam, Barthes tarafından kodlar arası

ilişkiyi kurma gücünü ifade eden bir özellik olarak tanımlanmaktadır. Söz konusu ilişkinin hiçbir biçimde kısıtlanamayacağını ileri süren araştırmacı, yananamların çözümlenmesinde çağrışımları birbirine karıştırmamak gerektiğini savlamaktadır. Yazınsal yapıtlardaki yananamlar, metinlerin yazıldığı dilin sözlüklerinde bulunmamakta, bağlamı çerçevesinde çoğul anlamlarla ortaya çıkmaktadır. Metinlerin yapılandırılmasını sağlayan yananamlar, göstergebilimsel incelemelerde bir normun işlerliğini kaybetmesi ve metinde üretilen kodlarla farklı anlamlar kazanması doğrultusunda tespit edilmektedir. Tarihsel olarak da gösterilenin bir dökümünü oluşturarak düzenlamdan farklı olarak taşıdığı anlamların saptanabilmesini sağlamaktadır. Çift anlam üretmesi nedeniyle yananamlar aracılığıyla yazar ile okur arasında karşı-bildirişim gerçekleşmektedir (Barthes, 1996, ss. 18-20).

Barthes'ın düzenlam/yananlam ikiliği temelinde yapılan göstergebilim yöntemi, başlangıçta yazınsal yapıtlar üzerindeki çözümlenmelerde kullanılırken günümüzde sinema göstergebiliminde sıklıkla kullanılan göstergebilim yöntemlerinden biri durumuna gelmiştir. Gül'ün (2016) "Sinema Jeneriklerinin Göstergebilimsel Analizleri ve Türk Sineması Jenerikleri İçin Uygulama Önerileri", Ekinci'nin (2017) "Star Wars: Güç Uyanıyor Filminin Göstergebilimsel Çözümlemesi", Girgin'in (2017) "Sen Aydınlatırsın Geceyi Filminin Göstergebilimsel Çözümlemesi", İnankul'un (2019) "Modernleşme Bağlamında Boş Zamanın Metalaştırılması: Ruha (El) Filminin Göstergebilimsel Analizi", Kılınç'ın (2019) "Türk Sinemasında Korku Filmlerinin Göstergebilimsel Çözümlemesi", Karaosmanoğlu'nun (2020) "Sinemada Korku-Gerilim Türü: Alfred Hitchcock Sineması ve 'Arka Pencere' Filminin Çözümlemesi", Kula'nın (2020) "Polonya Sinemasında Krzysztof Kieslowski: Dekalog TV Filminin Göstergebilimsel Analizi", Özkar'ın (2020) "Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Okul Öncesi Çocuklara Çizgi Filmlerde Yansıtılması: Türk Yapımı Çizgi Filmlerin Göstergebilimsel Açından İncelenmesi", Şen'in (2020) "İdeolojik Propaganda Aracı Olarak İkinci Dünya Savaşı Dönemindeki Çizgi Filmlerin Göstergebilimsel Analizi", Barış'ın (2021) "Representations of Masculinities in Gaya Jiji's Film Named My Favorite Fabric", Güzel ve Durdu Zor'un (2021) "2000 Yılı Sonrası Türk Bilim Kurgu Filmlerindeki Kostümlerin Göstergebilimsel Analizi: 'Gora' – 'Arog' – 'Arif V 216' Filmleri Örneği", Karymbaeva'nın (2021) "Animasyon/Canlandırma Filmlerinin Mesajları Üzerine Göstergebilimsel Bir Analiz: Kırgızistan Örneği", Kırdar'ın (2021) "Sinemada Mekân ve İktidarın Göstergebilimsel Çözümlemesi: Tolga Karaçelik Filmleri", Köse ve Bingöl'ün (2021) "Neoliberal Düzendeki Panoptik Denetim Tahayyülü: The Platform Filmi ve Düşündürdükleri" ve Yıldız'ın (2021) "Sinema Sanatında İkonik Simgelerin Göstergebilimsel Çözümleme Modeline Örnek ve Uygulama" başlıklı çalışmaları, Barthes göstergebiliminin sinema filmlerinin çözümlenmesinde kullanıldığı incelemelere örnek gösterilebilir. Söz konusu çalışmalarda ele alınan filmler,

anlatılarda mekânın kullanımı, filmlerin jenerikleri, kostümler, karakterlerin temsil ettikleri değerler gibi farklı konular çerçevesinde göstergebilimsel yöntemle çözümlenmektedir.

Filmin Çözümlemesi ve Bulgular

Bu çalışmanın bulgular bölümünde Leyla Yılmaz'ın "Bilmemek" filminde su imgesi, anlatının kişiler ve zamana bağlı olarak bölümlenmesiyle oluşan kesitlerdeki düzanlam/yananlam boyutları ve Bachelard'ın görüşleri temelinde incelenmektedir. Buna göre filmde anlatı kişilerinin izleyiciye tanıtıldığı bölüm, birinci kesiti; sutopu takımından Berk ve çevresindeki kişilerin Umud'un eşcinsel olduğuna ilişkin söylenti çıkarmalarından başlayarak Umud'un görüldüğü son sahneye kadar olan bölüm, ikinci kesiti; Umud'un kaybolmasından filmin sonuna kadar olan bölüm ise üçüncü kesiti oluşturmaktadır. Her bir kesitte film boyunca çatışma halinde olan karakterlere bağlı olarak su imgesinin yananlamları ve buna bağlı olarak Umud'la onun karşısında yer alan gruptaki kişilerin su imgesiyle ilişkileri çözümlenmektedir.

Tablo 1

Birinci Kesitte Su İmgesinin Düzanlam ve Yananlam Boyutu

Gösteren ve Gösterilenler	Düzanlam Gösterenler		Düzanlam Gösterilenleri	
Kişiler	Umud	Berk, Tarık, Hakan vd.	Umud	Berk, Tarık, Hakan vd.
Kesit ve sahne	Havuz		Sutopu oyuncularının antrenman yaptıkları uzam	
1.kesit 02:24 03:10	Havuz		Sutopu oyuncularının antrenman yaptıkları uzam	
Gösteren ve Gösterilenler	Yananlam Gösterenler		Yananlam Gösterilenleri	
Kişiler	Umud	Berk, Tarık, Hakan vd.	Umud	Berk, Tarık, Hakan vd.
Kesit ve sahne	Havuz		Alacağı bursla beraber iyi bir eğitim olanağı elde etmek ve yaşamını biçimlendirmek için verdiği emek	
1.kesit 02:24 03:10	Havuz		Alacağı bursla beraber iyi bir eğitim olanağı elde etmek ve yaşamını biçimlendirmek için verdiği emek	

İzleyiciye anlatı kişilerinin tanıtıldığı birinci kesitte sutopu takımının antrenman yaptığı sahnede (02:24) Berk'le Tarık arasında rekabetin neden olduğu bir tartışma dikkati çekmekte; Berk, Tarık'ın onu sabote ettiğini, Tarık ise onu geçtiği için Berk'in iftira attığını ileri sürmektedir. Aynı takımdaki oyuncuların birbirlerinin rakibi olmadığını dile getiren Atilla, bu

tartışma nedeniyle ikisine şnav çekme cezası verir. İlk antrenman sahnesinden itibaren Berk, Tarık ve diğerleri için sutopunun birbirlerini dahi alt etmeye çalıştıkları bir rekabet alanı olduğu ve üstünlük sağlamak amacıyla her türlü etik değerın kolaylıkla yok sayılabildiği, arkadaşlık ilişkilerinin ikincilleştirilebildiği görülmektedir. Tartışmaya dâhil olmadan olayı uzaktan izleyen Umut ise hedeflerine ulaşmak için her yolu mubah gören bir rekabet anlayışına ve hırsa sahip değildir. Bunu izleyen sahnede yaz kampı için on sekiz yaş altındaki öğrencilerin ailelerinden imzalı izin belgesi almaları gerektiğine ilişkin bir duyuru yapılır. Hakan'ın bu duyuru üzerine “Ergenler duydunuz mu? Bu sizin içindi” diyerek takımdaki diğer oyuncularla aralarında bir alt-üst ilişkisini söylem aracılığıyla kurmaya çalıştığı görülmektedir. Tunç'un cinsel organını tutup “Gel sana ergeni göstereyim” diyerek karşılık vermesi, bir toplumsal cinsiyet rolü olarak erkekliğin inşasında gücün cinsel organla ilişkilendirildiğinin bir göstergesidir. Dökmen (2010), ataerkil toplumların erkeklerden her zaman fiziksel olarak güçlü olmalarını beklediğine dikkat çekerken böyle bir beklentinin erkekleri daha güçlü ve kaslı bir bedene sahip olmak için vücut geliştirme sporlarına yönlendirdiğini belirtmekte, öte yandan fiziksel güçle bağlantılı olarak cinsel güce ilişkin bir toplumsal beklenti olduğunu, cinsel organın ereksiyonunun da erkeklikle özdeşleştirildiğini vurgulamaktadır. Bu durumun kendilerini sürekli bir tehdit altında gören erkekleri saldırganlaştırdığını ifade eden araştırmacının da belirttiği gibi gerek cinsel ilişkide erkeğin sağlamaya çalıştığı üstünlük gerekse buna bağlı olarak cinsel organın ölçüsü, erkeklik göstergeleri olarak kabul edilmektedir (ss. 221-222). Filmdeki bu sahne de (03:10) Dökmen'in saptamalarını desteklemektedir. Takım içi gruplaşmalarda Hakan'la aynı tarafta olan ve diğerleri üzerinde üstünlük kurmaya çalışan grupta yer alan Tarık'ın “Baksana lan sünnet olmuş mu?” tümcesi, hem doğrudan Tunç'u erkekler arası hiyerarşide kendileriyle aynı basamakta –başka deyişle aynı grupta– görmediklerini hem de genel olarak bu sahnedeki konuşmalarla beraber takımdaki alt-üst ilişkilerinin nasıl inşa edildiğini ve kimlerin hangi tarafta olduğunu ortaya koymaktadır. Anlatının birinci kesitinde kişiler arası ilişkilere yönelik sunulan bu bilgiler, anlatının sonraki kesitlerinin çözümlenmesi için önemli ipuçlarıdır.

Tablo 2

İkinci Kesitte Su İmgisinin Düzanlam ve Yananlam Boyutu

Gösteren ve Gösterilenler	Düzanlam Gösterenler		Düzanlam Gösterilenleri		
	Kişiler	Umut	Berk, Tarık, Hakan vd.	Umut	Berk, Tarık, Hakan vd.
Kesitler					
2.kesit 17:00			Havuz	Sutopu	oyuncularının
26:40				antrenman yaptıkları	uzam
48:19					
49:24					
1:02:30					
2.kesit 41:39	Deniz	-		Umut'un tek	-
52:01				başına kaldığı	
1:03:54				uzam	
Gösteren ve Gösterilenler	Yananlam Gösterenler		Yananlam Gösterilenleri		
	Kişiler	Umut	Berk, Tarık, Hakan vd.	Umut	Berk, Tarık, Hakan vd.
Kesitler					
2.kesit 17:00			Havuz	Mobbing	Kötülük,
26:40				Psikolojik	suç, sır,
48:19				saldırı	psikolojik
49:24				Yalnızlık	şiddet
1:02:30				Fiziksel	
				şiddet/tepki	
2.kesit 41:39	Deniz	-		Yalnızlık	-
52:01					
1:03:54					

Sutopu takımında Umut'a uygulanacak mobbingin ilk ipuçlarının verildiği sahneyle (17:00) beraber, anlatının ikinci kesiti başlamaktadır. Söz konusu sahnede Berk ve Tarık, Umut'u soyunma odasında tek başına bulduklarında neden kız arkadaşının olmadığını sorarlar. Umut'un karşısındakilerin amacını henüz anlamadığı o anda onları sakın biçimde başından savmaya çalışması üzerine Berk, Umut'a uyguladığı psikolojik saldırının şiddetini artırır. Ertesi gün antrenmanda oyuncuların birer birer suya atladıkları sahne (26:40), bunun bir göstergesidir. Umut, suyun yüzeyine çıkmaya çalıştıkça diğerleri onu dibe doğru iter. Bachelard (2006), incelediği metinlerde suyun bedene, ruha ve sese sahip bir varlık olarak görüldüğünü ifade etmektedir (s. 23). Benzer biçimde filmdeki bu sahnede de su-antrenman yaptıkları havuz-bedene, ruha ve sese sahip bir varlığa dönüştüğünde Umut'a mobbing uygulayan çeteye özdeşleşmektedir. Umut'u suyun dibine ittikleri anlarda gelen uğultulu ses, suyun özdeşleştiği kişilerin Umut'u hem temel hem mecazi anlamda dibe sürükleyişlerinin sesidir ve Bachelard'ın tespitini destekleyen bir örnektir. Öte yandan Bachelard'ın berrak suları ele aldığı bölümde berraklığın eğretilmesi olan

suların gürültüsünün tersine filmde suyun uğultusu, Bachelard'ın ikinci ulamda ele aldığı karanlık suları çağrıştırır biçimde tahakkümün, zorbalığın ve boğulmanın eğretilmelerini yansıtmaktadır. Bunu izleyen sahnede (29:46) Berk'in insanları Umut'un etrafına toplayarak ona cinsel yöneliminin ne olduğunu sorması, psikolojik saldırıyla tacizi içeren ve suç teşkil eden eylemlerinin bir ileri aşamaya geçtiğini gösterirken önceki sahnede suyun içine çeken, boğup yok eden özelliğini yansıtan imgesiyle de ilişkilidir. Suyun bir gösterge olarak bulunmadığı sahnelerde de –örneğin soyunma odasındaki sahnelerde– su, Bachelard'ın (2006) belirttiği gibi, “imgeleri kuran bir ilke”dir (s. 18) ve ilgili sahnelerde gelişen olaylar, su imgesiyle bütünleşir. Berk'in açık saldırılarının başladığı günden sonraki ilk antrenman öncesinde, soyunma odası sahnesinde (39:34) Umut'un karanlık ve dar bir koridorda ilerlediği görülmektedir. Suyun yananlam gösterilenleriyle ilişkili olarak Umut'un yaşamının karartılmasına koşut biçimde mekânlar da kararmaya ve sıkışmaya başlamaktadır. Umut, o koridordan geçip soyunma odasına girdiğinde artık, takımın diğer oyuncularından sonra bu odayı kullanabileceğini öğrenir. Umut, kendi haklarını korumak istediğinde ise yeniden onun cinsel yönelimi üzerine sorgulamalar başlar. Takımdaki bir oyuncu, bu kararı Umut'un iyiliği için verdiklerini söyleyerek işledikleri suçu meşrulaştırmaya ve başka biçimde göstermeye çalışır. Oysa psikolojik saldırı, bu sahnede de artarak devam etmektedir. Bu zorbalık karşısında daha fazla direnemeyen Umut, “Utaniyorum sizden. Midemi bulandırılıyorsunuz” diyerek gider. Bachelard (2006), berraklığını kaybeden kirli su imgesini ele aldığı bölümde bu ulamdaki eğretilmelerin tikslenme duygusunda birleştiğini belirtmektedir (s. 156). Gerek Umut'un soyunma odasından çıkarken kurduğu son tümce, gerek o çıktıktan sonra takım oyuncularının Bachelard'ın ifade ettiği tikslenme duygusuna neden olan davranışlarıyla yüzleşemediklerini gösteren aynadaki yansımaları, anlatının bütün imgelerini kuran suyun kirliliğini ortaya koymakta ve sahnenin başında Umut'un bir süredir devam eden psikolojik saldırıların arasında sıkıştığını gösteren karakterin ruh haliyle mekân arasındaki ilişkiyle pekişmektedir.

Bachelard (2006), incelediği metinlerde ölümü çağrıştıran su imgelerini ele aldığı ulamda suyun ölümün yanı sıra yalnızlığı da imlediğini ileri sürmektedir (s. 61). Umut'un son tartışmanın ardından antrenmana girmeyip deniz kenarına gittiği sahnede (41:39) su, karakterin çaresizliğiyle beraber yalnızlığını da temsil etmektedir. Açık alan olmasına karşın havanın kapalı olmasıyla kurulan atmosfer, suyun yananlam gösterilenleriyle örtüşmekte ve havanın imgelerinde serinliğin olumsuz çağrışımlar taşımaya dikkat çeken Bachelard'ın (2006, s. 42) tespitlerini desteklemektedir. Yalnızlık ve boğulma duygusunun Umut'un yüzünde yakın plan çekimle verilmesinden (42:18) sonra gelen sahnede (42:31), hem görsel hem işitsel göstergeler, Umut ile Atilla arasında geçecek konuşmanın hazırlayıcısıdır. Birbirini izleyen deniz kenarı ve havuz sahnelerinde su

imgesi, yalnızca görsel değil, işitsel olarak da yananlam gösterilenlerine sahiptir. Bachelard (2006), Poe'nun şiirlerinde suyun sesinin kademe kademe azaldığını ve sonunda tümünden duyulmayacak hale gelerek ölümü imlediğini savlamaktadır (s. 80). Filmdeki söz konusu iki sahnede denizle havuzun uğultulu sesi üst üste biner ve ikinci sahne başladığında işitsel göstergelere koşut olarak Umut'un suyun içindeki mücadelesi sunulur. Filmde henüz suyun sesinin duyulduğu evrede Umut, suyun yüzeyine çıktığında Atilla'ya korktuğunu söyler ve ardından takımı bırakmak istediğini bildirir. Atilla, bu kararının gerekçesini sorduğunda ağlamaya başlar ve “Boğuluyorum hocam” diye cevap verir. Umut, henüz kendisine uygulanan psikolojik saldırıları deşifre edemediği bir aşamada örtük biçimde de olsa söz konusu saldırıların onda bıraktığı etkiyi anlatmaya başlamıştır ve filmin temel görsel göstergesi olan su imgesiyle ortaya konan boğulma duygusu, söylemle de aktarılır. Atilla, takımı bırakma kararını yeniden gözden geçirmesi için verdiği süreden sonra Umut, takıma döndüğünde (48:19) deniz ve havuzun yananlam gösterilenlerinin eşleştiği görülmektedir. Suyun içinde tek başına gösterilen Umut, izleyen sahnede takım oyuncularının bir arada olduğu mekâna geldiğinde hepsi birer birer orayı terk eder ve Umut, yalnız kalır. Mobbingde hedefteki kişiye yönelik davranışlardan biri olan yalnızlaştırma, bu sahneyle daha somut bir biçimde sunulmaktadır.

Umut'un takıma döndüğü gün Berk, Tarık ve Hakan, Atilla'ya Umut'u takımda istemediklerini ve bunun bir takım kararı olduğunu bildirirler (49:24). Atilla, “Saçmalıklarınızı dinlemek istemiyorum” diyerek onları terslediğinde Berk, Umut'un eşcinsel olduğunu ve bu durumunu onlardan sakladığını söyler. Atilla'dan bekledikleri desteği göremediklerinde ise diretirler; ancak kaç, “Bütün gün havuzdasınız ama kir içindesiniz hâlâ” diyerek onları kovar. Bachelard (2006), incelediği metinlerdeki su imgesinin çifte anlamlılığını ortaya koymaktadır (s. 19). Bir imgede çifte anlamlılığın oluşabilmesi için ikili karşıtlıkların gerekliliğine dikkat çeken araştırmacının tespitini destekler biçimde filmde su, hem arındırıcı bir unsurdur hem de Berk ve diğerleri bağlamında kirliliği temsil etmekte ve Atilla'nın üçünü odasından kovarken kurduğu tümce, bu kirlenmeye gönderimde bulunmaktadır. Umut'a uygulanan psikolojik saldırıların baş sorumlusu olması nedeniyle özellikle Berk'in suyla ilişkisi, Atilla'nın ifadesiyle, onun arınamamasını ortaya koymaktadır. Bir insanın başka birinin cinsel eğilimiyle bu denli çok ilgilenmesi ve bunu bir mesele haline getirmesi, bir savunma mekanizması olan yansıtmayla açıklanabilmektedir. Berk, başından itibaren kendisinin ataerkil toplum tarafından onaylanan bir erkekliğe sahip olduğuna yönelik bir algı yaratmak için Umut'u kendisine karşıt olarak konumlandırmış, başka bir deyişle, takıma “Bakın o eşcinsel ama ben eşcinsel değilim” biçiminde özetlenebilecek bir düşüncüyü kabul ettirmiştir. Leyla Yılmaz'ın söyleşilerinde de belirttiği gibi film, hiçbir karakterin mahreminin ne olduğu üzerinde durmamaktadır; ancak Berk'in kendisini

normlara uygun bir kimlik olarak sunmaya çalışırken başkasını bu normlara uymayan bir kimlikte gibi göstererek, onu sürekli psikolojik saldırılara maruz bırakarak işlediği suçlar, tartışılmaya ve çözümlenmeye açıktır. Berk'in kendisi ve Umut'la ilgili yaratmaya çalıştığı algının temelindeki heteronormatif kuralların toplum tarafından kabulüne dair bilinç, belirgindir. Bu bağlamda Berk'in su altında sakladığı, yalnızca Umut'a karşı zorbalığı ve böyle bir iddiayı ortaya atarak bir insanın yaşamını alt üst etmesi nedeniyle oluşan suçlar değil, kendisiyle ilgili filmde yalnızca sezdirilen meselesidir. Buna bağlı olarak su, Bachelard'ın (2006, s. 15) çözümlendiği metinlerde işaret ettiği gibi, filmde de anlatı kişilerinin sırlarını saklayan bir imgedir. Tunç'un Berk'in amacını sorguladığı sahnede (51:24) Umut'un aslında Tunç tarafından da bilinen bir duruma üstü kapalı olarak değinmesi, Berk'in niyetinin pek çoğunca bilindiğinin; ancak kendisine ideal erkeklik normları çerçevesinde oluşturmaya çalıştığı imajdan aldığı güçle görmezden geldiğinin bir göstergesidir. Filmde suyla bağlantılı bir başka gösterge olan aynanın bulunduğu sahneler de bu doğrultuda çözümlenebilmektedir. Umut'un aynada kendisiyle beraber Berk'in görüldüğü sahne (29:08) buna bir örnektir. Umut, aynada kendi yüzüne bakarken Berk'in yüzü başka yöne dönüktür. Anlatıda örtbas etmeye çalıştığı bir suçu ya da başkası üzerinden kendisini saklamak istediği bir gerçeği olmayan karakterlerin bakmaktan çekinmedikleri ayna, Umut'a mobbing uygulayan grubun kendileriyle yüzleşemediklerini ortaya koyan bir göstergedir.

Berk'in elebaşı olduğu çetenin Umut'a yönelik psikolojik saldırıları sürerken Umut'un sakinliği, en yakın arkadaşı Tunç tarafından bile yadırganmaktadır; çünkü "Git küfret, saldır insanlara. Yapman gereken bu" diyen Tunç'un temsil ettiği düşünce, baskın ve saldıran tarafın haklı olduğunu kabul etmektedir (52:01). Umut, Berk ve diğerlerine kendisinden beklenen şiddetli bir tepki vermedikçe ve sakin kaldıkça grubun iddiasının doğru olduğuna inananların etkisiyle Tunç da Umut'tan karşı saldırı beklediğini açıkça dile getirmeye başlar ve onun da Umut'un cinsel eğilimini sorgulamaya kalkıştığı, ne yapması gerektiği konusunda baskı uygulamaya çalıştığı tartışmanın sonunda arkadaşlıkları biter. Bu sahnede de uzam, yine sahilidir ve Umut'un artık kesinkes tek başına olduğu anı göstererek önceki deniz kenarı sahnesiyle yananlam gösterilenleri temelinde birliktelik kurulmuştur. Suyun varlığın tözünü dönüştürücü niteliğine vurgu yapan ve suyla ilişkili olan varlığın da tözünden aşama aşama kaybettiğini ileri süren Bachelard'ı (2006, s. 13) destekler biçimde filmde su imgesi, maddenin devinimine koşut olarak, çetenin eylemlerinin Umut'un yaşamını olumsuz yönde dönüştürdüğünü ortaya koymakta ve ilerleyen sahnelerde (57:07) ailesine takımı bıraktığını açıklayan karakterin süregelen psikolojik saldırıların sonucunda vardığı noktayı göstermektedir. Takımı bırakma kararına karşılık ona geleceği için sutopunun önemi hatırlatıldığında ise Umut, verdiği yanıtta bursla beraber kendisine iyi bir gelecek kuracağına ilişkin inancını elinden aldıklarını hissettirir. Bununla birlikte onu bursa

layık görmeyeceklerini ileri sürmesinin arkasında kendisini olumlu hiçbir şeye layık görmediği ve değersiz hissettiği bir psikolojinin, çetenin eylemlerinin sonucunda Umut'ta yerleştiği gözlenmektedir. Anlatının bu kesitinde Bachelard'ın çözümlediği metinlerden elde ettiği bulguları destekleyen bir başka örnek de imgenin karşıt anlamlılığına ilişkindir. Anlatının birinci kesitinde sutopu, Umut için geleceğini temsil ederken ikinci kesitinde geleceğini kaybettiği yere dönüşmüştür. Buna bağlı olarak su imgesi, anlatının farklı kesitlerinde aydınlık/karanlık kavramlarıyla özetlenebilecek bir karşıtlığı ortaya koymaktadır. Bu karşıtlıkta karanlığın Berk ve diğerleri bağlamında yananlam gösterilenleri ise –Bachelard'ın kavramlarıyla– kirlenme ve kötülüktür. Filmde bu yananlam gösterilenleri, Umut'u ikinci kesitten itibaren dibe doğru çeken ve sürekli uğultuları duyulan su aracılığıyla etkin biçime sokulmuştur. Anlatının ikinci kesitinin son çeyreğine kadar Umut'un sakin kalarak direndiği bu kirlenme ve kötülük, Umut'a gecenin geç bir saatinde gönderilen mesajla tacizler sürdürüldüğünde (1:01:44) haklı olan tarafın öfkesinin ilk kez görüldüğü bir karşılık alır (1:02:30). Mesajın içeriğinin gösterilmemesi, bunun o aşamada artık öneminin olmadığını, tacizin farklı yollarla sürdürüldüğünü ortaya koyma amacının bir göstergesidir ve sabah, Umut, “Ne istiyorsun lan benden?” diyerek Berk'e yumruk atmaya başlar. O güne kadar Umut'un sakinliğine ve sessizliğine güvenerek psikolojik saldırılarını sürdüren Berk, ummadığı bir fiziksel tepkiyle karşılaşır. “Öncelikle su, şiddeti içinde kendine özgü bir öfkeye bürünür ya da başka bir deyişle, su kolaylıkla bir öfke türü'nün tüm ruhsal niteliklerini kendinde toplar” (s. 22) diyen Bachelard (2006), öfkesini belirli bir süre bastırabilen insanın bir aşamada kendisine uygulanan şiddete karşılık verebildiğini belirtmektedir. Filmde uzun süre psikolojik saldırıya karşı sakin biçimde mücadele etmeyi seçen tarafın öfkesini artık kontrol edemediği yer, sutopu antrenmanlarını yaptıkları havuzdur. Su, bu defa anlatının ikinci kesitinden itibaren süren psikolojik şiddete fiziksel şiddetle verilen tepkinin bir gösterevidir. Cinsel yöneliminin önce örtük, sonra açık biçimde sorgulandığı dönemden beri mobbingin artarak devam etmesine ve en yakın arkadaşı Tunç'un bile kendisinden fiziksel ve sözlü şiddetle yanıt vermesine yönelik beklentilerine karşın sakinliğini koruyan Umut'un şiddet eyleminin ve sabrını sınayan koşulların çözümlenmesi, filmin temel imgesi su üzerinden mümkündür. Anlatının bu aşamasında su, çetenin eylemlerini engelleyecek bir yaptırım uygulanmaması nedeniyle psikolojik saldırılarının devam ettiğini ortaya koyan ve hem Bachelard'ın (2006) hem de anlatı kişilerinden Atilla'nın ifadesiyle kirlenmeyi, başka deyişle suçu barındıran bir imgeye dönüşmüştür. Suyun kirli imgesi, Umut'un yaşamını alt üst eden eylemlerin giderek yayıldığını, antrenmanlarla sınırlı kalmadığını göstermektedir. Berk'in toplum tarafından kabul gören bir erkeklik imgesine bağlı olarak oluşturmaya çalıştığı imajını korumak amacıyla kendisine bir nevi perde olarak seçtiği Umut'un uyguladığı fiziksel şiddet, o zamana kadar takımı

bırakma kararı vererek ya da kendini bir biçimde onlardan soyutlayarak direnmesine karşın uygulandığı alanın sınırları her geçen gün genişleyen mobbingin tacizi de içeren bir boyut kazanmasına verilmiş bir tepkidir, diğer deyişle karakterin sabrının taşıdığı göstergesidir.

Takımın antrenman yaptığı havuzdaki şiddet sahnesini izleyen sahnede Umut, yine sahilde tek başına görülmektedir (1:03:54). Bu sahnede yakın plan yüz çekimiyle izleyicinin anlatının baş karakteriyle empati kurması sağlanırken Umut'un ağladığı gösterilir; ancak öfkesini bir aşamadan sonra dizginleyemeyen ve dışa vuran karakterin gözünden akan yaş, söz konusu yakın plan çekimle görünür hale gelmektedir. Yönetmenin bu seçimi, anlatıyı daha dikkatle izlemeye davet edilen izleyicinin anlatı boyunca organize olarak sesi daha yüksek çıkan tarafın, hakları elinden alınan tarafa verdiği zararın boyutlarını görmesine olanak sunmaktadır. Poe'nun şiirinde su imgesinin maddeyi derinleştirdiğine ve insanın duyduğu acıyla birleşerek tözünü artırdığına dikkat çeken Bachelard'ın (2006, s. 65) yazınsal bir metin üzerinden yaptığı tespitler, filmin bu sahnesinde kurulan atmosferle koşutluk göstermektedir. Umut'un duyumsadığı çaresizlikle ilişkili olan kapalı ve kasvetli hava betimlemesi, denizdeki suyun görünümüne de yansımıştır. Bu sahne, anlatının üçüncü ve son kesitinin hazırlayıcısıdır. Bachelard (2006), Poe'nun metinlerinde su imgesinin karanlıkla bağına ilişkin bir başka tespit yaparak yazarın metinlerinde suyun zaman içinde giderek kararmasıyla bir sona doğru adım adım yaklaşıldığını imleyen bir gösterene dönüştüğünü, öte yandan uçsuz bucaksız bir deniz betimlemesinin de ölümle ilişkilendirildiğini ileri sürer (ss. 68-88). Umut'un iskelenin ucunda durduğu yerle birlikte filmde de su, anlatının baş karakterine ilişkin bir sonu temsil etmektedir. Ölümün yolculuk anlamının su imgesi üzerinden verildiğini ifade eden Bachelard'ın (2006, s. 89) incelediği metinlerde olduğu gibi filmin son kesitini hazırlayan bu sahnede su, karakterin tek başına bir yolculuğa çıkışının; karakterin iskelenin ucuna geldiği an ise bu yolculuğun artık sona ermek üzere olduğunun göstergesidir. Bununla beraber su, filmde Umut'un görüldüğü son sahnede bir eşiktir. Okulda bu defa Atilla Hoca'yla Umut'un ilişkisi olduğuna dair bir söylenti yayılır ve bu gelişme, Umut'a telefonla haber verilir. Eşik, iki anlamda aşılmıştır. Bu durum, takımdaki çetenin etik değerler çerçevesinde duracakları bir sınırın olmadığını ve bütün eşikleri aşabileceklerini ortaya koyarken Umut açısından da yaşam ile ölüm, başka deyişle var olmak ile yok olmak arasındaki eşiğin aşılmasına neden olmuştur. Telefon kapandıktan sonra, karakterin yakın plan yüz çekimi, karakter ve dolayısıyla anlatı için bir kırılma anını işaret eder (1:05:28). Bu yakın plan çekimin filmin afişinde de yer alması, anlatıyı o aşamaya getiren koşulların ve bunların üçüncü kesitte neden olduğu sonun altını çizmektedir. İkinci kesitin sonunda kameranın kapalı ve dar bir mekânda takip ettiği Umut, giderek gözden uzaklaşır.

Tablo 3

Üçüncü Kesitte Su İmgesinin Düzanlam ve Yananlam Boyutu

Gösteren ve Düzanlam Gösterenler		Düzanlam Gösterilenleri		
Gösterilenler				
Kişiler	Umut	Berk, Tarık, Hakan vd.	Umut	Berk, Tarık, Hakan vd.
2.kesit	Havuz		Sutopu antrenman yaptıkları uzam	
2.kesit	Deniz	-	Umut'un tek başına kaldığı uzam	-
Gösteren ve Yananlam Gösterenler		Yananlam Gösterilenleri		
Gösterilenler				
Kişiler	Umut	Berk, Tarık, Hakan vd.	Umut	Berk, Tarık, Hakan vd.
2.kesit	Havuz		Ölüm Yok olma	Kötülük, suç, tedirginlik
2.kesit	Deniz	-	Ölüm Yok olma	-

Anlatının üçüncü kesiti, Umut'un ortadan kaybolmasıyla başlar. On sekiz gündür kendisinden haber alınamamaktadır. Bu kesitte artık başkarakter, yalnızca kayıp ilanlarındaki fotoğrafıyla görünmekte, onun anlatı evrenindeki fiziksel yokluğu, ölümü çağrıştırmakta ve filmin finaliyle ilişkilendirilebilmektedir. Bachelard (2006), çeşitli metinlerde deniz, dolayısıyla su imgesinin maddenin devinimi üzerinden karakterin dönüşü olmayan ölümünün göstereni olduğunu ve karakterin dalgaya teslim olmasının ölüme teslim olması anlamına geldiğini belirtmektedir (s. 87). Anlatının ikinci kesitinden itibaren suyun devinimi, Umut'un içinde bulunmak zorunda kaldığı karmaşayı ve boğuşmayı imlemiş ve karakterin diğerleri tarafından suyun dibine doğru çekilmesi gösterilmiştir. Umut'a uzun süre psikolojik saldırıda bulunan çetenin sudaki eylemlerine koşut gelişme, anlatının ikinci kesitini üçüncü kesitine bağlayan sahnede gerçekleşmiş, iskelenin ucunda bekleyen Umut, hakkında çıkarılan yeni söylenti üzerine direnme gücünün artık kalmadığını göstererek yok olmuştur. Karakterin son kez görüldüğü mekân ve anlatıyı kuran su imgesinin yananlamları Bachelard'ın tespitleriyle ilişkilendirildiğinde bu yok oluşun ölüm demek olduğu sonucuna varılmaktadır. Filmde başkarakterin son eylemi, ortadan kaybolması, "Ölüm bir yolculuktur ve yolculuk da bir ölümdür. ... Ölmek gerçekten de gitmektir ve insan en iyi, en cesur biçimde, en açık biçimde suyun akışını ... izleyerek gider" (s. 88) diyen Bachelard'ın (2006) savını doğrulamaktadır. Karakterin gidişi, yalnızca her zaman var olduğu çevreden –ailesinden ve okulundan– uzaklaşmasıyla sınırlı değildir. Bu gidiş, bir yolculuktur ve su, bu yolculuğun ölümle –intiharla– son bulduğunu sezdirmektedir. İntihar, karakterin maruz kaldığı psikolojik saldırılara karşı kendisine bir kurtuluş yolu bulamamasının sonucunda verdiği bir karar olarak değerlendirilebilmektedir.

Umut'un kaybolmasından sonra o güne kadar uyguladıkları psikolojik şiddeti artırarak sürdüren kişiler, kendilerini temize çıkarmak ve masum göstermek amacıyla kaydettikleri videoları yayınlamaya Umut'un bulunması için çaba harcadıkları yönünde bir algı yaratıp bunu bir gösteriye dönüştürürler. Bu bağlamda anlatının üçüncü kesitinde su imgesi, önceki kesitteki yananamlarıyla birleşir ve maddenin temsil ettiği ikili karşıtlıklara bağlı olarak Umut'un arılığına gönderimde bulunurken suçlu tarafın kirliliğinin altını kesin kesen bir gösterene dönüşür. Söz konusu videoların kaydedildiği mekân, daha önce defalarca Umut'u çevreleyip onun eşcinsel olup olmadığını sorguladıkları soyunma odasıdır. Mekânlardaki yananamlar üzerinden kurulan benzerlikle beraber Umut'a dönmesi için çağrıda bulunanların söylemlerinde pişmanlıktan çok tedirginlik dikkati çekmektedir. Hakan'ın "Umarım yaşıyordur" (1:06:58) tümcesi, Umut'un kaybolmasında ve olası her türlü sondaki sorumluluklarının bilincinde olduğunun göstergesidir. Suyun kurucu öge olarak anlatıdaki tüm göstergeleri biçimlendirdiği filmde göstergelerin Berk, Tarık ve Hakan'ın olduğu gruba ilişkin yananlam gösterilenleri, işledikleri suçtur. Bachelard (2006), ölümün kısa bir zaman dilimine indirgenemeyeceğini, uzun süren bir çürüyüp gitme olduğunu ileri sürer (s. 66). Umut ise bu grubun çürümüşlüğüne içinde kaybolup gider. Bu kayboluş, diğer deyişle yok oluş, ölüm dışındaki bir olasılık üzerinden çözümlendiğinde bile karakterin geleceğe ilişkin bütün umudunu yitirdiğinin göstergesidir ve Bachelard'ın (2006) su-ölüm ilişkisini irdelediği metinlerde saptadığı gibi Umut'un yaşamı, "suların altında kalan koca bir evren"e dönüşmüştür (s. 58). Selma'yla arkadaşı arasında geçen diyalogda bu gerçeğe gönderimde bulunulurken kayıp vakalarının yarısından çoğunun sonuçsuz kaldığına, sonuçlananlarınsa cesedin bulunması anlamına geldiğine dair aldıkları bilgi, hem su imgesinin ölüme ilişkin yananamlarını desteklemekte hem de filmin final sahnesinin hazırlayıcısı olarak görülebilmektedir. Tüm bu göstergeler ve diyaloglar göz önünde bulundurulduğunda Bachelard'ın (2006) ifadeleriyle, suyun karakteri "hiç yapılmamış bir yolculuğa davet et(tiğini)" (ss. 89-93) ileri sürmek mümkündür ve ölümü hiç bitmeyen, sınırsız tehlikeleri barındıran bir yolculuğa benzeten araştırmacının savlarını destekler biçimde başkarakterin iskelenin ucunda görüldüğü sahnedeki denizin derinliği, bu yolculuğun onu daha dibe doğru çeken, tehlikeli bir yolculuk olduğunu işaret etmektedir. Filmin finalinde bulunan ceset, izleyiciye gösterilmese de anlatı boyunca su ve suya ilişkin göstergelerin yananamları, başkarakterin yolculuğunun ölümle sonlandığı sonucuna ulaştırmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yirminci yüzyılın başında Saussure ve Charles Sanders Peirce'ün öncüsü olduğu, çeşitli metin türlerinde anlamlandırmanın nasıl gerçekleştiğini ortaya koyan modern göstergebilim çalışmaları, yüzyılın

ortalarından itibaren farklı ülkelerden kuramcıların geliştirdikleri yöntemlerle edebiyat, sinema, resim, müzik ve daha birçok disiplinde üretilen anlatıların incelenmesine olanak vermiştir. Barthes'ın düzanlam/yananlam ikiliği kapsamında yapılandığı göstergebilim yöntemi, sinema göstergebilimi çalışmalarının sıklıkla tercih edilen yöntemlerinden biri olmuştur. Bu çalışmada Leyla Yılmaz'ın "Bilmemek" adlı filmi Barthes göstergebilimi çerçevesinde çözümlenmiş ve filmdeki su imgesi Bachelard'ın görüşleri doğrultusunda irdelenerek anlatının kurucu ögesi olan bu imgeyle beraber ilişkili göstergelerin düzanlam/yananlam boyutları ortaya konmuştur. Çalışmamızın araştırma sorularının yanıtları ise şöyledir:

Filmin birinci kesitinde sutopu oyuncularının antrenman yaptıkları havuzun yananlam gösterilenleri Umut bağlamında iyi bir eğitim olanağı elde etmek ve yaşamını biçimlendirmek için verdiği emek, Berk, Tarık, Hakan vd. bağlamında ise rekabet, güç ve erkekliktir. Göstergelerin bu kesitteki yananlam boyutları, karakterlere ilişkin ipuçları ve ileriki kesitlerde gelişecek olayların hazırlayıcısıdır. İkinci kesitte suyun yananlam gösterilenleri, Umut'a karşı psikolojik saldırıların başlamasıyla değişiklik göstermiş ve su, uygulanan mobbinge buna maruz kalan tarafın verdiği tepkilerin gösterenine dönüşmüştür. Birinci kesitten farklı olarak su imgesi, antrenman yapılan mekânın yanı sıra Umut'un tek başına kaldığı mekânda da karşımıza çıkmış; deniz, Berk'in başında bulunduğu grubun Umut'u yalnızlaştırarak amaçlarına ulaşmaya başladıklarının göstergesi olmuştur. Üçüncü kesitte ise Umut'un kaybolmasıyla su, anlatının başkarakterinin ölümünü/yokluğunu imlemektedir. Başka deyişle sahildeki sahnelerde su imgesinin ikinci kesitteki yananlam gösterileni yalnızlık, üçüncü kesitte ölüme dönüşmektedir. Üç kesitte suyun birbiriyle bağlantılı; ancak değişen yananlam gösterilenleri, Bachelard'ın (2006) belirttiği gibi, imgenin yansıma ve derinliğindeki eğretileme varsılığını ortaya koymaktadır. Buna bağlı olarak suyun maddesel imgeleminin rekabet, mobbing ve bunun bir sonucu olan ölüm/intihar izlekleriyle bağlantılı olduğu tespit edilmiştir.

Bachelard'ın (2006) incelediği metinlerde görülen aydınlık su imgesi, Leyla Yılmaz'ın filminde yalnızca birinci kesitte Umut'un liseden sonraki yaşamına dair emek ve beklentilerinin bir simgesi olarak karşımıza çıkarken karanlık su imgesi ve buna koşut yananlam gösterilenleri, Bachelard'ın çözümlediği metinlerle "Bilmemek" filmi arasında bütün kesitlerde ortaklık göstermektedir. Su imgesinin anlatının başkarakterinin yaşamındaki onu yok oluşturan süreci yansıttığı, imgeleri kuran bir ilke olarak filmdeki diğer göstergeleri de biçimlendirdiği görülmüştür. Su yalnızca görsel değil, işitsel olarak da karanlık imgeyi pekiştiren bir göstergedir. Filmin kurucu imgesinin Bachelard'ın görüşlerini desteklediğini ortaya koyan bir başka örnek, arınma yananlamına karşı biçimde kirliliği de imlemesidir. Bu yananlam gösterileni, Berk, Tarık ve Hakan'ın işledikleri suçun

sorgulanmasına, eylemlerinin anlatı kişilerinin yaşamları üzerindeki etkilerinin tartışılmasına olanak tanımaktadır. Aynı bağlamda su, bedene, ruha ve sese sahip bir varlığa dönüştüğünde söz konusu kişilerle özdeşleşmektedir. Bu özdeşleşme, imgenin çift anlamlılığının oluşmasına neden olmaktadır.

Filmde suyun maddesel imgeleminin dönüştüğü temel karşıtlık, yaşama ölüm arasındadır. Başkarakterin geleceğini biçimlendirmeye çalıştığı bir dönemde suyun tersine akmaya başlaması, onu zaman içinde bu karşıtlığın ölüm tarafına sürüklerken imgenin bununla ilişkili olarak iyiyle kötü arasındaki başka bir karşıtlığa daha dönüştüğü saptanmıştır. Umut'la diğer anlatı kişilerinin konumlarını ve değer yargılarını imleyen bu karşıtlık, filmde söylem aracılığıyla da altı çizilen ve Berk'in başında bulunduğu grupla ilişkili kirlenme metaforuyla suyun arındırıcı niteliği arasında kurulan karşıtlıkla pekişmektedir. Suyun anlatıda kazandığı çift anlamlılık, birbiriyle bağlantılı bu üç karşıtlığın sonucudur. Filmin kurucu imgesi, anlatı boyunca kişilerin eylemlerine koşut olarak biçimlenir ve dönüşürken yananlam gösterilenlerinde çeşitlilik sağlamış, bununla beraber her bir karakter özelinde imgelem birliği oluşturmuştur.

Bachelard'ın su imgesine ilişkin görüşleri doğrultusunda Leyla Yılmaz'ın "Bilmemek" filminin göstergebilimsel yöntemle incelendiği bu çalışma, sinema göstergebilimi alanını felsefeyle birleştiren bir film çözümlemesi örneği sunarken çoğunlukla sinema dışı sanat yapıtlarındaki su imgesinin Bachelard rehberliğinde irdelendiği alanyazına sinema üzerinden yapılacak çalışmalar için de bir örnek ortaya koymakta ve yönetmenin filmlerinde kullandığı çeşitli imgelerin başka çerçevelerde incelenmesine olanak tanımaktadır.

Kaynakça

- Akarsu, B. (1975). *Felsefe terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (2005). Şiir dili. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 2(1), 1-13. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/182632>
- Anbarpınar, E. (2020). Echo ve Narcissus miti üzerinden okumalar ve yeni medya sanatına yansımaları. *SDÜ ART-E Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, 13(26), 613-633. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1288313>
- Arslan, M. (2010). *Yeşim Ustaoglu filmlerinin Auteur kuramı açısından incelenmesi* (Tez No. 273950) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Bachelard, G. (2006). *Su ve düşler: Maddenin imgelemi üzerine deneme* (O. Kunal, Çev.). Yapı Kredi Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 1942)
- Balcı, Y. (2007). *Gaston Bachelard'ın eleştiri metodu ve Sabahattin Ali'nin "Hasan Boğuldu" hikâyesi üzerinde bir uygulama denemesi*. *İCANAS*, 299-308. <https://www.ayk.gov.tr/wp-content/uploads/2015/01/BALCI-Yunus-GASTON-BACHELARD%E2%80%99IN-ELE%C5%9ET%C4%B0R%C4%B0-METODU-VE-SABAHATT%C4%B0N-AL%C4%B0%E2%80%99N%C4%B0-%E2%80%9CHASAN-BO%C4%9EULDU%E2%80%9D-H%C4%B0K%C3%82YES%C4%B0-%C3%9CZER%C4%B0NDE-B%C4%B0R-UYGULAMA-DENEMES%C4%B0.pdf>
- Barış, B. (2021). Representations of masculinities in Gaya Jiji's film named my favorite fabric. I. Tombul & G. Sarı (Ed.), *Handbook of research on contemporary approaches to orientalism in media and beyond* (Vol. 2) içinde (ss. 338-354). IGI Global.
- Barlas, M. (2019). Çağdaş sanatta nesne-mekan olarak ev imgesi. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 24, 95-109. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/902959>
- Barthes, R. (1993). *Göstergebilimsel serüven* (M. Rifat ve S. Rifat, Çev.). Yapı Kredi Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 1985)
- Barthes, R. (1996). *S/Z* (S. Öztürk Kasar, Çev.). Yapı Kredi Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 1970)
- Berger, J. (2008). *Görme biçimleri* (Y. Salman, Çev.). Metis Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 1972)

- Dalar, T. (2018). Ahmet Hamdi Tanpınar'ın Bursa'da Zaman şiirinde zaman ve mekân algısı. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 13(2), 183-200. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/534818>
- de Saussure, F. (1998). Genel dilbilim dersleri. (B. Vardar, Çev.). Multilingual. (Orijinal eserin basım yılı 1916)
- Demir, S. T. (2017). Günümüz kültüründe farklı temsil mekanları üzerine bir irdeleme. *Mavi Atlas*, 5(2), 322-336. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/361941>
- Dökmen, Z. Y. (2010). *Toplumsal cinsiyet: Sosyal psikolojik açıklamalar*. Remzi Kitabevi.
- Duffy, M., & Sperry, L. (2012). *Mobbing: Causes, consequences, and solutions*. Oxford University Press.
- Ekinci, B. T. (2017). Star Wars: Güç uyanıyor filminin göstergebilimsel çözümlenmesi. *Akademia: Erciyes İletişim Dergisi*, 5(2), 244-260. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/330605>
- Erhat, A. (1996). *Mitoloji sözlüğü*. Remzi Kitabevi.
- Erinç, E. (2016). Hatırlama aracı olarak su: Rus göçmen edebiyatı metinlerinde boğaziçi. *İdil*, 5(19), 25-40. <https://www.idildergisi.com/makale/pdf/1450299503.pdf>
- Girgin, Ü. H. (2017). Sen Aydınlatırsın Geceyi filminin göstergebilimsel çözümlenmesi. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, (45), 314-344. https://www.researchgate.net/publication/325036985_Sen_Aydinlatirs_in_Geceyi_Filminin_Gostergebilimsel_Cozumlemesi_The_Semiotic_Analysis_of_Sen_Aydinlatirsin_Geceyi_Movie
- Gül, C. C. (2016). *Sinema jeneriklerinin göstergebilimsel analizleri ve Türk sineması jenerikleri için uygulama önerileri* (Tez No. 441164) [Yüksek lisans tezi, Işık Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Günay, B. (2009). *Bitki evreninden bir gösterge olarak lotus ve sanatsal temsilleri* (Tez No. 261446). [Sanatta yeterlik tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Gürbilek, N. (2007). *Kör ayna, kayıp şark: Edebiyat ve endişe*. Metis Yayınları.
- Güzel, S. & Zor, S. D. (2021). 2000 yılı sonrası Türk bilim kurgu filmlerindeki kostümlerin göstergebilimsel analizi: “Gora” - “Arog” - “Arif V 216” filmleri örneği. *International Journal of Cultural and Social Studies*, 7(2), 98-119. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2039603>

- İnal, G. Y. (2010). *Herakleitos'un doğa anlayışı* (Tez No. 264967) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- İnankul, F. (2019). *Modernleşme bağlamında boş zamanın metalaştırılması: Ruha (el) filminin göstergebilimsel analizi* (Tez No. 552956) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Karaman, B. İ. (2012). Eğretileninin çevirisi. *Türk Dili*, 2(725), 327-336. <https://www.tdk.gov.tr/wp-content/uploads/2012/05/327-336.pdf>
- Karaosmanoğlu, Y. (2020). *Sinemada korku-gerilim türü: Alfred Hitchcock sineması ve "Arka Pencere" filminin çözümlenmesi* (Tez No. 659327) [Yüksek lisans tezi., Üsküdar Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Karymbaeva, Z. (2021). *Animasyon/canlandırma filmlerinin mesajları üzerine göstergebilimsel bir analiz: Kırgızistan örneği* (Tez No. 698040) [Doktora tezi Hacı Bayram Veli Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kayalı, K. (2014). *Metin Erksan sinemasını okumayı denemek*. Tezkire Yayıncılık.
- Kılıç, M. N. (2019). Ahmet Hamdi Tanpınar'ın "Yaz Yağmuru" hikâyesinde su imgesi. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi (IJHE)*, 5(11), 728-736. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/784330>
- Kılınç, D. D. (2019). *Türk sinemasında korku filmlerinin göstergebilimsel çözümlenmesi* (Tez No. 571738) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kırdar, B. Ç. (2021). *Sinemada mekân ve iktidarın göstergebilimsel çözümlenmesi: Tolga Karaçelik filmleri* (Tez No. 703101) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kızıl, G. S. (2015). *Yeni gözetim ve Jung'un kolektif bilinçdışı kuramı arasındaki ilişkinin filmsel anlatım olanakları açısından değerlendirilmesi* (Tez No. 399760) [Doktora tezi, Maltepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Koşar, E. (2019). Birhan Keskin'in "Soğuk Kazı"sı. *Kültür Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 371-378. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/880936>
- Köse, H., & Bingöl, T. (2021). Neoliberal düzende panoptik denetim tahayyülü: The Platform filmi ve düşündürdükleri. *İleti-ş-im*, 35, 5-31. <http://iletisimdergisi.gsu.edu.tr/tr/download/article-file/1843938>
- Kula, T. (2020). *Polonya sinemasında Krzysztof Kieslowski: Dekalog TV filminin göstergebilimsel analizi* (Tez No. 634634) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Mitchell, W. J. T. (1987). *Iconology: Image, text, ideology*. University of Chicago Press.
- Mulvey, L. (2010). Görsel haz ve anlatı sineması. (N. Abisel, Çev.). S. Büker & Y. Gürhan (Ed.), *Sinema: Tarih-kuram-eleştiri* içinde (ss. 211-229). Kırmızı Kedi Yayınevi. (Orijinal eserin basım yılı 1975)
- Oğuz, A. & Atılgan, Y. (2020, Temmuz 19). *Leyla Yılmaz'dan ikinci film: Bilmemek, hayatımızdaki sualti zorbalıkları*. <http://birartibir.org/hayatimizdaki-sualti-zorbaliklari/>
- Öner, Ö. (2018). *Kültürel öge olarak su kavramı ve Türk resim sanatına etkileri* (Tez No. 511202) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Özkar, M. (2020). *Toplumsal cinsiyet rollerinin okul öncesi çocuklara çizgi filmlerde yansıtılması: Türk yapımı çizgi filmlerin göstergebilimsel açıdan incelenmesi* (Tez No. 643111) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Parlatır, İ., Gözaydın, N., Zülfikar, H., Aksu, T., Türkmen, S. ve Yılmaz, Y. (Yay. Haz.). (1998). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Parsa, A. F. (2004). İmgenin gücü ve görsel kültürün yükselişi. M. Işık (Ed.), *Medyada yeni yaklaşımlar* içinde (ss. 215-237). Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Rifat, M. (2013). *Açıklamalı göstergebilim sözlüğü*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Şen, F. E. (2020). *İdeolojik propaganda aracı olarak ikinci dünya savaşı dönemindeki çizgi filmlerin göstergebilimsel analizi* (Tez No. 666828) [Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Tanrıverdi, Y. (2020). Seramik sanatında suyun izi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (6), 390-408. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/947125>
- Thouvenel, É. (2012). Le cinéma est-il bachelardien? Hypothèse théoriques autor de la matière (et) des images [Is cinema a Bachelard's degree? Theoretical hypotheses around matter (and) images]. R. Boccali & L. Scarabelli (Ed.), *Autres modernités, n hors-série* [Other modernities, Special edition] içinde (ss. 132-147). Università delgi Studi di Milano.
- Topçu, T. (2019). Bilge Karasu anlatısında su ve kadın. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 45, 199-208. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/744825>
- Yazıcı, İ. (1997). *Kitle iletişiminde imaj: Kuramsal bir yaklaşım*. Bilim Yayınları.
- Yıldız, G. (2021). *Sinema sanatında ikonik simgelerin göstergebilimsel çözümlene modeline örnek ve uygulama* (Tez No. 662818) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yılmaz, L. (2020, 19 Temmuz). “Leyla Yılmaz’dan İkinci film: Bilmemek, hayatımızdaki sualtı zorbalıkları” [Söyleşi]. A. Oğuz & Y. Atılın. <http://birartibir.org/hayatimizdaki-sualti-zorbaliklari/>
- Yılmaz, E., & Vatansever, Ş. (2019). ‘Susuz Yaz’da mülkiyet, iktidar mücadelesi ve kadının nesneleştirilmesi. *Humanitas Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 437-450. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/889557>



ISSN: 2141-9773

e-ISSN: 2791-9773

ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
EDEBİYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ
KAREFAD

Ergen Duygusal Okuryazarlık Ölçeğinin Güvenirlik Ve Geçerlik Çalışması¹

Ayşegül Şahin ²

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Şerife Işık ³

Gazi Üniversitesi

Adnan Kan ⁴

Gazi Üniversitesi

Öz

Bu araştırmanın amacı, ortaokullarda kullanılabilen bir duygusal okuryazarlık ölçeği geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda farklı sınıf düzeylerinden iki ayrı gruptaki toplam 860 öğrenciden veri toplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla açılımlı faktör analizi uygulanmıştır. Daha sonra belirlenen beş boyutlu yapıya doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini test etmek için Cronbach alfa iç tutarlılık kat sayılarına ve test-tekrar test güvenirlğine bakılmıştır. Yapılan açılımlı faktör analizi sonucunda 5 faktörlü 28 maddeli bir yapı ortaya çıkmıştır. Beş faktörlü bu yapının açıkladığı varyans 50.378'dir. İkinci aşamada ise 364 katılımcıdan elde edilen veriler doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuş ve model uyum değerlerinin iyi olduğu bulgusu elde edilmiştir. Beş faktörden oluşan ölçeğin iç tutarlılık kat sayısı .90 olarak hesaplanırken; üç hafta ara ile yapılan test-tekrar test güvenirlilik ölçümlerinde ise korelasyon kat sayısı .86 olarak bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Duygusal okuryazarlık, Duygusal zeka, Geçerlik, Güvenirlilik

¹Bu makaledeki sonuçlar ilk yazarın doktora tezinin bir kısmını oluşturmaktadır.

²Öğr. Gör., Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Çankırı/Türkiye, aysahin@karatekin.edu.tr, 0000-0002-9874-490X

³Prof. Dr., Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Ankara/Türkiye, serife@gazi.edu.tr, 0000-0002-5184-8218

⁴Prof. Dr., Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara/Türkiye, adnankan@gazi.edu.tr, 0000-0002-3610-0033

MAKALE TÜRÜ

Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi

16 Temmuz 2022

Kabul Tarihi

27 Eylül 2022

doi: 10.57115/karefad.1144478

Atf: Şahin, A., Işık, Ş. & Kan, A. (2022). *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 10(2), 225-244.

<https://doi.org/10.57115/karefad.1144478>



ISSN: 2141-9773

e-ISSN: 2791-9773

CANKIRI KARATEKIN UNIVERSITY
JOURNAL OF FACULTY OF LETTERS
KAREFAD

Reliability and Validity Study of Adolescent Emotional Literacy Scale¹

Ayşegül Şahin ²
Çankırı Karatekin University

Şerife Işık ³
Gazi University

Adnan Kan ⁴
Gazi University

Abstract

The aim of this research is to develop an emotional literacy scale that can be used in secondary schools. For this purpose, data were collected from a total of 860 students in two different groups from different grade levels. Exploratory factor analysis was applied to test the construct validity of the scale. Then, confirmatory factor analysis was applied to the determined five-dimensional structure. To test the reliability of the scale, Cronbach alpha internal consistency coefficients and test-retest reliability were checked. As a result of the exploratory factor analysis, a 28-item structure with 5 factors emerged. The variance explained by this five-factor structure is 50.378. In the second stage, the data obtained from 364 participants were subjected to confirmatory factor analysis and it was found that the model fit values were good. While the internal consistency coefficient of the scale consisting of five factors was calculated as .90; the correlation coefficient was found to be .86 in the test-retest reliability measurements performed with a three-week interval.

Keywords: Emotional literacy, Emotional intelligence, Validity, Reliability

¹The results in this article form part of the first author's doctoral thesis.

²Lect., Faculty of Letters, Educational Sciences Department, Çankırı/Türkiye, aysahin@karatekin.edu.tr, 0000-0002-9874-490X

³Prof. Dr., Faculty of Education, Educational Sciences Department, Ankara/Türkiye, serife@gazi.edu.tr, 0000-0002-5184-8218

⁴Prof. Dr., Faculty of Education, Educational Sciences Department, Ankara/Türkiye, adnankan@gazi.edu.tr, 0000-0002-3610-0033

ARTICLE TYPE
Research Article

Received Date
July 16, 2022

Accepted Date
September 27, 2022

Duygusal okuryazar olmak, bireyin hem kendi yaşam kalitesini hem de başkalarının yaşam kalitelerini geliştirebilecek şekilde duygularını bilmesi olarak ifade edilmektedir (Steiner, 2014). Wear (2004) duygusal okuryazarlığı, kendimizin ve diğerlerinin sahip olduğu duygusal durumlarla ilgili bilgileri anlama ve kullanma yeteneği olarak tanımlamaktadır. Ayrıca duygusal okuryazarlığın kendini anlama, duyguları anlama, duyguları ifade etme ve yönetme, sosyal durumları anlama ve ilişkiler kurma gibi yeterlikleri içerdiğini ifade etmektedir (Wear, 2004). Park (1999) ise duygusal okuryazarlığı bireyden daha çok bireyin çevreyle kurmuş olduğu etkileşime dayandırarak, sosyal ortamların duygusal okuryazarlıkla ilgili becerileri şekillendirdiğini ifade etmektedir. Steiner (2014) duygusal okuryazarlığın; bireyin duygularını tanıma, empati kurabilme, duygularını etkili bir şekilde yönetme, oluşan duygusal hasarların iyileştirilmesi ve bunları bir arada uygulayabilme şeklinde beş beceriden oluştuğunu ifade etmektedir.

Alanyazına bakıldığında duygusal okuryazarlık kavramının duygusal zekâ ile benzer bir kavram olduğu görülmektedir. Bazı çalışmalarda bu iki kavramın birbirinin yerine kullanıldığı ve kavramlar arasında kesin ve açık bir ayırım yapılmadığı görülmektedir (Pearson ve Wilson, 2008; Wear ve Gray, 2003). Gillum (2010), terminolojideki farklı tutumlara rağmen bu kavramlar arasında belirlenebilir farklar olduğu görüşündedir. Ona göre; duygusal zeka kavramının farklı tanımları bireyin niteliklerine vurgu yapma eğilimindeyken, duygusal okuryazarlığın tanımları ise içsel süreçlere, sosyal süreçlere ve bu süreçler arasındaki etkileşimlere atıfta bulunmaktadır.

Mayer ve Salovey'e (1990) göre duygusal zekâ; bireyin kendisinin ve diğerlerinin duygularını fark edebilmesi, anlayabilmesi, ayırt edebilmesi ve sahip olduğu bu bilgileri düşünce ve eylemlerinde kullanabilmesidir. Goleman (2001) ise duygusal zekâyı, kişiyi harekete geçiren, karşılaştığı zorluklara rağmen pes etmemesini sağlayan, dürtülerini kontrol etmesine ve empati kurmasına yönelik yeteneklerden oluşan bir yapı olarak tanımlamıştır.

Morris'in (2002) ifadesiyle duygusal zeka, kendimizin ve diğerlerinin duygularını anlayıp, ifade edip yönetmemiz gereken bir potansiyel iken; duygusal okuryazarlık kişinin bütün bunları yapabilme pratiğidir ve hatta kişi duygusal sembol ve işaretleri okuma yeteneği kadar duygusal okuryazardır.

Faupel (2003) duygusal okuryazarlık kavramını duygusal zekâ kavramına tercih etmiştir. Faupel'in (2003) duygusal okuryazarlık kavramını tercih etme nedeni olarak da zekâ kavramının olumsuz algısını engellemesini ve okuryazarlık kavramıyla bağlantılı olmasını göstermektedir. Nasıl ki bireyler bir metni okurken harflere ve kelimelere kodlanmış anlamları değişik stratejiler kullanarak çıkarmaktaysa aynı şekilde duygusal okuryazar olan kişiler de beden duruşlarındaki, jest ve mimiklerdeki ve sözel olmayan

iletişim mesajlarındaki kodları çözüp okuyabilmektedir. Ona göre, bunlar çoğunlukla kişiye doğrudan öğretilen becerilerdir.

Alanyazında öğrencilerin duygusal okuryazarlık düzeyiyle diğer değişkenler arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin, Saeki, Watanabe ve Kido (2015) tarafından Japonya'da yapılan bir araştırmada, duygusal okur yazarlık ve kişiler arası yeterlik, cinsiyet ve sınıf düzeyleri açısından ele alınmıştır. Bu araştırmada öğrencilere karışık duygular ve potansiyel kişilerarası ikilemleri içeren iki varsayımsal senaryo sunulmuş ve üst sınıfların daha yüksek duygusal okuryazarlık becerisine sahip oldukları gözlemlenmiştir. Buna ek olarak, kızlar daha çok sayıda duygu tespit ederken, karışık duyguları daha iyi tanımlayıp empatik kişilerarası davranışları daha iyi belirlemişlerdir (Saeki, Watanabe ve Kido, 2015). Duygusal okuryazarlığın Malezyalı ortaokul öğrencilerinin sorunlu davranışları üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırmada da sonuçlar, duygusal zeka açısından ölçülen duygusal okuryazarlığın, problem davranışları içselleştirme ve dışsallaştırma ile bağlantılı olduğunu ve ebeveyn izleme ve sorunlu davranışları dışı vurma arasında düzenleyici bir faktör olarak da hizmet ettiğini göstermektedir (Liau, Liau, Teoh ve Liau, 2003). Sözlü olmayan iletişimle ilgili küçük ölçekli bir araştırmada ise 9 ve 13 yaşındaki öğrencilerin sözlü olmayan iletişimi kodlama-çözme becerileri sınıf davranış yönetimi bağlamında analiz edildiğinde daha önce yayımlanmış araştırmaların aksine, yaşlar, cinsiyetler veya görev türleri arasında belirgin bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır (Dickson ve Burton 2011). Duygusal okuryazarlığın akademik başarıya etkisinin ele alındığı bir diğer araştırmada ise 10. sınıftaki 60 öğrenciden oluşan bir örnekleme, duygusal okuryazarlığın ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu ortaya konmuştur (Khan, 2013). Ayrıca aynı araştırmada duygusal okuryazarlığın hem yüksek hem de düşük başarılılar için eşit derecede yararlı ve etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Harris (2009), duygusal okuryazarlık ile zorbalığa maruz kalma arasındaki ilişkiyi incelediği bir araştırmada, ortalamanın altında duygusal okuryazarlık derecesine sahip öğrenciler ile bunların zorbalık kurbanı olma olasılığı arasında orta derecede güçlü bir istatistiksel ilişki olduğunu bulmuştur. Sonuçlar, öğrencilerin duygusal okuryazarlık düzeyleri ne kadar düşerse zorbalık davranışlarının kurbanı olma olasılığının o kadar yükseleceğini göstermiştir (Harris, 2009). Kuyumcu (2011) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmasında duygusal okuryazarlığın bir boyutu olan duygusal farkındalık ve duyguları ifade etme ile öznel iyi oluş arasında pozitif bir ilişki olduğunu saptamıştır. Yine üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşunu açıklamada duygusal okuryazarlığın başka bir boyutu olan duygusal düzenlemenin önemli değişkenlerden biri olduğu ortaya konmuştur (Özbay, Palancı, Kandemir ve Çakır, 2012). Alanyazında

ortaöğretim ve üniversite öğrencilerine yönelik duygusal okuryazarlık ölçeği geliştirilen araştırmalara rastlanmakla birlikte ortaokul düzeyinde yapılmış bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Öğrencilerin duygusal okuryazarlık düzeylerinin belirlenebilmesi ve duygusal okuryazarlık ile ilgili akademik çalışmaların artırılması için duygusal okuryazarlık düzeylerini ölçmeye yönelik araçlara ihtiyaç duyulmaktadır. Türkiye’de ilkokul, lise ve üniversite öğrencilerinin duygusal okuryazarlık düzeylerini ölçmeye yönelik araştırmalar bulunmakla birlikte (Palancı, Kandemir, Dündar ve Özpolat, 2014; Coşkun, 2015; Akbağ, Küçüktepe ve Özmercan, 2016) ortaokul öğrencileri için geliştirilecek ölçeğe olan gereksinim devam etmektedir. Bu çalışmanın amacı da ortaokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlıklarını belirleyen bir ölçek geliştirmek ve bu ölçeğin psikometrik özelliklerini incelemektir. Bu araştırmada geliştirilen ölçek ortaokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlığı ile ilişkili yürütülecek bilimsel çalışmalarda araştırmacılar tarafından kullanılabilir. Ayrıca geçerli ve güvenilir olduğu gösterilen bu ölçek, okul psikolojik danışmanları tarafından öğrencilere bireysel çalışmalarda veya grup çalışmalarında uygulanabilir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Zaman ve maliyet sınırlılıklarından dolayı araştırmanın katılımcılarını, ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilen Çankırı ilindeki 860 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma iki farklı çalışma grubunda yürütülmüştür. Birinci çalışma grubuna ait veriler toplandıktan ve analizler yapıldıktan sonra ikinci çalışma grubuna ait veriler toplanmıştır. Birinci çalışma grubu 496 öğrenciden oluşmaktadır. Bu gruptan elde edilen verilerle açılımlayıcı faktör analizi (AFA) ile madde analizi gerçekleştirilmiş ve test tekrar ile iç tutarlılık çalışılmıştır. İkinci grup ise 364 öğrenciden oluşmaktadır ve bu grup üzerinden elde edilen verilerle doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Araştırma grubunu oluşturan bireylerin cinsiyet ve sınıf düzeyi demografik değişkenlerine göre dağılımı Tablo1’de verilmiştir.

Tablo 1*Araştırma Grubunun Demografik Değişkenler Bakımından Frekansları*

			Sınıf Düzeyi	N	%
AFA	Cinsiyet	Kız	6. sınıf	96	19.3
			7. sınıf	97	19.6
			8. sınıf	62	12.5
		Toplam	255	51.4	
		Erkek	6. sınıf	80	16.2
			7. sınıf	88	17.7
	8. sınıf		73	14.7	
	Toplam	241	48.6		
	Toplam		496	100.00	
	DFA	Cinsiyet	Kız	6. sınıf	57
7. sınıf				86	23.6
8. sınıf				54	14.8
Toplam			197	54.1	
Erkek			6. sınıf	40	11
			7. sınıf	68	18.7
		8. sınıf	59	16.2	
Toplam		167	45.9		
Toplam			364	100.00	

Tablo 1 incelendiğinde birinci çalışma grubundaki öğrencilerin %51,4'ünün kız (n=255), %48,6'sının erkek (n=241) olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeylerine bakıldığında ise %35,5'i (n=176) 6.sınıf, %37,3'ü (n=185) 7.sınıf, %27,2'si (n=135) 8.sınıftır.

İkinci çalışma grubunda ise %54,1 oranında kız (n=197), %45,9 oranında erkek (n= 167) öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin %26,4'ü 6.sınıf (n=96), %42,6'sı 7.sınıf (n=155), %31'i 8.sınıf (n=113) öğrencisidir.

Ölçeği Geliştirme Süreci

Ölçek geliştirilirken öncelikli olarak alan yazında yer alan duygusal okuryazarlık kavramı ile ilgili araştırmalar incelenmiştir. Bu araştırmalar sonucunda Ergen Duygusal Okuryazarlık Ölçeği; Faupel'in öz farkındalık, öz düzenleme, motivasyon, empati ve sosyal yeterlikler alt boyutlarından oluşan duygusal okuryazarlık modeli temel alınarak geliştirilmiştir. 52 maddelik deneme formu oluşturulmuş ve duygusal okuryazarlık hakkında bilgi sahibi olup Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında görev yapmakta olan 3 uzman, ortaokul düzeyinde görevli 1 uzman psikolojik danışman, Ölçe Değerlendirme alanında görev yapmakta olan 1 uzman ile Türk Dili ve Edebiyatı alanında görev yapmakta olan 1 uzman tarafından değerlendirilmiştir. Maddeler uzmanlar tarafından, duygusal okuryazarlığı ölçebilmesi, ilgili alt boyutla ilişkili olması ve anlaşılabilirliği açısından değerlendirilmiştir. Uzman değerlendirmeleri sonucunda 2 madde ölçekten

çıkarılmış ve bazı maddeler düzeltilerek 50 maddelik uygulama formu hazırlanmıştır. 50 maddelik uygulama formunda “Öz farkındalık” boyutuna ilişkin 10, “Öz düzenleme” boyutuna ilişkin 10, “Motivasyon” boyutuna ilişkin 10, “Empati” boyutuna ilişkin 10 ve “Sosyal Beceri” boyutuna ilişkin 10 madde bulunmaktadır. Ölçekteki maddelerin boyutlardaki yer alışı şu şekildedir:

Duygusal farkındalık boyutu maddeleri: 1., 6., 11., 16., 21., 26., 31.,36., 41., 46.

Duygusal düzenleme boyutu maddeleri: 2.,7., 12., 17., 22., 27., 32., 37., 42., 47.

Motivasyon boyutu maddeleri : 3., 8., 13., 18., 23., 28., 33., 38., 43., 48.

Empati boyutu maddeleri : 4., 9., 14., 19., 24., 29., 34., 39., 44.,49.

Sosyal beceri boyutu maddeleri : 5., 10., 15., 20., 25., 30., 35., 40., 45., 50

Ölçekte yer alan maddelerin değerlendirilmesinde 5’li Likert tipi derecelendirme kullanılmıştır. Bu derecelendirme “Tamamen uygun (5)”, “Uygun (4)”, “Ne uygun ne uygun değil (3)”, “Uygun değil (2)”, “Hiç uygun değil (1)” şeklinde ifade edilmektedir. Ölçekte yer alan 17., 22., 33., 39., 44., 46. ve 47. maddeler ters puanlanan maddelerdir. Daha sonra ölçek maddelerinin anlaşılabilirliğini ve uygulama süresini belirlemek amacıyla ölçek 27 kişilik öğrenci grubuna ön deneme olarak uygulanmıştır.

Verilerin Toplanması

Bu aşamada ölçek formunun uygulanması gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin uygulanabilmesi için İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne başvurular yapılmış ve uygulama izni alındıktan sonra veriler toplanmaya başlanmıştır. Uygulama yapılacak iki çalışma grubu da ortaokul 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Uygulamada araştırmacı tarafından uygun ortam oluşturulmuş, gerekli açıklamalar yapılmış ve gönüllülük ilkesi dikkate alınmıştır. Uygulama esnasında uygulamaya katılmak istemeyen öğrencilere araştırmayla ilgili tekrar açıklama yapıldıktan sonra hala istemiyorsa uygulamaya alınmamıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öncelikli olarak eksik veya hatalı değerler olup olmadığı incelenmiş. Bu aşamada dağıtılan formlarda kontrol edilerek hatalı veriler düzeltilmiştir. Eksik cevaplanan sorular 6 katılımcıda görülmüştür. Bu katılımcılar analiz kapsamından çıkarılmıştır. Daha sonra ise açılımcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Ergen Duygusal Okuryazarlık Ölçeği geliştirilme sürecinde yapılan açılımcı faktör analizi ve doğrulayıcı

faktör analizi iki farklı veri grubu üzerinde yapılmıştır. Verilerin analizinde IBM SPSS 23 ve IBM AMOS 23 paket programlarından yararlanılmıştır.

Bulgular

Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Ortaokullar için Duygusal Okuryazarlık Ölçeği açımlayıcı faktör analizi yapılarak faktör yapısı incelenmiştir. Ölçekten toplanan verilerin faktör analizine uygunluğunu test etmek amacıyla KMO ve Barlett testleri yapılmıştır. Analiz sonucunda KMO değeri .913 bulunurken Barlett testi χ^2 değeri ise 4422,027 ($p < .001$) olarak elde edilmiştir. Kaiser (1974) KMO değeri .50'den yüksek olunca faktör analizinin gerçekleştirileceğini belirtirken; Pallant (2001) ise KMO değerinin 0.60'dan büyük olması önerisinde bulunmaktadır. Araştırma sonucunda KMO değeri 0.60'dan büyük olduğu için ve Barlett testi de anlamlı çıktığı için elde edilen verilerin faktör analizi için uygun olduğu görülmüş olup açımlayıcı faktör analizine geçilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizinde dikkate alınması gereken ölçütler şu şekilde ifade edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2001; Field, 2005):

- 1) Her bir faktörün öz değerinin en az 1 olması.
- 2) Bir maddenin herhangi bir faktörde yer alabilmesi için faktör yükünün en az .40 olması.
- 3) Bir madde birden fazla faktöre yük veriyorsa maddelerde faktörlere verilmekte olan yükler arası farklılığın .10'dan büyük olması.

Daha az değişkenle maksimum açıklanan varyansı ulaşmak amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmış, devamında maddelerin ait olduğu faktöre ilişkin açıklanan varyans oranını maksimum yapmak amacıyla varimax rotasyonu uygulanmıştır.

Analiz sonucunda faktör yükü .40'ın altında olan maddeler, birden fazla faktör yükü olanlar, yükler arasındaki farkı .10'dan az olanlar ve madde test korelasyonu .30'un altında olan maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Madde test korelasyonu bulgularına göre duygusal farkındalık boyutunda 1 madde, duygusal düzenleme boyutunda 3 madde, motivasyon boyutunda 1 madde, empati boyutunda 3 madde ve sosyal beceri boyutunda da 1 madde olmak üzere toplam 9 madde çıkarılmıştır. Daha sonra açıklayıcı faktör analizi bulgularına göre duygusal farkındalık boyutunda 1 madde, duygusal düzenleme boyutunda 3 madde, motivasyon boyutunda 2 madde, empati boyutunda 3 madde, sosyal beceri boyutunda 4 madde olmak üzere toplam 13 madde çıkarılmıştır. Buna göre Ergen Duygusal Okuryazarlık Ölçeği'nde yer alan maddelerin geçerli olduğu görülmektedir.

Yapılan açımlayıcı faktör analiz. sonucunda Ergen Duygusal Okuryazarlık Ölçeği (EDOYÖ)'ne ilişkin 5 faktör altında toplanan 28 maddeli bir yapı ortaya çıkmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan maddelerin faktör yükleri, alt boyutlarının açıkladığı varyanslar, ölçek toplam varyansı ve madde test korelasyonları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2*EDOYÖ Ölçeği Madde Faktör Yükleri ve Madde Test Korelasyonu*

Boyut	Madde No	F1	F2	F3	F4	F5	Madde Test Korelasyonu
	M1	.552					.468
	M6	.569					.522
Duygusal Farkındalık	M11	.528					.522
	M16	.659					.461
	M21	.524					.501
	M26	.627					.548
	M31	.585					.516
	M36	.640					.578
	M41	.623					.528
	M8	.622					.520
Motivasyon	M13	.700					.465
	M18	.583					.602
	M23	.661					.532
	M28	.639					.556
	M38	.596					.470
	M43	.662					.561
	M2			.415			.478
Duygusal Düzenleme	M7			.789			.411
	M12			.772			.323
	M32			.622			.466

Tablo 2 (devam)

	M5			.501		.402
Sosyal	M15			.623		.371
Beceri	M20			.476		.398
	M25			.695		.425
	M50			.616		.402
	M9			.679		.500
Empati	M19			.744		.438
	M24			.710		.513
Özdeğer	8.089	1.764	1.620	1.353	1.279	
Açıklanan						
Varyans	13.723	12.579	8.416	7.894	7.765	
Açıklanan Toplam Varyans			50.378			

Tablo 2 incelendiğinde açımlayıcı faktör analizi sonucu beş faktörlü bir yapının ortaya çıktığı görülmektedir. Birinci faktör 1, 16, 11, 16, 21, 26, 31, 36 ve 41 numaralı maddelerden oluşan duygusal farkındalık boyutudur. Diğer faktör 8, 13, 18, 23, 28, 38 ve 43 numaralı maddelerden oluşan motivasyon boyutudur. Ölçeğin üçüncü faktörü ise 2, 7, 12 ve 32. maddelerden oluşan duygusal düzenleme boyutudur. Ölçekteki dördüncü faktör ise 5, 15, 20, 25 ve 50. maddelerden oluşan sosyal beceri boyutudur. Son faktör ise 9, 19 ve 24. maddelerden oluşan empati boyutudur. Duygusal farkındalık boyutu duygusal okuryazarlığa ilişkin toplam varyansın %13.723'ünü açıklarken motivasyon boyutu %12,579'unu, duygusal düzenleme boyutu %8,416'sını, sosyal beceri boyutu %7,894'ünü, empati boyutu ise %7.765'ini açıklamaktadır. Ortaokullar için Ergen Duygusal Okuryazarlık Ölçeği duygusal okuryazarlığa ilişkin toplam varyansın %50, 378'ini açıklamaktadır.

Tablo 3*EDOYÖ Alt Boyutlar Arasındaki Korelasyonlar*

BOYUTLAR D. Farkındalık Motivasyon Sosyal Beceri D. Düzenleme Empati					
D. Farkındalık	1	.579	.509	.435	.506
Motivasyon		1	.502	.428	.429
Sosyal Beceri			1	.276	.392
D. Düzenleme				1	.359

Empati

1

Ergen Duygusal Okuryazarlık Ölçeğinin alt boyutlar arası korelasyon kat sayıları Tablo 3’de verilmiştir. Tüm korelasyon kat sayıları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ayrıca alt boyutlar arasında orta ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyon kat sayısı .90’ın altında olduğu için ölçeğin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu söylenebilir (Pallant, 2001; Seçer, 2015).

Boyutlar arası korelasyonların anlamlı çıkması bu boyutların birlikte bir ölçek oluşturduğu görüşünü destekler niteliktedir. Benzer düşünceyle boyutlar arası korelasyonun çok fazla olmaması boyutlar arasında doğrusal bağlantının olmadığı ve her bir boyutun diğerinden ayrılarak kavramsal bir anlam ifade ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Doğrulamalı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Ölçek geliştirirken, açımlayıcı faktör analizinden elde edilen yapının test edilmesi gerekmektedir. Bunun için de çoğunlukla kullanılan yöntem yapısal eşitlik modelidir (Jöreskog, 1973).

Ergen Duygusal Okuryazarlık Ölçeği’ni geliştirirken yapılan açımlayıcı faktör analizinde elde edilen 5 boyutlu ve 28 maddeli ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla doğrulamalı faktör analizi yapılmıştır. Bunun için iki farklı düzeyde doğrulamalı faktör analizi yapılmıştır. Birinci düzey faktör analizinde ölçeğin birbirinden bağımsız olan beş boyutlu yapısı doğrulanırken ikinci düzey faktör analizinde ise ölçeğin bu beş boyutunun esas ölçülmeye çalışılan duygusal okuryazarlık değişkenine bağlanması ile elde edilen modeldir.

Yapılan doğrulamalı faktör analizinde model uyum indeksleri olarak Chi-square/Degree of freedom (χ^2/df), Comparative Fit Index (CFI), Goodness of Fit Index (GFI), Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) ve Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) değerleri dikkate alınmıştır. 28 maddeli modele ilişkin uyum indeks değerleri Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4*EDOYÖ Doğrulamalı Faktör Analizi Uyum İndeksleri*

Modifikasyon		χ^2	df	χ^2/df	CFI	GF I	AGF I	RMSEA
1. Düzey	Öncesi	634. 521	349	1.866	.902	.885	.863	.049
	Sonrası	563.	335	1.681	.924	.898	.876	.043

Tablo 4 (devam)

2. Düzey	Öncesi	646.	345	1.875	.899	.883	.862	.049
		771						
	Sonrası	579.	340	1.702	.920	.895	.975	.044
		675						

Ergen Duygusal Okuryazarlık Ölçeği'nin yapı geçerliliğini test etmek için gerçekleştirilen birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucundaki uyum iyiliği indeks değerleri şu şekildedir:

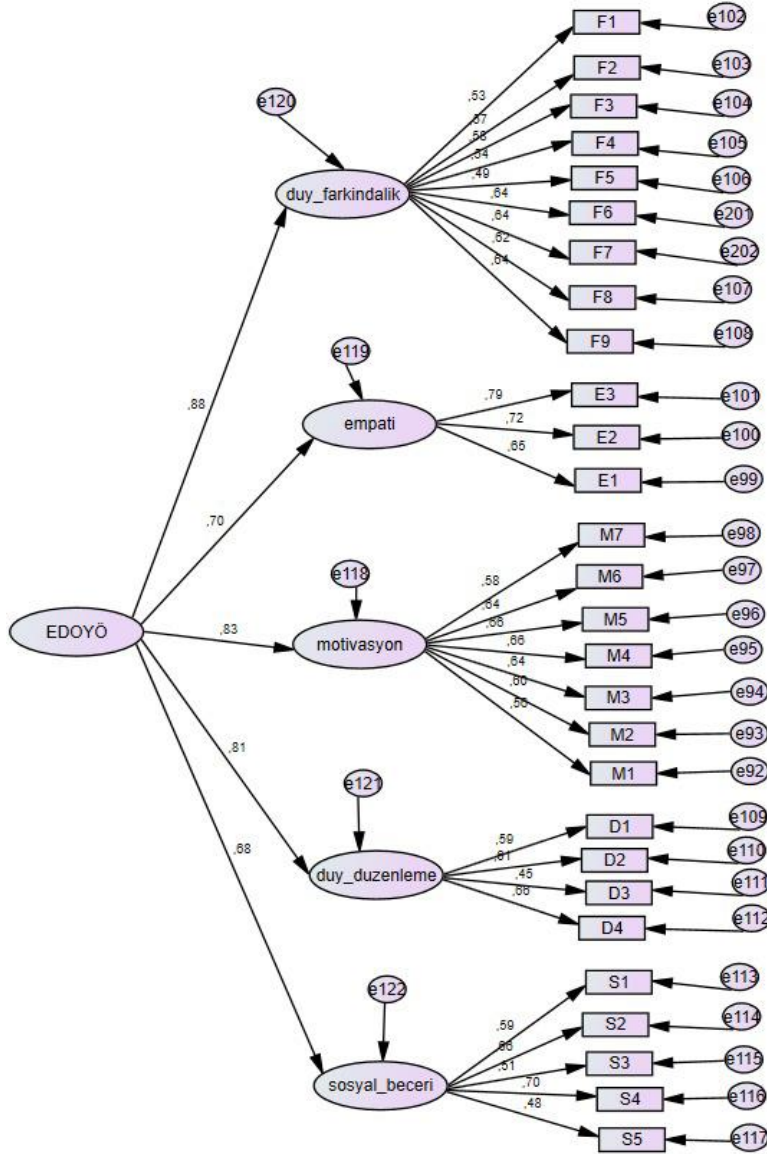
$$x^2/df=1.866, CFI=.902, GFI=.885, AGFI=.863, RMSEA=.049$$

Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda gerekli uyum iyiliği değerlerini artırmak amacıyla modifikasyon önerileri incelenmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda F1-F3, F2-F5, F6-F7, D2-D3, S2-S5 modifikasyonları yapılmıştır. Modifikasyon işlemi sonucunda Ergen Duygusal Okuryazarlık Ölçeği'nin uyum iyiliği de artmış ve modelin doğrulandığı görülmüştür. Doğrulanan modele ilişkin uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde x^2/df değerinin 1.681 olduğu görülmektedir. Alanyazında bu değer kabul edilebilir modellerde 3'ün altında olması beklendiği ifade edilmektedir. GFI ve AGFI değerlerinin .90 ve üstünde olması modelin mükemmel uyumunu gösterirken; .85 ve üzeri değerler kabul edilebilir uyumu işaret etmektedir (Marcholudis ve Schumacher, 2001). Bu doğrultuda GFI (= .898) indeksine sahip olduğu için modelin mükemmel uyumu olduğu ve AGFI değeri (= .876) olduğu için ise modelin uyumunun kabul edilebilir olduğu söylenebilir. RMSEA değeri de .043 olarak bulunmuştur. Bu değer Marcholudis ve Schumacher'a (2001) göre kabul edilebilir uyumu yansıtmaktadır.

Ergen Duygusal Okuryazarlık Ölçeği'nin beş boyutlu yapısı doğrulandıktan sonra bu beş boyut asıl ölçmeye çalıştığımız duygusal okuryazarlık değişkenine bağlanılarak ikinci düzey model kurulmuştur. 28 maddeli bu modele ilişkin "path diyagram"ı Şekil-1'de verilmiştir.

Şekil 1

Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonrası EDOYÖ Path Diyagramı



Şekil 1’de verilen path diyagramı incelendiğinde duygusal farkındalık boyutu maddelerinin boyuta etkisi incelendiğinde en yüksek etkinin F6, F7, F9 maddesinde, en düşük etkinin ise F5 boyutunda olduğu görülmektedir. Duygusal düzenleme boyutunda en yüksek etkinin D4, en düşük etkinin ise

D3 olduğu, Motivasyon boyutunda ise en yüksek etkinin M4 ve M5 maddesinde en düşük etkinin M1 maddesinde olduğu görülmektedir. Empati boyutunda E3 en büyük etkiye sahipken, E1 maddesi en düşük etkiye sahip olduğu görülmektedir. Sosyal beceri boyutu maddelerinin boyut üzerindeki etkileri incelendiğinde en düşük etkinin S5 maddesinde en yüksek etkinin ise S4 maddesinde olduğu görülmektedir. EDOYÖ' nün alt boyutlarına bakıldığında en yüksek etkiye duygusal farkındalık boyutunun, en düşük etkiye ise sosyal beceri boyutunun olduğu söylenebilir.

Ergen Duygusal Okuryazarlık Ölçeği'nin kurulan ikinci düzey modelinde uyum iyiliği değerleri incelendiğinde ise modifikasyon öncesi uyum iyiliği değerlerinin şu şekilde olduğu görülmektedir:

$$x^2/df= 1.875, CFI=.899, GFI=.883, AGFI=.862, RMSEA=.049.$$

İkinci düzey modelde de birinci düzey modelde olduğu gibi uyum iyiliği indekslerine ilişkin modifikasyon önerileri incelenmiştir ve modele katkı sağlayacağı düşünülen F1-F3, F2-F5, F6-F7, D2-D3, S2-S5 maddeleri arasında modifikasyon yapılmasına karar verilmiştir. Bu modifikasyon işlemi sonucunda Ergen Duygusal Okuryazarlık Ölçeği'nin ikinci düzey modelinin uyum iyiliği indekslerini sağladığı görülmüştür (Marcholudis ve Schumacher, 2001). Modifikasyon sonrası ikinci düzey modele ait uyum iyiliği değerleri şu şekildedir:

$$x^2/df=1.702, CFI=.920, GFI=.895, AGFI=.875, RMSEA=.044$$

Özetle Ergen Duygusal Okuryazarlık Ölçeği'nin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla kurulan birinci düzey ve ikinci düzey DFA modelleri gerekli görülen uyum iyiliği indekslerini sağlamaktadır. Böylece Ergen Duygusal Okuryazar Ölçeğinin yapısal olarak geçerli olduğu söylenebilir.

Ergen Duygusal Okuryazarlık Ölçeğinin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Ergen Duygusal Okuryazarlık Ölçeği'nin güvenilirliğini incelemek amacıyla iç tutarlılık (Cronbach alpha) ve test tekrar test güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Güvenirlik analizlerine ilişkin bulgular Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5

EDOYÖ İç Tutarlılık Analizi Ve Test Tekrar Test Analizi İle Hesaplanan Güvenirlik Katsayıları

Boyut	İç Tutarlılık	Test-Tekrar Test Güvenirliği
Duygusal Farkındalık	.832	.762
Duygusal Düzenleme	.710	.813
Motivasyon	.830	.743
Empati	.700	.832
Sosyal Beceri	.652	.765
EDOYÖ	.903	.857

Güvenirlik kat sayısı 0.61 ile 0.80 arasında ise ölçek orta düzeyde güvenilir, .81 ile 1.00 arasında ise ölçek yüksek düzeyde güvenilir demektir (Özdamar, 1999). Ergen Duygusal Okuryazarlık Ölçeği'nin tümüne ait güvenilirlik .90, duygusal farkındalık boyutuna ait güvenilirlik .83, duygusal düzenleme boyutuna ait güvenilirlik .71, motivasyon boyutuna ait güvenilirlik .83, empati boyutuna ait güvenilirlik .70 ve sosyal beceri boyutuna ait güvenilirlik ise .65 olarak bulunmuştur. Tüm bu bulgular ölçeğin tümüne ait güvenilirliğin yüksek olduğunu işaret etmektedir. Ayrıca bu bulgulara göre alt boyutlardan duygusal farkındalık ve motivasyon boyutlarının yüksek düzeyde güvenilir olduğu, diğer boyutların ise oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

Seçer (2015)'in de ifade ettiği gibi test tekrar test uygulaması için ideal zaman aralığı 15-30 gündür. Bu nedenle Ergen Duygusal Okuryazarlık Ölçeğinin güvenilirlik çalışmasında da üç hafta ara ile uygulama yapılmıştır. Bunun sonucunda aradan geçen üç haftaya rağmen Ergen Duygusal Okuryazarlık Ölçeği ile yapılan ölçümlerin birbirlerini doğruladığı görülmüştür. Bu verilerden yola çıkarak Duygusal Okuryazarlık Ölçeğinin güvenilir bir araç olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada ergenlerin duygusal okuryazarlık becerilerini ölçmek amacıyla ölçek geliştirilerek geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Analizler sonucunda ölçeğin yeterli psikometri özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Ölçek ortaokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlığını ele alacak çalışmalarda araştırmacılar tarafından kullanılacak bir araçtır. Ayrıca bu ölçek okul psikolojik danışmanlarının da öğrencilere bireysel veya grupta uygulayabileceği geçerli ve güvenilir bir araçtır.

Ergen Duygusal Okuryazarlık Ölçeğinin açılımlayıcı faktör analizi sonucunda “duygusal farkındalık”, “duygusal düzenleme”, “empati”, “sosyal

beceri” ve “motivasyon olmak” üzere beş faktörlü bir yapıya sahip olduğu ortaya konmuştur. Doğrulamalı faktör analizinde de beş faktörlü model doğrulanmış ve modelin iyi uyum değerlerine sahip olduğu görülmüştür. Palancı ve diğerleri (2014) tarafından üniversite öğrencilerine yönelik geliştirilen duygusal okuryazarlık ölçeği ise duygusal farkındalık, sosyal beceri ve öz düzenleme olmak üzere üç boyutlu bir yapıdan oluşmaktadır. Akbağ ve diğerleri (2016) tarafından genç yetişkinlerle yetişkinler için geliştirilen ve üniversite öğrencilerine uygulanarak elde edilen Duygusal Okuryazarlık Ölçeği duygusal farkındalık, sosyal yeterlilik, duyguları anlama, duygusal öz-yeterlilik ve duygusal düzenleme alt boyutlarından oluşmaktadır. Dolayısıyla araştırmamız sonucunda elde edilen Ergen Duygusal Okuryazarlık Ölçeği'nin boyutlarının da literatür ile uyumlu olduğu söylenebilir. Öte yandan tüm bu araştırmalar alanyazındaki literatürdeki teorik açıklamalarla da uyum göstermektedir. Örneğin, Steiner (2014) duygusal okuryazarlığı, kişinin kendi duygularını bilmesi, empati becerisine sahip olması, duygularını yönetebilmesi, duygusal hasarı giderebilmesi ve bunların hepsini bir bütün olarak kullanabilmesi olarak ele almıştır. Wear (2004) de duygusal okuryazarlığın kendini anlama (self understanding), duyguları anlama, duyguları ifade etme ve yönetme, sosyal durumları anlama ile ilişkiler kurma gibi yeterlikleri içerdiğini ifade etmektedir.

Ayrıca, geliştirilen Ergen Duygusal Okuryazarlık Ölçeği'nin güvenilirlik çalışmalarında Cronbach alfa kat sayısının yüksek olmasından dolayı ölçek maddelerinin birbirleri ile tutarlı olduğu görülmüştür. Ölçeğin test tekrar test güvenirliliğine ilişkin elde edilen değerler de, aradan geçen üç haftalık zamana karşı güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğunu gösterir niteliktedir.

Duygularının farkında olan, onları yönetebilen, başkalarının duygularını anlayabilen ve sosyal becerileri yüksek olan öğrencilerin bulunduğu okullarda daha pozitif bir okul iklimi olacağı söylenebilir. Ergen Duygusal Okuryazarlık Ölçeği'nin boyutları dikkate alındığında kapsamlı bir kullanım alanı olabileceği söylenebilir. Bu bağlamda, ölçeğin okullarda Psikolojik Danışma ve Rehberlik hizmetleri kapsamında kişisel sosyal gelişim alanında yürütülecek birinci düzey çalışmalarda önleme ve iyileştirme amacıyla kullanılabilirliği öngörülmektedir. Ölçeğin bu şekilde kullanılması sayesinde öğrencilerin duygusal okuryazarlık becerilerinin tespit edilmesinin ve bu tespitler doğrultusunda uygun programlar hazırlanmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca okul psikolojik danışmanları, yapacakları grupla psikolojik danışma ve bireysel psikolojik danışma hizmetlerinde de Ergen Duygusal Okuryazarlık ölçeğinden yararlanabilir. Duygusal okuryazarlık kavramının akademik başarı üzerine etkisi ve öğretmenlerin rol modelliğinin duygusal okuryazarlık üzerine etkisi bu ölçek kullanılarak yapılacak araştırmalar için uygun alanlar olarak

değerlendirilebilir. Tüm insan ve toplum bilimleri araştırmalarında olduğu gibi öğrenciler için de varlığı araştırma kapsamı dışında tutulamayacak (ailenin sosyo kültürel yapısı, öğrencinin geçmiş yaşantılarındaki eğitim deneyimleri gibi) değişkenler vardır. Bu değişkenler kontrol değişkenleri gibi kullanılarak ortaokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlığı ve duygusal okuryazarlığının akademik başarıya etkisi daha detaylı ve gerçekçi olarak analiz edilebilir.

Sonuç olarak Ergen Duygusal Okuryazarlık ölçeğinin ortaokul öğrencilerinin duygusal okuryazarlık düzeyini ölçmek için yararlı olmasının yanı sıra güvenilir ve geçerli bir araç olduğu da söylenebilir.

Kaynakça

- Akbağ, M., Küçüktepe, S. E. ve Özmercan, E. E. (2016). A study on emotional literacy scale development. *Journal of Education and Training Studies*. 4(5), 85-91.
- Coşkun, K. (2015). *İlkokullarda duygusal okuryazarlık eğitiminin öğrencilerin duygusal zeka düzeyine etkisi* [Doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi].
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Dickson, E. ve Burton, N. (2011). ‘You looking at me?’: investigating 9 and 13 year-olds’ ability to encode and decode nonverbal communication and demonstrate ‘emotional literacy’, *Education 3-13*, 39(3), 265-276.
- Faupel, A. (2003). *Emotional literacy assessment and intervention ages 7-11*, Nfer- Nelson Publishing.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2nd ed.). Sage.
- Gillum, J. (2010). *Using emotional literacy to facilitate organizational change in a primary school: a case study* [Doktora tezi, Birmingham Üniversitesi].
 Erişim adresi:
https://etheses.bham.ac.uk/id/eprint/1277/4/Gillum_10_AppEdPsychD.pdf
- Goleman, D. (2001). *Duygusal zeka: Neden IQ'dan daha önemlidir*. Çev. Banu Seçkin Yüksel. Varlık Yayıncılık.
- Harris, A. (2009). *An investigation of the relationship between emotional literacy and bullying* [Yüksek lisans tezi, Murdoch Üniversitesi].
<https://researchrepository.murdoch.edu.au/id/eprint/2983/>
- Jöreskog, K.G. (1973). Analysis of covariance structures. *In multivariate analysis- III*, 263-285.
- Kaiser, H.f. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36.
- Kandemir, M. ve Dündar, H. (2008). Duygusal okuryazarlık ve duygusal okuryazar öğrenme ortamları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 83-90.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New Guilford.
- Khan, M. Z. (2013). The effect of emotional literacy on academic achievement of students at secondary level. *The Shield* 08, 113-124.

- Kuyumcu, B. (2011). Üniversite öğrencilerinin duygusal farkındalık duyguları ifade etme benlik kurgusu ve öznel iyi oluş durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitim Dergisi*, 1(2), 104-113.
- Liau, A. K., Liau, A.W. L., Teoh, G. B. S. ve Liau, M. T. (2003). The Case for Emotional Literacy: The influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students, *Journal of Moral Education*, 32(1), 51-60.
- Marcoulides, G. ve Schumacher, R. (2001). *New developments and techniques in structural equation modelling*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Mayer, J.D. ve Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality* 9(3), 185-211.
- Morris, E. (2002). Emotional literacy training for educators: developing the whole person-linking hearts and minds in all learners. *Gifted Education International*, 16, 133-137.
- Özbay, Y., Palancı, M., Kandemir, M. ve Çakır, O. (2012). Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının duygusal düzenleme, mizah, sosyal öz-yeterlik ve başaçıkma davranışları ile yordanması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 325-345.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistik veri analizi*. Kaan Kitabevi.
- Palancı, M., Kandemir, M., DüNDAR, H. ve Özpolat, A. R. (2014). Duygusal okuryazarlık ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *International Journal of Human Sciences* 11(1), 481-494.
- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual*. Maidenhead: Open University Press.
- Park, J. (1999). Emotional literacy: Education for meaning. *International Journal of Children's Spirituality*, 4(1), 19-28.
- Pearson, M. ve Wilson, H. (2008). Using expressive counseling tools to enhance emotional literacy, positive emotional functioning and resilience: improving therapeutic outcomes with expressive therapies. *Counselling, Psychotherapy and Health*, 4(1), 1-19.
- Saeki, E., Watanabe, Y. ve Kido, M. (2015). Developmental and gender trends in emotional literacy and interpersonal competence among Japanese. *The International Emotional Education*, 7(2), 15-35.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik Test Geliştirme ve Uyarlama Süreci SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Anı Yayıncılık.

- Steiner, C. (2014). *Akıllı bir kalple duygusal okuryazarlık* (Çevi. M. Şahin). Nobel.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L.S. (2001). *Using multivariate statistics*. Allyn ve Bacon.
- Weare, K. (2004). *Developing emotionally literate schools*. Sage Publications.
- Weare, K. And Gray, G. (2003). *What's Working in Developing Children's Emotional and Social Competence and Wellbeing?* DfES Publications.



ISSN: 2141-9773

e-ISSN: 2791-9773

ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
EDEBİYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ
KAREFAD

Beyrut'ta Mekteb-i Sultani Projesi: Medrese-i Sultaniye

Ebubekir Keklik ¹
Çankırı Karatekin Üniversitesi

Öz

Tanzimat döneminde eğitim alanında yapılan modernleşme çalışmalarının en önemli adımı 1869'da Maarif-i Umumiye Nizamnamesinin yayımlanmasıdır. Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ortaöğretimin üst basamağı olmak üzere vilayet merkezlerinde altı yıllık eğitim verecek sultani (lise) mekteplerinin açılmasını da karara bağlamıştır. Sultaniler müslim-gayrimüslim ayrımı yapılmaksızın bütün Osmanlı tebaasına açık olacaktı. Maarif-i Umumiye Nizamnamesiyle vilayet merkezlerinde açılması tasarlanan sultani mekteplerinin açılmadığına, daha doğrusu buna hiç teşebbüs edilmediğine dair yaygın bir anlayış hakimdir. Ancak Beyrut'ta 1883'te hem de Galatasaray Mekteb-i Sultanişi örnek alınarak Medrese-i Sultaniye adı verilen bir sultani mektebi açıldığı görülmektedir. Medrese-i Sultaniye de Galatasaray Mekteb-i Sultanişi gibi müslim-gayrimüslim bütün Osmanlı çocuklarının gidebileceği bir okul olarak tasarlanmıştır. Medrese-i Sultaniye 1883'te açılmış ve en azından beş yıl boyunca eğitim-öğretime devam etmiştir. Ayrıca Medrese-i Sultaniyenin oldukça geniş bir dahili nizamnamesi ve ayrıntılı ders programı vardır. Söz konusu nizamname ilk defa bu çalışmada ele alınmaktadır. Açıldığı yıl bile 150'ye yakın öğrencisi olduğu görülen Medrese-i Sultaniyenin niçin başarısız olduğu ve kapatılmak zorunda kalındığına dair somut bilgiler ulaşılamamıştır. Ancak okulun 1888'de kesin olarak kapandığı ve binasının Beyrut idadi mektebi olarak kullanılmaya başlandığı bilinmektedir. Medrese-i Sultaniye hakkındaki bilgilerin kısıtlı olmasının başlıca sebebi Osmanlı Arşivindeki Maarif Nezareti evrakının tamamının henüz tasnif edilmemiş olmasıdır. İleride Maarif Nezareti evrakının tamamı tasnif edildiğinde Medrese-i Sultaniyeye dair daha fazla ve ayrıntılı bilgiler ortaya çıkacağına şüphe yoktur.

Anahtar Kelimeler: Osmanlı eğitimi, Maarif, Beyrut, Sultani, Medrese-i Sultaniye

¹Sorumlu Yazar: Dr., Ortak Dersler Koordinatörlüğü, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Bölümü, Çankırı/Türkiye, E-posta: ebubekirkeklik@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7982-8980>

MAKALE TÜRÜ
Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi
10 Ağustos 2022

Kabul Tarihi
31 Ağustos 2022

doi: 10.57115/karefad.1160314

Atıf: Keklik, E. (2022). Beyrut'ta Mekteb-i Sultani projesi: Medrese-i Sultaniye. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 10(2), 245-278.

<https://doi.org/10.57115/karefad.1160314>



ISSN: 2141-9773

e-ISSN: 2791-9773

CANKIRI KARATEKIN UNIVERSITY
JOURNAL OF FACULTY OF LETTERS
KAREFAD

Mekteb-i Sultani Project In Beirut: Medrese-i Sultaniye

Ebubekir Keklik ¹
Çankırı Karatekin University

Abstract

One of the most important modernization studies in the field of education during the Tanzimat period was the publication of the General Education Regulation. According to the General Education Regulation, it was decided to open high schools that would provide six-year education in cities that were the center of the province. These high schools would be open to all Ottoman subjects, regardless of whether they were Muslims or non-Muslims. There is a widespread understanding that the high schools that were planned to be opened in the towns that are the center of the province with the General Education Regulation were not opened, or rather, there was no attempt to do so. However, in 1883, it is seen that a high school named Medrese-i Sultaniye was opened in Beirut, following the example of Galatasaray High School. Medrese-i Sultaniye was opened in 1883 and continued education for at least five years. In addition, Medrese-i Sultaniye has a very wide internal regulation and detailed curriculum. This regulation is discussed for the first time in this study. Concrete information about why the Medrese-i Sultaniye, which was seen to have close to 150 students even in the year it was opened, failed and why it was closed could not be reached. However, it is known for certain that the school was closed in 1888 and its building was started to be used as the Beirut high school. The main reason for the limited information about the Medrese-i Sultaniye is that the Ministry of Education documents in the Ottoman Archives have not been classified yet. There is no doubt that more and more detailed information about the Medrese-i Sultaniyeye will emerge as the Ministry of Education documents are classified in the future.

Keywords: Ottoman education, Beirut, Sultani School, Madrasa-i Sultaniye

¹*Corresponding Author:* Dr., Common Courses Coordination Unit, Atatürk's Principles and Revolution History Department, Çankırı/Türkiye, E-mail: ebubekirkeklik@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7982-8980>

ARTICLE TYPE
Research Article

Received Date
August 10, 2022

Accepted Date
August 31, 2022

XIX. yüzyıl Batı’da eğitimin kitleselleştiği ve laikleştiği bir dönemdir. Yüzyılın ikinci yarısından itibaren Batı’nın yönetici elitleri ve eğitimcileri, okulun benzer duyguları paylaşan, ortak değerler sistemine mensup bir ulus inşa etmekteki önemi üzerinde dururlar.¹ Bununla birlikte Batı’da eğitimin tam anlamıyla devletin kontrolüne girmesi, zorunlu ve parasız hâle gelmesi ancak XIX. yüzyılın sonlarında mümkün olabilmıştır. Batı’nın önde gelen sanayi ülkelerinde eğitim-öğretim işlerini organize edecek merkezî idare birimleri de yine söz konusu yüzyılın ikinci yarısından sonra kurulabilmıştır.² Osmanlı İmparatorluğu’nda da eğitimin merkezî bir idareye bağlanması ve eğitimi organize edecek bir bakanlık (nezaret) kurulması XIX. yüzyılda Batı ülkeleriyle aynı dönemde ve Batı etkisiyle ortaya çıkmıştır.

Batı ülkeleri karşısında, özellikle XVIII. yüzyılda, art arda gelen siyasî ve askerî yenilgiler, Osmanlı idarecilerini geleneksel kurumların yeniden tanzim edilmesine zorladı. Batı’yla ilk karşılaşma öncelikle savaş meydanlarında olduğu için, Batı’nın üstünlüklerinin ilk görüldüğü yer de savaş meydanları oldu. Bunun kaçınılmaz bir sonucu olarak Osmanlı modernleşmesi ilk olarak askerî kurumlarda başladı. Bu durumda Osmanlı eğitimindeki ilk düzenlemelerin de orduyla ilgili eğitim kurumlarında başlaması zorunluluk hâline geldi. Askerî alanda yapılan reform çalışmaları ister istemez başka alanlara da sirayet edecekti. Modern bir askerî teşkilat için bütün devlet yapısının modernleştirilmesi gerekliydi. Öncelikle sağlam bir malî yapı ve vergi sistemi kurulmalıydı, bu ise ancak iyi yetişmiş bir bürokratik kadro ile mümkündü. Ayrıca yeni sistemi yönlendirecek gelişmiş bir adlî nizama ihtiyaç vardı. Bütün bunlar ancak iyi işleyen ve ihtiyaca cevap verebilecek bir eğitim anlayışıyla mümkün olabilirdi. Bunun için eğitim sisteminin de yeniden yapılandırılması gerekmiştir.³

Ordunun Avrupa usullerine göre yeniden yapılandırılıp eğitilmesiyle başlayan modernleşme süreci, XVIII. yüzyılın sonlarından itibaren askerî mühendishanelerin kurulmasıyla başlayıp XIX. yüzyılda ordunun cerrah ihtiyacını karşılamak için açılan askerî tıp okulunun ve harp okulunun tesisleriyle ileri bir safhaya ulaştı. Mekteb-i Tıbbiyenin kurulmasında öncelikle ordunun, sağlıkla ilgili ihtiyaçlarının karşılanması düşüncesi vardı.⁴ Bu durum, Osmanlı modernleşmesi ve askerî ihtiyaçlar arasındaki bağlantıyı

¹Füsun Üstel, *Makbul Vatandaşın Peşinde, II. Meşrutiyet’ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi*, İletişim Yayınları, 5. Baskı, İstanbul 2011, s. 16; Batı medeniyetinin, ilköğretilerden yirminci yüzyılın başına kadar, önde gelen düşünürlerinin eğitim görüşleri için ayrıca bakınız: Necdet Sakaoğlu, *Osmanlı Eğitim Tarihi*, İletişim Yayınları, İstanbul, Eylül 1991, s. 50-59.

²Mehmet Ö. Alkan “Osmanlı İmparatorluğu’nda Eğitim ve Eğitim İstatistikleri, 1839-1924”, *Osmanlı Devleti’nde Bilgi ve İstatistik*, (Derleyenler: Halil İnalçık, Şevket Pamuk), T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, Ankara 2000, s. 127.

³İlber Ortaylı, *İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı*, Timaş Yayınları, İstanbul, Ekim 2010, s. 27.

⁴Niyazi Berkes, *Türkiye’de Çağdaşlaşma*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul 2003, s. 186; Bernard Lewis, *Modern Türkiye’nin Doğuşu*, (Çeviren: Metin Kıratlı), Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara 1993, s. 85.

gösteren önemli bir işarettir. Nitekim ilk modern Osmanlı sivil mekteplerinin ortaya çıkması da yenilenen askerî kurumların ihtiyaçlarının karşılanmasıyla ilgilidir. Başlangıçta yeni kurulan askerî okullara sıbyan mekteplerinden çıkan çocuklar almıyordu. Ancak sıbyan mekteplerinde çoğu kere çocuklara temel okuma yazma becerisi bile kazandırılmadığı için askerî okullarda işe en başından başlanmak zorunda kalınıyordu. Bu durum askerî okullardaki eğitim seviyesinin arzu edilen noktaya gelmesini engelliyor, zaman kaybına sebep oluyordu. Halbuki ordunun subay ihtiyacı zaman kaybına tahammül edilemeyecek vaziyetteydi. Bu, ilkin sıbyan mektepleri konusunun yeniden ele alınmasını, bu konuda arzu edilen sonucun elde edilemeyeceği anlaşılınca askerî okullara kaynak sağlayacak yeni tarz okulların tesis edilmesini kaçınılmaz bir zorunluluk haline getirdi.⁵

Askerî alanda yapılan reformlar ve ordunun ihtiyaçlarını karşılamak için kurulan eğitim kurumları da Osmanlı Devleti'nin sorunlarına tam anlamıyla çare olamadı. Bu durum, Osmanlı idarecilerine sorunun çok daha köklü sebeplere dayandığını göstermesi bakımından önemlidir. İşte Tanzimat, sorunların çok daha köklü tedbirlerle çözülmesi için atılmış en önemli adımlardan biridir. Tanzimat döneminde eğitim meselesi artık sadece iyi asker yetiştirmek için lazım olan bir vasıta olarak ele alınmaktan çıkmıştır. Bu dönemde eğitim sadece bir bilim-fen ve kalkınma sorunu olarak değil, aynı zamanda toplumu yeniden inşa etmek, kaynaşmış bir "Osmanlı milleti" yaratmak için de bir araç olarak görülmeye başlanmıştır. Tanzimat'ın önemli özelliklerinden biri de "Osmanlılık" ideolojisine sahip olması ve Osmanlılığı yeniden yorumlamasıydı.⁶

Kaynaşmış bir Osmanlı milleti inşa etmek Tanzimat devri Osmanlı devlet adamlarının/aydınlarının en büyük ideallerinden biriydi. Bunun için eğitimin yaygınlaştırılması, Osmanlı mekteplerinin bütün tebaaya açık hale getirilmesi gerekiyordu. Nitekim Islahat Fermanı'yla Osmanlı devletinin "mekatib-i askeriye ve mülkiyesi müslim veya gayrimüslim ayrımı yapılmaksızın Osmanlı tebaasının tamamına açıktır" hükmü getirildi.⁷ Tanzimatçılar, toplumu eğiterek devleti kurtaracakları, Osmanlılık idealine bağlı yeni nesiller yetiştirerek Batı karşısında direnebilecekleri düşüncesindeydiler. Bu sebeple pek çok kanunî düzenleme yapıldı, Batı tarzında yeni mektepler açıldı; bu mekteplerin en önemlilerinden biri de Mekteb-i Sultanidir.

⁵Mehmet Ö. Alkan, "İmparatorluktan Cumhuriyet'e Modernleşme ve Ulusçuluk Sürecinde Eğitim", *Osmanlı Geçmişi ve Günümüz Türkiye'si*, (Derleyen, Kemal Karpat), İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, Nisan 2005, s. 148.

⁶İlhan Tekeli, "Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Eğitim Sistemindeki Değişmeler", *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi*, Cilt II, İletişim Yayınları, İstanbul 1985. s. 468.

⁷Islahat Fermanı için bakınız: *Düstur, I. Tertip*, Cilt I, Matbaa-i Âmir, 1289, s. 7-14.

Mekteb-i Sultaninin Kuruluşu ve Maarif-i Umumiye Nizamnamesi

Tanzimat döneminin eğitim alanında getirdiği en önemli yenilik modern ve yeni bir eğitim usulüne sahip olan ‘mektep’tir. Mektep, bu dönemde imparatorluk genelinde hızla yayılarak, etkinlik alanını genişletmiştir. Geleneksel eğitim kurumları olan sıbyan mektepleri ve medreseler, mektep karşısında tedricen güç kaybetmiştir. İstanbul dışındaki imparatorluk bölgelerinde de eğitimin yaygınlaştırılması Tanzimat döneminde ortaya çıkan eğitim anlayışının ürünüdür. Kızların eğitimi, sıbyan mekteplerinin ıslahı için köklü çalışmalar yapılması, yeni bir eğitim anlayışının sonucu olan usul-ı cedidin benimsenmesi de bu dönemdedir. Eğitimin hem merkezde hem de taşrada bir düzen altına alınması da gene Tanzimat’tan sonradır. Tanzimat dönemi idarecileri eğitim sistemini merkezi bir idareye bağlayarak neredeyse sil baştan yeni bir teşkilat kurmaya çalışmıştır.

Bilindiği gibi Islahat Fermanı, Osmanlı siyasî ve toplumsal hayatında olduğu gibi eğitim düşüncesinde de yeni bir dönem başlatmıştır. Tanzimat Fermanı’nın aksine Islahat Fermanı’nda eğitime de temas ediliyor, özellikle gayrimüslimlerin eğitimi konusuna vurgu yapılıyordu. Islahat Fermanı’yla din ve mezhep ayrımı yapılmaksızın bütün Osmanlı halkına kendi eğitim kurumlarını inşa etme hakkının tanınması eğitim işlerini merkezi bir idareye bağlama düşüncesini doğurdu. Zira fermana göre, her cemaat kendi mekteplerini açabilecekti ancak bu mekteplerin eğitim usullerini, teftişini ve öğretmenlerinin tayinini, üyeleri padişah tarafından atanan karma bir meclis (meclis-i muhtelit) yapacaktı. Ayrıca fermana göre, bütün Osmanlılar din ve mezhep ayrımı yapılmaksızın, devlet okullarındaki nizama riayet etmek şartıyla, mülkî ve askerî okullara kabul edileceklerdi.⁸ Bu durum geleneksel Osmanlı eğitim düzenine taban tabana zıttır. Bununla birlikte, toplumu dinî cemaatlara göre tasnif eden meşhur Osmanlı millet sisteminin de sonunu getiren bir gelişmedir.⁹

Islahat Fermanı’ndan sonra gayrimüslimlere ait eğitim kurumları hızla artmaya başlamıştır. Bu durum fermanı yapan siyasî aklın arzu ettiği şeyin tam tersi istikamette bir gelişmedir. Tanzimat dönemi idarecileri kaynaşmış bir Osmanlı milleti inşa etmek istemişler ancak Islahat Fermanı’ndan sonra gayrimüslim mekteplerinin artışı ve çeşitlenmesi ayrılıkları daha da derinletirmiştir.

Islahat Fermanı’nın ilanından sonra Meclis-i Maarif tarafından kapsamlı bir eğitim ıslahatı raporu hazırlandı. Islahat Fermanı’nın temel prensiplerine uygun bir anlayışla hazırlanan bu rapora göre, eğitim genel

⁸Islahat Fermanı, *Düstur, I. Tertip*, Cilt I, Matbaa-i Âmire, 1289, s. 7-14.

⁹Selçuk Akşin Somel, “Kırım Savaşı, Islahat Fermanı ve Osmanlı Eğitim Düzeninde Dönüşümler”, *Tanzimat -Değişim Sürecinde Osmanlı İmparatorluğu-*, (Editörler, Halil İnalçık-Mehmet Seyitdanhoğlu), Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul 2011, s. 695.

olarak üç kademeli olacaktır. İlköğretim kademesi dinî bir anlayışla düzenlenecek, bu seviyedeki okulların hocaları ilgili cemaatin ruhanî liderlerinin kefaletiyle tayin edilecekti. Sıbyan mekteplerinde her cemaat kendi dilinde eğitim yapacak ve bu okulların programlarına devlet müdahale etmeyecekti.¹⁰ Eğitim sisteminin ikinci kademesinde yer alan rüştiye mekteplerinde ise eğitim dili Türkçe olacaktır. Rüştiyelerde eğitim dilinin Türkçe olması hem kaynaşmış bir Osmanlı milleti inşa etmek hem de buradan mezun olanların bürokrasinin ihtiyaç duyduğu memurların yetiştirilmesi açısından önemlidir. Üçüncü kademeyi oluşturacak olan sanayi ve hıref (meslek) mekteplerinde eğitim dili orada öğretilen alanın uzmanlık dili hangisi ise o olacaktır. Bu eğitim düzenlemesine göre ilköğretim seviyesindeki çocuklar kendi cemaat okullarında, kendi dilleriyle ayrı ayrı eğitim görecekler, sonraki kademelerde farklı dinî gruplara mensup çocuklar bir arada eğitim alacaklardı. Ayrıca ilköğretim kademesinin üstündeki eğitim kurumlarına devam eden çocuklar üniforma giyeceklerdi.¹¹

Islahat Fermanı'nın ilanından bir müddet sonra ıslahatların uygulanmadığını iddia eden bazı Avrupalı devletler, Bâbîâlî'ye ıslahat programları teklif etmeye başladılar.¹² 1866'da başlayan Girit isyanı da Avrupalı devletlerin Osmanlı içişlerine müdahaleleri için bir vesile olmuştur. Batılı devletler, Osmanlı hükümetinin Islahat Fermanı'yla vadettiği reformların hayata geçirilmesinde gevşek davrandığı iddiasındaydılar. Bu durumun imparatorlukta anarşiye sebebiyet vereceği ve sonuçta Avrupa dengesini tehdit edeceğini söylüyorlardı. Osmanlı hükümeti "Büyük Güçler" tarafından teklif edilen ıslahat programlarından birini kabul etmek mecburiyetinde kalmıştır. Sonuçta Osmanlı Devleti'nin mevcut şartlarına en uygun tez olarak görülen Fransız tezi kabul edilmiştir.¹³

On altı paragraftan oluşan Fransız programında neredeyse Osmanlı Devleti'ni ilgilendiren hiçbir konu atlanmamıştı. Programın esasını, Hristiyanların da çeşitli memuriyetlere kabul edilmesi, eğitim sisteminin ıslah edilmesi ve genel eğitimin yaygınlaştırılması, vilayet idare usulünün her tarafa teşmili, mahkemelerin alenî olacak şekilde yeniden düzenlenmesi ve mahkemelerde Hristiyanların şahitliklerinin kabul edilmesi, ticaret mahkemelerinin, hapisanelerin ıslahı, yabancıların tasarruf hukukundan serbestçe yararlanmalarının sağlanması, yeni ticaret kanunlarının hazırlanması, vakıfların ıslahı ve bütün emlak ve arazinin mülke dönüştürülmesi, iltizam sisteminin kaldırılması, iç gümrüklerin ve tüketim

¹⁰Ali Akyıldız, *Tanzimat Dönemi Osmanlı Merkez Teşkilatında Reform*, Eren Yayınları, İstanbul 1993. s. 247, Somel, Kırım Savaşı, "Islahat Fermanı ve Osmanlı Eğitim Düzeninde Dönüşümler", s.697.

¹¹Somel, "Islahat Fermanı ve Osmanlı Eğitim Düzeninde Dönüşümler", s. 697.

¹²Ekmeleddin İhsanoğlu, "Tanzimat Öncesi ve Tanzimat Dönemi Osmanlı Bilim ve Eğitim Kurumları", *150. Yılında Tanzimat*, (Yayına hazırlayan, Hakkı Dursun Yıldız), Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara 1992, s. 371.

¹³Bayram Kodaman, *Abdülhamit Devri Eğitim Sistemi*, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara 1991, s. 20; Enver Ziya Karal, *Osmanlı Tarihi, Cilt VII, Islahat Fermanı Devri (1861-1876)*, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara 1988.s. 337.

vergisinin kaldırılması, yollar ve köprülerin ıslahı, maden ve ormanların iyileştirilmesi, büyük şehirlerde belediye dairelerinin kurulması, her nezaret için özel bir bütçe ve bütün idarî şubeleri için genel bir bütçe hazırlanması gibi teklifler oluştuyordu.¹⁴

Söz konusu Fransız tezinin en önemli noktalarından biri de Osmanlı eğitim-öğretim sistemiyle ilgili olan kısmıdır. Bu bölüm Fransa eğitim bakanı Victor Duruy tarafından kaleme alınmıştır. Burada şu teklifler yer almaktaydı:¹⁵

1. Hristiyanlar tarafından açılmış olan okulların teşviki ve bunlara yardım edilmesi.
2. Bazı vilayetlerde ortaöğretim kurumları açılarak bunlara Hristiyan tebaa çocuklarının da alınması.
3. İlkokullar için öğretmen yetiştirilerek ilköğretimin tedrici bir surette geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması.
4. Müslüman ve Hristiyan öğrencilerin bir arada devam edeceği bir üniversite kurulması.
5. Çeşitli mesleklere hazırlayacak eğitim-öğretim kurumlarının açılması.
6. Umumî kütüphaneler kurulması.

Islahat Fermanı'ndan sonra ortaya çıkan gelişmelerin ve 1867'deki Fransız ıslahat programının ilk ürünü 1868'de kurulan Mekteb-i Sultani (Galatasaray Lisesi) olmuştur. 1 Eylül 1868'de eğitim-öğretime başlanan Mekteb-i Sultani dinlerarası bir ortaöğretim kurumu olarak tam bir Tanzimat projesidir. Okul müslim-gayrimüslim ayrımı yapılmaksızın bütün Osmanlı tebaasına açık olacaktır. Fransız liseleri örnek alınarak kurulan Mekteb-i Sultani beş yıllık bir okul olarak tasarlanmıştır. Bununla birlikte bilgi seviyesi düşük olan fakat okula girmek isteyen öğrenciler için üç yıllık bir hazırlık sınıfı bulunacaktı. Böylece okulun öğretim süresi sekiz yıla çıkmaktaydı.¹⁶ Mekteb-i Sultanide eğitim dili başlangıçta Fransızcaydı ancak bu uygulamaya daha sonra nihayet verilerek okulun eğitim dili Türkçe yapıldı. Eğitim din adamı olmayan bir kadronun elinde olacaktı. Ancak dersler dışında Müslüman öğrenciler okuldaki mescide, Hristiyan ve Yahudi öğrenciler ise okulun yakınlarındaki kilise ve havralara gideceklerdi. Okula her millettten ücretli olarak öğrenci kabul edilecekti.¹⁷ Mekteb-i Sultanide okutulacak dersler ise şunlardı: 1- Mütemediyen lisan-ı Osmani ve erkânından olan Arabi ve Farsî kavaidi 2- Lisan ve edebiyat-ı Fransevi 3- Kavanin ve tıp ve eczacılık fenlerinin tahsiline lazım olacak kadar Latin ve Yunan lisanlarının mebadisi 4-Tarih-i umumi ve tarih-i Osmani 5- A'zam

¹⁴Engelhardt, *Tanzimat ve Türkiye*, (Çeviren, Ali Reşad), Kaknüs Yayınları, İstanbul 1999, s. 246; Erik Jan Zürcher, *Modernleşen Türkiye'nin Tarihi*, İletişim Yayınları, İstanbul 2006, s. 96.

¹⁵İhsan Sıngu, "Galatasaray Lisesinin Kuruluşu", *TTK Belleten*, VII/28, s. 317.

¹⁶Kodaman, *Abdülhamit Devri Eğitim Sistemi*, s. 135.

¹⁷Berkes, *Türkiye'de Çağdaşlaşma*, s. 242

memalikin umum coğrafyası ile bilhassa Memalik-i Mahruse-i Şahane ziraat ve ticaret ve sanatı ve ahval-i mülkiyesinin coğrafyası 6- Usul-i ulum-i riyaziye yani hesap ve hendese ve cebir ve mukabele ve müsellesat ve hendese-i resmiye 7- İlm-i heyet-i arz 8- İlm-i cerr-i eskal 9-İlm-i hikmet-i tabiiyye ve kimya 10- Tarih-i tabii (ilm-i mevalid) 11- Muhasebe ve defter tutmak fenni 12- Maani ve beyan ve edebiyat 13- Resm-i hattî ve levnî ve taklidi 14- Musiki. Öte yandan yakında “riyaziyat-ı âliye, hukuk, ilm-i idare-i mülk” derslerinin de programa ilave edileceği söylenmekteydi. Ayrıca İngilizce, İtalyanca, Bulgarca ve Ermenicenin genel dersler arasında yer almayacağı ancak öğrencilerin aileleri tarafından talep edilmesi durumunda masraflarını kendileri ödemek şartıyla bu derslerin de programda yer alacağı belirtiliyordu.¹⁸ Bununla birlikte sonraki yıllarda bu programda pek çok değişiklik yapıldığı bilinmektedir. Örneğin 1869’da Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile Sultani ders programına Arapça, Farsça derslerinin de ilave edildiği görülmektedir.¹⁹

Tanzimat döneminde eğitim alanında yapılan modernleşme çalışmalarının en önemli adımı 1869’da Maarif-i Umumiye Nizamnamesinin yayımlanmasıdır.²⁰ Bu nizamname Osmanlı eğitim tarihinde bir dönüm noktasıdır. Saffet Paşa’nın maarif nazırlığı zamanında Fransız eğitim sisteminin etkisi altında hazırlanan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi merkezde ve vilayetlerde genel eğitimi sağlam bir düzene sokmayı hedefleyen ilk kapsamlı metindir.²¹ Maarif-i Umumiye Nizamnamesiyle Osmanlı eğitimine yeni bir istikamet verilmeye çalışılmıştır. Nizamnamenin en önemli amaçlarından biri eğitimin yaygınlaştırılmasıdır zira mevcut mekteplerin türleri ve dereceleri eğitimin yaygınlaştırılması amacına hizmet etmekten uzaktı.²²

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, esas olarak, ilköğretimde mecburiyet, genel okulların derecelere ayrılması, eğitim-öğretim yöntemlerinin yeni bir düzene konulması, öğretmenlerin bilgilerini artıracak ve maddî rahatlarını sağlayacak tedbirlerin araştırılması, eğitimin merkez teşkilatının genişletilmesi ve taşra teşkilatının kurulması, öğrencileri teşvik edecek kaide ve usullerin konulması, eğitim ödeneği olarak halktan belli bir miktar para alınmasına karar verilmesi gibi birtakım yenilikler getiriyordu.

¹⁸“Mekteb-i Sultani Nizamatını Hâvi İlanname”, *Düstur, I. Tertip, Cilt II*, s. 245-248; Kazım Özalp, *Millî Eğitimle İlgili Mevzuat*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1982, s. 138-141.

¹⁹Kodaman, *Abdülhamit Devri Eğitim Sistemi*, s. 136.

²⁰Maarif-i Umumiye Nizamnamesi metni için bakınız, *Düstur, I. Tertip, Cilt II*, Matbaa-i Âmire, 1289, s. 184-219; Tam metin Transkripsiyonu için bakınız, Özalp, *Millî Eğitimle İlgili Mevzuat*, s. 165-197; Arşiv Belgelerine Göre Osmanlı Eğitiminde Modernleşme, Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü, İstanbul 2014, s. 103-215.

²¹Selçuk Akşin Somel, *Osmanlı’da Eğitimin Modernleşmesi (1839-1908) -İslamlaşma, Otokrasi ve Disiplin-*, İletişim Yayınları, İstanbul 2010. s. 116.

²²“24 Cemaziyelulâ 1286 Tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi Hakkında Mazbata”, Özalp, *Millî Eğitimle İlgili Mevzuat*, s. 159-164.

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, okulları mekatib-i umumiye ve mekatib-i hususiye olarak ikiye ayırıyordu. Umumî mekteplerin denetim ve idaresi devlete ait olacak, özel okulların ise sadece gözetimi devlete, kuruluş ve idareleri kişilere veya dinî cemaatlere ait olacaktı. Mekatib-i hususiye Müslümanlar tarafından açılan özel okullar ve gayrimüslimler tarafından açılan özel okullar olmak üzere ikiye ayrılmaktaydı. Gayrimüslimler tarafından açılan hususî mektepler de üçe ayrılıyordu. Bunlar, cemaatler ve patrikhane tarafından kurulan millî mektepler, şahıslar tarafından açılan eşhas mektepleri ve ecnebi mektepleridir. Umumî mekteplere gelince, ilk derecedeki mektepler, sıbyan mektepleri ve rüştiyeler; ikinci derecedekiler, idadi ve sultaniler ve üçüncü derecedekiler mekatib-i âliye yani yükseköğretim kurumları olarak üç ana kısma ayrılmaktaydı. Nizamnameye göre, Osmanlı eğitim sistemi sıbyan, rüştiye, idadi, sultani ve âli mektepler olmak üzere beş dereceden oluşuyordu.²³

Maarif-i Umumiye Nizamnamesinin Osmanlılık ideali açısından üzerinde durulması gereken asıl önemli yönü ortaöğretim alanıdır. Nizamnameye göre ortaöğretim kurumları idadi ve sultanilerdir. Bir ortaöğretim kurumu olan idadiler, müslim-gayrimüslim ayrımı yapılmaksızın bütün Osmanlı tebaasına açık olacaktı.²⁴ İdadilerde din derslerine yer verilmemesi bu okulların Tanzimat reformlarının ruhuna uygun bir eğitim düşüncesiyle tasarlandığının kanıtıdır. İşin ilginç nizamnamede, idadilerde hangi dille eğitim verileceğinin belirtilmemiş olmasıdır. Anlaşılan, müslim-gayrimüslim bütün Osmanlı çocuklarına açık olacak bu okullarda hangi dille eğitim verileceği konusunu ayrıca belirtmek kimsenin aklına gelmemiştir. Nizamnameyi hazırlayan komisyon Türkçenin okullarda ortak dil olduğu konusunda herhangi bir tartışma çıkmayacağını düşünmüş olmalıdır.

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ortaöğretimin üst basamağı olmak üzere vilayet merkezlerinde altı yıllık eğitim verecek sultani (lise) mekteplerinin açılmasını da karara bağlamıştır. Sultaniler de müslim-gayrimüslim ayrımı yapılmaksızın bütün Osmanlı tebaasına açık olacaktı. Buralarda da tıpkı idadilerde olduğu gibi kız öğrenciler okuyamayacaktı. Sultaniler iki kısımdan oluşacak, kısım-ı âdi denilen birinci üç yıllık kısımda idadi dersleri okutulacak, kısım-ı âli denilen ikinci üç yıllık kısım ise edebiyat ve fen şubelerine ayrılacaktı. Sultani öğrencilerinden ücret alınacak ancak bu okulların inşaat masrafları devlet tarafından karşılanacaktı.²⁵

Beyrut Mekteb-i Sultanisi: Medrese-i Sultaniye

Maarif-i Umumiye Nizamnamesinde -yukarıda da ifade edildiği gibi- “vilayet merkezi olan şehir veya kasabalarda birer sultani mektebi açılacak, idadi mekteplerinden mezun olan bütün Osmanlılar hangi din ve mezhepten

²³Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, 2. Madde.

²⁴Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, 33. Madde.

²⁵Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, 42-46. Maddeler.

olurlarsa olsunlar sultanilere kabul edilecektir” denilmişti. Ancak vilayet merkezlerinde sultani mektepleri açma projesi hayata geçirilememiş Galatasaray Mekteb-i Sultanisi II. Meşrutiyet döneminde vilayet merkezlerindeki idadiler sultaniye çevrilinceye kadar ülkenin tek lisesi olarak eğitim-öğretim faaliyetlerine devam etmiştir.²⁶ Ne var ki Faik Reşit Unat -kaynak göstermeksizin- imtiyazlı bir vilayet olan Girit’te Mekteb-i Kebir adıyla bir sultani mektebi açıldığını söylemektedir. Unat’a göre bu dönemde söz konusu mektep dışında vilayet merkezlerinde hiçbir zaman sultani mektebi açılmamıştır.²⁷ Ancak Osmanlı şehirlerinin en kozmopolitlerinden biri olan Beyrut’ta da bir sultani mektebi açıldığı görülmektedir. 1883’te açılan ve Medrese-i Sultaniye adını taşıyan Beyrut sultani mektebinin kendine ait binası, ayrıntılı ders programı ve bugüne kadar hiç bilinmeyen oldukça geniş bir dahili nizamnamesi bulunmaktadır.²⁸

Beyrut’ta bir sultani mektebi açılacağına dair ilk belge 8 Nisan 1883 tarihlidir. Es-Seyyid Ahmed Hamdi imzasıyla Mabeyn-i Hümayun Başkitâbetine gönderilen söz konusu belgede Beyrut sultani mektebinin Beyrut’ta bulunan yabancı okullara karşı başta Müslüman çocukları olmak üzere bütün Osmanlı çocuklarının gidebilecekleri “dahilî bir medrese-i sultaniye” olacağı ifade edilmektedir.²⁹ Başka belgelerde de yine okulun açılış amacına değinilmekte, Medrese-i Sultaniyenin “tebaa-i şahaneyi ecnebî mekteplerine” gitme mecburiyetinden kurtaracağına ve pek çok maddî-manevî yararı olacağına vurgu yapılmaktadır.³⁰ Okulun dahilî nizamnamesi Medrese-i Sultaniyenin Mekteb-i Sultani örnek alınarak tesis edildiğini göstermektedir. Nitekim Medrese-i Sultaniyenin dahilî nizamnamesinin birinci maddesindeki “işbu medrese Dersaadet’te kâin Medrese-i Sultaniyeye mümasil olmak üzere her sınıf tebaa-i saltanat-ı seniyye etfalının terbiyeleri için tesis ve teşkil olunmuştur” ifadesi bu yargıyı desteklemektedir.³¹ “Dersaadet’te kâin Medrese-i Sultaniye” ile kastedilenin Mekteb-i Sultani olduğu açıktır. Zira İstanbul’da “her sınıf saltanat-ı seniyye etfalının terbiyeleri için tesis ve teşkil” olunmuş Mekteb-i Sultani dışında okul yoktur.

Görüldüğü üzere Medrese-i Sultaniye klasik bir medrese değil, modern bir mekteptir. Mektep, Tanzimat döneminin eğitim alanında getirdiği en önemli yeniliklerden biri, medrese dışındaki modern Osmanlı

²⁶Emre Dölen, *Türkiye Üniversite Tarihi I -Osmanlı Döneminde Darülfünun 1863-1922-*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul 2009, s. 319.

²⁷Faik Reşit Unat, *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış*, Millî Eğitim Basımevi, Ankara 1964, s. 48.

²⁸Y. A... RES. 27-17, lef 3.

²⁹Y. MTV. 11-1.

³⁰MF. MKT. 82-60; Y. A... RES. 22-45.

³¹Y.A...RES. 21-17, lef 3.

eğitim kurumlarını ifade eden muhtevası yeni bir kelimedir.³² Bununla birlikte Beyrut'ta, Mekteb-i Sultani örnek alınarak açılan söz konusu okula niçin Medrese-i Sultaniye adı verildiği üzerinde durulmaya değer bir konudur. Bu konuda kesin bir yargıya varmak zordur ancak bazı tahminlerde bulunulabilir. Öncelikle bu durum 'mektep' kelimesinin geleneksel çağrışımıyla ilgili olabilir. Bilindiği gibi klasik İslam eğitim geleneğinde yükseköğretim kurumu medrese, yaygın geleneksel ilköğretim kurumu ise sıbyan mektebidir. Klasik İslami eğitimin temelini sıbyan mektepleri ve medreseler oluşturur. Sıbyan mektepleriyle medreseler arasında bir ara eğitim kurumu mevcut değildir. Sıbyan mektebiyle eğitim hayatına başlayan bir çocuk arzu ederse bir medreseye devam edebilirdi. Sıbyan mektepleri çocuklara, öncelikle *Kur'an ve ilmihâl* öğretilen genellikle tek odalı mekânlardı. Mahalle Mektebi ve Taş Mektep de denilen sıbyan mekteplerinin öncelikli amacı çocuklara temel dinî bilgiler vermektir. Bu mekteplerin belli bir programı olmadığı gibi, mektebe başlama yaşı da belli değildi fakat çocukları dört yaşında mahalle mektebine başlatmak gelenek haline gelmişti.³³ Namaz surelerini düzgün okuyabilmek veya Kur'anın tamamını ya da bir kısmını ezberlemek bir çocuğun sıbyan mektebini tamamlaması için yeterli sayılıyordu.³⁴ Sıbyan mekteplerinde yazı yazma konusuna ise genellikle pek önem verilmediği bilinmektedir.³⁵ Bu durum Beyrut'ta açılan ve Mekteb-i Sultani örnek alınarak bir "âli mektep" olarak tasarlanan Medrese-i Sultaniyenin ismindeki medrese kelimesinin sebebini açıklayabilir. Böylece okulun sıbyan mektepleri gibi bir ilköğretim kurumu değil medreseler gibi yükseköğretim kurumu olduğu vurgulanmak istenmiş olabilir. İmparatorluk merkezinde bütün modern okulları ifade etmek için kullanılan mektep kelimesinin Beyrut gibi merkeze uzak ve Arap çoğunluğun yaşadığı bir yerde hâlâ geleneksel anlamını muhafaza etme ihtimalini de hesaba katmak gerekir. Öte yandan okulun adında medrese kelimesinin bulunması, kelimenin geleneksel çağrışımından yararlanılarak Medrese-i Sultaniyeye Müslüman halkın ilgisini artırmak veya muhtemel tepkileri azaltmak düşüncesinin bir sonucu da olabilir. Medrese-i

³²Dilimizde özellikle Tanzimattan sonra işlerlik kazanan "mektepli" kelimesi de aslında mektebin bu modern anlamına dairedir. Nitekim "mektepli" bir işi o iş için adam yetiştiren/öğretimin yapan bir ihtisas mektebinde öğrenenler için "okulunda okumuş" anlamında kullanılmaktadır.

³³Bu konuda bakınız: Halid Ziya Uşaklıgil, *Kırk yıl*, (Hazırlayan: Şemsettin Kutlu), İnkılâp Yayınları, İstanbul 1987, s. 9-13; Yahya Kemal Beyatlı, *Çocukluğum Gençliğim, Siyâsî ve Edebi Hâtıralarım*, İstanbul 1973, s. 23-27; Sıbyan mektepleri ve bu mekteplere başlama merasimlerine dair ayrıca bakınız. *Bir Eğitim Tasavvuru Olarak Mahalle/Sıbyan Mektepleri, Hatıralar-Yorumlar-Tetikler*, (Hazırlayanlar, İsmail Kara, Ali Birinci), Dergâh Yayınları, İstanbul, Haziran 2005; *Edebiyatçılarımızın Çocukluk Anıları*, (Hazırlayan, Mehmet Nuri Yardım), Çağrı Yayınları, Nisan 2016; *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Meşhurların Okul Anıları (1870-1940)*, (Hazırlayan, Mehmet Akif Bal), Ark Kitapları, İstanbul 2003; Ebubekir Hazım Tepeyran, *Hatıraları, Canlı Tarihler I*, İstanbul 1944, s. 13- 14. Geç dönem Osmanlı-Türk aydınlarının ilk okuma-yazma deneyimlerine dair ayrıca bakınız: Benjamin C. Fortna, *Geç Osmanlı ve Erken Cumhuriyet Dönemlerinde Okumayı Öğrenmek*, Koç Üniversitesi Yayınları, İstanbul, Kasım 2013.

³⁴Bir Eğitim Tasavvuru Olarak Mahalle/Sıbyan Mektepleri, s. 12.

³⁵Balıkhaneye Nazırı Ali Rıza Bey, *Eski Zamanlarda İstanbul Hayatı*, (Hazırlayan, Ali Şükrü Çoruk), Kitabevi Yayınları, İstanbul 2007, s. 16-18.

Sultaniyenin müslim-gayrimüslim ayrımı yapılmaksızın bütün Osmanlılara açık olmasının tepkilere sebep olacağı tahmin edilerek böyle bir tercih yapılmış olmalıdır. Özellikle bu yorum Mekteb-i Sultaninin ilk açılışında karşılaştığı tepkiler hatırlandığında daha makul gözükmektedir.³⁶ Bununla birlikte Medrese-i Sultaniyeye belgelerde bazen mektep bazen medrese denildiğini ifade etmek gerekir. Ayrıca Beyrut'ta XX. yüzyılın başlarında özel bir okul olarak açılan Beyrut Sanayi Mektebinin “Medrese-i Sanayi” adıyla kurulduğunu belirtmek de konumuz açısından açıklayıcı olacaktır.³⁷

Beyrut'ta Medrese-i Sultaniyenin açılışıyla ilgili Sadrazam Said Paşa'dan [1838-1914] Mabeyn'e yazılan bir arz tezkiresinde okulun nizamnamesinin ve ders cetvelinin Meclis-i Maarif tarafından incelendikten sonra okul programına *Kur'an-ı Kerim, ilmihâl, kısas-ı enbiya ve ahlak* derslerinin ilave edildiği söylenmektedir. Söz konusu belgeden okulun “hamiyet-mendan memurîn ve ahali”nin yardımlarıyla tesis edildiği ve masraflarının karşılanması amacıyla gelir bulunmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. Ancak okulun yatılı ve ücretli olmasından dolayı imkânı olmayanların bu ücreti karşılamayacağı belirtilmekte, hali vakti yerinde olanların okula fakara çocuklarından birer ikişer öğrenci kaydettirdiklerini, aynı şekilde okulun eğitim-öğretime devam edebilmesi ve teşvik edici olması amacıyla “canib-i saltanat-ı seniyyeden” de yardımda bulunulması talep edilmektedir. Buna göre “canib-i saltanat-ı seniyyeden” yapılacak yardımlarla on çocuğun senelik 20 bin kuruş olan okul masraflarının karşılanması ve okulun gelirleri yeterli seviyeye gelene kadar 20 bin kuruş yardım verilmesi yerinde olacaktır. Böylece okula toplam 40 bin kuruşluk yardımda bulunulmuş olacaktır.³⁸ Nitekim sonraki tarihlerde yapılan yazışmalardan Rumeli muhacirlerinden birkaç çocuğun okul ücretleri devlet tarafından karşılanarak Medrese-i Sultaniyeye gönderildiği görülmektedir.³⁹

Medrese-i Sultaniyenin iki fasla ayrılmış 61 maddelik epey ayrıntılı bir dahilî nizamnamesi vardır. Buna göre Medrese-i Sultaniye altı senelik bir okuldur. İlk üç sınıf idadi kısmı ikinci üç yıl “ulum-ı âliye” denilen sultani kısmıdır. Nizamnamesine göre -yukarıda da ifade edildiği gibi- Medrese-i Sultaniye Mekteb-i Sultani örnek alınarak açılmıştır ve müslim-gayrimüslim ayrımı yapılmaksızın bütün Osmanlı çocuklarına açık olacaktır. Okulun eğitim dilinin Türkçe (lisan-ı Osmani) olduğu söylenmekte ancak idadi kısmındaki öğrencilerin Türkçe öğrenene kadar ana dillerinde konuşabilecekleri belirtilmektedir. Bununla birlikte tıpkı Mekteb-i Sultanide olduğu gibi Medrese-i Sultaniyede de her öğrenci mensup olduğu millet ve mezhebin âyin ve âdetlerini icraya mecbur olacaktır. Müslüman öğrencilerin

³⁶Galatasaray lisesinin açılışına tepkiler için ayrıca bakınız: Berkes, *Türkiye'de Çağdaşlaşma*, s. 242; Unat, *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişimine Tarihi Bir Bakış*, s. 47; Hasan Ali Koçer, *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara 1992. s. 81-82.

³⁷DH. MKT. 1592-3; DH. MKT. 1630-31; Y. A...RES. 55-59; İ. MMS. 127-5440.

³⁸Y.A...RES. 21-17, lef 1.

³⁹İ. DH. 1095-85863; İ. DH. 1568-77; DH. MKT. 1544-58.

“evkât-ı hamseyi” [beş vakit namaz] okulun camisinde cemaatle eda etmesine özen gösterilecektir.⁴⁰

On yaşından küçük öğrenciler okula alınmayacak ve her öğrenciden senelik 18 lira (1800 kuruş) ücret alınacak ve iki taksit halinde ödenecektir. Birinci taksiti ödemesine rağmen mazereti olmaksızın okula devam etmeyen öğrenciler ikinci taksiti de ödemeye mecbur olacaktır.⁴¹

Medrese-i Sultaniyede görev yapan öğretmenlerin başka bir okulda ders vermelerine izin verilmeyecek, öğretmenler tatil günleri ve tatil dönemleri dışında okulda bulunmak zorunda olacaktır. Okulda ayrıca müdürün başkanlığında bir öğretmenler kurulu bulunacaktır. Öğrenciler okulun kurallarına muntazaman uymaya mecburdur. Kurallara uymayan öğrenciler gerektiği gibi uyarılacak, üç defa uyarılmasına rağmen akıllanmayanlar veya çok büyük bir kabahat işleyen öğrenciler okuldan atılacaktır. Ancak öğrencilere dayak atılması yoluna kesinlikle başvurulmayacaktır. Öğrenciler temiz ve uygun kıyafetler giyecek, sınavlarında başarılı olan öğrenciler bir üst sınıfa geçebilecektir. Derslerinde üstün başarı gösteren öğrenciler ödüllendirilecek, başarılı öğrencilere tahsinname/takdirname verilecektir.⁴²

Medrese-i Sultaniyede yapılacak sınavlara gelince, biri sınıf geçme sınavı, diğeri okul bitirme sınavı olmak üzere iki tür sınav vardır. Sınıf geçme sınavları her eğitim-öğretim yılının sonunda okulun öğretmenleriyle Beyrut maarif şubesinden görevlendirilecek memurlar ve ahalinin ileri gelenlerinden birkaç kişi huzurunda, okul bitirme sınavı ise okulun altı yıllık öğrenim süresinin bitiminde yapılacaktır. Okul bitirme sınavı yine okulun öğretmenleri, meclis-i maarif şubesi heyeti, memleketin ileri gelen kişileri ve medrese mensuplarından iktiza edenler huzurunda yapılacak ve başarılı olanlara “şahadetnâme” verilecektir. Şahadetnameler Maarif-i Umumiye Nizamnamesinin 156. maddesi gereğince Meclis-i Kebir-i Maarif tarafından tasdik edilecektir.⁴³ Şahadetnameleri Meclis-i Kebir-i Maarif tarafından tasdik edilen öğrenciler istedikleri takdirde devlet hizmetinde istihdam edilebileceklerdir. Öte yandan her eğitim-öğretim dönemi sonunda başarılı öğrencileri için bir de mükafat sınavı yapılacaktır.⁴⁴

⁴⁰“Beşinci Madde: Her sınıf talebe mensub olduğu millet ve mezhebin âyin ve âdâtını icraya mecbur olacağından talebe-i müslime medreseye mahsus cami-i şerife evkât-ı hamsede devam ettirilecek ve kezaîlik milel-i gayrimüslime şakirdanı dahi mensub oldukları mabedlere gönderilecektir.” Y.A...RES. 21-17, lef 3. Medrese-i Sultaniyenin bu maddesiyle Mekteb-i Sultani Nizamnamesinin beşinci maddesinin birkaç kelime farkla aynı olduğu görülmektedir. Karşılaştırmak için bakınız: “Mekteb-i Sultani Nizamatını Hâvi İlanname”, *Düstur, I. Tertip*, Cilt II, s. 245-248; Özalp, Millî Eğitimle İlgili Mevzuat, s. 138-141.

⁴¹Y.A...RES. 21-17, lef 3.

⁴²Y.A...RES. 21-17, lef 3.

⁴³Maarif-i Umumiye Nizamnamesinin 156. maddesi: “Alelum mekatib-i âliye talebesi bulunduğu mektep veya şubenin erkâmı huzurunda imtihan olunacak ve mekteplerinden alacakları şahadetnameleri tasdiklen Meclis-i Kebir-i Maarif tarafından rüus ita kılınacaktır.”

⁴⁴Y.A...RES. 21-17, lef 3.

Okulun başlıca geliri öğrencilerden alınacak senelik ücret, hayır sahipleri tarafından yapılan nakdî yardımlar ve Beyrut maarif şubesinden tahsis edilecek miktardan ibarettir. Ancak bu gelirlerin okulun masraflarını karşılayamaması durumunda maarif şubesi Meclis-i Maarife müracaat ederek gerekli paranın Maarif Nezareti tarafından karşılanmasını talep edebilecektir. Maaşlar her Rumî ayın bitiminde nakit olarak ödenecek, tatil günleri dışında mazeretsiz olarak okula gelmeyen öğretmenler ve memurların maaşlarından yevmiye hesabına göre kesinti yapılacaktır. Bununla birlikte iki aylık tatil döneminde öğretmenlere ve memurlara yarım maaş verilecektir.⁴⁵

Medrese-i Sultaniyede okutulacak dersler ise şunlardır:⁴⁶

Birinci Sınıf: Sarf-ı Arabi, sarf-ı Türki, Fransızca, hesap, nahv, hatt. Ayrıca rüştiye ve iptidai mekteplerinden mezun olup Medrese-i Sultaniyeye gelen ancak Kur'an-ı Kerim, ilmihal ve tecvid ve ahlak derslerinde eksikliği görülen birinci sınıf öğrencilerine bu dersler de okutulacaktır. Bu derslerin programa Meclis-i Maarif tarafından eklendiği görülmektedir.

İkinci sınıf: Sarf ve nahv-ı Arabi, Türkçe, Farsî, Fransızca, hesap, coğrafya, hat, İngilizce.

Üçüncü sınıf: Nahv-ı Arabi, mantık, Farsî, Fransızca, hesap, coğrafya, hatt, imla ve inşa ve tercüme, İngilizce, tarih.

Dördüncü sınıf: Mantık, Fransızca, cebir, hukuk (fıkıh), coğrafya, edebiyat-ı Türkiyye ve tercüme, İngilizce, tarih, hikmet-i tabiiyye, tarih-i tabii, kimya, hatt, resim.

Beşinci sınıf: Maani beyan-ı bedii, edebiyat, hendese, ilm-i servet, tarih, tarih-i tabii, hikmet-i tabiiyye, kimya, hukuk, resim.

Altıncı sınıf: Aruz ve edebiyat, hendese, kimya, fenn-i defterî, servet, hukuk, resim, mekanik, fenn-i ziraat.

1301 (1884) tarihli Suriye Vilayet Salnamesine göre Medrese-i Sultaniyede 1883-84 eğitim-öğretim yılında 130'u birinci sınıfta 16'sı ikinci sınıfta olmak üzere toplam 146 öğrenci bulunmaktadır. Söz konusu eğitim-öğretim yılı okulun ilk senesi olmasına rağmen okulda ikinci sınıf öğrencilerinin de bulunmasının sebebi yapılan sınav sonucunda başarılı olanların doğrudan ikinci sınıfa kaydedilmiş olmasıdır.⁴⁷ 1302 (1885) tarihli vilayet salnamesine göre de yine okulun öğrenci sayısının değişmediği görülmektedir.⁴⁸ Okulun müdürü Hacı Hüsrevzade Eş-Şeyh Hüseyin Efendi'dir ve okulda on bir öğretmen bulunmaktadır. Ayrıca Medrese-i Sultaniyede bir ders nazırı, bir doktor, bir vekilharç, bir kapıcı ve on dört

⁴⁵Y.A...RES. 21-17, lef 3.

⁴⁶Y.A...RES. 21-17, lef 2; Salname-i Vilayet-i Suriye, Sene 1301, Defa 16, s.133-136.

⁴⁷Salname-i Vilayet-i Suriye, Sene 1301, Defa 16, s. 133.

⁴⁸Salname-i Vilayet-i Suriye, Sene 1302, Defa 17, s. 236.

hademe görev yapmaktadır.⁴⁹ Geceleri okulda kalıp çocukların soyunup yatmalarına ve sabahları vaktinde kalkmalarına nezaret edecek hademelerin eğer bulunabilirse hadım edilmiş kişilerden, aksi taktirde yaşını başını almış güvenilir, “erbab-ı iffet” kimselerden seçileceğine yapılan vurgu çok dikkat çekicidir.

1301 (1884) ve 1302 (1885) tarihli Suriye Vilayet Salnamelerinde “mekatib-i âliye” başlığı altında kaydedilen Medrese-i Sultaniye takip eden 1302 (1886)⁵⁰ ve 1303 (1887)⁵¹ salnamelerinde yer almaz. Bunun sebebini açıklayabilmek mümkün değildir. Ancak 1886-87 tarihli bazı yazışmalarda Medrese-i Sultaniyeden bahsedildiği görülmektedir.⁵² Bu durum salnamelerde artık yer almamakla birlikte okulun eğitim-öğretime devam ettiğini gösterir. Öte yandan Beyrut valisi Ali Paşa Beyrut’a ulaştıktan sonra Mabeyn-i Hümayun Başkitâbetine vilayetin durumunu rapor eden 2 Nisan 1888 tarihli bir yazı göndermiş burada Medrese-i Sultaniyeden de bahsetmiştir. Ali Paşa’ya göre Cebel-i Lübnan’da başta Fransızlar olmak üzere yabancılar pek çok okul açmışlar ve vatan çocukları bu okullarda eğitim görmüştür. Ali Paşa yabancı okullara karşı burada rüştiye mektepleri ve beş sene önce bir “mekteb-i sultani” açıldığını söyler. “Ne var ki” der, bu okulun öğrenci sayısı 150’yi geçmişken bir seneden beri idaresi bozulmuş ve okulda sadece 75 öğrenci kalmıştır. Halbuki bu “mekteb-i sultani” sağlam bir idareye alınırsa müslim-gayrimüslim 150-200 çocuk gündüzlü ve yatılı olarak burada eğitim alabilir. Ayrıca zaman içerisinde bir idadi mektebi açılması uygun olacaktır fakat o zamana kadar bu okul mevcut düzensizlik içinde bırakılamayacağı için idaresi şimdilik vekaleten vilayet maarif müdürüne verilmiştir.⁵³ Ali Paşa’nın sözlerinden “mekteb-i sultani” olarak bahsettiği ve 1883’te açılan Medrese-i Sultaniyenin 1888’e kadar eğitim-öğretime devam ettiği anlaşılmaktadır. Okulun idaresinin niçin bozulduğuna dair ise Paşa herhangi bir şey söylemez.

Medrese-i Sultaniyenin niçin başarısız olup kapatılmak zorunda kaldığına dair elimizde somut bilgi mevcut değildir. Bununla birlikte Ali Paşa’nın yukarıda zikredilen yazısından yaklaşık dört ay sonra Beyrut’ta da diğer vilayetlerde olduğu gibi bir idadi mektebi açılmasına karar verildiği ve öğrencilerinin dağıldığı söylenen Medrese-i Sultaniye binasının ve mahallî maarif varidatının Beyrut idadisine devredildiği görülmektedir.⁵⁴

Sonuç

Maarif-i Umumiye Nizamnamesiyle vilayet merkezlerinde açılması tasarlanan sultani mekteplerinin açılmadığına daha doğrusu buna hiç

⁴⁹Salname-i Vilayet-i Suriye, Sene 1301, Defa 16, s. 133.

⁵⁰Salname-i Vilayet-i Suriye, Sene 1302, Defa 18.

⁵¹Salname-i Vilayet-i Suriye, Sene 1303, Defa 19.

⁵²DH. MKT. 1352-77; DH. MKT. 1420-98; MF. MKT. 98-106.

⁵³Y. MTV. 31-56.

⁵⁴İ.MMS. 100-4222.

teşebbüs edilmediğine dair yaygın bir anlayış hakimdir. Ancak görüldüğü üzere Beyrut'ta 1883'te hem de Galatasaray Mekteb-i Sultanisi örnek alınarak Medrese-i Sultaniye adı verilen bir sultani mektebi açılmıştır. Medrese-i Sultaniye de Galatasaray Mekteb-i Sultanisi gibi müslim-gayrimüslim ayrımı yapılmaksızın bütün Osmanlılara açık bir okuldur. Medrese-i Sultaniye bu yönüyle Tanzimat'ın kaynaşmış bir "Osmanlı milleti" inşa etme düşüncesine uygun bir eğitim kurumudur. Nitekim okulun Beyrut gibi kozmopolit bir Osmanlı şehrinde açılması da tesadüf olmasa gerektir. Medrese-i Sultaniyenin 1883'te açıldığı ve en azından beş yıl boyunca eğitim-öğretime devam ettiği arşiv belgelerinden anlaşılmaktadır. Ayrıca oldukça geniş bir dahilî nizamnamesi vardır. Bununla birlikte okulun başarısız bir proje olarak kaldığı görülür; okulun niçin başarısız olduğu konusunda somut bilgilere ulaşılamamıştır. Bu durumun en önemli sebeplerinden biri Osmanlı Arşivindeki Maarif Nezareti evrakının tamamının henüz tasnif edilmemiş olmasıdır. İleride Maarif Nezareti evrakının tasnifi tamamlandığında Medrese-i Sultaniyeye dair daha fazla ve ayrıntılı bilgiler ortaya çıkacağında şüphe yoktur. Bununla birlikte Medrese-i Sultaniyenin başarısız bir proje olarak kalmakla beraber, Beyrut'ta açılan idadi mektebine temel oluşturduğunu vurgulamak gerekir.

Kaynakça

I. T.C. Cumhurbaşkanlığı Devlet Arşivleri Başkanlığı, Başbakanlık Osmanlı Arşivi [BOA].

Dahiliye Nezareti Mektubi Kalemi (DH. MKT. 1352-77; DH. MKT. 1420-98; DH. MKT. 1544-58; DH. MKT. 1592-3; DH. MKT. 1630-31).

İrade Dahiliye (İ. DH. 1095-85863; İ. DH. 1568-77).

İrade Meclis-i Mahsus (İ. MMS. 100-4222; İ. MMS. 127-5440).

Maarif Nezareti Mektubi Kalemi (MF. MKT. 82-60; MF. MKT. 98-106).

Yıldız Mütenevvi Maruzat Evrakı (Y. MTV. 11-1; Y. MTV. 31-56).

Yıldız Sadaret Resmi Maruzat Evrakı (Y. A... RES. 22-45; Y. A... RES. 21-17; Y. A... RES. 55-59).

II. Resmî Yayınlar

“24 Cemaziyelulâ 1286 Tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi Hakkında Mazbata”, Kazım Özalp, *Milli Eğitimle İlgili Mevzuat*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1982, s. 159-164.

“Maarif-i Umumiye Nizamnamesi”, *Düstur, I. Tertip*, Cilt II, Matbaa-i Âmire, 1289, s. 184-219.

“Mekteb-i Sultani Nizamatını Hâvi İlanname”, *Düstur, I. Tertip*, Cilt II, s. 245-248.

Islahat Fermanı, *Düstur, I. Tertip*, Cilt I, Matbaa-i Âmire, 1289, s. 7-14.

Salname-i Vilayet-i Suriye, Sene 1301, Defa 16.

Salname-i Vilayet-i Suriye, Sene 1302, Defa 17.

Salname-i Vilayet-i Suriye, Sene 1302, Defa 18.

Salname-i Vilayet-i Suriye, Sene 1303, Defa 19.

III. Telif ve Tetkik Eserler

AKYILDIZ, Ali, *Tanzimat Dönemi Osmanlı Merkez Teşkilatında Reform*, Eren Yayınları, İstanbul 1993.

ALKAN, Mehmet Ö., “İmparatorluktan Cumhuriyet’e Modernleşme ve Ulusçuluk Sürecinde Eğitim”, *Osmanlı Geçmişi ve Günümüz Türkiye’si*, (Derleyen, Kemal Karpat), İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul, Nisan 2005.

ALKAN, Mehmet Ö., “Osmanlı İmparatorluğu’nda Eğitim ve Eğitim İstatistikleri, 1839-1924”, *Osmanlı Devleti’nde Bilgi ve İstatistik*, (Derleyenler: Halil İnalçık, Şevket Pamuk), T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü, Ankara 2000.

- Arşiv Belgelerine Göre Osmanlı Eğitiminde Modernleşme, Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü, İstanbul 2014.
- Balikhane Nazırı Ali Rıza Bey, *Eski Zamanlarda İstanbul Hayatı*, (Hazırlayan, Ali Şükrü Çoruk), Kitabevi Yayınları, İstanbul 2007.
- BERKES, Niyazi, *Türkiye’de Çağdaşlaşma*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul 2003.
- BEYATLI, Yahya Kemal, *Çocukluğum Gençliğim, Siyâsî ve Edebî Hâtıralarım*, İstanbul 1973.
- Bir Eğitim Tasavvuru Olarak Mahalle/Sıbyan Mektepleri, Hatıralar-Yorumlar-Tetikler*, (Hazırlayanlar, İsmail Kara, Ali Birinci), Dergâh Yayınları, İstanbul, Haziran 2005.
- DÖLEN, Emre, *Türkiye Üniversite Tarihi I -Osmanlı Döneminde Darülfünun 1863-1922-*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul 2009.
- Edebiyatçılarımızın Çocukluk Anıları*, (Hazırlayan, Mehmet Nuri Yardım), Çağrı Yayınları, Nisan 2016.
- ENGELHARDT, *Tanzimat ve Türkiye*, (Çeviren, Ali Reşad), Kaknüs Yayınları, İstanbul 1999.
- FORTNA, Benjamin C, *Geç Osmanlı ve Erken Cumhuriyet Dönemlerinde Okumayı Öğrenmek*, Koç Üniversitesi Yayınları, İstanbul, Kasım 2013.
- İHSANOĞLU, Ekmeleddin, “Tanzimat Öncesi ve Tanzimat Dönemi Osmanlı Bilim ve Eğitim Kurumları”, *150. Yılında Tanzimat*, (Yayına hazırlayan, Hakkı Dursun Yıldız), Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara 1992.
- KARAL, Enver Ziya, *Osmanlı Tarihi, Cilt VII, Islahat Fermanı Devri (1861-1876)*, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara 1988.
- KOÇER, Hasan Ali, *Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi*, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara 1992.
- KODAMAN, Bayram, *Abdülhamit Devri Eğitim Sistemi*, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara 1991.
- LEWİS, Bernard, *Modern Türkiye’nin Doğuşu*, (Çeviren: Metin Kıratlı), Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara 1993.
- ORTAYLI, İlber, *İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı*, Timaş Yayınları, İstanbul, Ekim 2010.
- Osmanlı’dan Cumhuriyet’e Meşhurların Okul Anıları (1870-1940)*, (Hazırlayan, Mehmet Akif Bal), Ark Kitapları, İstanbul 2003.

- ÖZALP, Kazım, *Millî Eğitimle İlgili Mevzuat*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1982.
- SAKAOĞLU, Necdet, *Osmanlı Eğitim Tarihi*, İletişim Yayınları, İstanbul, Eylül 1991.
- SOMEL, Selçuk Akşin, “Kırım Savaşı, Islahat Fermanı ve Osmanlı Eğitim Düzeninde Dönüşümler”, *Tanzimat -Değişim Sürecinde Osmanlı İmparatorluğu-*, (Editörler, Halil İncalcık-Mehmet Seyitdanlıoğlu), Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul 2011.
- SOMEL, Selçuk Akşin, *Osmanlı’da Eğitimin Modernleşmesi (1839-1908) - İslamlaşma, Otokrasi ve Disiplin-*, İletişim Yayınları, İstanbul 2010.
- SUNGU, İhsan, “Galatasaray Lisesinin Kuruluşu”, *TTK Belleten*, VII/28.
- TEKELİ, İlhan, “Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Eğitim Sistemindeki Değişmeler”, *Tanzimat’tan Cumhuriyet’e Türkiye Ansiklopedisi*, Cilt II, İletişim Yayınları, İstanbul 1985.
- TEPEYRAN, Ebubekir Hazım, *Hatıraları, Canlı Tarihler I*, İstanbul 1944.
- UNAT, Faik Reşit, *Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış*, Milli Eğitim Basımevi, Ankara 1964.
- UŞAKLIGİL, Halid Ziya, *Kırk yıl*, (Hazırlayan: Şemsettin Kutlu), İnkılâp Yayınları, İstanbul 1987.
- ÜSTEL, Füsun, *Makbul Vatandaşın Peşinde, II. Meşrutiyet’ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi*, İletişim Yayınları, 5. Baskı, İstanbul 2011.
- ZÜRCHER, Erik Jan, *Modernleşen Türkiye’nin Tarihi*, İletişim Yayınları, İstanbul 2006.

EK I: Medrese-i Sultaniyenin Dahilî Nizamnamesi (BOA. Y.A...RES. 21-17)

Beyrut'ta tesis olunan Medrese-i Sultaniyenin nizamname-i dahiliyesidir.

Fasl-ı Evvel

Birinci madde: İşbu medrese Dersaadet'te kâin Medrese-i Sultaniyeye mümasil olmak üzere her sınıf tebaa-i saltanat-ı seniyye etfalının talim ve terbiyeleriyçün tesis ve teşkil olunmuşdur. Medresenin lisan-ı umumisi lisan-ı Osmanîdir. Fakat mümârese husulüne kadar sunûf-ı idadiye talebesi kendi lisanlarında tekellüm edebilirler.

İkinci madde: Alınacak talebe lede'l-ımtihan derece-i iktidarlarına göre sunûf-ı idadiyeye dahil olacaklardır. Birinci sınıfa dahil olan talebenin müddet-i tahsiliyeleri mütemadiyen altı senedir.

Üçüncü madde: Müddet-i tahsiliyelerini ikmal ederek medreseden çıkan şakirdana şahadetnameler verilüb istedikleri halde her türlü hıdmat-ı saltanat-ı seniyyede istihdam olunacaklar ve kısm-ı âli derslerinden imtihanları bi'l-ıicra iktidarları sabit olursa esnânda bulunan talebe Maarif Nizamnamesinin 49. maddesi hükmünce o sene kur'asından muaf tutulacaklar ve 50. maddesinde mezkûr olduğu üzere imtihan nizamnamesinde beyan olunan imtiyazata nail olacaklardır.

Dördüncü madde: Tahsil olunacak fünûn bunlardır: Ulum-ı Arabiye (sarf-ı nahv, mantık, maânî, beyan-ı bedî', aruz). Mütemadiyen lisan-ı Osmanî ve erkânından bulunan Farişî. Lisan ve edebiyat-ı Fransevi. E'âzim-i memâlikin umum coğrafyasıyla memalik-i mahruse-i şahanenin coğrafyası. Usul-i ulum-ı riyaziye yani hesap, hendese ve cebir ve mukabele ve müsellesât. İlm-i hikmet-i tabi'iyeye ve kimya. Tarih-i tabi'. Fen defteri. İlm-i servet. Resim. Lisan-ı İngilizî. Hüsn-i hatt. Fenn-i hukuk (Fıkıh. Hukuk-ı düvel ve milel. Mecelle. Kavanin-i Adliye. Arazi Kanunnamesi). Bunlardan maada fenn-i ziraatin terakkisi için istidad-ı mahalliyeye muvafık surette bazı kütüb-i nafi'a tedarik ve talimi dahi mutasavverdir.

Beşinci Madde: Her sınıf talebe mensub olduğu millet ve mezhebin âyin ve âdâtını icraya mecbur olacağından talebe-i müslime medreseye mahsus cami-i şerife evkât-ı hamsede devam etdirilecek ve kezâlik milel-i gayrimüslime şakirdanı dahi mensub oldukları mabedlere gönderilecektir.

Altıncı madde: Alınacak talebenin sinni 10'dan ekall olmayacaktır ve medreseye alınan şakirdan-ı dâhilî ve her şakirdin ücreti senevî 18 aded lirayı Osmanîden ibaret olub ekl ve şurub ve masarîf-ı sairesi bunda dahildir. Fakat elbise bahasıyla çamaşurunu haricde yıkatmayan talebeden senevî 120 guruş alınacaktır. Ve ücret-i senevîye iki kıstla mart ve teşrin-i evvel ibtidalarında istîfâ olunur.

Yedinci madde: Medrese-i Sultaniyeye çocuklarını yazdırmak isteyenler be-her sene derslere kable'ş-şürû' Beyrut meclis-i maarif şubesine ve merkez-i vilayetde meclis-i maarife ve elviye-i sairede kezalik maarif şubelerine müracaatla çocukların isimlerini ve esnân ve mezheb ve pederinin isim ve şöhrat ve sıfat ve mahal-i ikametini beyan ve kayd edecekler ve birinci taksit ücretlerini dahi o vasıta ile medrese idaresine göndereceklerdir.

Sekizinci madde: Karındaş ve karındaşının oğlu ve amm ve hal oğulları derecede neseben akrabadan bulunanlara münhasır olmak üzere iki çocuk yazdıranlardan ikişer ve üç ve daha ziyade çocuk yazdıranlardan dörder lira alınacak ve hıdmet-i mürûre olmak üzere ashab-ı hayr ve servet taraflarından yazdırılacak fukara çocukları için elbise bahasından maada ale's-seviye senevî 14'er lira ücret alınacaktır ve bu misillü ashab-ı hayr yazdıracağı çocuğu tayin etmeyüb de yalnız ücretini verdiği halde kendi namına olarak medrese idaresi tarafından evlad-ı muhtâcîn talim etdirilecektir.

Dokuzuncu madde: Birinci taksiti verüb de senesi hitamına kadar bilâ-özr medreseye devam etmek istemeyen talebe her halde ikinci taksiti vermeye mecburdur. Hafazan Allahu Teala talebeye bir keyifsizlik ârız olursa medrese emr-i tedavisine sa'y ve gayretle beraber derhal familyasına haber verilecektir.

Onuncu madde: Talebenin vürudunda mevcudatı defter-i mahsusuna bade'l-kayd medreseye teslim olunacak ve talebenin üzerinde ziyade akçe ve zî-kıymet eşya bulunmayacaktır.

On birinci madde: Mülakat odası şakirdanın evliyâ ve akrabasına her hafta cuma günleri Cuma Namazı vaktinden maada açıktır. Fakat esbab-ı mucibe ve mübrem üzerine talebeden birini görmek isteyen veli ve akraba medrese müdürüne müracaatla izin istihsal edebilirler.

On ikinci madde: Fukara çocuklarından maada her talebe medreseden alacağı kitapların bahasını ve fersûde eylediği takdirde tamir masrafını ve gerek medresenin ve gerek diğer talebenin kitap ve sair eşyasını zayi veya telef eylediği sair şakirdanın şahadeti veya medrese memurlarının malumatıyla tebeyyün ederse kıymetini verecektir.

On üçüncü madde: Esbab-ı nezâfetden olan hamam ve levazım-ı saire mevcut olduğundan harikulade ve zaruri bir sebep olmadıkça talebenin medreseden hurucuna ruhsat verilmeyecektir.

On dördüncü madde: Lüzumuna göre tenezzüh için talebe suret-i muntazamada harice çıkarılıb gezdirilecektir.

Fasl-ı Sani

On beşinci madde: Medresenin bir müdürü ve sunûf-ı idadiyesi için on muallimi olub lede'l-hâce bir de muavin tayin olunacaktır. Muallimîn-i

mumaileyhim yedlerinde şahadetnamesi bulunan ve medaris-i muntazamada sebki-hidmetle mücerreb olan zevatdan intihab olunacağı misillü işbu sunûf-ı idadiyeden bi'l-ımtihan ilerüde sunûf-ı âliyyeye terakkî edecek talebeye tedrisi mukarrer olan ulum-ı âliye için lüzumu nisbetinde muktedir ve müstevfi maaşlı muallimler celb ve tedarik olunması mukarrerdir.

Müdürün Vazifesi

On altıncı madde: Medresenin umur-ı idaresi müdüre ve müdürlüğe aid vazifenin umur-ı tahririyesi bir kâtibe muhavveldir.

On yedinci madde: Müdür muallimlerin vezaif-i talimiyelerinden maada gerek muallimlerin ve gerek sair memur ve hademenin vaktiyle gelüb gitmelerine ve umur-ı memurelerine devam edip etmediklerine ve medresenin nezafetine ve at'imenin suret-i sarf ve tabhına ve talebenin yatak odalarının nizam ve intizamına ve vakt ve zamanıyla yatub kalkmalarına ve varidat ve masarifatın suret-i ahz ve sarfına velhasıl küllî ve cüz'î kâffeten umur-ı idaresine nezaret edecek ve bunlardan dolayı maarif şubesine karşı mes'ûl olacaktır.

On sekizinci madde: Muallimlerden birinin vazifesince bir kusur ve tekâsülü ve yahut hilaf-ı nizam bir hal ve hareketi vukuunda müdür keyfiyeti bi't-takrir maarif şubesine ihtara mecburdur.

On dokuzuncu madde: Vekilharc, aşçı, ser-hademenin bir kusurları vukuunda müdür tarafından kendilerine tenbihat-ı lazime icra olunarak ısgâ etmedikleri veya tekerrürü halinde esbab-ı mucebesini göstererek tebdillerini maarif şubesinden talep edecektir. Bunlardan maada hademe ve bevâblardan birinin vazifesince bir kusuru, ser-hademe veya vekilharc tarafından ihtar edildiği veya suret-i âherle ihtar olunduğu halde kabahatinin derecesine göre bidâyeten tevbih ve tekdir icabı takdirinde tebdil edüb keyfiyeti tahriren maarif şubesine bildirecektir.

Yirminci madde: Müdür dört defter tutmağa mecbur olup bunların birincisi esas defteridir. Gelen talebenin isim ve şöhret ve pederi ismi ve eşya-yı mevcudesi ve tarih-i duhulü ve hangi sınıfa mukayyed idüğü ve mikdar-ı ücreti kayd olunacak ve hesab-ı cârî hanesine dahi talebenin masarif-ı sairesi tarihleriyle yürüdülecek ve esbab-ı mucibesi mülahazat hanelerinde gösterilecektir. İkincisi varidat ve masarifat defteridir. Medreseye alınan eşya, erzak ve saire esmânî ve maaşat be-her ay ibtidasında müdürü tarafından şubeye verilecek defter üzerine kendüsüne i'tâ olunacağından cinsi ve tarihiyle defter-i mezkurda kayd olunacak ve mukabiline cihet-i sarfi gösterilüb ashabından senedatı ahz ile nezdinde hıfz edilecek ve her üç ayda bir kere icmal muhasebesi yapıp senedat-ı mezkûreyi rabt ederek şubeye verecek ve mukabilinde ilmühaber alacaktır. Üçüncüsü muharrerat defteridir. Bunda şubeye ve iktizasına göre muallimlere idareden dolayı sıra numarası altında yazacağı takârîr ve saire kayd olunacağı gibi

hademe ve saireye şifahen vukubulan tenbihat ve ihtararı dahi derc edecektir. Dördüncüsü 27. maddede gösterilen devam defteridir. İşbu defter 27. maddede gösterildiği üzere ders nazırı nezdinde bulunacaktır.

Muallimlerin Vazifeleri

Yirmi birinci madde: Muallimler merbut cedvelde esamisi gösterilen kütüb-i müntehabeden memur oldukları ulum ve fünunu evkat-ı muayyenesinde bilâ-te'hir talim edecekler ve eyyâm-ı tatiliyeden maada her gün medresede bulunmağa mecbur oldukları misillü vakt-ı tatilin gayrisinde sıla ve suret-i âherle başka mahalle gitmek üzere istizân isteseler bile ruhsat verilmeyecektir.

Yirmi ikinci madde: Muallimler başka hıdmette bulunamayacakları misillü vakitleri müsaid olsa dahi diğer medresede veya haricde tedris edemeyecektir.

Yirmi üçüncü madde: Maarif şubesinin re'y ve tensibiyle tayin olunan ders nazırı talebenin zabt u rabtına ve muallimîn ile hüsn-i imtizacları esbabının istihsaline ve derslerin güzelce okutdurulub talebeye tefhim edilmesine dikkat ve nezaret edecektir.

Yirmi dördüncü madde: Nazır bilcümle talebe hakkında hüsn-i muamele edüb dersine devam etmemesinden veya rüfekâsı beyninde hilaf-ı edeb bir muamelesinden dolayı ta'ziri icab etdiği suretde dahi lisan-ı münasible icra ederek hiçbir halde anif ve şiddet göstermesi caiz olmayacaktır. Fakat üç defa ta'zir olub da mütenebbih olmayan ve yahut bir büyük kabahat-mürtekeb olmasından dolayı tardı lazım gelen talebenin ahvalini encümen-i muallimîne bildirmeğe mecbur olacaktır.

Yirmi beşinci madde: Şakirdan teneffüs esnasında ve beytütetlerinde hilaf-ı marzî bir gûne hal ve hareket vuku bulmamasına nezaret ve dikkat olunacaktır.

Yirmi altıncı madde: Şakirdan beyninde bir nizâ' zuhurunda nazır beynlerini islah edecek ve mümkün olmadığı suretde encümen-i muallimîne bildirecektir.

Yirmi yedinci madde: Gerek Arabî muallimi ve gerek muallimîn-i saire derse şürû'dan mukaddem bi'l-münâdiye talebeye ders-ı sâbıkdan îrâd edeceği sualler üzere a'lâ ve evsat ve ednâ itibariyle derece-i istidadlarını ve vukubulan tenbihatını mâh-be-mâh icra edecekleri imtihanların hûlasasını velhasıl talebenin kâffe-i ahval ve harekâtını mübeyyin verecekleri jurnaller nazır nezdinde bulunan devam defterine derc edilecektir.

Encümen-i Muallimîn

Yirmi sekizinci madde: Müdür ve nazır ve muallimlerden mürekkebe olub tatil günü be-her hafta bir defa müdürün riyaset-i tahtında ictima' edecektir.

Yirmi dokuzuncu madde: Derun-ı medresede olan vuku'at-ı mühimme ve talebenin devam defteri tezekkür ve tedkik ve muallimler tarafından verilerek ihtarnameler kıraat olunarak medresece ıslahata lüzum görülen ahval maarif şubesine ba-mazbata bildirilecek ve encümenin kâffe-i malumatı bir defterde derc olunacağı gibi medresenin demirbaş ne kadar eşya ve âlât ve edevât-ı ilmiye ve kütüb ve mefruşat ve sairesi varsa sebt olunub zîri müdür ve nazır ve muallimîn tarafından temhir olunacak demirbaş defteri şube nezdinde hıfz olunacaktır.

Hademe

Otuzuncu madde: "Vekilharç" müdür tarafından kendüsüne zimmetle teslim olunan erzakı kilerde hıfz edüb mukannenât her ne ise sabahleyin aşçıbaşıya teslim ederek defterine kayd eyleyecek ve erzak-ı mukanneneden maada alınması lazım gelen müteferrikanın bir pusulası yazılıb müdür dahi ba'de'l-istizân iştirâ ederek günü gününe pusulası müdüre verilecek ve zîrini ba'de'l-imza akçesini müdürden alup ashabına i'tâ edecektir.

Otuz birinci madde: Erzak ve eşyanın telefinden ve lüzumu nisbetinden ziyade sarf olunmasından dolayı vekilharç mes'uldür.

Otuz ikinci madde: "Aşçıbaşı" müdürden alacağı talimat üzerine öğle ve akşam ta'amlarıyçün pişireceği ikişer türlü yemeğin vaktiyle ve suret-i matlubede tabh ve i'tâsına ve mutfağın nezafetine ve alacağı erzak ve eşyanın telef ve serefden vikâyesine ve kendisine teslim olunan evânî-i nühâsiye ve sairenin muhafazasına mecbur olub hilafı halde kaviyyen mes'ul olacaktır.

Otuz üçüncü madde: "Ser-hademe" müdürden alacağı emir üzerine vazifesini bizzat îfâya mecbur olduğu gibi hademedden her birlerinin memur olduğu işi ve vakt ve zamanıyla îfâ edüb etmediğini görüb gözetecek velhasıl hademenin vazifelerince kâffeten ahvalinden mes'ul olacaktır.

Otuz dördüncü madde: "Hademe" iki kısım olub bir kısmı bulunabildiği halde tavâşîdir. Bulunamadığı suretde sinnen ve hâlen san'aten emniyet ve vüsûka ve itimada şayan olan erbab-ı iffet ve istikametten olacaktır. Bunlar geceleri talebenin soyunub yatmalarına ve sabahleyin vakt-i muayyenede uyandırılıb iktiza eden hizmetlerine bakacak ve geceleri dahi bi'l-münâdiye yatak odalarını dolaşub çocuklar yatdıktan sonra yekdiğeriyle lakırdı etdirilmemesine ve hasbe'l-lüzum kalkan olursa beraber bulunub yine yatağına yatırmasına ve hasılı sabaha kadar talebe nezaret-i mütemadiye altında tutularak medresenin nizam ve talimatına muhalif hiçbir hal ve

hareket vuku bulmamasına ikdam ve gayret edecekler ve şayet yolsuz bir hareketde bulunan talebe bulunursa ale's-sabah nazıra malumat vereceklerdir. Gündüz dahi gerek bunlar ve gerek hademe-i saire abdest alub bozarlarken ve edâ-yı salât esnasında ve dershane ve mütalaahanelerde ve hamamda talebenin evzâ' ve harekâtına dikkat edecekler ve meşhûdlarını nazıra ifade edeceklerdir. İkinci kısım hademe mektebin silinip süpürülmesine ve kandillerinin yapılmasına ve yemek vaktinde talebeye hıdmete ve sofranın kurulup kaldırılmasına velhasıl müdürden serhademeden alacakları evâmîr ve tenbihatın derhal icrasına memurlardır. Bunlardan birisi sofracı tayin olacağı cihetle sofa odasında bulunacak tabak ve sair mevcudatın temiz tutulup izâ'a ve telefden vikayesine hıdmetsi edeceğinden her birisi kendi ef'al ve harekâtından mes'ul ve mu'âteb olacaktır.

Otuz beşinci madde: "Bevvâb" daima kapu önünde durup talebenin harice çıkmasına ve haricden ötekinin berikinin vakitli vakitsiz medreseye girmesine asla müsaade etmeyecektir. Fakat müdüre bir ifade-i mahsusa zımında gelen şahsın bade'l-istizân duhulünde beis yoktur. Talebeden çıkmak isteyenleri men' ile beraber hangileri ise isimlerini müdüre bildirecektir.

Şakirdan

Otuz altıncı madde: Talebenin ismi deftere kayd olunduktan sonra işbu nizamname layihası ahkâmına mütâba'ata mecburdur.

Otuz yedinci madde: Talebe gerek medresede ve gerek haricde yekdiğeriyle hüsn-i imtizac edüb mugayir usul ve âdâb-ı hâl ve hareketden ictinâb edecekler ve müdür ve nazır ve muallimîne riayet-i mahsusada bulunub tenbihat ve ihtarat-ı vakı'alarına her halde itaat edeceklerdir.

Otuz sekizinci madde: Talebe umumen müsâvât üzere olup derece-i istidâd ve hüsn-i hareketleri muceb-i temeyyüz olacaktır.

Otuz dokuzuncu madde: Muallimlerin dershaneye duhullerinde talebe kıyam edüb muntazır-ı selam olacakları misillü ders haricinde dahi muamele-i ihtiramiyede bulunacaklardır.

Kırkıncı madde: Talebe-i müsleme evkat-ı hamseyi medrese camiinde cemaatle eda edeceklerdir.

Kırk birinci madde: Talebe temiz ve münasib heyet ve kıyafetde gezecekleri gibi her sene imtihanlarında isbat-ı liyakat etdikçe üst tarafındaki sınıfa terakkî edecek. Kendi sınıfında mümtaz olan talebeye âfide gösterileceği vechle münasib suretle mükafat dahi edilecektir.

Kırk ikinci madde: Talebe okuyacakları derslere dikkat edecekler ve teneffüs vaktinde bile medresede sigara içmeyeceklerdir ve ders esnasında gayet edibâne oturub muallim tarafından hangisine sual îrâd olunursa yalnız

o cevap verib diğeri bir şey söylemeyecektir. Şakirdandan birisi derste bir müşkili bulunduğu halde hitâm-ı dersde şifahen veya tahriren muallimine müracaat edebilecektir.

Kırk üçüncü madde: Gerek muallimîn ve gerek ders şerikleri hakkında hiçbir vechle ta'rîz ve istihfâfi mutazammın hâl ve hareket vukuu memnu' olacağı gibi her talebe diğeri sınıflar dersini istima'a gitmesi caiz olmayacaktır.

Kırk dördüncü madde: Talebe medrese ebniyesine ve gerek edevât ve müstemilâtına îrâs-ı hasar eylediği halde kendisine veya velisine tazmin etdirilecek ve lede'l-iktiza te'dib dahi kılınacaktır. Talebeden birisi diğeri hakkında tecâvüzî halde bulunursa mukabeleye bi'l-mislihi kalkışmayub muallimlere veyahut nazır efendiye şikayetle ihkâk-ı hakk edilecektir.

Mücâzât

Kırk beşinci madde: Az çok ukûbât-ı cismaniye memnûdur. Fakat dersine çalışmayan veyahut kuvvetle ve fiilen rûfekasına hüsn-i muamelede bulunmayan talebe iktizasına göre ta'zîr ve takdir olunur. Bundan büyük kusur ve kabahati vuku bulanlar 24. madde mucebince muamele olunacaktır.

Mükafât

Kırk altıncı madde: Derslerine layıkı vechle devam eden ve hüsn-i hal ve hareketde bulunan talebe sınıfının birinci mevkilerinde bulunacağı gibi üç ay bu hal üzere devam edenlerin hüsn-i hali nazır tarafından rûfekası içinde alenen takdir ve tahsin olunur ve altı ay bu suretde harekete devam eden talebeye dahi 27. maddede gösterilen devam defterinin tedkiki encümen-i muallimînin tensibi üzerine maarif şubesi namına matbu' tahsinname verilir.

İmtihan

Kırk yedinci madde: İmtihan iki nev'dir. Birinci sınıf imtihanıdır ki her sene talebenin bir sınıfdan diğeri sınıfa nakli zamanında icra olunur. İkincisi medrese imtihanıdır ki Medrese-i Sultaniyenin hitam-ı müddet-i tahsiliyesinde icra olunur. Bundan başka 51. maddede muharrer olduğu üzere bir de mükafat imtihanı vardır.

Kırk sekizinci madde: Sınıf imtihanları medrese muallimleriyle maarif şubesinden memur edilecek a'za ve maarif-mendan ahaldiden münasib birkaç zat huzurunda icra olunur ve yedlerine sınıf şahadetnamesi verilir.

Kırk dokuzuncu madde: Medrese imtihanları kezalik medrese muallimleriyle meclis-i maarif şubesi heyet ve erkân-ı memleketden bazı zevat ve medaris-i âliye-i saire erkânından iktiza edenler huzurunda icra olunarak yedlerine medrese şahadetnamesi verilir ve işbu şahadetnameler maarif-i umumiye nizamnamesinin 156. maddesi hükmünce Meclis-i Kebir-i

Maarif tarafından ba'de't-tetkik lazım gelen rüusları i'tâ buyurulmak üzere Maarif Nezaret-i celilesine takdim olunur.

Elliinci madde: İmtihan rüusuna nail olan talebe 3. maddede gösterilen imtiyâzâta mazhar olur.

Elli birinci madde: Her sene-i tedrisiyenin tatil zamanından yirmi gün evvel Medrese-i Sultaniyenin sunûf-ı idadiye ve âliye talebesinin müsta'idânından intihab olunan şakirdan sınıflarına göre birer odaya konulub kendilerine verilecek bir meseleye dair bir risale kaleme aldırıldıktan sonra mahsus bir imtihan komisyonunda muayene olunub hangileri kabul olunursa sahiblerinin derecesine göre mükafat verilmek üzere vali-i vilayetin ve bulunmadığı halde mutasarrıfın taht-ı riyasetinde olarak Meclis-i Maarif şubesi ve hükümet-i mahalliye memurları ve talebenin peder ve akrabası ve ahaliden zevat-ı mutebereden mürekkeb bir cemiyet-i resmiye tertib edilecek ve mazhar-ı mükafat olacak şakirdanın isimleri cehren okunarak nail oldukları mükafat kendilerine i'ta olunacaktır.

Elli ikinci madde: 41. maddede gösterildiği üzere sınıf imtihanlarında kesb-i imtiyaz eden talebeden 46. maddede muharrer olduğu vechle yedlerinde tahsinmeleri bulunanlara ve bâlâdaki maddede gösterilen imtihan-ı mahsusda nail-i mükafat olan talebeye verilecek hedâyâ ve mükafatın tahsisi ve takdiri maarif şubesine aittir.

Medresenin Umur-ı Maliyesi

Elli üçüncü madde: Medresenin varidatı talebeden alınacak ücret-i seneviye ile bazı ashab-ı hayr ve müberrât taraflarından Medrese-i Sultaniye mahsus olmak üzere verilen îâne-i nakdiye ve adem-i kifayeti takdirinde maarif şubesi varidatından tahsis olunacak miktardan ibaret olub lede'l-iktiza maarif şubesi Meclis-i Maarife müracaatla Maarif Nezaret-i celilesinden isti'âne edebilir.

Elli dördüncü madde: Varidat-ı mezkûre maarif şubesi sandığında hıfz olunur ve âtîde gösterileceği vechle sarf olunarak şube-i mezkûrenin sene-i muhasebesinde başkaca muamelatı gösterilir.

Elli beşinci madde: Talebeden alınacak ücretler etfâl-i fukara talim olunmak üzere verilecek ücurâtın cihet-i uhrâyâ sarfı caiz olamayacaktır.

Masarıfât

Elli altıncı madde: Muallimîn ve hademe maaşatı me'kûlât esmânî ve edevât ve eşya-yı saire bedelâtı ve medresenin tamirat-ı cüz'iyyesinden ibaretdir.

Elli yedinci madde: Maaşlar her şehr-i Rûmî hitamında nakden ve fiyat-ı miriyesiyle verilir. Fakat eyyam-ı tatiliyeden maada günlerde bilâ-özri sahih gelmeyen muallimîn ve memurînin kıstü'l-yevm hesabıyla

gelmedikleri günlerin hissesine isabet eden miktar tevkîf olunur ve kezalik iki ay müddet-i tatiliyede nısf maaş verilir.

Elli sekizinci madde: Me’kûlâtdan yağ, lahm, pirinç misillü külliyyetle mübâya’ası lazım gelen erzakın evvela tedarik olunacak numunesi vechle müdür ve Meclis-i Maarif şubesinde bi’l-münâdiye tayin olunacak encümen marifetiyle münâkasa suretiyle fiyatı kararlaştırıldıktan sonra iktizasî bâ-mazbata şubeye bildirilip oraca da bir kat daha tedkik olunduktan sonra mübâya’ası icra olunur.

Elli dokuzuncu madde: Me’kûlâtdan sebze ve meyve ve bu gibi yevmi mübâya’ası iktiza eden şeyler müdürden alacağı emir üzerine vekilharç tarafından mübâya’a olunur ise de bunların gerek nefâset ve gerek fiyatınca tedkikat-ı daime icrası müdüre ait olacağı gibi verilecek defterleri şubece dahi tedkik olunur.

Altmışınca madde: Eşya ve edevât-ı mevcude memurîn ve hademeye zimmetle teslim edilmiş olacağından bunların muhafazasında mübâlâtsizlik vukuundan dolayı vukua gelen hasar her halde fâiline aid olub fakat kimsenin sun’-ı taksîri olmaksızın kazazede olan ve tamir ve termîme muhtac bulunan eşya ve edevâtın tecdidî ve tamiri müdür tarafından şubeye bildirildikten sonra icra olunur. Ancak nihayet şehri yüz guruşa kadar olan eşya ve tamirat-ı cüz’iye masarısını icraya müdür mezundur.

Altmış birinci madde: Tecârib-i vâkı’a üzere işbu nizamnamenin ta’dil ve ıslahı maarif şubesine aid olduğu gibi vuku bulacak tadilatın icrası Maarif Nezaret-i celilesinden istîzâna mütevakıf olacaktır.

Fî 1 Nisan 99 [13 Nisan 1883].

Mühür (Medresetü’s-Sultaniye fi Beyrut).

EK II: Medrese-i Sultaniyenin açılmasıyla ilgili Sadrazam Said Paşa'nın Mabeyn-i Hümayuna Gönderdiği Arz Tezkiresi (BOA. Y. A... RES 21-17)

Devletlü efendim hazretleri

Beyrut'da tesis ve teşkil olunuş olan Medrese-i Sultaniyenin nizamât-ı dâhiliyesini mutazammın mahallince bi't-tanzim Suriye vilayetinden tısyar olunmuş olan layiha ile ders cedvelini Meclis-i Maarifde bi't-tedkik irsal kılındığına ve teferruatına dair Maarif Nezaret-i celilesinin tezkiresi takımıyla arz ve takdim kılındı. Mütalaasından müsteban olduğu üzere medrese-i mezkûrenin tesis ve küşadı emrinde sarf-ı ikdam etmiş olan Beyrut naibi faziletlü Cemaleddin Efendi dahi bu tarafa i'zâm kılınmış olduğundan mumaiyleh hazır olduğu halde mezkûr layiha ve ders cedveli Meclis-i Maarifce lede't-tedkik bunlar iktiza-yı hal ve mevki'e tatbiken tertib kılınmış olduğu gibi Kur'an-ı Kerim ve ilmihal ve kısas-ı enbiya talim ve kıraat etdirilmesi dahi cedvel-i mezkûra buraca ilave edildiği ve bu medresenin hamiyet-mendan memurîn ve ahali îânetiyle meydana gelüb masarîfı için dahi peyderpey akar tedarikine gayret olunmakta ise de medresenin leyli olması ve şakirdanından senevî ikişer bin guruş derecesinde ücret alınması nizamı iktizasından bulunmasıyla fukara güruhu bunu te'diyeye muktedir olamayacaklarına binaen bazı ağniyâ birer ikişer çocuk ücreti i'tasıyla etfâl-i fukarayı yazdırmakda olmalarına nazaran mezkûr medresenin idame-i idaresini ve herkesin şevk ve gayretini mucib olmak üzere canib-i saltanat-ı seniyyeden dahi îâne buyurulması muvafık-ı şan-ı mekârim-unvan-ı hazret-i hilafet-penâhî olacağı beyanıyla muhacirîn eytamından on nefer çocuk irsaliyle bunların ücreti olarak yirmi bin ve îâne olmak üzere dahi yirmi bin guruşdan medrese akarı hadd-i kifaye vasıl oluncaya kadar maarif veznesinden senevi kırk bin guruş itası meclis-i mezkûrda tezekkür olunduğu ve mahal-i mezkûrda muahharan teşkil olunan iki aded inas mektebinin küşadını müteakiben benât-ı İslamiyeyi terbiye etmek üzere evvelce açılan İngiliz mekteblerinin metruk ve muattal kalmış olduğu gibi bi-mennihi teala medresenin dahi o yolda tesirat-ı hayriyyesi görüleceği beyanıyla icra-yı iktizası için mezuniyet talep olunmuş olmağla ol babda her ne vechle emr ü ferman-ı hümayun-ı hazret-i şehinşahi şeref-sünuh ve sudur buyurulur ise infaz-ı mantuk-ı münifine ibtidar edileceği beyanıyla tezkire-i senaveri terkim olundu efendim. Fî 18 Şevval 300 ve fî 9 Ağustos 99.

Said.

EK III: Medrese-i Sultaniyenin açılışıyla ilgili Es-Seyyid Ahmed Hamdi'nin Yazısı (BOA. Y.MTV. 11-1)

Mabeyn-i Hümayun Başkitabet-i celilesine

Devletlü efendim hazretleri

Saye-i maarif-vaye-i hazret-i padişahîde Beyrut'da küşadı evvelce arz olunan Medrese-i Sultaniyenin suret-i idaresiyle şurut-ı esasiyesini ve muamelat-ı saireyi havi Beyrut Meclis-i Maarif şubesi tarafından bi't-tanzim tab' ve temsil olunub elviye-i mülhaka ve bazı vilayat-ı mücâvereye gönderilen ilannamelerin çend nüshası leffen takdim olunmuş ve medrese-i mezbure orada bulunan medaris-i ecnebiyeye karşı efrad- umumiye ve bilhassa evlad-ı İslamiye için dâhili bir medrese-i sultaniye olub asr-ı hümayun-ı hazret-i hilafet-penahide ol vechle tesis ve küşadı veli-nimet-i bî-minnetimiz padişah-ı mufahham ve şehinşah-ı muazzam efendimiz hazretlerinin nev-be-nev meşhûd ve uyûn-ı mübâhât olan muvaffakiyat-ı celile-i cenab-ı hilafet-penahileri cümle-i cemilesinden bulunmuş olmağla ol babda emr ü irade hazret-i men lehü'l-emrindir. Fi gurre-i Cemaziyelahire sene 300 ve fi 27 Mart sene 99.

Mühür (Es-Seyyid Ahmed Hamdi)

EK IV: Beyrut Mekteb-i İdadisinin Açılması ve Medrese-i Sultaniye Binasının İdadiye Devredilmesine Dair Maarif Nazırı Münif Paşa'nın Yazısı ve Meclis-i Mahsus Kararı (BOA. İ.MMS. 100-4222, lef 1, lef 2)

Ehemmiyet ve nezaret-i nezaket-i mevkiyası cihetiyle vilayat-ı sairede olduğu gibi Beyrut'da dahi bir mekteb-i idadiye tesisi lazımeden görülmüş ve bunun için müceddeden ebniye inşasına hacet olmayub mukaddema iki yüz şakird istiabına kâfi olmak üzere inşa ve küşad olunub muahharan talebesi dağılmış olan Medrese-i Sultaniye ebniyesinin buna tahsisi tensib kılınmıştır. Vilayet-i müşarünileyhanın maarif varidatından mahallî hissesi altı yüz bin guruş olub bunun iki yüz elli bin guruşunun işbu mekteb-i idadiyeye ve küsurundan yüz bin guruşun dahi (...) sancağında yapılması lazım gelen idadiye mektebine tahsisi vilayet-i müşarünileyha ile bi'l-muhabere kararlaştırılmıştır. Mekteb-i mezkûra şimdiki halde meccanen elli şakird kabul olunub bundan başka münasib ücretle şakird alınması dahi mukarrerdir. Ber-minval-i muharrer mahallî hissesi olan mezkûr altı yüz bin guruşdan senevî iki yüz elli bin guruşunun işbu Beyrut Mekteb-i İdadisinesine sarfına mezuniyet itası hususuna himem-i aliyye-i sadaret-penahilerinin sezavar buyurulması babında emr ü ferman hazret-i men lehü'l-emrindir. Fi 8 Zilkade sene 305 ve fi 5 Temmuz sene 304.[17 Temmuz 1888]

Nazır-ı Maarif Münif

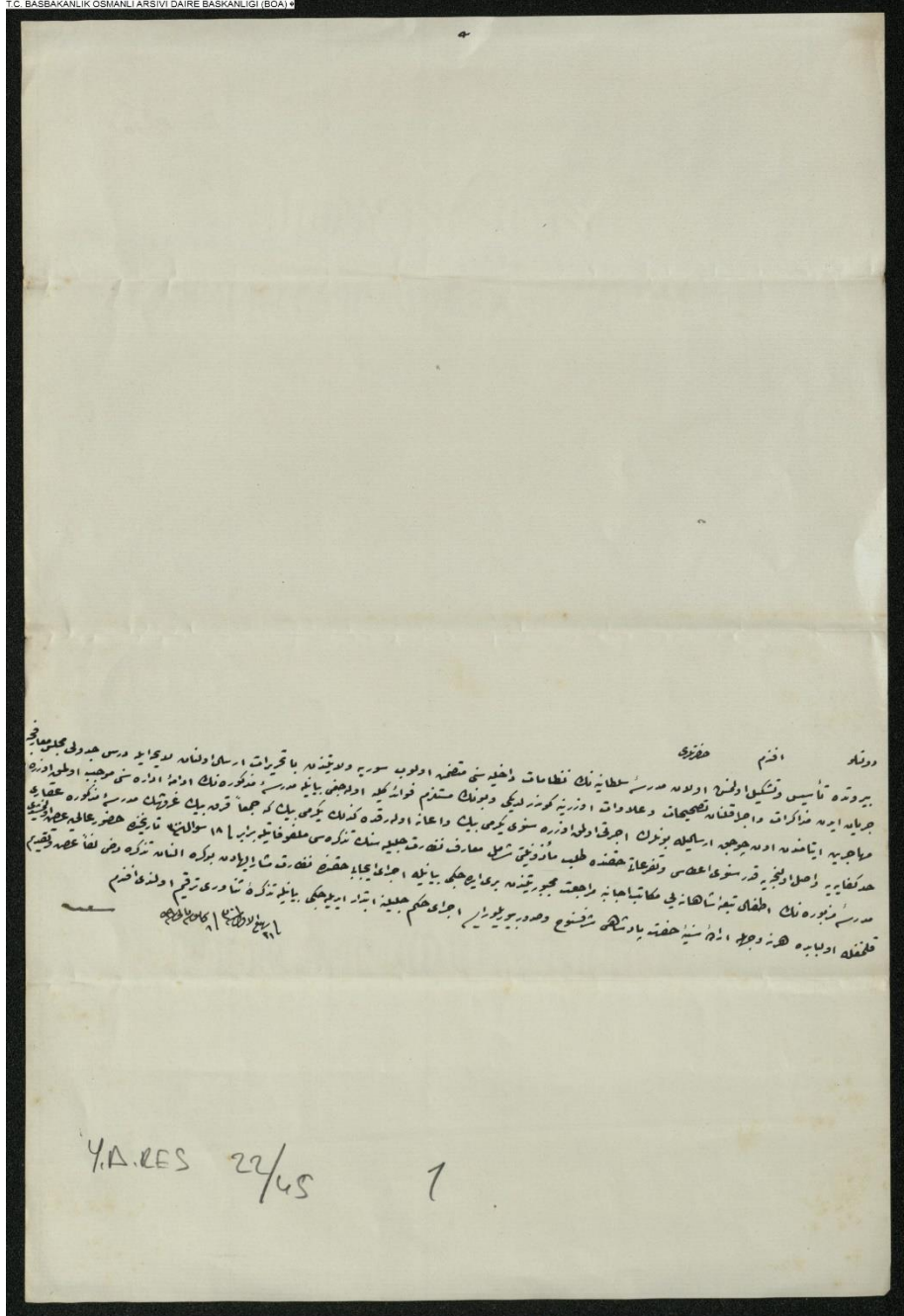
Bâbîâli, Meclis-i Mahsus

Maarif Nezaretinin miyane-i bendeganemizde kıraat ve mütalaa olunan takririnde vilayat-ı sairede olduğu gibi Beyrut'da dahi bir mekteb-i idadi tesisi lazımeden olmasıyla mukaddema iki yüz şakird istiabına kafi olmak üzere inşa ve küşad olunub muahharan talebesi dağılmış olan Medrese-i Sultaniye ebniyesinin buna tahsisi ve Beyrut vilayetinin maarif varidatından mahallî hissesi olan altı yüz bin guruşdan senevî iki yüz elli bin guruşun mezkur mektebe sarfi hakkında taleb-i mezuniyet olunmuş ve suret-i iş'ar mukteza-yı mevki ve maslahata ve karar ve emsiline muvafık olmakla beraber tahsisi gösterilen akçe dahi mahallî maarif hasılatından tesviye edileceği cihetle ber-muceb-i iş'ar ifa-yı muktezası hususunun nezaret-i müşarün-ileyhaya havalesi müttehiden bi't-tezekkür mezkur takrir leffen arz ve takdim kılınmış ise de kâtibe-i ahvalde emr ü ferman hazret-i veliyyü'l-emrindir. Fi 30 Zilkade sene 305 ve fi 27 Temmuz sene 304. [8 Ağustos 1888]

İmzalar: Sadrazam, Hariciye Nazırı, Dahiliye Nazırı Münir Paşa (namizac), Bahriye Nazırı, Serasker, Şura-yı Devlet Reisi Arifi Paşa (bulunamadı), Şeyhülislam, Amedi-i Divan-ı Hümayun, Sadaret Müsteşarı, Maarif Nazırı, Ticaret ve Nafia Nazırı, Evkaf-ı Hümayun Nazırı, Maliye Nazırı, Adliye Nazırı.

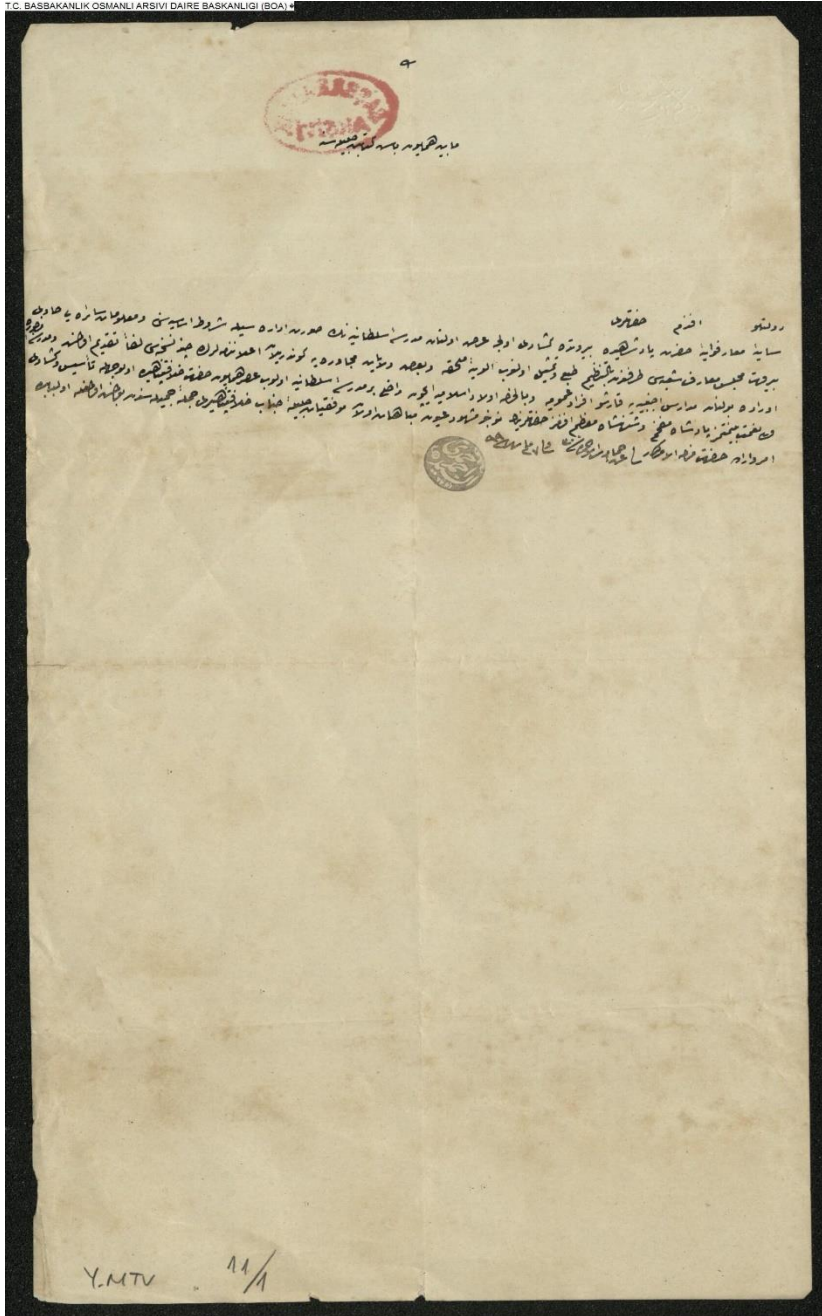
EK V: Medrese-i Sultaniyenin Açılış Sebebinin Açıklayan Belgelerden Biri (BOA. Y.A. RES. 22-45)

T.C. BAŞBAKANLIK OSMANLI ARŞİVİ DAİRE BAŞKANLIĞI (BOA)



EK VI: Beyrut'ta Medrese-i Sultaniyenin Kurulmasına Dair (BOA. Y. MTV. 11-1).

T.C. BASBAKANLIK OSMANLI ARSIVI DAIRE BASKANLIGI (BOA)



EK VII: Medrese-i Sultaniye Ders Programı (BOA. Y. A. RES. 21-27)

T.C. BAŞBAKANLIK OSKANKULU ANKARA DİKRE BAŞKANLIĞI (BOA) S

Medrese-i Sultaniye Ders Programı (BOA. Y. A. RES. 21-27)

İçerik		İçerik		İçerik		İçerik		İçerik	
Madde	İstisna	Madde	İstisna	Madde	İstisna	Madde	İstisna	Madde	İstisna
1. İslam	İstisna	2. İslam	İstisna	3. İslam	İstisna	4. İslam	İstisna	5. İslam	İstisna
6. İslam	İstisna	7. İslam	İstisna	8. İslam	İstisna	9. İslam	İstisna	10. İslam	İstisna
11. İslam	İstisna	12. İslam	İstisna	13. İslam	İstisna	14. İslam	İstisna	15. İslam	İstisna
16. İslam	İstisna	17. İslam	İstisna	18. İslam	İstisna	19. İslam	İstisna	20. İslam	İstisna
21. İslam	İstisna	22. İslam	İstisna	23. İslam	İstisna	24. İslam	İstisna	25. İslam	İstisna
26. İslam	İstisna	27. İslam	İstisna	28. İslam	İstisna	29. İslam	İstisna	30. İslam	İstisna
31. İslam	İstisna	32. İslam	İstisna	33. İslam	İstisna	34. İslam	İstisna	35. İslam	İstisna
36. İslam	İstisna	37. İslam	İstisna	38. İslam	İstisna	39. İslam	İstisna	40. İslam	İstisna
41. İslam	İstisna	42. İslam	İstisna	43. İslam	İstisna	44. İslam	İstisna	45. İslam	İstisna
46. İslam	İstisna	47. İslam	İstisna	48. İslam	İstisna	49. İslam	İstisna	50. İslam	İstisna
51. İslam	İstisna	52. İslam	İstisna	53. İslam	İstisna	54. İslam	İstisna	55. İslam	İstisna
56. İslam	İstisna	57. İslam	İstisna	58. İslam	İstisna	59. İslam	İstisna	60. İslam	İstisna
61. İslam	İstisna	62. İslam	İstisna	63. İslam	İstisna	64. İslam	İstisna	65. İslam	İstisna
66. İslam	İstisna	67. İslam	İstisna	68. İslam	İstisna	69. İslam	İstisna	70. İslam	İstisna
71. İslam	İstisna	72. İslam	İstisna	73. İslam	İstisna	74. İslam	İstisna	75. İslam	İstisna
76. İslam	İstisna	77. İslam	İstisna	78. İslam	İstisna	79. İslam	İstisna	80. İslam	İstisna
81. İslam	İstisna	82. İslam	İstisna	83. İslam	İstisna	84. İslam	İstisna	85. İslam	İstisna
86. İslam	İstisna	87. İslam	İstisna	88. İslam	İstisna	89. İslam	İstisna	90. İslam	İstisna
91. İslam	İstisna	92. İslam	İstisna	93. İslam	İstisna	94. İslam	İstisna	95. İslam	İstisna
96. İslam	İstisna	97. İslam	İstisna	98. İslam	İstisna	99. İslam	İstisna	100. İslam	İstisna

Y.A.RES 21/27

2

Y.A.RES.00021.00027.002



ISSN: 2141-9773

e-ISSN: 2791-9773

ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
EDEBİYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ
KAREFAD

Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Üzerine Bir Meta-Sentez Çalışması¹

Handan Dikmen ²
Millî Eğitim Bakanlığı

Öz

Bu araştırmanın amacı, 2010-2022 yılları arasında okul müdürlerinin teknoloji liderliği alanında yazılan nitel lisansüstü tezlerin ve nitel makalelerin meta-sentez yöntemiyle incelenmesidir. Çalışmada doküman incelemesiyle ulaşılan bulguların analizi sunulmuştur. Yükseköğretim Kurulunun tez arama sayfasında “teknoloji liderliği, okul müdürleri, dijital liderlik,” anahtar kelimeleri kullanılarak okul müdürlerinin teknoloji liderliği alanındaki lisansüstü tezleri ve TÜBİTAK ULAKBİM, DergiPark, Google scholar’dan bulunan makalelere ulaşılmıştır. Veri analiz yöntemi olarak araştırmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, okul müdürlerinin teknoloji liderliği konusunda Yükseköğretim Kurulunun tez arama sayfasında tarama yapıldığında çalışmaların daha çok nicel araştırmalar üzerinden gerçekleştiği anlaşılmıştır. Araştırmaya dahil edilecek lisansüstü tez çalışmaları tarandığında alanda nitel çalışmadan çok nicel araştırma yapıldığı görülmektedir. Teknolojik liderlik konusunda yıllara göre araştırma sayıları incelendiğinde 2019 yılında daha çok araştırma yapıldığı bunun sebebinin de salgın süreci olduğu düşünülmektedir. Araştırmaya dahil edilen nitel araştırmalarda ağırlıklı olarak fenomenoloji (olgubilim) ve görüşme yönteminin kullanıldığı görülmüştür. Araştırmaya dahil edilen nitel lisansüstü tezlerde ve nitel makalelerde veri analizi olarak betimsel analiz ve içerik analizinin daha çok kullanıldığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak okul müdürlerinin teknoloji liderliği alanında yapılan lisansüstü tezlerin ve yazılan makalelerin pandemi sürecinden sonra daha çok arttığı ve bu çalışmaların büyük bir kısmının nicel araştırmalar olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Teknoloji liderliği, Dijital liderlik, Meta-sentez, Nitel araştırma, Okul müdürü

¹Bu makale yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

²*Sorumlu Yazar:* Uzman, Afyon İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Afyon/Türkiye, E-posta: dikmenazra@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5571-9627>

MAKALE TÜRÜ

Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi

27 Ağustos 2022

Kabul Tarihi

13 Ekim 2022

doi: 10.57115/karefad.1167748

Atıf: Dikmen, H. (2022). Okul müdürlerinin teknoloji liderliği üzerine bir meta-sentez çalışması. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 10(2), 279-305. <https://doi.org/10.57115/karefad.1167748>



ISSN: 2141-9773

e-ISSN: 2791-9773

CANKIRI KARATEKIN UNIVERSITY
JOURNAL OF FACULTY OF LETTERS
KAREFAD

A Meta-Synthesis Study on Technology Leadership of School Principals¹

Handan Dikmen ²
Ministry of National Education

Abstract

The purpose of this research is to analyze the qualitative postgraduate theses and qualitative articles written in the field of 'Technology Leadership of School Principals' between the years 2010-2022 by meta-synthesis method. This research was carried out in order to examine the qualitative postgraduate theses of school principals on technology leadership in Turkey by meta-synthesis method. In the research, the analysis of the data obtained by document analysis was made. Using the keywords "technology leadership, school principals, digital leadership" on the thesis search page of the Council of Higher Education, graduate theses of school principals in the field of technology leadership and articles from TÜBİTAK ULAKBİM, Google scholar were reached. Content analysis method was used in the research as a data analysis method. When the findings of the research were searched on the YÖK thesis search page on the technology leadership of school principals, it was understood that the studies were mostly based on quantitative research. When the graduate thesis studies to be included in the research are scanned, it is seen that quantitative research is done in the field rather than qualitative study. When the number of researches on technological leadership is examined by years, it is thought that more research was conducted in 2019 and the reason for this is the pandemic process. It was seen that phenomenology and interview method were mainly used in qualitative researches included in the study. It has been determined that descriptive analysis and content analysis are used more as data analysis in qualitative postgraduate theses and qualitative articles included in the research. As a result, post-graduate theses and articles written by school principals in the field of technology leadership increased more after the pandemic process, and most of these studies were quantitative. It can be said that research.

Keywords: Technology leadership, Digital leadership, Meta-synthesis, Qualitative research, School principal

¹This article has been produced from author's master thesis.

²*Corresponding Author:* Specialist, Afyon Provincial Directorate of National Education, Afyon/Türkiye, E-mail: dikmenazra@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5571-9627>

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date
Research Article	August 27, 2022	October 13, 2022

21. yy'da bireylerde olması gereken etkin becerilerin başında eleştirel düşünme, iş birliği, iletişim, teknoloji okuryazarlığı, yaratıcılık gibi özellikler yer almaktadır. Çağın bu gerekleri liderlik kavramını da etkilemiş ve okul yöneticilerinde olması gereken özelliklere yenileri eklenmiştir. Bu bağlamda okul yöneticilerinde bulunması gereken temel özelliklerin başında teknoloji okuryazarlığı ve dijital liderlik becerisi gelmektedir (İrge, 2018). Lider okulun temel taşıdır. Okulların günümüzün toplumsal ve endüstriyel ihtiyaçlarını karşılamada rolü büyüktür. Liderlik kavramı da dijitalleşme, endüstrileşme gibi küresel değişimlerden etkilenmektedir. Teknolojik lider, kurumun hedeflerine ulaşmasını sağlamak amacıyla yönetim süreçleriyle teknolojiyi sentezleyen, bunu yaparken de teknolojiyi kullanan teknoloji konusunda önderlik yapan kişidir (Durnalı, 2019). Bu araştırmanın amacı okul müdürlerinin teknoloji liderliği durumunu meta-sentez yöntemi ile incelemektir. Meta-sentez yöntemi, herhangi bir konuda yapılan nitel araştırmaların tekrar nitel bir yaklaşımla irdelenip farklılık ve benzerliklerinin karşılaştırmalı olarak ortaya konması şeklinde tanımlanabilir (Polat ve Ay, 2016). Bu çalışmada 2010-2022 yılları arasında okul müdürlerinin teknoloji liderliği ile ilgili yapılan nitel çalışmalar meta- sentez yöntemi ile sınıflandırılarak tablolandırılmıştır. Araştırma sonunda çalışmalardan hareketle sonuçlara ulaşılmıştır.

Problem Durumu

Bilgi teknolojileri toplumsal hayatın merkezine yerleşmiş, toplumun değişimine öncülük ederek dijital çağın habercisi olmuştur (Sincar, 2015). Bu değişim sadece bilgi üretiminde değil sağlık, ticaret, spor, hizmet sektörü, kamu kuruluşları, ulaşım gibi birçok alanda görülmektedir. (Şahin ve Demir, 2015). Eğitim sistemleri ve okul yöneticilerinin rolleri de bu değişim ve gelişmeler ile farklılığa uğramıştır (Akbaba Altun, 2002). Bu roller arasında okul yöneticilerinin teknoloji yeterlikleri sayılabilir. Teknolojik lider, kurumun hedeflerine ulaşmasını sağlamak amacıyla yönetim süreçleriyle teknolojiyi sentezleyen, bunu yaparken de teknolojiyi kullanan teknoloji konusunda önderlik yapan kişidir (Durnalı, 2019). Değişen liderlik anlayışı okullarda idarecilerin teknoloji lideri de olmasını gerektirmiştir. Bu araştırma, okullardaki yöneticilerin teknoloji liderlik davranışları nelerdir, teknoloji lideri olarak yöneticilerin görevleri nelerdir, teknoloji lideri yöneticilerin okullarda karşılaştığı zorluklar ve çözüm önerileri nelerdir, teknoloji liderliğini etkileyen değişkenler nelerdir? Alt problemlerini araştırmak için alan yazında okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları ile ilgili farklı örneklem ve farklı yöntemlerle yapılmış çalışmaların derlenip sentezlenerek meta-sentez yöntemiyle ortaya konması hedeflenmektedir. Yöneticiler İçin Ulusal Eğitim Teknoloji Standartları (National Educational Technology Standards for Administrators [NETS-A]) tarafından kabul edilen okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları standartları olan Dijital Vatandaşlık, Dijital Çağ Öğrenme Kültürü, Mesleki

Uygulamada Mükemmellik, Vizyoner Liderlik, Sistemik Gelişim, değişkenlerinin incelenmesi, okul müdürlerinin teknoloji liderlik davranışlarını geliştirebilmek için önemlidir. Dijital liderlik sadece teknolojinin kullanımı değildir; okul kültürünün bağlılık ve başarı için stratejik görüş ve dönüşümdür (Aksal, 2015). Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin (MEB, 2019a) 77. maddesinin birinci fıkrasında “bilimsel ve teknolojik gelişmeler, verimlilik ve saydamlık ilkeleri doğrultusunda okulu sürekli yeniler ve geliştirir, zamanı ve tüm imkânları okulun amaçlarını gerçekleştirmek için kullanır” (s. 39) şeklindedir. 78. Maddenin dördüncü fıkrasının (e) bendinde ve okul müdürlerinin görevleri “Teknolojik gelişmeleri okula kazandırır” şeklinde belirtilmiştir. Okulun ihtiyaçlarını belirler, bütçe imkânlarına göre satın alma, bağış ve benzeri yollarla karşılanması için gerekli işlemleri yaptırır. Eğitim araç ve gereciyle donatım ihtiyaçlarını zamanında ilgili birimlere bildirir” (s. 40). İlgili yönetmelik Türkiye’de eğitim sisteminde teknoloji kaynaklı değişim ve dönüşümün başladığını göstermektedir. Aynı zamanda okul müdürünün temel sorumluluklarının başında yönetimde teknoloji entegrasyonunun geldiği anlaşılmaktadır. Bunun yanında okul yöneticilerinin öğretme-öğrenme sürecine rehberlik etme ve teknolojiyi eğitime entegre etme konusunda bilgiye sahip olmaları gerektiği düşünülmektedir (Şişman Eren, 2010). Okul müdürlerinin teknoloji liderliği rolleri, farklı boyutlarıyla birçok araştırmada ele alınmıştır. Ancak araştırmalarda müdür, müdür yardımcısı, öğretmen şeklinde tasnif edilen bir meta-sentez çalışmasının yapılmadığı görülmüştür. Buradan hareketle araştırma teknolojik liderlik davranışlarını benimseyen liderlerin öğretimsel liderlikte, yönetsel iletişimde ve bilgi teknolojilerinin kullanımındaki becerilerini incelemeyi hedeflemektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada amaç 2010-2022 zaman aralığında yapılan okul müdürlerinin teknoloji liderliği alanında lisansüstü nitel tez ve makalelerin meta-sentez yöntemi ile incelenip sonuçların ortaya konulmasıdır. Araştırmada 2010-2022 yılları arasında yazılmış nitel 7 makale, 7 tez toplam 14 araştırma analiz edilerek incelenmiştir. Bu araştırmalar seçilirken amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Lisansüstü tez ve makaleler seçilirken Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi, TÜBİTAK ULAKBİM, DergiPark, Google scholar arama motoru, veri tabanları taranmıştır. Araştırmaya dahil edilen çalışmanın her biri için içerik analizi uygulanmış, buna göre konu alanı, amacı, örnekleme, yöntemi, veri toplama araçları, sonuçlar şeklinde analiz edilmiştir. Ulaşılan veriler tablolaştırılmış ve frekansa dayalı yorumlanmıştır.

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma okullardaki yöneticilerin teknoloji liderlik davranışları nelerdir, teknoloji lideri olarak okul müdürlerinin görevleri, teknoloji lideri olarak okul müdürlerinin okullarda karşılaştığı zorluklar ve çözüm önerileri, teknoloji liderliğini etkileyen değişkenleri araştırmak için okul müdürlerinin teknolojik liderlik alanında yapılmış farklı örneklerle farklı yöntemlerle yapılmış çalışmaları derleyip toplayıp sentezleyerek meta-sentez yöntemiyle ortaya koymayı hedeflemektedir. NETS-A tarafından kabul edilen okul müdürlerinin teknolojik liderlik davranışları standartları olan Dijital Vatandaşlık, Dijital Çağ Öğrenme Kültürü, Mesleki Uygulamada Mükemmellik, Vizyoner Liderlik, Sistematik Gelişim, konularının incelenmesi okul müdürlerinin teknoloji liderlik davranışlarını anlayabilme açısından önemlidir. Okul müdürlerinin teknoloji liderliği ile ilgili alanda yeni yapılacak bilimsel araştırmalara yol göstererek katkı vereceği bu yönüyle araştırmanın önem taşıdığı düşünülmektedir. Teknoloji liderliği konusunun araştırılması ve somut sonuçlara ulaşılması okul müdürlerinin teknoloji liderliği alanında farkındalık oluşturacak, eksiklerin giderilmesini sağlayarak alana pozitif katkılar sunacağı ön görülmektedir. Çalışma verilerini Milli Eğitim Bakanlığının elde edilen verileri kullanarak okul müdürlerinin yetiştirilmesinde ve hizmet içi eğitimlerde kullanılmasına hizmet edeceği düşünülmektedir.

Meta-sentez, birden fazla sayıda nitel araştırmanın toplanarak yeniden yorumlanması ve analiz edilerek farklı bilgilere ulaşılması süreci şeklinde tanımlanabilir. Meta-sentez araştırmalarında, derinlemesine inceleme hedeflendiği için az sayıda çalışma incelenmektedir. Meta-sentez yöntemi alanda yazılmış çalışmaların üstünkörü incelenmesi değildir, nitel araştırma verilerinden hareketle yeni bilgilere ve bulgusal analizlere ulaşılan bilimsel bir yöntemdir. (Polat ve Ay, 2016). Meta-sentez araştırmalarında konuyla ilgili farklı, ayrıntılı, analizler üretmenin önemini vurgular. Meta-sentez çalışmaları ile ayrıntılı ve nitelikli tanımlara ulaşılabilceğini ve araştırılan konunun önemli yönlerin ortaya çıkarılabileceğini ifade eder. Araştırma bulgularının okul müdürlerinin teknoloji liderliği alanında yapılacak çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Araştırma Problemi

Ulusal çalışmalarda okul yöneticilerinin teknoloji liderliği davranışları nelerdir?

Alt Problemler

Aşağıdaki sorular araştırmanın amacına ulaşmak için oluşturulmuş alt problemlerdir:

1. Okul müdürlerinin teknoloji liderliği alanında yapılan nitel makaleler ile nitel lisansüstü tez çalışmalarının kullanılan

- yöntemlere, yıllara, örneklem türüne, örneklem büyüklüğüne, araştırma türüne, araştırma grubunun kademesine göre dağılımı nasıldır?
2. Okul müdürlerinin teknoloji liderliği alanında yapılan nitel makalelerin ve nitel lisansüstü tez çalışmalarının veri analizlerine göre dağılımı nasıldır?
 3. Okul müdürlerinin teknoloji liderliği alanında yazılan nitel makaleler ile nitel lisansüstü tez araştırmalarında çalışılan temalar nelerdir?

Sayıtlar

1. Araştırmada meta-sentez yoluyla analiz edilen 7 makale ve 7 teze ait bulguları güvenilir kabul edilmiştir.
2. Araştırmada meta-sentez yoluyla analiz edilen 7 makale ve 7 tezin araştırma kurallarına uygun çalışıldığı varsayılmıştır.
3. Araştırmada meta-sentez yoluyla analiz edilen 7 makale ve 7 tezin yapılan araştırma içeriğine uygun, yeterli olduğu kabul edilmiştir.

Sınırlılıklar

Bu çalışma, meta- sentez yönteminin sınırlılıklarıyla çerçevelenmiştir. Araştırmada 2009-2022 yılları arasında YÖK, Ulusal tez merkezi sayfasından “teknoloji liderliği” ve “dijital liderlik” kavramları taratılarak bulunan tezlerle sınırlıdır. Çalışmada kullanılan makaleler, Google scholar, Tubitak ULAKBİM, DergiPark veri tabanından 2010-2022 arasında ulaşılanlar ile sınırlıdır. Çalışmada bulunan 5 yüksek lisans tezi, 2 doktora tezi Google scholar’da okul müdürlerinin teknoloji liderliği ile ilgili bulunan 7 lisansüstü tez ile sınırlıdır. Çalışmanın örnekleme; nitel yöntemler ile yazılan lisansüstü tez ve ulaşılan nitel makaleler ile sınırlandırılmıştır. Çalışmanın bulguları; araştırmadaki tez ve makalelerin amacı, araştırma sorusu ve bulgularıyla sınırlıdır. Araştırmaya yabancı dilde çalışılmış makale ve lisansüstü tezler alınmamıştır.

Yöntem

Bu bölümde; verilerin toplanması ve analizi, çalışma grubu, veri toplama araçları, araştırmanın modeli, araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği konularına yer verilmektedir.

Araştırma Modeli

Çalışmada, nitel araştırma türlerinden biri olan meta-sentez yöntemi uygulanmıştır. Araştırma, betimsel bir araştırma olmakla beraber, dokümanlar nitel araştırma yöntemlerinden, meta-sentez yöntemiyle incelenerek veriler içerik analiziyle tablolandırılmıştır. Meta-sentez yönteminde yapılmış çalışma bulguları bir araya getirilerek benzer ve farklı

yönleri ortaya konur ve çalışma yorumlanır, sentezlenerek analizi yapılır (Durlak, 1995).

Araştırma yöntemi olarak Türkiye’de okul müdürlerinin teknoloji liderliği üzerine nitel yöntemin kullanıldığı lisansüstü tez ve makaleler taratılarak doküman analizi ve literatür taraması yapılmıştır. Çalışmalar sonunda toplanan verilerin, meta-sentez yöntemiyle analiz sonuçları sunulmuştur. Meta-sentez yönteminde alandaki uzmanlara somut veri ve bilgiler sunmak amacıyla ortak konularda yazılmış nitel çalışmalar bir araya getirilir, sentez edilir, çalışmaların ortak farklı yönleri grafik, tablolar, şemalar ile gösterilir, incelenir (Aspfors ve Fransson, 2015).

Evren-Örnekleme

Araştırmanın evrenini okul yöneticilerinin teknoloji liderlik davranışları oluşturmakta olup örneklemini ise 2010-2022 yılları arasında alanda yapılmış 2 doktora tezi, 5 yüksek lisans tezi ve 7 bilimsel makale oluşturmuştur.

“Teknolojik Liderlik” taraması yapılarak 2010-2022 yılları arasında çalışılan 66 teze ulaşılmıştır. Araştırmaların amaç, özet, yöntem kısımları incelendikten sonra 14 çalışmanın kriterlere uygunluğu saptanmıştır. Çalışmaya konu olan araştırmaların künyeleri aşağıda Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Lisansüstü Tezler ve Makalelerin Künyesi

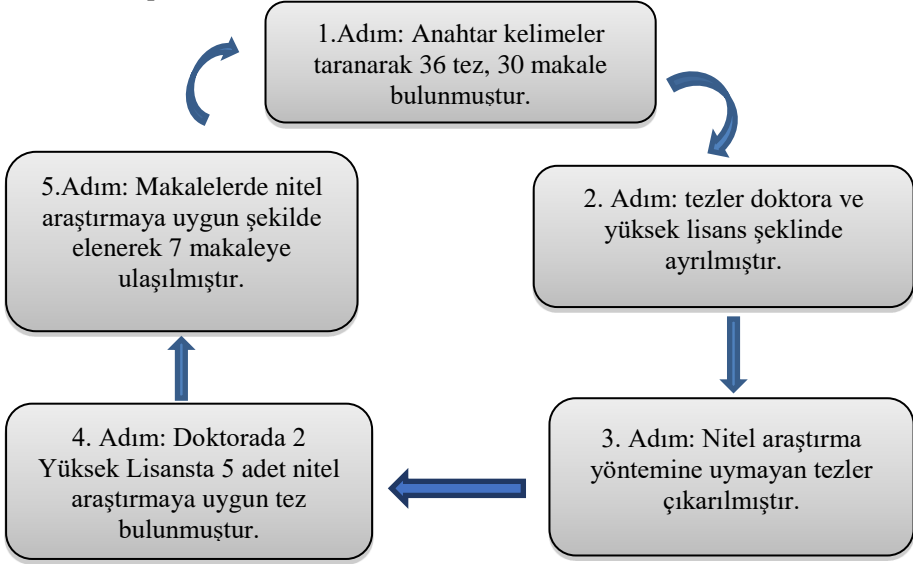
Tür	Araştırma Başlığı	Araştırma Yazarı
YT 1	Okul müdürlerinin teknoloji liderliği olgusuna ilişkin anlamlandırma ve deneyimlerinin incelenmesi	Esra Gölçek
YT 2	Sistem tabanlı teknoloji liderliği modeliyle öğrenme ortamlarına teknoloji entegrasyonunun değerlendirilmesi	Seyfullah Gökoğlu
YT 3	Covid-19 (Koronavirüs hastalığı 2019) salgını sürecinde gerçekleşen uzaktan eğitim sürecinde, okul müdürlerinin gösterdikleri liderlik davranışlar	Enes Engin
YT 4	Eğitimde teknoloji entegrasyonu sürecinde okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik yeterliliklerine yönelik öğretmen görüşleri	Osman Yılmaz
YT 5	Ortaokul yöneticilerinin teknolojik liderlik yeterliliklerinin incelenmesi	Hale Sağbaş
DT 6	İlköğretim okulu yöneticilerinin teknoloji liderliği rollerine ilişkin bir inceleme	Mehmet Sincar

Tablo 1 (devam)

DT 7	Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik davranışları ve bilişim teknolojilerinin yönetim süreçlerinde kullanımı arasındaki ilişki	Gökhan Cantürk
M8	Eğitim yöneticileri teknoloji liderliği standartlarına ilişkin öğretmen, yönetici ve denetmenlerin görüşleri	Özge Hacıfazlıoğlu, Şirin Karadeniz, Gülay Dalgıç
M9	Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik davranışları	Gökhan Cantürk
M10	BÖTE mezunu okul müdürlerinin teknoloji liderliği deneyimleri: olgubilimsel bir araştırma	Esra Gölçek, Mithat Korumaz
M11	Eğitim yönetiminde teknoloji kullanımına ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri	İhsan Topcu, Mustafa Ersoy,
M12	Okul müdürlerinin bilgi yönetimi süreç yeterliklerinin ve liderlik becerilerinin incelenmesi	Betül Balkar, Sevilay Şahin
M13	Dijital liderlik nedir? Bir tanım önerisi	Aydan Ordu, Funda Nayır
M14	Dijital liderlik algısının metaforlar yoluyla incelenmesi	Çiğdem Çelik Şahin, Yunus Emre Avcı, Sabri Anık

Verilerin Toplanması ve Araştırmaya Dahil Edilmesi

Bu araştırmanın kapsamını Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği alanında nitel olarak yazılmış makale ve lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Çalışmada kullanılan 7 tez ve 7 makalenin araştırmaya dahil edilme aşamaları Şekil 1’de ayrıntılı biçimde sunulmuştur.

Şekil 1*Verilerin Toplanması ve Seçim Süreci*

Üniversitelerde 2010-2022 yılları arasında okul müdürlerinin teknoloji liderliği alanında lisansüstü tezleri YÖK elektronik tez arşivinden, belirlenen anahtar sözcükler taranarak ulaşılmıştır. YÖK'ün tez arama sayfasında “teknoloji liderliği, okul müdürü, dijital liderlik, nitel” anahtar sözcükleri kullanılarak okul müdürlerinin teknoloji liderliği alanındaki doktora ve yüksek lisans nitel tezleri ile Google scholar veri tabanından ve TÜBİTAK ULAKBİM’de bulunan nitel makalelere ulaşılmıştır.

Bu proje çalışması kapsamına alınan tezler ve makaleler aşağıda çıkarılan kriterler göz önüne alınarak seçilmiştir. Seçilen araştırmalar;

- Okul müdürlerinin teknoloji liderliği özelliklerine ilişkin yönetici, öğretmen ve çalışan görüşlerini içermesi,
- Nitel olarak yapılan araştırmaları kapsamı, karma yöntem (hem nicel hem de nitel) kullanılan araştırmalar da dahil edilecektir,
- 2010 -2022 yılları arasında yapılan araştırmalar olması,
- Yüksek lisans, doktora tezleri ya da akademik çalışmaların yapıldığı makale cinsinden tam metin olarak ulaşılabilir olması,
- Araştırmaların Türkiye’de yapılmış olması,
- Araştırmalarda ortak temalar, alt temaların oluşturulması,
- Araştırmalardan yola çıkılarak sentez yapılması,
- Süreç ve bulgulardan elde edilen çıkarımların raporlaştırılması şeklinde belirlenmiştir.

Yukarıda belirlenen dahil edilme kriterlerine göre 66 araştırmaya ulaşılmıştır. Araştırmaların amaç, özet, yöntem kısımları incelendikten sonra 14 çalışmanın kriterlere uygunluğu saptanmıştır.

Çalışmada makaleler M1, M2, M3, ... yüksek lisans tezleri, YT1, YT2, YT3, ... ve doktora tezleri de DT1, DT2 şeklinde kodlanmıştır. Ayrıca çalışmalarda kullanılan araştırma yöntemleri belirtilmiş, tabloda çalışma grubu Denetmen (D), okul müdürleri (M), müdür yardımcısı (MY), öğretmen (Ö); çalışmanın yapıldığı öğretim kademeleri, ilkokul (İ), ortaokul (O), lise (L) olarak kodlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada veri analizinde yöntem olarak içerik analizi kullanılmıştır. Belirtilen veri tabanlarından taranan kavramlar ile ulaşılan sonuçlara göre lisansüstü tezlerinin önce başlık ve özet kısımları incelenerek ayrıştırılarak okundu, sonrasında tüm bölümler okunmuş ve araştırmaya dahil edilen tüm çalışmaların nitel araştırma yöntemi ile yapıldığı belirtilmiştir. Araştırmaya dahil edilen çalışmaların künyeleri çıkartılmış ve temalar, kategoriler ve kodlar oluşturulmuştur. İncelenen çalışmalardan elde edilen temalar sentezlenmiş tümevarımsal çıkarımlara ulaşılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde 2010-2022 yılları arasında okul müdürlerinin teknoloji liderliği üzerine yazılmış lisansüstü tezler ve yayımlanmış makalelerin temalara göre, veri analizlerine göre, yıllara göre yöntemlere göre araştırma grubunun kademesine göre veri toplama araçlarına göre dağılımı ve araştırma türüne göre dağılımı incelenmiş ve yapılan çalışmalar sonucunda ulaşılan bulgu ve analizler sunulmuştur. Araştırmada toplam 14 çalışma incelenmiştir. Araştırmada belirlenen şartları taşıyan çalışmalar analiz edilerek meta-sentez sonucunda elde edilen veriler şekil, şema, tablo olarak araştırmada gösterilmiştir. Çalışmanın içeriği 5 yüksek lisans tezi, 2 doktora tezi ve 7 makaleden oluşmaktadır.

Birinci Alt Problemlere İlişkin Bulgular

“Okul müdürlerinin teknoloji liderliği alanında yapılan nitel lisansüstü tez çalışmaları ile nitel makalelerin yıllara, yayın türüne, kullanılan yöntemlere, örneklem büyüklüğü, örneklem türüne, çalışılan okul kademesine göre dağılımı nasıldır?” alt problemi için 2010-2022 yılları arasında okul müdürlerinin teknoloji liderliği alanında yapılan araştırmanın konusunu oluşturan 7 tez ve 7 makale incelendiğinde Tablo 2’deki verilere ulaşılmıştır.

Tablo 2*Birinci Alt Problemlere İlişkin Bulguların Analiz Edilmesi*

Araştırma Kodu	Yazar-Yıl	Yayın Türü	Araştırma Yöntemi	Araştırma Grubu/ Öğretmen (Ö) Yönetici (Y)	Öğretim Kademesi İlkokul (İ) Ortaokul (O) Lise (L)
M1	Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş. ve Dalgıç, G. (2010)	Makale	Fenomenoloji	6M-9MY 11Ö-5D	14İ-12L
M2	Gölçek, E. ve Korumaz, M. (2021)	Makale	Fenomenoloji	10M	10L
M3	Ölez, D. ve Kılıçoğlu D. (2018)	Makale	Görüşme Formu	19M	10İ-9O
M4	Topçu, İ. ve Ersoy M. (2020)	Makale	Fenemenoloji	7M-7MY	7O
M5	Balkar, B. ve Şahin B. (2012)	Makale	Görüşme Formu	27M	7İ-9O-9L
M6	Ordu, A. ve Nayır, F. (2021).	Makale	Görüşme Formu	19M-MY	10L
M7	Çelik Şahin, Ç., Avcı, Y. E. (2020)	Makale	Görüşme Formu	12M-42Ö	22O 32İ
DT1	Sincar, M. (2017)	Doktora Tezi	Görüşme Formu	18Ö	10İ-8O
DT2	Cantürk, G. (2016)	Doktora Tezi	Görüşme Formu	18M-MY	6L
YT1	Gölçek, E. (2019)	Y. L. Tezi	Fenomenoloji	17M	10 L
YT2	Gökoğlu, S. (2014)	Y. L. Tezi	Durum Çalışması	10Ö	10L
YT3	Engin, E. (2019)	Y. L. Tezi	Fenemenoloji	20Ö	İ
YT4	Yılmaz, O. (2018)	Y. L. Tezi	Görüşme Formu	68M-Ö	İ-O-L
YT5	Sağbaş, H. (2019)	Y. L. Tezi	Görüşme Formu	12M	12O

Tablo 2'ye bakıldığında, projeye dâhil edilen toplam 14 akademik makale ve tezin yıllara göre dağılımı; 2'si 2010, 1'i 2012, 1'i 2014, 1'i 2016, 2'si 2017, ve 2'si de 2018, 3'ü 2019, 1'i 2020, 1'i de 2021 yıllarında yapılan araştırmalar olduğu görülmektedir. Yıl olarak en çok çalışmanın 2019 yılında yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumun salgın süreci ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Salgın sürecinde uzaktan eğitim sürecine

girildiğinden bu dönemde öğretmen ve okul idarecilerinde teknoloji okuryazarlığı ve teknoloji liderliği önemli bir özellik haline gelmiştir. Araştırmaların da bu yıllarda daha fazla olmasının bu süreç ile ilgili olduğu anlaşılmaktadır.

Çalışmaların yayın türü incelendiğinde 2'si doktora tezi, 5'i yüksek lisans tezi ve 7'si de makaledir. Araştırma kapsamına alınan çalışmalardaki katılımcıların farklı şehirlerden ve Türkiye'nin farklı bölgelerinden olduğu görülmektedir. Ele alınan çalışmalar, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda, bir tanesinin Millî Eğitim Bakanlığında çalışan üst düzey yöneticilerle, bir tanesi özel sektörde faaliyet gösteren özel okulda yapılmıştır. Araştırma kapsamındaki yedi makale de tezler gibi nitel araştırmalardır. Makale ve tezler incelendiğinde yapılan çalışmaların kapsamlı olduğu düşünülmektedir.

Çalışmalarda, araştırma yöntemi olarak 8 görüşme formu, 5 fenomenoloji 1 de çoklu durum çalışması yöntemi kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmayı oluşturan 1 yüksek lisans tezinde durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada da görüşme, mülakat, gözlem gibi yöntemler kullanılmıştır.

Araştırma grubuna (örneklem grubu) göre çalışmalar incelendiğinde; 1-10 arası kişi sayısı 2 araştırmada (1 yüksek lisans tezi ve 1 makale), 11-20 arası kişi sayısı 7 araştırma (bunlardan 3'ü makale, 3'ü yüksek lisans tezi, 1'i doktora tezidir.), 21-30 arası kişi sayısı 1 makale, 31-40 arası kişi sayısı 1 makale, 51-60 arası kişi sayısı 1 makale, 61-70 arası kişi sayısı 1 yüksek lisans tezi bulunmaktadır.

Araştırmaya dahil edilen 7 yüksek lisans ve doktora nitel tezin örneklem büyüklüklerine göre dağılımına bakıldığında en fazla kullanılan örneklem kişi sayısının 11-20 ve 21-30 arası olduğu, nitel çalışmanın doğası gereği örneklem kişi sayılarının yüksek olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmaya dahil edilen 7 nitel makalede ise örneklem büyüklüklerine göre dağılımına bakıldığında en fazla kullanılan örneklem kişi sayısının 11-20 ile 51-60 arası olduğu görülmüştür.

Örneklem türüne göre araştırmalar incelendiğinde okul müdürleri, okul müdür yardımcıları, öğretmenler ile ayrı ayrı çalışıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcının mesleğini belirtmek için Ö: Öğretmen, M: Müdür, MY: Müdür Yardımcısı şeklinde yazılmıştır. 14 nitel yüksek lisans tezin ve doktora ve makale örneklem gruplarını oluşturan 5 çalışmada sadece okul müdürleri 3 çalışmada müdür-müdür yardımcısı, 6 çalışmada ise denetmen-müdür-müdür yardımcısı-öğretmen örneklem türlerini oluşturduğu görülmektedir. Ele alınan araştırmalarda, öğretmenlerin okul liderlerinin teknoloji liderliği ile ilgili algılarının ölçülebilmesi için araştırmalara dahil edildikleri görülmüştür. Buna göre araştırmalarda 236 yönetici ve 101 öğretmen örneklem grubunda yer almış ve görüşleri alınmıştır.

Araştırmaları oluşturan örneklemin okul kademesi olarak dağılımı incelendiğinde 5 çalışmanın sadece lisede çalışan okul idareci ve öğretmenleri ile yapıldığı, 2 ortaokul idareci ve öğretmenleri ile 3 ilkokul-ortaokul, 2 ilkokul-ortaokul-lise,1'inin sadece ilkokul, 1'inin de ilkokul-lise kademesi ile çalışıldığı görülmüştür.

İkinci Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin teknoloji liderliği alanında yapılan nitel lisansüstü tez çalışmaları ile nitel makalelerin veri analizlerine göre dağılımı nasıldır? Tablo 3'te ilgili analiz sunulmuştur.

Tablo 3

2010-2022 Yılları Arasında Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Alanında Hazırlanan Yüksek Lisans Doktora Nitel Tezlerin ve Nitel Makalelerin Veri Analizine Göre Dağılımı

	Veri Analizi	Kod	f
Doktora	İçerik Analizi	DT1	1
	Betimsel analiz ve içerik analizi	DT2	1
	Toplam		2
Yüksek lisans	İçerik analizi	YL1, YL2, YL5 YL3, YL4	5
	Toplam		5
Makale	İçerik analizi	M1, M2, M3, M5, M6, M7	6
	Betimsel Analiz	M4	1
	Toplam		7

2010-2022 yılları arasında okul müdürlerinin teknoloji liderliği alanında hazırlanan doktora nitel tezlerin veri analizine göre dağılımı incelendiğinde sırasıyla 1 doktora tezinde içerik analizi,1 doktora tezinde ise betimsel analiz ile içerik analizinin birlikte kullanıldığı görülmüştür. Yüksek lisans tezlerinin veri analizinde 5 tezde de içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Makalelerde, 6 tezde içerik analizi 1 tezde de betimsel analiz kullanılmıştır. En çok kullanılan veri analiz yönteminin içerik analizi olduğu görülmüştür.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Okul müdürlerinin teknoloji liderliği alanında yapılan nitel lisansüstü tez çalışmaları ile nitel makalelerde hangi konular ele alınmıştır?

Çalışmada okul yönetici ve öğretmenlerin teknoloji liderliği ile ilgili ele alınan alt temalar Tablo 4'te kategorize edilmiştir. İncelenen araştırmalara göre belirlenen ana temalar "Okul yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin yeterlilik seviyesi, bilgi teknolojileriyle ilgili olarak karşılaştıkları zorluklar, teknoloji lideri olarak okul yöneticilerine düşen

görevler, okul yöneticilerinin teknoloji kullanımı konusunda başarılı olabilmeleri için gereklilikler, okul yöneticilerinin teknolojiyi en çok kullandığı alanlar” olarak belirlenmiştir.

Tablo 4

Araştırma Temaları ve Alt Temaların Dağılımı

Temalar	Kategoriler
1. Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliğine İlişkin Yeterlilik Seviyesi	Vizyoner Liderlik Dijital Çağ Öğrenme Kültürü Mesleki Uygulamada Mükemmellik Sistematik Gelişim Dijital Vatandaşlık
2. Bilgi Teknolojileriyle İlgili Olarak Karşılaştıkları Zorluklar	Kaynak Yetersizliği Yeniliğe Karşı Direnç
3. Teknoloji Lideri Olarak Okul Yöneticilerine Düşen Görevler	Öğretim Lideri İmkan ve Kaynak Sağlama
4. Okul Yöneticilerinin Teknoloji Kullanımı Konusunda Başarılı Olabilmeleri İçin Gereklilikler	İletişim ve İş Birliği Destek
5. Okul Yöneticilerinin Teknolojiyi En Çok Kullandığı Alanlar	Eğitim Alanı Yönetim Alanı

Tablo 4’te beş ana tema belirlenmiştir. Bunlar; birinci temanın okul yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin yeterlilik seviyesi, ikinci temanın bilgi teknolojileriyle ilgili olarak karşılaştıkları zorluklar, üçüncü temanın teknoloji lideri olarak okul yöneticilerine düşen görevler ve dördüncü temanın okul yöneticilerinin teknoloji kullanımı konusunda başarılı olabilmeleri için gereklilikler, beşinci temanın okul yöneticilerinin teknolojiyi en çok kullandığı alanlar olduğu görülecektir. Bu durumda incelenen çalışmaların bulgularının bu tema başlıkları altında sentezlendiği görülmektedir. Yapılan içerik analizinde belirlenen çalışma konusu, 5 tema ve 13 kategoriyle ilişkilendirilerek incelenmiştir.

Araştırmalarda Ulaşılan Verilere Ait Bulguların Analizi

Çalışmanın bu kısmında okul yöneticilerinin teknoloji liderlik davranışını etkileyen etkenler ve önerilerinin belirlenmesi amacıyla 2010-2022 yılları arasında okul müdürlerinin teknoloji liderliği alanındaki nitel lisansüstü tezler ve nitel makalelerin analiziyle ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Yapılan içerik analizinde belirlenen çalışma konusu, beş tema ve on üç kategoriyle ilişkilendirilerek incelenmiştir. Araştırmada oluşturulan beş temaya ait bulgular, tablolar ve alıntılar yapılarak sunulmuştur.

Teknoloji Liderliği Yeterlik Seviyesi Teması. Araştırma kapsamında yer alan çalışmaların analizi sonucunda “Teknoloji Liderliği

Yeterlik Seviyesi” temasına ait belirlenen alt tema, kategori, kodlar ve frekanslar Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5

Araştırmalarda Teknoloji Liderliği Yeterlik Seviyesi Temasına Bağlı Olarak Ulaşılan Verilere Ait Bulgular

Tema	Kategori	Kodlar	F	
Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Yeterlik Seviyesi	Vizyoner Liderlik	Okulda teknoloji vizyonu hedefi belirleme	T1, T3, T4, T7, M2, M1, M2	
		Teknoloji kullanımına destek verme	T1, T4, T3, T7, M5, M1,	
		Teknolojinin eğitim-öğretim ve yönetim süreçlerinde kullanımı	M2, M4, M5	
		Yenilikçilik	M2	
	Dijital Çağ Öğrenme Kültürü	Eğitim teknolojilerine yönelik plan yapma ve planların uygulanması	Eğitim teknolojileri kullanımında sürekli yenilenme	T6, T7, M1
			Uzun vadeli teknolojik gelişim planlama	T1, T4, T3
			Teknoloji donanımlı öğrenme merkezleri	T1, T4, M1
			Mesleki gelişim programı yürütmek	T1, T4, M5, M2
			Mesleki Uygulamada Mükemmellik	T1, T4, M1, M2
			Teknoloji donanımlı sınıflar oluşturma ve kaynak desteği	M2,
Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Yeterlik Seviyesi	SistematiK Gelişim	Teknolojinin Okullarda Eğitim ve Yönetim Ortamlarına Entegrasyonu	T1, T4, M4, T7, M1, M2	
		Bit ile ilgili etik kuralların oluşturulması ve bilinç aşılama	T1, T4, M2, M4, T7,	
		Dijital Vatandaşlık	Teknolojiye erişimde fırsat eşitliği ve teknoloji kullanımıyla ilgili kanunları uygulanması	M2

Tablo 5 incelendiğinde bu tema için Vizyoner Liderlik, Dijital Çağ Öğrenme Kültürü, Mesleki Uygulamada Mükemmellik, SistematiK Gelişim, Dijital Vatandaşlık beş kategori oluşturulmuştur.

T1’de okul idarecilerinin teknoloji liderliğinde öğretmenler tarafından rol model olarak görüldüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin

teknoloji liderliğinde en temel sorunun kaynak sıkıntısı olduğu belirlenmiştir.

T4'te okul müdürlerinin teknoloji liderlik seviyesi öğretmen algısı üzerinden değerlendirilmiştir, ortaya çıkan bulgularda öğretmenler okul idarecilerinin teknoloji seviyesinin ileri düzeyde olduğunu düşünmektedir. Okul idarecilerinin cinsiyetinin teknoloji liderliğinde belirleyici ve etkin bir faktör olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretmen algısına göre okul yöneticilerinin dijital vatandaşlık yönü de yeterli görülmektedir. Okul idarecilerinin öğretimsel liderlik yönünü gerçekleştiremediği, teknoloji liderliğinin önemli bir parçasını da öğretimsel liderliğin oluşturduğu düşünülmektedir. Yeni bilişim araçları ve programlarını teknolojinin büyük hızla gerçekleşen değişimine yetişilemediği ama özel okullarda okulların teknoloji için ayrılan bütçesinden dolayı yöneticilerin yenilikleri ve programları daha iyi takip ettikleri söylenebilir.

T3'te Vizyoner liderlik ile ilgili katılımcılar "Okulunuzdaki yöneticiler, eğitim teknolojilerinin etkili kullanımı konusunda geleceğe yönelik ne tür planlar yapmaktadırlar?" sorusuna çoğunluk, ilköğretim kademesinde çalışan okul idarecilerinin vizyon liderliği kategorisinde başarılı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

T4'te Teknoloji liderliği rolü ile ilgili okullarda müdürlerin dışında farklı branşlardan ve alanı Bit olan öğretmenleri "teknolojik lider" olarak adlandırılmıştır. Bu teknoloji liderleri teknoloji desteğiyle öğretme-öğrenme sürecinin yeniden şekillendirilmesi için okul yönetimine destek sağlar.

T6'da vizyon kategorisinde "Okulunuzdaki yöneticiler, eğitim teknolojilerinin etkili kullanımı konusunda geleceğe yönelik ne tür planlar yapmaktadırlar?" sorusuna katılımcıların çoğunluğu, ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin vizyon rolünü gerçekleştirdiği şeklinde düşünülmektedir.

T7'de Vizyoner liderlik kategorisinde okul yöneticilerinin okulda eğitim seviyesini yükseltmek ve öğretimi daha iyiye götürmek amacıyla teknolojiyi kullanmaya açık ve BİT ile ilgilendikleri, teknolojiyi her alanda (yönetim, eğitim-öğretim) kullanmaya çalıştıkları, kurslarla destekledikleri düşünülmektedir. Teknoloji kullanımıyla ilgili okulda ortak bir anlayış geliştirmeye çalıştıkları bulgularına ulaşılmıştır. Sistematik iyileştirme kategorisinde okul idarecilerinin, okuldaki öğrenme sürecinin en yüksek seviyeye ulaşması için okul alt yapısını teknolojiye uygun hale getirme çalışmalarında buldukları ve öğretimsel liderlikte buldukları bulgularına ulaşılmıştır. Dijital çağ öğrenme kültürü kategorisinde okulda BİT kullanımını destekleyip sınıf ortamında, derslerde öğrencilerin kişisel istek ve ihtiyaçlarına da cevap verecek teknoloji ile donatılmış öğrenme ortamı ve materyaller ile destekledikleri bulgularına ulaşılmıştır. Mesleki uygulamada mükemmellik kategorisinde okul müdürlerinin eğitim-öğretim sürecinde

teknolojiyi kullandıkları, teknoloji liderliğini de gerçekleştirdikleri, iyi bir öğrenme ortamı ve teknoloji okuryazarı olabilmek amacıyla okuldaki idari kadro-öğretmen-personelin mesleki gelişimini destekledikleri ve bu yönde liderlik ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Dijital vatandaşlık kategorisinde eğitim-öğretim alanındaki diğer paydaşlarla birlikte BİT araçlarının doğru kullanımı bilincinin oluşturulması ve konuyla ilgili etik kuralların belirlenmesi noktasında çalışmalar yapılmasının gerekliliği bulgusuna ulaşılmıştır. M1’de Vizyoner Liderlik kategorisinde NETS-A’nın okul müdürlerinin teknoloji liderliği ölçeğine yönelik “Vizyoner Liderlik Performans Göstergesi’nin Türkiye’ye uygunluğuna ilişkin görüşünüz nedir? sorusuna katılımcılar teknoloji, öğrencilerin bilgiye kolaylıkla ve hızla ulaştırır. Yönetmelik anlamda da mezun öğrenci bilgisi ve arşivlerine ulaşımını ve veri tabanı oluşturulmasını sağlar. Yeni öğrenci ve personelin bilgilerine erişimi de kolaylaştırır, bulgusuna ulaşılmıştır. Dijital Çağ Öğrenme Kültürü kategorisinde “Dijital Çağ Öğrenme Kültürü Performans Göstergesi’nin Türkiye’ye uygunluğuna ilişkin görüşünüz nedir?” sorusuna katılımcılar, e teknoloji donanımlı öğrenme merkezlerinin yaratılması ve okul idarecilerinin okul akademik başarı hedefleri ve yönetimle ilgili planlarını gerçekleştirmek için teknolojik yenilikleri zamanında ve özgün fikirlerle kullanmak gerektiği düşüncesindedirler. Yenilikçilik, yaratıcılık ve dijital çağ iş birliğini teşvik eden yerel, ulusal ve küresel öğrenme topluluklarının zorunlu olarak oluşturulduğu, bilen kişilerin bu platformlar (face, telegram, instagram, whatsapp grupları) üzerinden birbirlerine mentorluk yaptıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Profesyonel uygulamada mükemmellik kategorisinde okul idarecilerinin görev yaptıkları okullarda okulun durumuna göre sorunlara uygun çözümler buldukları, katılımcıların okul yönetiminde teknolojiyi birçok alanda kullandıkları bu konuda ortak fikirleri uyguladıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Sistematik gelişim kategorisinde devlet okullarındaki yöneticiler, Sistematik gelişim ana performans göstergesi altında yer alan verilerin toplanması, analiz edilmesi, yorumlanması ve paylaşılması alt göstergesinin e-okul kapsamında kısmen uygulandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmadaki katılımcılar, teknolojinin kullanımının yaygınlaştırılması için il ve ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okullarda, teknik destekte görevli birinin görevlendirilmesi fikrini belirtmişlerdir. Teknolojiyi öğretmenlerin sınıf ortamında uygun şekilde kullanabilmelerine destek olacak BİT alanında tecrübeli uzmanların olmasının ISTE standartları için önemli bir şart olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Dijital vatandaşlık kategorisinde bilgisayar, teknoloji, sosyal medya kullanımlarının amaçlarına dair bilinçlendirme ve teknoloji kullanımına ilişkin etik kuralların belirlenmesinin önemine vurgu yapılmıştır.

M2’de Vizyoner Liderlik kategorisinde okul yöneticilerinin okulda eğitim seviyesini yükseltmek ve öğretimi daha iyiye götürmek amacıyla teknolojiyi kullanmaya açık ve BİT ile ilgilendikleri, teknolojiyi her alanda (yönetim, eğitim-öğretim) kullanmaya çalıştıkları, kurslarla destekledikleri

düşünülmektedir. Sistematik İyileştirme kategorisinde öğrenmenin üst düzeyde gerçekleşmesi için teknolojik alt yapıyla ilgili çalışmalar yaptığı ve okul müdürlerinin okuldaki öğretme-öğrenme sürecine liderlik ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Dijital çağ öğrenme kültürü kategorisinde okulda BİT kullanımını destekleyip sınıf ortamında, derslerde öğrencilerin kişisel istek ve ihtiyaçlarına da cevap verecek teknoloji ile donatılmış öğrenme ortamı ve materyaller ile destekledikleri bulgularına ulaşılmıştır. Mesleki uygulamada mükemmellik kategorisinde okul müdürleri, eğitim-öğretim sürecinin üst düzeyde gerçekleşmesi için hem kendisinin ve çalışanların mesleki gelişim ihtiyaçlarını karşılamak için liderlik davranışlarını gösterdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. M3'te Dijital vatandaşlık kategorisinde, korsan yazılım kullanmanın öğretmen ve öğrencilere rol model olma konusunda doğru bir örnek olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. M5'te Vizyoner Liderlik kategorisinde okul müdür ve müdür yardımcıları teknoloji kullanımının liderliğin vazgeçilmez bir özelliği olduğu yönünde fikir belirtmiştir.

Bilgi Teknolojileriyle İlgili Karşılaşılan Zorluklar Teması.

Araştırma kapsamında yer alan çalışmaların analizi sonucunda “Bilgi teknolojileriyle ilgili olarak karşılaştıkları zorluklar” temasına ait belirlenen alt tema, kategori, kodlar ve frekanslar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6

Bilgi Teknolojileriyle İlgili Karşılaşılan Zorluklar Temasına Ait Bulgular

Tema	Kategori	Kodlar	F
Bilgi Teknolojileri İle İlgili Olarak Karşılaştıkları Zorluklar	Kaynak yetersizliği	Okul bütçelerinin azlığı	T1, T3, T4, M1, M2 M5, M3
		Alt yapı sorunu	T1, M4, M5, M1
		Teknik Destek	T1, M1
		Bit Formatörü	T1, T7, M1, M2, M4, M5, M7
		Teknoloji kaynaklarına erişim	M1, M2
	Yeniliğe karşı direnç	Yaş	T1, M5, M1
		Korku-Çekimserlik	T1, M1
		Motivasyon Eksikliği	M3, M5
		Bilgi Eksikliği	M3, M5

Tablo 6 incelendiğinde bu tema için iki kategori belirlenmiştir. Okul yöneticilerinin bilgi teknolojileriyle ilgili olarak karşılaştıkları zorluğun temelinde kaynak yetersizliği gelmektedir. Okulların sınırlı bütçeye sahip olması yenilik teknolojileri ile ilgili takibi zorlaştırmaktadır. Araştırma bulgularına göre her okula teknoloji tasarım öğretmeni veya bit formatörü atanmalı bu şekilde okullara teknik destek sağlanmalıdır. Bir diğer bulgu da teknoloji ile ilgili gelişmeleri okulda öğretmenlerin önce okul idarecilerinden

bekledikleri ve yeniliğe karşı bilinmeyene karşı korkarak ve tepkili yaklaştıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Yaş etkeninin de teknoloji liderliğini birkaç istisna dışında olumsuz etkilediği anlaşılmaktadır. Yaş ilerledikçe bilgi teknolojileriyle ilgili yenilikleri takip zorlaşmaktadır. T7’de kaynak yetersizliği kategorisinde okullardaki ders saatlerinden bağımsız her okulda bilişim teknolojisi öğretmenlerine ihtiyaç duyulmaktadır, bu nedenle bilişim teknolojileri rehber öğretmeni normu verilmesinin uygun olacağı bulgusuna ulaşılmıştır. M1’de yeniliğe karşı direnç kategorisinde ilköğretim okulu yöneticilerinin bilgisayar destekli eğitime karşı olumsuz tutuma sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Okul yöneticisinin vizyoner lider olarak eylemlerini olumsuz yönde etkileyen bir diğer faktörün okulda görev yapan yaşça büyük öğretmenlerin okulu olumsuz yönde etkilemesidir. Kaynak yetersizliği kategorisinde özel okul yöneticilerinin vizyonlarına teknolojiyi dâhil etmeye zorlamakta ve bu şekilde teknolojik yeterliliklerini geliştirmektedirler. Buna karşı devlet okullarındaki okul yöneticileri, vizyon çalışmalarına teknolojiyi entegre etmeye çalışsalar da maddi yetersizliklerden dolayı kısıtlanmakta ya da bir türlü teknoloji kullanımında istikrar elde edemeyip kendilerine uzun dönemli hedefler belirleyememektedirler, bulgusuna ulaşılmıştır. M3’te kaynak yetersizliği kategorisinde okullara gönderilen bütçenin merkezden gelmesi ve okulun temel ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz olması nedeniyle okul müdürlerinin teknoloji liderliği uygulamalarında en büyük engelin maddi kaynak yetersizliği olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Yeniliğe karşı direnç kategorisinde okul müdürlerine göre öğretmenlerin teknolojiyi kullanma konusundaki motivasyon eksikliği okulda teknoloji lideri olarak zorlandıkları durumlardan biridir. Öğretmenlerin bilgi eksikliği yeniliğe karşı direncin bir diğer nedenidir. Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının yeterli teknoloji bilgi ve deneyimine sahip olmadığını öğretmen olmadan önce söyleyen bir okul müdürü bu eksikliğin öğretmen olduktan sonra da devam ettiğini ifade etmiştir. M5 yeniliğe karşı direnç kategorisinde okul yöneticilerinin teknoloji konusunda yeterli bilgi, beceri ve donanımına sahip olmadığını düşünmektedir. M7’de okullarda idareci ve öğretmenlere bilgi iletişim teknolojileri konusunda rehberlik yapacak bit formatörleri olmalıdır, bulgusuna ulaşılmıştır.

Teknoloji Lideri Okul Müdürünün Görevleri Teması. Araştırma kapsamında yer alan çalışmaların analizi sonucunda “Teknoloji Lideri Okul Müdürünün Görevleri” temasına ait belirlenen alt tema, kategori, kodlar ve frekanslar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7*Teknoloji Lideri Olarak Okul Müdürünün Görevleri Temasına Ait Bulgular*

Tema	Kategori	Kodlar	F
Teknoloji Lideri Olarak Okul Yöneticilerine Düşen Görevler	Öğretim Lideri	Teknolojiyi kullanma konusunda öğretmen model olmalı	T1, T3, T4, T5, M2, M3
		İnsan merkezlilik	T7, T6
		İletişim, İş birliği	T1, T6, T7, M1, M2, M4
		Pratik zeka	T5
		Otoriter olma	T5
	Destek (İmkan ve kaynak sağlama)-	Teknoloji kullanımını desteklemek amacıyla kaynak ve imkân sağlamalı	T1, T3, T4
Her okulda teknoloji tasarım, bit öğretmeni olmalı		T4, T7	
Mesleki gelişim kurslarına öğretmenleri katma		M4, T7, M3	
Öğretmen yet. Prog. Teknoloji Kul. İle ilgili ders eklenmeli		T3, M1, M2, M4	
Öğrenme ortamının düzenlenmesi		T6, M1	
Okulların alt yapı sorunu çözülmeli		T1, M4, M5	

Tablo 7’de teknoloji lideri olarak okul yöneticilerine düşen görevler temasında iki kategori belirlenmiştir. T1’de okulda teknoloji lideri olarak okul yöneticilerine düşen ilk görevin teknolojiyi kullanma konusunda öğretmenlere model olunmasıdır, şeklindedir. Araştırmaların bir diğer bulgusu da okul idarecilerinin özellikle müdürlerin önemli diğer görevi de teknoloji kullanımını desteklemek amacıyla kaynak ve imkân sağlamaktır. Çoğu okul müdürü maddi olarak kaynak sıkıntısı çektiği için gerekli teknolojik donanımı sağlayamamaktadır, bulgusuna ulaşılmıştır. Bir diğer araştırma bulgusu, okul idarecilerinin okulda eğitim teknolojilerinin kullanımında stratejik hedefleri belirlerken bit öğretmenlerin ile belirlendiği ve stratejik hedeflerin başında okulun teknolojik kullanıma uygun donanım ile donatılıp öğrenci merkezli teknoloji eğitimlerin verilmesinin planlanmasıdır. T5’te teknoloji lideri olarak okul müdürüne düşen ilk görev teknoloji okuryazarlığı konusunda öğretmenlere rol model olma, pratik zekâ ve otoriteye sahip olmaktır. T6’da öğrenme ortamlarının teknoloji kullanımına uygun düzenlenmesi gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır. T7’de teknoloji liderliği üzerine, okul yöneticileri için eğitim yönetiminde bilgisayarların kullanımı, BİT kullanımı, öğretim teorileri ve program geliştirme, öğretimsel donanım sistemleri, uzaktan eğitim, örgütsel dinamikler ve teknoloji, program değerlendirme, eğitim politikaları

çalışmaları, eğitim yazılımı hazırlama, liderlik teorileri, eğitim sistemleri, etkileşimli çoklu ortam uygulamaları alanlarını içermelidir, bulgularına ulaşılmıştır. M5'te okul idarecilerinin teknoloji liderliği konusundaki önündeki en büyük engelin altyapı eksikliği ve donanım sorunu olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Okul Yöneticilerinin Teknoloji Kullanımı Konusunda Başarılı Olabilmeleri İçin Gereklikler Teması. Araştırma kapsamında yer alan çalışmaların analizi sonucunda okul yöneticilerinin teknoloji kullanımı konusunda başarılı olabilmeleri için gereklikler temasına ait belirlenen alt tema, kategori, kodlar ve frekanslar Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

Okul Yöneticilerinin Teknoloji Kullanımı Konusunda Başarılı Olabilmeleri İçin Gereklikler Temasına Ait Bulgular

Tema	Kategori	Kodlar	F
Okul İdarecilerinin Teknoloji Kullanımı Konusunda Başarılı Olabilmeleri İçin Gereklikler	İletişim ve iş birliği	Veli ve sosyal Çevre ile iletişimde teknoloji kul.	T1, T3, T4, M2
		Eğitim teknolojilerinin eğitim-öğretim etkinliklerinde kullanımı	T6
		Öğretmen yetiştirme programlarına teknoloji konusunda dersler konulmalı	T1, M4, M5
		Eğitim teknolojileriyle ilgili karar ve uygulamalar için okulda teknolojiyle ilgili bir danışma kurulu oluşturma	T6, M5
		Okul İdarecilerine bilgi teknolojileri konusunda hizmet içi destek verilmeli	T1, T5, M5

Tablo 8 incelendiğinde, okul yöneticilerinin teknoloji kullanımı konusunda başarılı olabilmeleri için gereklikler alanında iki kategori belirlenmiştir. T1'de Destek kategorisinde okul idarecilerine güncel bilgi teknolojileri konusunda eğitimler verilmeli, uluslararası eğitimler için bütçe ayarlanarak dünyadaki teknolojik gelişmeleri yakından takip etmesi sağlanmalıdır, bulgusuna ulaşılmıştır. Eğitim ile ilgili bir diğer bulgu yeni yetişen öğretmen adaylarının da çağın gereklerine uygun yetişmesi açısından üniversitelerin ilgili bölümlerine bilgi teknolojileri ile ilgili uygulamalı dersler eklenmelidir. T3'te İletişim ve iş birliği kategorisinde katılımcıların çoğunun "Okulunuzdaki yöneticiler okulun tüm üyeleriyle iş birliğinde eğitim teknolojilerinin etkin kullanımını hangi davranışlar ile sağlar?" sorusuna ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin iletişim ve iş birliği rolünü iyi seviyede gerçekleştirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Destek

kategori için de katılımcıların çoğunun “Okulunuzda yöneticiler teknolojinin etkin kullanımıyla ilgili öğretmen ve öğrencilere destek verirken ne tür davranışlar sergilerler?” sorusuna ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin destek rolünü iyi derecede gerçekleştirildiği bulgusuna ulaşılmıştır. T5’te Destek kategorisinde özellikle pandemiden sonra uzaktan eğitim araçlarının da kullanılmak zorunda olunması ile müdür ve öğretmenlere bilgi iletişim alanında hizmet içi eğitimler verilmesinin bir zorunluluk olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. İletişim ve iş birliği kategorisinde okul içinde okul idarecileri ile öğretmenler arasındaki iletişimin önemli olduğu, bu iletişimin daha iyi olması için sosyal etkinlikler ile desteklenmesi gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır. T6’da iletişim ve iş birliği boyutuna ilişkin katılımcılara “Okulunuzdaki yöneticiler eğitim teknolojilerinin etkin kullanımıyla ilgili okulun tüm üyeleriyle iş birliğinde ne tür davranışlar sergilerler?” sorusuna katılımcılarının çoğunluğu, ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin iletişim ve iş birliği rolünü kabul edilebilir bir düzeyde sergilediği düşüncesine sahiptir. Destek boyutuna ilişkin katılımcılara “Okulunuzda yöneticiler teknolojinin etkin kullanımıyla ilgili öğretmen ve öğrencilere destek verirken ne tür davranışlar sergilerler?” sorusuna katılımcılarının çoğunluğu, ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin destek rolünü kabul edilebilir bir düzeyde sergilediği düşüncesindedir. M5’te iletişim ve iş birliği kategorisinde okul idarecilerinin hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Teknoloji Lideri Olarak Okul Yöneticilerinin Teknolojiyi En Çok Kullandığı Alanlar Temasına Ait Bulgular. Araştırma kapsamında yer alan çalışmaların analizi sonucunda okul yöneticilerinin teknoloji kullanımı konusunda Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Teknoloji Lideri Olarak Okul Yöneticilerinin Teknolojiyi En Çok Kullandığı Alanlar Temasına Ait Bulgular

Tema	Kategori	Kodlar	F
Teknoloji Lideri Olarak Okul İdarecilerinin Teknolojiyi En Çok Kullandığı Alanlar	Eğitim Alanı	Öğrenci işlerinde	T1, T3, T4
		Sosyal kültürel etkinliklerde	M1, M2, M4, M5, M6
		İletişim ve haberleşme	T1, M4, M6
	Yönetim Alanı	Personel işlerinde	M5
Büro işlerinde		T7, M1, M2, M4, M5	
Planlama işlerinde		M4, M5, M6	
		Kütüphane işleri	T1, M1, M4

Tablo 9 incelendiğinde teknoloji lideri olarak okul yöneticilerinin teknolojiyi en çok kullandığı alanlar iki kategoriye ayrılmıştır. T1, T3 ve

T4'te Eğitim ve Yönetim alanları. Araştırmaların temel bulgusundan biri okul yöneticilerinin eğitim işlerinde kamunun eğitim işlerinde kullanılmasını zorunlu koştuğu programların olması (e Okul, DYS, KMS, ...) nedeniyle bu programları kullandıkları böylece eğitim işlerinin çoğu kısmında bilgi teknolojilerini öğrendikleri ve aktif kullandıkları görülmüştür. M1'de eğitim konusunda okul idarecilerinin kullanmak zorunda oldukları programlardan biri olan e okul sisteminden dolayı eğitim alanında kullanımın yoğun olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. M5'te eğitim alanı kategorisinde okul idarecilerinin teknolojiyi ağırlıklı olarak eğitim alanında ve daha çok öğrenci işlerinde kullandıkları, ikinci alanda yönetim kategorisinde personel işlerinde kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. M4, M5 ve M6'da araştırmalarda ortaya çıkan bir diğer bulgu, yönetim alanında teknoloji kullanımı zaman, iş gücü ve ücret gibi konularda kolaylık ve rahatlık sağladığı halde idarecilerin bu alanda çok fazla bilgi teknolojilerini kullanmayı tercih etmediği tespit edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde okul yöneticilerinin teknoloji liderlik rolleri araştırmanın amacı ve alt amaçları doğrultusunda bilimsel bulgulara dayandırılarak tartışılmıştır. Okul idarecilerinin dijital liderlik veya teknolojik liderlik rolleri ile ilgili alan yazında birçok çalışma yapılmıştır. Dinç ve Göksoy (2020) "Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Yeterlilikleri" adlı çalışmasında Okulların çağa uyum sağlaması için okul idarecilerinin ve öğretmenlerin teknoloji okuryazarlığı konusunda kendisini geliştirmesinin önemini vurgular. Bu çalışmada okul idarecilerinin teknoloji liderliği yeterliliğini etkileyen değişkenler incelenmiştir. Çakır ve Aktay (2018) "Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliği Yeterliliği" çalışmasında okul yöneticilerinin, teknoloji liderliğini büyük oranda yerine getirdiklerini, teknoloji yeterliliğine etkisi olduğu düşünülen cinsiyet, eğitim seviyesi, kıdem, deneyim, okul türü gibi birtakım değişkenlerin okul yöneticilerinin teknoloji yeterliliği üzerinde çok etkisinin olmadığını öne sürer. Aksal (2015) Dijitalleşme ile dijital işletme kavramının ortaya çıktığını, dijital işletmelerde dijital iletişimin önem kazandığını, dijital iletişim işletmelerin devamlılığı ve rekabet avantajları için dijital dönüşüme uyum sağlamayı başaran liderler ile gerçekleşeceğini Dijital liderlerin en önemli özelliklerinin; hızlı değişimi takip etmek, örgütlerin bu hıza ayak uydurmasını sağlamak, ekip halinde iş birlikli çalışma ve vizyon sahibi olması gerektiği tespitinde bulunur. Dijitalleşme ve dijital liderliğin işletmeler için artısı varken çalışanların iş alanını azalttığı ve daha az insan gücüne ihtiyaç duyulması yönü de eksisi olarak düşünülebilir. Öz (2020), "Dijital Dünyada Okul Lideri Olmak" çalışmasında dijital liderlik, okullarda liderlerin sadece teknolojiyi kullanma becerisi değildir. Okullar için teknoloji temelli vizyon oluşturabilme ve okulda çalışanları da bu vizyon etrafında toplayabilme gücüne sahip olmalıdır, Teknolojiyi üretebilmeli ve

yenilikçi düşünce yapısına sahip olmalıdır görüşündedir. Banoğlu (2011), “Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Yeterlikleri” adlı çalışmasında okul yöneticilerinin teknoloji liderliğinin incelenmesi ve ulaşılan sonuçlar: Okul müdürlerinin teknoloji liderliği konusunu öğretmenler ve müdürlerin kendisi açısından değerlendirildiğinde; öğretmenlerin müdürleri bu konuda yeterli görmediği, müdürlerin ise kendisini yeterli bulduğunu ortaya koyar. Kadın okul müdürlerinin teknoloji yeterliğinin erkek okul müdürlerinden düşük olduğu, bunun yanında iletişim ve paylaşılan vizyon açısından üstün olduğu ve okullarında BT formatör öğretmen bulunan müdürlerin teknoloji liderliği konusunda daha başarılı olduğu, teknoloji liderliğinin bir kolu olan Liderlik ve Vizyon alanında müdürlerin zayıf olduğu bulgusuna ulaşır. Yontar, (2019), “Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlıkları” çalışmasında öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri arasında; cinsiyet açısından kadınların dijital okuryazarlığı erkeklerden düşük çıkmış bu durumda da erkeklerin teknolojiye daha meraklı olmasından kaynaklandığı, bölüme bakıldığında dijital okuryazarlıklar arasında anlamlı bir fark olmadığını, sınıf düzeyleri ve yaşlar açısından anlamlı bir fark görülmediğini, genel olarak öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyinin orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Sonuç olarak çalışmada 2010-2022 yılları arasında ulaşılan 7 tez ve 7 makale belirtilen ölçütler doğrultusunda incelendiğinde okul müdürlerinin teknoloji liderliği konusu YÖK tez merkezi sayfasında teknoloji liderliği olarak aratıldığında 43 adet sonuç çıkmakta nitel çalışma olarak aratıldığında bu sayı çok fazla düşerek 10-11'lere gerilemektedir. TÜBİTAK ULAKBİM, DergiPark, Google scholar üzerinden teknoloji liderliği, dijital liderlik, okul müdürleri, eğitim yöneticileri şeklinde makale aratıldığında da sonuçlarda yine nicel çalışmaların ağırlıkta olduğu tespit edilmiştir. Çalışmamızda da bu nedenle 7 makale yer almıştır. Okul müdürlerinin teknoloji liderliği alanında daha çok nicel çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada bulunan 14 çalışmanın 4'ünün karma yöntem (nicel ve nitel çalışma) ile yazıldığı tespit edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen karma çalışmaların nitel kısımlarıdır. Araştırmacının çalışmasında nicel veya nitel yöntemlerle araştırma sorularını cevaplama yetersiz kaldığı durumlarda karma yöntemle başvurduğu düşünülmektedir. Araştırmayı oluşturan çalışmalarda, İçerik olarak var olan durumu belirlemeye yönelik olarak yapılan çalışmaların sayısı fazla; teknoloji liderliğini ölçmeye yönelik çalışmaların daha az olduğu görülmüştür. Bu durum çalışmaların nitel araştırma olması ve kullanılan araştırma deseni gereği var olan durumu var olduğu biçimiyle betimlemenin hedeflenmesi olabilir. Teknoloji liderliği ile dijital liderlik kavramları Google scholar arama motorunda ve TÜBİTAK ULAKBİM’de taratıldığında dijital liderlik, eğitim örgütleri dışındaki işletmelerde yer alan bir kavram ve lider tipi olarak kullanıldığı düşünülmektedir. Teknolojik lider olarak arama yapıldığında ise eğitim alanında yapılan çalışmaların daha çok olduğu görülmüştür. Araştırmada en fazla çalışılan konunun okul

müdürlerinin teknoloji liderliğini gerçekleştirmede karşılarına çıkan engeller olduğu görülmektedir. Bu engellerin başında da kaynak yetersizliği gelmektedir. Okul yöneticilerinin vizyoner lider olmalarındaki temel engel, ülkemizde merkeziyetçi bir eğitim politikası izlenmesinin okul yöneticilerine sınırlı düzeyde inisiyatif sunarken buna karşın büyük sorumluluklar getirmektedir. Bu durum okul idarecilerini mevcut sistemin önemli bir bileşeni ve paydaşı olmasından ziyade takipçisi yapmaktadır. Okul yöneticileri kendilerini bilgi teknolojileri alanında çağın ihtiyaçlarını karşılayabilecek yeterlilikte görmemektedirler.

Öneriler

Teknoloji kullanımına yönelik ihtiyaç analizi yapılabilir. Teknoloji kurulu oluşturularak okullarda teknolojik farkındalık oluşturulabilir. Bilgi iletişim alanında yapılacak çalışmalarda hedef belirlenebilir. Yeni yapılacak okullarda geleneksel mimari bırakılıp teknolojiye uygun esnek, duvarsız sınıflar gibi okul ortamları tasarlanabilir. Etkili bir okul yöneticisi, yaşam boyu öğrenmeyi benimseyerek yeterli seviyede teknolojiyi kullanma yeteneğine sahip olmayı hedefleyebilir. Okul yöneticilerinin öğretimsel liderliklerini teknoloji liderliğinin tamamlayıcısı olarak düşünüldüğünde öğretimsel liderlik ile ilgili eksiklikler hizmet içi eğitimler ile giderilmeye çalışılabilir.

Kaynakça

- Akbaba Altun, S. (2002). Okul yöneticilerinin teknolojiye karşı tutumlarının incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 27(286), 8-14. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/1514/>
- Aksal, F. A. (2015). Okul kültüründe müdürler dijital lider mi? *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 77-86. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4534>
- Aspfors, J., & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75-86. https://www.researchgate.net/publication/273315486_Research_on_mentor_education_for_mentors_of_newly_qualified_teachers_A_qualitative_meta-synthesis
- Banoğlu, K. (2011). Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlikleri ve kuram ve uygulamada teknoloji koordinatörlüğü. *Eğitim Bilimleri*, 11(1), 199-203. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/114979/>
- Çakır, R., & Aktay, S. (2018). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliği yeterlikleri. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergisi*, (37), 37-48. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/446696>
- Dinç, H., & Göksoy, S. (2020). Okul müdürlerinin teknoloji liderliği yeterlilikleri. *International Journal on Lifelong Education and Leadership*, 6(1), 20-35. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijlel/issue/55906/714565>
- Durlak, J. A. (1995). Meta-analizi anlamak. L. G. Grimm ve P. R. Yarnold (Ed.), *Okuma ve anlama çok değişkenli istatistikler* içinde (ss. 319-352). Amerikan Psikoloji Derneği.
- Durnalı, M. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin sergilediği teknolojik liderlik davranış düzeyi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(2), 401-430 <https://doi.org/10.30831/akukeg.449484>
- Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş., & Dalgıç, G. (2011). Okul yöneticilerinin teknoloji liderliğine ilişkin algıları: Metafor analizi örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 97-121.
- İrge, N. T. (2018). Dijital liderlik. G. Telli ve I. Shelenkova (Ed.), *International Congress on Business and Marketing* (ss. 21-27). <https://hdl.handle.net/20.500.12415/4590>
- Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. Resmi Gazete*, 30182, 16.09.2017.

- Ordu, A., & Nayır, F. (2021). Dijital liderlik nedir? Bir tanım önerisi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 68-81. <http://www.e-ijer.com/en/download/article-file/1799710>
- Öz, Ö. (2020). Dijital liderlik: Dijital dünyada okul lideri olmak. *Uluslararası Liderlik Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(1), 45-57. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijls/issue/53618/635293>
- Polat, S., & Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 52-64. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/enad/issue/32040/354541>
- Sincar, M. (2015). Teknoloji liderliği. N. Konan (Ed.), *Eğitim yönetiminde yeni liderlik yaklaşımları* içinde (ss. 21-41). Pegem Akademi.
- Şahin, C., & Demir, F. (2015). Değişim çağında okul yöneticilerinin okullardaki eğitim teknolojilerini yönetme becerilerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(39), 717-725.
- Şahin, Ç. Ç., Avcı, Y. E., & Anık, S. (2020). Dijital liderlik algısının metaforlar yoluyla incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 271-286. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/50289/535159>
- Şişman Eren, E. (2010). İlköğretim okul müdürlerinin eğitim teknolojilerini sağlama ve kullanmada gösterdikleri liderlik davranışları [Doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Yontar, A. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 815-824. <https://doi.org/10.16916/aded.593579>




ISSN: 2141-9773

e-ISSN: 2791-9773

ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
EDEBİYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ
KAREFAD

Şabanözü Şehrinde Nüfus-Sanayi İlişkisi¹

A. Hakan Tekmen ²
Milli Eğitim Bakanlığı

Barış Taş ³
Çankırı Karatekin Üniversitesi

Öz

Sanayide üretimin gerçekleşmesi için iş gücüne ihtiyaç duyulmaktadır. Bu iş gücü, sanayi tesisinin bulunduğu yerleşim yerinden veya çevre yerleşmelerden sağlanmaktadır. Böylece sanayi tesisleri, bulunduğu çevredeki nüfusu etkilemektedir. Bu çalışmada Şabanözü şehrinde sanayi faaliyetleri sonucunda Şabanözü şehrinde meydana gelen nüfus değişimleri açıklanmıştır. Sanayi faaliyetlerinin açıklanmasında T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı verilerinden, Çankırı Sanayi ve Teknoloji İl Müdürlüğünden ve sanayi tesislerinde yapılan sözlü görüşmelerden yararlanılmıştır. Şehirde meydana gelen nüfus değişimlerinin açıklanmasında Türkiye İstatistik Kurumu nüfus verilerinden yararlanılmıştır. İstihdam ve üretimin en fazla olduğu yer, Şabanözü Organize Sanayi Bölgesidir. İstihdamın en fazla olduğu ikinci yer, patlayıcı ürün imalatı yapılan işletmelerin olduğu Karayatak Bölgesidir. Bununla birlikte Şabanözü Küçük Sanayi Sitesi ve çeşitli alanlarda faaliyet gösteren işletmeler bulunmaktadır. Bu tesislerde iş gücü ihtiyacının olması, Şabanözü şehrinde nüfusun artmasına katkı sağlamıştır.

Anahtar Kelimeler: Şabanözü, Şehir, Nüfus, Sanayi

¹Makale birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı “Şabanözü (Çankırı) İlçesinde Sanayi Faaliyetlerinin Şehirsel Gelişim Üzerindeki Etkileri” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

²Sorumlu Yazar: Öğretmen, Çankırı TOBB Fen Lisesi, Çankırı/Türkiye, E-posta: tekmen18@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7341-1546>

³Prof. Dr., Edebiyat Fakültesi, Coğrafya Bölümü, Çankırı/Türkiye, E-posta: baristas@karatekin.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7469-9948>

MAKALE TÜRÜ

Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi

10 Eylül 2022

Kabul Tarihi

7 Ekim 2022

doi: 10.57115/karefad.1173415

Atıf: Tekmen, A. H. & Taş, B. (2022). Şabanözü şehrinde nüfus-sanayi ilişkisi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 10(2), 307-329.
<https://doi.org/10.57115/karefad.1173415>



ISSN: 2141-9773

e-ISSN: 2791-9773

CANKIRI KARATEKIN UNIVERSITY
JOURNAL OF FACULTY OF LETTERS
KAREFAD

Population-Industry Relation In Şabanözü City¹

A. Hakan Tekmen ²
Ministry of National Education

Barış Taş ³
Çankırı Karatekin University

Abstract

Labor force is needed for the realization of production in the industry. This workforce is provided from the settlement where the industrial facility is located or from the surrounding settlements. Thus, industrial facilities affect the population in the surrounding area. In this study, the population changes as a result of industrial activities in Şabanözü district, are explained. In the description of industrial activities, the data bases obtained from the Ministry of Industry and Technology, Çankırı Provincial Directorate of Industry and Technology, and oral interviews at industrial facilities were used. The population data of the Turkish Statistical Institute were used to explain the population changes in the city. The place with the highest employment and production is Şabanözü Organized Industrial Zone. The second place with the highest employment is the Karayatak Region, where there are enterprises producing explosive products. In addition, there are Şabanözü Small Industrial Site and businesses operating in various fields. The need for labor in these facilities contributed to the increase in the population of Şabanözü.

Keywords: Şabanözü, City, Population, Industry

¹This article was generated from the master's thesis named "Effects of Industrial Activities on Urban Development in Şabanözü (Çankırı) City" that was prepared by the first author under the supervision of the second author.

²Corresponding Author: Teacher, Çankırı TOBB Science High School, Çankırı/Türkiye, E-mail: tekmen18@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-7341-1546>

³Prof. Dr., Faculty of Letters, Department of Geography, Çankırı/Türkiye, E-mail: baristas@karatekin.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7469-9948>

ARTICLE TYPE

Received Date

Accepted Date

Research Article

September 10, 2022

October 7, 2022

Sanayi, “ham maddeleri işlemek, enerji kaynaklarını yaratmak için kullanılan yöntemlerin ve araçların bütünü” (Türk Dil Kurumu, t.y.) olarak tanımlanmaktadır. Sanayi faaliyetleri sadece imalat değildir. İmalat öncesi ve sonrasındaki süreçler, sanayi için önemlidir. Enerji kaynaklarının bulunması ve yaşanan yeni gelişmeler sanayi faaliyetlerinin artmasını ve çeşitlenmesini sağlamıştır (Doğan, 2019).

Modern sanayi, ham maddeyi yapılarında meydana gelen değişikliklerle mamul maddeye dönüşmektedir. Modern sanayide kullanılan ham madde ve üretim faaliyetleri oldukça fazladır. Bu, modern sanayiye diğer üretim faaliyetlerinden ayıran en önemli özellik durumundadır. Fabrikaların bulunduğu tesisler içerisinde ham madde, mamul maddelerinin bulunduğu alanlar, işçiler, makineler gibi birçok alan yer almaktadır. Makinelerin oldukça fazla kullanılmasıyla beraber bu sanayi tipinde çok fazla iş gücüne ihtiyaç duyulmaktadır. Nitelikli ve niteliksiz iş gücü, sanayi faaliyetlerinde çalışmaktadır (Doğanay vd., 2019). Modern sanayide işçilerin, makinelerin olduğu ham maddenin mamul madde haline geldiği ve bununla ilgili depoların olduğu fabrikalar yer almaktadır. Bu fabrikaların yaptığı faaliyete göre büyüklükleri değişmektedir (Atalay, 2011). Ekonomik olarak gelişmede istihdamın önemli bir yeri vardır. Ekonomide üretim artışı ile istihdamın artması, işsizlik sorunlarının çözümü için önemlidir (Taş ve Yamak, 2017). Bir yerde sanayi faaliyetlerinin kurulmasında ihtiyaç duyulan iş gücünün olması, sanayinin kurulmasında önemli bir faktördür. Sanayinin kurulmasından sonra da bulunduğu bölgeye nüfus çekmektedir.

Sanayi için önemli olan bazı bileşenlerin gerçekleşmesi oldukça önemlidir. Bu bileşenler; ham madde, sermaye, enerji, ulaşım, pazar ve iş gücüdür. Bu bileşenler sanayide dikkat edilen unsurlardandır. Bu bileşenlerden iş gücü ihtiyacını karşılamak için sanayi tesislerinin bulunduğu yerde nüfusa ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaç, sanayi tesislerinin bulunduğu yerleşim yerinden ve çevre yerleşim yerlerinden karşılanabilmektedir.

Bu çalışmanın amacı Şabanözü şehrinde artan sanayi faaliyetleri sonucunda nüfus özelliklerinde meydana gelen değişimleri ortaya koymaktır. Sanayi faaliyetlerinin şehirselleşmeye başladığı 2007 yılından itibaren nüfus özellikleri incelenmiştir.

Literatürde nüfusla ilgili çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Sanayi ve nüfus olarak bakıldığında beşerî ve ekonomik coğrafya kaynakları araştırılmıştır. Bu kaynaklarda hem nüfus özellikleri hem de sanayi coğrafyası içerisinde nüfus ile ilgili kısımlar incelenmiştir. Doğanay ve diğerleri (2019) “Genel Beşerî ve Ekonomik Coğrafya” adlı kitabında, sanayide makineleşmenin olmasına rağmen işçinin sanayide önemi vurgulamıştır. Karabağ ve Şahin (2020) tarafından yazılan “Türkiye Beşerî ve Ekonomik Coğrafya” adlı kitapta Türkiye’de nüfusun dağılımını etkileyen beşerî faktörler içerisinde sanayiye yer verilmiştir. Türkiye’de sanayi ve

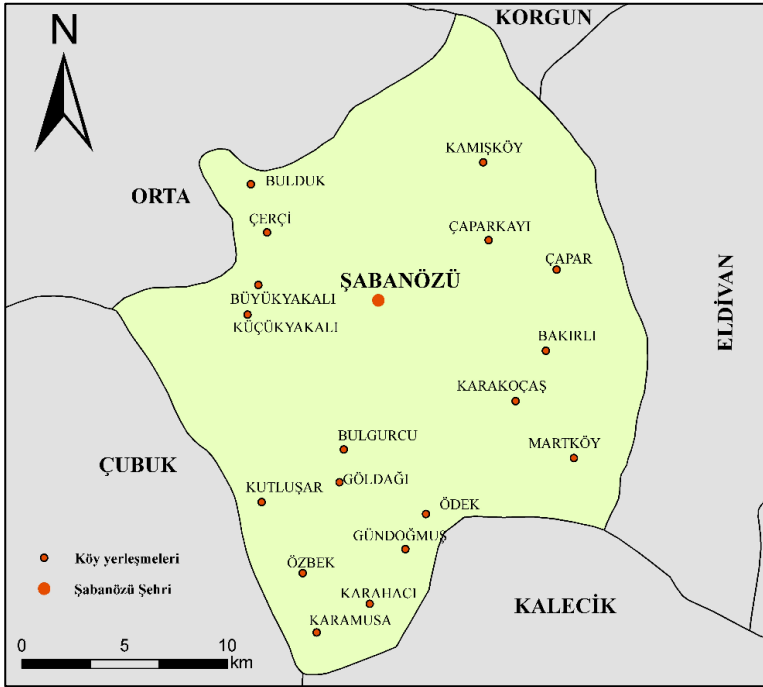
ticaret faaliyetlerinin geliştiği alanlarda nüfusun fazla olduğu belirtilmiştir. Doğan (2019) “Sanayi Coğrafyası” adlı kitap bölümünde sanayi faaliyetlerinin gerçekleşmesinde yaşanan süreçlerin doğal ve beşerî hayatı etkilediği ve bunlardan birinin de nüfus olduğu belirtilmiştir.

Araştırma Sahası ve Sınırları

Şabanözü ilçesi Çankırı ilinin güneybatısında İç Anadolu Bölgesi'nin Orta Kızılırmak Bölümü'nde yer almaktadır. Kuzeyinde Çankırı'nın Orta ve Korgun ilçeleri ve doğusunda Eldivan ilçesi, güneyinde Ankara'nın Kalecik ilçesi ve batısında Çubuk ilçesiyle komşudur. İlçe genelinde 18 köy ve Şabanözü ilçe merkezinde 7 mahalle bulunmaktadır.

Şekil 1

Şabanözü İlçe Haritası



Not. Harita Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan *Türkiye Mülki İdare Sınırları* adlı ve <https://www.harita.gov.tr/urun/turkiye-mulki-idare-sinirlari/232> adresindeki veriler kullanılarak hazırlanmıştır.

Şabanözü şehri ise Şabanözü Çayı Vadisi üzerinde doğusunda Mahmutevliya ve Evliya Tepeleri ile batısında Karşımüsellim Tepeleri ve kuzeyde Taştepe arasında yer almaktadır. İlçe merkezinin bulunduğu alanda yükseklik 1000-1100 m arasındadır. Jeomorfolojik unsurlar şehrin güneye doğru ilerlemesine sebep olmaktadır.

Veri ve Yöntem

Şabanözü şehrinde sanayi faaliyetlerinin açıklanmasında T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı ve Çankırı Sanayi ve Teknoloji İl Müdürlüğünden alınan verilerden yararlanılmıştır. Şabanözü şehrinde sanayi tesisleri hakkındaki detaylı bilgiler ise sanayi tesislerinde yetkililerle yapılan sözlü görüşmelerden hazırlanmıştır. Nüfus verilerinin açıklamasında Türkiye İstatistik Kurumundan (TÜİK) yararlanılmıştır. 2007-2021 yılları arasında Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi ile yapılan nüfus sayımlarında toplam nüfus, kadın-erkek nüfusu, mahalle nüfusları, yaş gruplarına göre nüfus ve ikamet edilen ilçeye göre kayıtlı olunan il verilerinden yararlanılmıştır. Tablo, grafik, nüfus piramitleri elde edilen verilere göre hazırlanmıştır.

Bulgular

Şabanözü Şehrinde Sanayi Faaliyetleri

Şabanözü şehrinde sanayi faaliyetleri, çoğunlukla Şabanözü Organize Sanayi Bölgesi (OSB), Şabanözü Küçük Sanayi Sitesi (KSS), patlayıcı sanayi faaliyetlerinin yürütüldüğü Karayatak Bölgesi içerisinde yer almaktadır. İstihdamın en fazla olduğu ve sanayinin lokomotifi diyebileceğimiz yer Şabanözü Organize Sanayi Bölgesi'dir. Tablo 1 incelendiğinde sanayi faaliyetlerinin çoğunluğunun OSB içerisinde olduğu görülmektedir. Ayrıca büyük ölçekli iki fabrika da burada yer almaktadır.

Şabanözü OSB, 2005 yılında tüzel kişiliğini kazanmıştır. 29.05.2007 tarihinde elektrik, su, kanalizasyon ve yol gibi alt yapı ile ilgili yapılan proje çalışması ihaleye çıkmış ve 3,565 m uzunluğunda 52,000 m² parke taşı döşenmiş ve 2009 yılı itibarıyla altyapı çalışmaları bitmiştir (Şabanözü Belediyesi, 2010). Çankırı İl Özel İdaresi, Çankırı Sanayi ve Ticaret Odası ve Şabanözü Belediyesi katılımlarıyla kurulan Şabanözü OSB yönetimi, OSB içerisinden yatırımcı sayısının kısa sürede artmasından dolayı 2019 yılında tamamen bölge içerisindeki yatırımcılar tarafından sağlanmaktadır. Kısa OSB'nin yönetim kurulu, yönetim kurulu başkanı, yönetim kurulu başkan yardımcısı, 3 üye ve OSB müdüründen oluşmaktadır. Karma OSB özelliği taşıyan Şabanözü OSB içerisinde optik makine imalatı, mutfak ev gereçleri imalatı, elektrikli ev aletleri imalatı, makine imalatı, çorap imalatı, PVC kapı imalatı, baskılı baskısız mukavva üretimi, banyo sistemleri, medikal alanlarında üretim yapan firmalar bulunmaktadır.

Tablo 1

Şabanözü Şehrinde Sanayi Faaliyet Alanları

Faaliyet Alanı	Nace	Ölçek
Tıbbi ve dişçilik ile ilgili araç ve gereçlerin imalatı (OSB)	32.50	Küçük
Diğer plastik ürünlerin imalatı (OSB)	22.29	Küçük

Tablo 1 (devam)

Faaliyet Alanı	Nace	Ölçek
Süsleme ve yapı taşları ile kireç taşı, alçı taşı, tebeşir ve kayağantaşı (arduvaz-kayraktaşı) ocakçılığı	08.11	Mikro
Öğütülmüş hububat ve sebze ürünleri imalatı (OSB)	10.61	Mikro
Plastik torba, çanta, poşet, çuval, kutu, damacana, şişe, makara vb. paketleme malzemelerinin imalatı (OSB)	22.22	Orta
Elektrikli ev aletlerinin imalatı (OSB)	27.51	Büyük
Örme (trikotaj) ve tığ işi (kroşe) çorap imalatı (OSB)	14.31	Büyük
Hazır beton imalatı	23.63	Mikro
Hazır beton imalatı	23.63	Mikro
Patlayıcı madde imalatı	20.51	Küçük
Oluklu kâğıt ve mukavva imalatı ile kâğıt ve mukavvadan yapılan muhafazaların imalatı (OSB)	17.21	Orta
Patlayıcı madde imalatı	20.51	Orta
Başka yerde sınıflandırılmamış diğer özel amaçlı makinelerin imalatı	28.99	Mikro
Metallerin makinede işlenmesi ve şekil verilmesi (OSB)	25.62	Küçük
Elektrikli ev aletlerinin imalatı (OSB)	27.51	Küçük
Ekmek, taze pastane ürünleri ve taze kek imalatı	10.71	Mikro
Diğer bina doğramacılığı ve marangozluk ürünlerinin imalatı	16.23	Mikro
Silah ve mühimmat (cephane) imalatı	25.40	Orta
Diğer teknik ve endüstriyel tekstillerin imalatı	13.96	Mikro

Not. Çankırı Sanayi ve Teknoloji İl Müdürlüğü'ne başvuru yapılarak veriler alınmıştır.

Çankırı 2019 yılı il sanayi raporunda; çalışan sayısı büyüklüğü bakımından ilk 5 sırasında yer alan 2 sanayi tesisi, Şabanözü OSB içerisinde yer almaktadır (T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, 2019). Ayrıca sağladığı istihdam açısından ilde istihdamın fazla olduğu OSB'ler içerisinde yer almaktadır. OSB içerisinde sanayi tesisleri OSB'lerin kuruluş amaçlarından biri olan hammadde ve pazar konusunda birbirini tamamlamaktadır. OSB içerisinde üretilen bir ürün başka bir tesisin ham maddesi olmaktadır. OSB'de bulunan tesisler ham maddeyi Türkiye'nin çeşitli illerinden ve yurtdışından temin etmektedir. Ülke içerisinde Ankara, Kayseri, Gaziantep, Kahramanmaraş, Kastamonu, Aydın, Kahramanmaraş, İstanbul, Eskişehir, Kütahya illerinden ham madde temin edilmektedir. Mamul madde ise Ankara, Kütahya, İstanbul, Kastamonu, Çorum, Tokat, Adana, Sakarya, Düzce ve Bartın başta olmak üzere yurt içine gönderilmekte ve yurt dışına ihraç edilmektedir.

OSB yönetimiyle yapılan sözlü görüşmelerde iş gücü ihtiyacını Şabanözü ilçesi ve çevre yerleşim yerlerinden sağladığı belirtilmiştir. Söz konusu bu yerleşmeler; Çankırı, Eldivan, Orta ve Ankara'nın Çubuk ilçeleridir. Kara yolu ile taşınmalı sistemle personel gelmektedir. 2005 yılından 2021 yılına kadar OSB'nin bulunduğu alana ait hava fotoğrafları Şekil 3 incelendiğinde OSB içerisinde düzenli olarak sanayi tesislerin arttığı görülmektedir. OSB içerisinde yaşanan bu gelişmeler Şabanözü şehri nüfusunda yaşanan değişime katkı sağlamaktadır.

Şekil 2*Şabanözü Organize Sanayi Bölgesi*

Şabanözü OSB yönetiminden elde edilen verilere göre 57 hektar 23 parsel alanı bulunmaktadır. Üretim, 7 gün 24 saat kesintisiz devam etmekle birlikte 2022 yılı itibariyle personel sayısı yaklaşık 4000 kişidir. İlçede sanayi alanında en fazla personel OSB içerisinde. OSB içerisinde en fazla personelin çalıştığı yer elektrikli ev aletleri üretimi yapılan fabrikadır. Bu fabrika uzun yıllardır bölgede faaliyet göstermektedir. OSB içerisinde personel sayısının fazla olduğu ikinci alan çorap imalatının yapıldığı fabrikadır. OSB'nin sürekli olarak gelişme kaydetmesi sonucu OSB'de bulunan 23 parsel tamamen doludur. OSB yönetimiyle yapılan sözlü araştırmalarda OSB'nin 5 Aralık 2021 tarihinde şu anki OSB'nin kuzeyine doğru 54.9 hektarlık ilave talepte bulunduğu ve çalışmalar devam ettiği belirtilmiştir.

Şekil 3*Şabanözü Organize Sanayi Bölgesi Hava Fotoğrafları*

Not. Harita Genel Müdürlüğü'ne başvuru yapılarak görseller alınmıştır.

Şabanözü ilçesinde OSB dışında önemli sanayi faaliyetleri arasında patlayıcı madde üretimi yapılan tesislerin bulunduğu bölge bulunmaktadır. Bu tesisler, şehir merkezinin güneydoğusunda ve Sağlık Mahallesi içerisinde

Nalbantevliya Tepesi'nin doğusu ile Karayatak Tepesi'nin güneyinde yer almaktadır. Bu alanda 3 adet fabrikada patlayıcı madde ana başlığı altında av fişeği, mühimmat ve anfo üretimi yapılmaktadır (T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, 2021). Burada yer alan sanayi tesisleri ile yapılan sözlü görüşmelerden elde edilen verilere göre yaklaşık 350 kişiye istihdam sağlanmaktadır. OSB'den sonra en fazla istihdamın sağlandığı bu bölgede Şabanözü Patlayıcı İhtisas Organize Sanayi Bölgesi kurulmasıyla ilgili fizibilite çalışmaları yapılmıştır. Yeni OSB'nin kurulması ile ilgili çalışmaları devam etmektedir.

Şabanözü'nde bir diğer sanayi faaliyet alanı, küçük sanayi sitesidir. Şabanözü KSS, Yeni Mahalle içerisinde Şabanözü OSB'nin güneyinde ve OSB ile arasında Şabanözü-Orta karayolu bulunmaktadır. KSS içerisindeki işletmelerde yapılan faaliyetler, küçük işletmeler veya atölye tipi sanayi şeklindedir. KSS yönetimi ile yapılan sözlü görüşmeler sonucunda: KSS'de çoğunlukla motorlu araçlar tamir ve bunula birlikte mobilya, kaynakçılık ve tarım aletleri gibi alanlarda faaliyetler yürütülmektedir. 2022 yılı itibariyle sanayi sitesinde bulunan 54 dükkândan 47'sinde işletmeler bulunmakla birlikte 6 adet inşaat aşamasında olan işletme bulunmaktadır. Çalışan sayısı yaklaşık 100'dür. KSS idaresi başkan, başkan yardımcısı, 3 yönetim kurulu üyesi ve 2 denetim kurulu üyesi tarafından yürütülmektedir.

Tablo 2

Şabanözü Şehrinde İstihdamın Fazla Olduğu Alanlar

Faaliyet Alanı	Personel Sayısı
Şabanözü Organize Sanayi Bölgesi	4000
Şabanözü Küçük Sanayi Sitesi	100
Patlayıcı madde imalat bölgesi	350
Toplam	4450

Not. Sanayi tesislerinde yapılan sözlü araştırmalardan elde edilen verilerden hazırlanmıştır.

Tablo 2'de şehirde istihdamın en fazla olduğu faaliyet alanları gösterilmektedir. İstihdamın en fazla olduğu üç faaliyet alanında toplam çalışan personel sayısı yaklaşık 4,450 kişidir. Bu istihdam oranı şehir nüfusunun 8,843 olduğu düşünüldüğünde önemli bir sayıdır. İstihdam edilen bu personelin tamamı şehirde ikametgâh etmemektedir. Yapılan sözlü araştırmalarda Şabanözü şehri dışından personelin taşındığı anlaşılmıştır. Sadece OSB içerisinde Ankara'nın Çubuk ilçesinden taşıma sistemiyle 1,200 kişiye istihdam sağlanmaktadır.

Şabanözü Şehrinde Nüfus

2005 yılında OSB kurulmadan önce çevresindeki az sayıda sanayi tesisi Şekil 3'te görülmektedir. Günümüzde istihdamın olduğu KSS,

patlayıcı sanayi tesisleri bulunmamaktaydı. Bu yüzden 2000 yılına ait nüfus verileri olmasına rağmen ilçede sanayi faaliyetlerinin etkisinin çok az olmasından dolayı Şabanözü şehrinde sanayinin nüfusa etkisi açıklanırken 2007 yılından itibaren incelenmiştir. Şabanözü şehrinde yer alan Cumhuriyet Mahallesi, Gümerdiğin Mahallesi, Gürpınar Mahallesi, Karaören Mahallesi, Mahmudiye Mahallesi, Sağlık Mahallesi, Yeni Mahalle nüfusları dikkate alınarak incelenmiştir. 2013 yılında mahalle olan Gümerdiğin ve Gürpınar mahallerinin bu tarihten önceki belde nüfusları ve 2008 yılında mahalle olan Karaören Mahallesi ise bu tarihten önceki köy nüfusu verilerinden yararlanılmıştır. Tüm nüfus verileri TÜİK internet sitesinden elde edilmiştir.

2007 yılında Şabanözü şehrinde toplam nüfus 3,673'tür. 2007 yılında Şabanözü şehrindeki nüfus azdır. Bu dönemde başlayan sanayi faaliyetleri Şabanözü şehrinde nüfusun artmasında olumlu katkı yapmıştır. 2008 yılında nüfus %19.2 oranında bir artışla 4,380'e yükselmiştir. 2009 yılında nüfus artmaya devam etmiştir. Bu yılda nüfus, %16.9'luk artışla 5,124'e yükselmiştir. 2010 yılında Şabanözü ilçesinde şehirde nüfusu 5,253, kır nüfusu ise 5,163'tür. Bir önceki yıla göre şehir nüfusu %2.5 oranında artmıştır. 2010 yılında artış oranı az olmasına rağmen ilk defa ilçe içerisinde şehir nüfusu kır nüfusundan fazla olmuştur. 2011 yılında %4.8'lik artışla şehir nüfusu 5,507'ye yükselmiştir. 2012 yılında da şehir nüfusu 5,837 olmuş ve artış oranı %5.9 olarak gerçekleşmiştir. 2013 yılında nüfusun artışında büyük bir sıçrama yaşanarak %39.7 artışla nüfus 8,157'e yükselmiştir. 2013 yılında nüfusun artışında Gümerdiğin ve Gürpınar beldelerinin mahalle olarak ilçe merkezine bağlanmasının da katkısı bulunmaktadır. Gümerdiğin ve Gürpınar mahalleri 2012 yılında belde durumundaydı ve İki belediyenin 2012 yılı toplam nüfusu ise 1,907'dir. Bu dönemde toplam artış 2,320'dir.

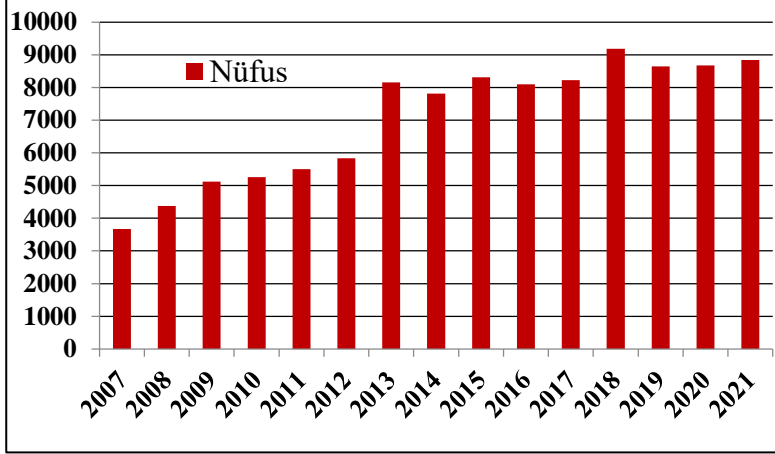
2007 yılından 2014 yılına kadar Grafik 1'e bakıldığında şehirde nüfusun sürekli arttığı görülmektedir. 2014 yılında toplam nüfus 341 kişi azalarak 7,816'ya gerilemiştir. 2015 yılında nüfus 500 kişi artmıştır. Bu yılda %6.3'lük bir artışla nüfus 8,316'a yükselmiştir. Fakat 2016 yılında 222 kişi azalarak 8,094'e gerilemiştir. 2017 yılında toplam nüfus 8,222'ye yükselmiştir. 2018 yılında nüfus %11.7 artarak 9,188'e yükselmiştir. 2019 yılında nüfusta %5.9'luk azalarak 8,643'e gerilemiştir. 2020 yılında nüfus yatay bir seyir izlemiştir. Toplam nüfus 8,680'e gerilemiştir. 2021 yılında %2.3'lük bir artışla 8,843'e yükselmiştir.

Şehirleşme ve sanayileşme arasında önemli bağ bulunmaktadır. Sanayi devriminden önce dünyada şehirlerde yaşayanlar az olmakla beraber 17.yy. öncesi şehirleşme oranı %5'i geçmemiştir (Güner, 2012). Sanayi faaliyetlerinin başladığı 2007 yılından itibaren şehir nüfusu genellikle artmıştır. 2007 yılındaki nüfus ile 2021 arasındaki nüfus değişimi %140.7'dir. Çankırı ilinde yer alan ilçe merkezleri ile mukayese edildiğinde

bu artış dikkat çekmektedir. Bu artış doğal nüfus artışının yanı sıra Şabanözü şehrine gelen göç ile açıklanabilir.

Grafik 1

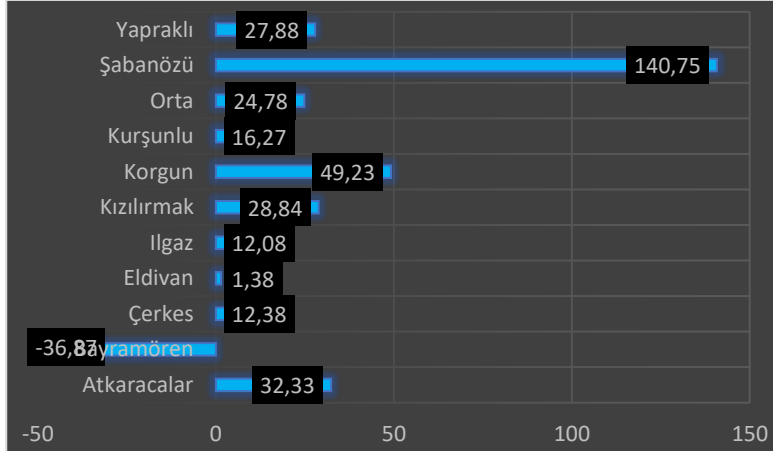
Şabanözü Şehri Nüfusu (2007-2021)



Not. TÜİK tarafından hazırlanan, *Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi* adlı ve <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=95&locale=tr> adresindeki veriler kullanılarak hazırlanmıştır.

Grafik 2

Çankırı İli İlçe Merkezleri 2007 ve 2021 Yılları Arasında Nüfus Artış Oranları

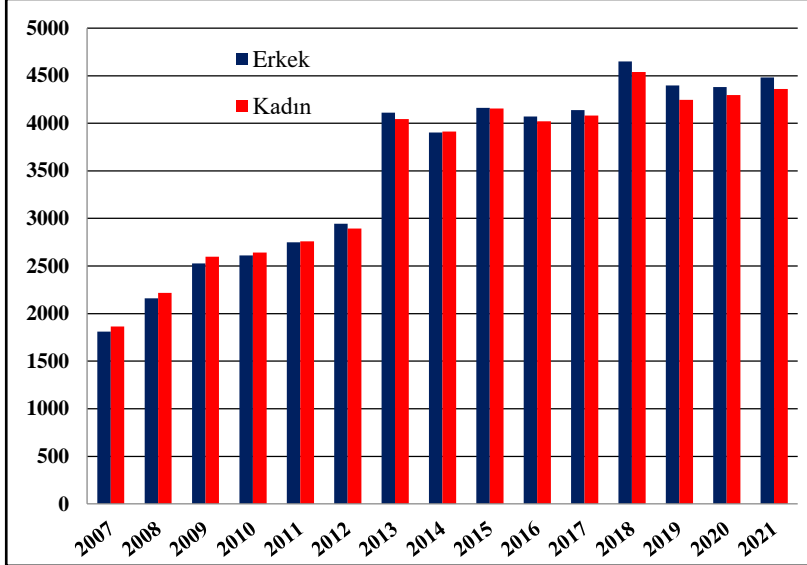


Not. TÜİK tarafından hazırlanan, *Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi* adlı ve <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=95&locale=tr> adresindeki veriler kullanılarak hazırlanmıştır.

Nüfusta cinsiyet özellikleri, önemli değişkenlerden biridir. Bir bölgedeki cinsiyet özelliklerinin bilinmesi, o bölgenin sosyal yapısını anlamamıza yardımcı olur. Beşerî ve ekonomik faaliyetlerle ilgili planlamalar yapılabilmesini sağlar (Siyavuş, 2020). Şabanözü şehrinde 2007-2021 yılları arasında nüfus içerisindeki kadın ve erkek nüfus oranları birbirine yakındır. 2007 yılında kadın nüfus sayısı fazla iken, 2021 yılında ise erkek nüfusu daha fazla olmuştur. 2007 yılında Şabanözü şehrinde toplam nüfus içerisinde erkek nüfus 1,810 ve oranı %49.3 iken kadın nüfusu 1,863 ve oranı %50.7'dir. 2012 yılına kadar kadın nüfusunun daha fazla olmasına rağmen erkek nüfusu ile arasında fark azdır. Bu yıllarda kadın nüfusu 2008 yılında 2,218; 2009 yılında 2,597; 2010 yılında 2,642; 2011 yılında 2,758'dir. Yine bu yıllarda kadın nüfusunun şehir nüfus içerisinde oranları sırasıyla %50.6, %50.7, %50.3, %50.1'dir. 2012 ve 2013 yıllarında erkek nüfus oranı %50.4 ile kadın nüfusundan fazladır. 2012 yılında erkek nüfusu 2,944 ve 2013 yılında erkek nüfusu 4,113'tür. 2014 yılında kadın nüfusu 3,912 ile erkek nüfusundan 8 kişi fazladır. 2015 yılında erkek nüfusu 4,161 kişi ile kadın nüfusundan 6 kişi fazladır. 2016 yılından 2021 yılına kadar erkek nüfus oranı kadın nüfus oranından daha fazladır. Bu yıllarda erkek nüfusu sırasıyla 4,072; 4,139; 4,650; 4,397; 4,382; 4,481 ve erkek nüfus oranı sırasıyla %50.3, %50.3, %50.6, %50.9, %50.5, %50.7'dir. Kadın nüfus sayıları ise sırasıyla 4,022; 4,083; 4,538; 4,246; 4,298; 4,362'dir.

Grafik 3

Şabanözü Şehri Kadın-Erkek Nüfusları (2007-2021)

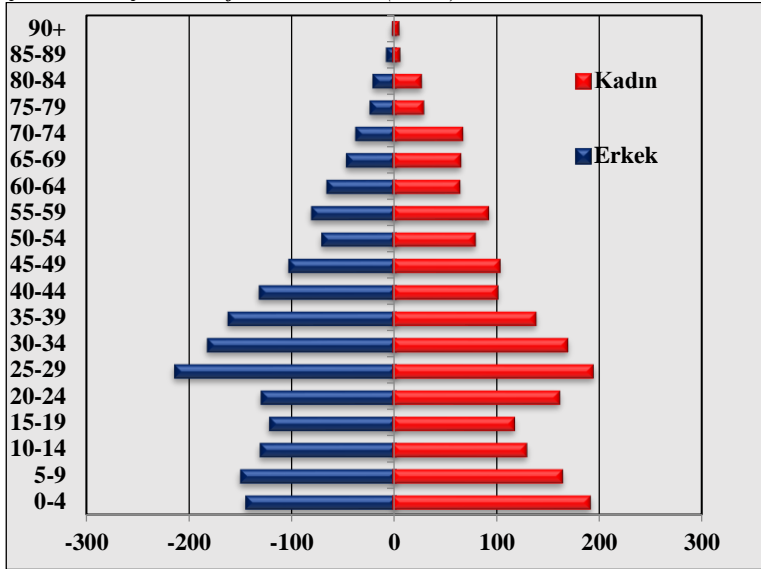


Not. TÜİK tarafından hazırlanan, *Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi* adlı ve <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=95&locale=tr> adresindeki veriler kullanılarak hazırlanmıştır.

Nüfus piramitleri şekillerini göçler, doğumlar ve ölümler etkilemektedir (Kızılcıaoğlu, 2005). 2007 yılında Şabanözü şehrinde 1,810 erkek, 1,863 kadın toplam 3,673 kişi yaşamaktadır. 2007 yılı nüfus piramidinde genç yaş bağımlılıkta kadın ve erkek nüfusların farklı olduğu görülmektedir. Ayrıca aktif nüfus arasında bir uyumsuzluk söz konusudur. Nüfusun yaş gruplarına dağılışımdan en fazla yaş grubu 25-29 yaşdır. Bu sırayı 30-34 yaş gurubu ve 35-39 yaş grubu izlemektedir. Piramidinin üst kısmında azalmalar fazladır. Yaşlı nüfus olarak adlandırılan 65 yaş üstü nüfus oranı az olduğu görülmektedir. 2007 yılında Şabanözü şehrinde nüfusun az olması piramidin dar olmasını sağlamıştır. Yaş grupları arasında nüfusun dağılışı düzensiz olduğu görülmektedir.

Grafik 4

Şabanözü Şehri Nüfus Piramidi (2007)



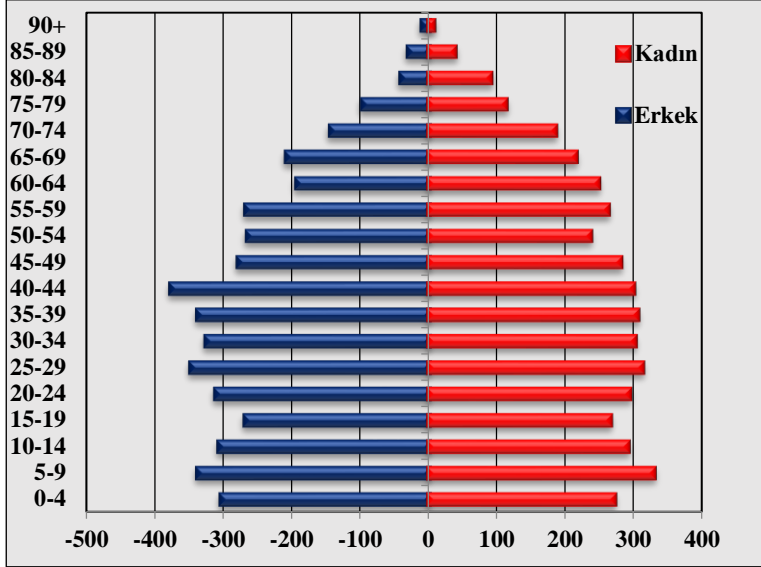
Not. TÜİK tarafından hazırlanan, *Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi* adlı ve <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=95&locale=tr> adresindeki veriler kullanılarak hazırlanmıştır.

2021 nüfus piramidinde yaş grupları arasında fark daha azdır. Nüfus piramidinin tabanında ve üst kısmında genişleme görülmektedir. Karaören köyü, Gürpınar ve Gümerdiğin beldelerinin ilçe merkezine bağlanmasının da katkısıyla birlikte sanayi faaliyetleri sonucu artan nüfus piramitte görülmektedir. Piramidin tabanında dikkat çeken bir özellik bulunmaktadır. Piramit tabanında görüldüğü üzere son yıllarda doğum oranlarında azalma görülmektedir. Buna rağmen Şabanözü şehrinde nüfus artmıştır. Bu artış sanayi faaliyetlerinin sonucu yaşanan göç ile açıklanabilir. Aktif nüfus

içerisinde erkek nüfusun daha fazla olduğu piramitte açıkça görülmektedir. Yaşlı nüfus dağılımında ise kadınların oranı erkeklerden fazladır.

Grafik 5

Şabanözü Şehri Nüfus Piramidi (2021)



Not. TÜİK tarafından hazırlanan, *Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi* adlı ve <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=95&locale=tr> adresindeki veriler kullanılarak hazırlanmıştır.

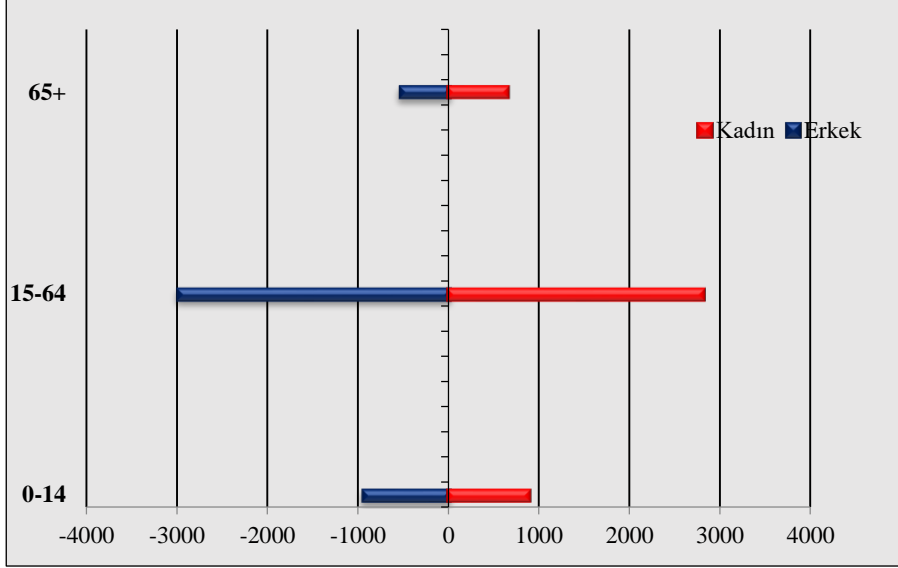
Nüfusun geniş aralıklı yaş grupları 0-14, 15-64, 65 yaş üzeri şeklinde ayrılmaktadır. Bu yaş grupları içerisinde 0-14 yaş çocuk nüfus, 15-64 yaş faal nüfus, 65 yaş ve üzeri ise yaşlı nüfus olarak tanımlanmaktadır. 0-14 yaş ile 65 yaş üzeri gruplar bağımlı nüfus denir (Şahin, 2016). Şabanözü şehrinde 2007 yılında geniş aralıklı yaş grup dağılımında 0-14 yaş arasında 901 kişi bulunmaktadır. 0-14 yaş grubunun toplam nüfus içerisindeki oranı %24.5'tir, 15-64 yaş nüfusu 2,451 kişidir. Faal nüfus olarak adlandırılan bu yaş grubunun toplam nüfus içerisinde oranı ise %67.8'dir. 65 yaş ve üzerindeki nüfus ise 321 kişi ve toplam nüfus içerisinde oranı %8.7'dir. 2007 yılında çalışan nüfusun bulunduğu 15-64 yaş aralığı oranının yüksek olduğu yaşlı nüfus oranının ise düşük olduğu görülmektedir.

2021 yılında nüfusta yaşanan artışa birlikte yaş grupları oranlarının değiştiği görülmektedir. 0-14 yaş grubu olarak adlandırılan çocuk nüfusu 945 kişi artarak 1,846'a yükselmiştir. Toplam nüfus içerisinde oranı ise %20.8'dir. 65 yaş ve üzeri nüfus ise 878 kişi artmıştır. Yaşlı nüfus ise 1,199'a yükselmiş ve şehir nüfus içerisinde oranı ise %13.5'tir. 15-64 yaş aralığında nüfus 2007 yılına göre 3,347 kişi artmıştır. Faal nüfus 5,798

yükselmiş ve toplam nüfus içerisindeki payı %65.5 olmuştur. 2007 yılına göre faal nüfus oranında az da olsa azalma olmasına rağmen nüfus sayısı bakımından artış yaşanmıştır. Ekonomik bakımdan önemli olan bu nüfus Şabanözü'ne yeni sanayi tesislerinin açılmasıyla bu tesislerin iş gücü ihtiyacının karşılanması açısından önemlidir.

Grafik 6

Şabanözü Şehrinde Geniş Aralıklı Nüfus Dağılışı (2021)



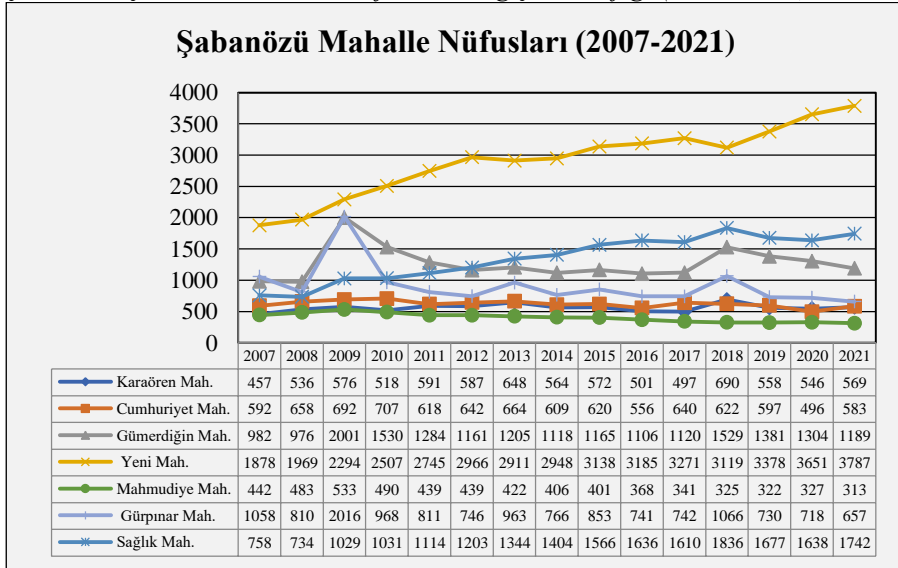
Not. TÜİK tarafından hazırlanan, *Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi* adlı ve <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=95&locale=tr> adresindeki veriler kullanılarak hazırlanmıştır.

2007 yılında Şabanözü şehri sınırları içerisinde 4 mahalle bulunmaktaydı. Bunlar Yeni Mahalle, Sağlık Mahallesi, Cumhuriyet Mahallesi ve Mahmudiye Mahallesi'dir. 2007 yılında günümüzde Karaören Mahallesi köy yerleşmesi, Gümerdiğin ve Gürpınar mahalleleri ise belde durumundaydı. 2007 yılında en fazla nüfus sahip Yeni Mahalle'dir. Yeni Mahallenin toplam nüfusu 1,878 ile Şabanözü şehir nüfusunun %51'lik kısmını oluşturmaktaydı. 2007 yılında OSB içerisinde sanayi faaliyetlerin az olmasından dolayı Yeni Mahalle'ye nüfus bakımından etkisi azdır. İlçe merkezinin güneyinde yer alan Sağlık Mahallesi'nde ise toplam nüfus 758 ile toplam nüfusun %21'ini oluşturmaktadır. Cumhuriyet Mahallesi 592 nüfusuyla toplam nüfusun %16'sını, Mahmudiye Mahallesi 442 kişi ile nüfusun %12'sini oluşturmaktadır. 2007 yılında köy olan Karaören'in nüfusu 457, belde durumunda olan Gümerdiğin'de 982 ve Gürpınar'ın nüfusu ise 1,058'dir.

2021 yılında ise Şabanözü şehrinde toplam nüfus içerisinde en fazla nüfusa sahip mahalle Yeni Mahalle'dir. Toplam nüfusu 3,787'dir. 2007 yılından 2021 yılına kadar nüfusu 1,909 kişi artmıştır ve artış oranı %101'dir. 2021 yılında mahalle nüfusu toplam nüfusun %42'sini oluşturmaktadır. Yeni Mahallede toplam şehir nüfus içerisindeki oranında azalma olsa da sayı olarak artış yaşanmıştır. Sağlık Mahallesi'nde toplam 984 artışla nüfusu 1,742 olmuştur. Toplam artış oranı %129'dur. Toplu konutların yapılması ve OSB dışında sanayi tesislerinin olması ve yerleşmelerin gelişimine uygun olması nüfusun artışını etkileyen önemli faktörlerdendir. Cumhuriyet Mahallesi'nde nüfus 2007 yılına göre 9 kişi azalarak 583'e gerilemiştir. Mahmudiye Mahallesi'nde nüfus 129 kişi azalarak 313'e gerilemiştir. Karaören Mahallesi 112 kişi artarak nüfusu 569'a yükselmiştir. Gümerdiğin Mahallesi nüfusu 207 kişi artarak 1,189'a yükselmiştir. Gürpınar Mahallesi nüfusu ise 489 kişi azalarak 569'a gerilemiştir.

Grafik 7

Şabanözü Şehrinde Mahalle Nüfusları Değişim Grafiği (2007-2021)



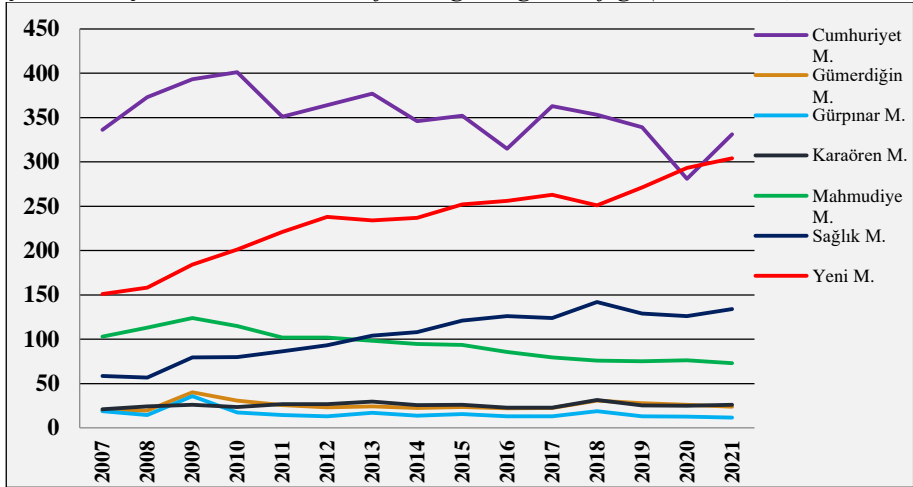
Not. TÜİK tarafından hazırlanan, *Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi* adlı ve <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=95&locale=tr> adresindeki veriler kullanılarak hazırlanmıştır.

2007 yılından 2021 yılına kadar Şabanözü şehrinde mahalle nüfuslarının değişimi Grafik 7'de gösterilmiştir. Grafikte Karaören Mahallesi'nin 2007 yılındaki köy nüfusu, Gümerdiğin ve Gürpınar Mahallesi'nin 2013 yılına kadar olan belde nüfus verileri kullanılmıştır.

Sanayi faaliyetlerinin artmaya başladığı 2007 yılından 2021 yılına kadar olan süreçte Yeni mahallede genellikle sürekli bir artış görülmektedir. Yeni Mahalle nüfus bakımından en fazla nüfusa sahip olmasıyla beraber düzenli olarak nüfusu da artmıştır. OSB'nin bu mahallede yer alması ve yeni yerleşmelerin Yeni Mahalle çevresinde gelişmesi nüfusun artmasını sağlamıştır. Bununla birlikte Sağlık Mahallesi'nde de düzenli olarak nüfusun arttığı görülmektedir. Diğer mahallelerde nüfus artışı genel olarak yatay bir seyir izlemektedir. Mahalleler içerisindeki bu farklılıkları açıklamada en önemli unsur sanayi olmaktadır.

Grafik 8

Şabanözü Şehrinde Mahalle Nüfus Yoğunluğu Grafiği (2007-2021)



Not. TÜİK tarafından hazırlanan, Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi adlı ve <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=95&locale=tr> adresindeki veriler kullanılarak hazırlanmıştır.

Bir yerde yaşayan nüfusun, yaşadığı alanın yüzölçümüne oranına yoğunluk olarak ifade edilir. Genellikle kullanılan yoğunluk ölçütü nüfus yoğunluğu ya da aritmetik yoğunluk olarak adlandırılan, birim alan başına düşen nüfusu vermektedir (Tümertekin ve Özgüç, 2017). Grafik 8'de Şabanözü şehrinde 2007 yılından itibaren mahalle nüfus yoğunluğunun en fazla olduğu mahalle Cumhuriyet Mahallesi olduğu görülmektedir. Cumhuriyet Mahallesi nüfus bakımından fazla olmasına rağmen mahalle yüz ölçümünün küçük olmasından dolayı nüfus yoğunluğu fazladır. Cumhuriyet Mahallesi'nde km^2 'ye yaklaşık olarak 331 kişi düşmektedir. Yeni Mahalle, son 15 yıl içerisinde sanayi faaliyetlerinin en çok arttığı mahalledir. 2021 nüfus sayımına göre km^2 'ye yaklaşık olarak 304 kişi düşmektedir. Yeni Mahalleyi son 15 yılda yerleşme sayılarının artış gösterdiği Sağlık Mahallesi takip etmektedir. Sağlık Mahallesi'nde düzenli

olarak nüfus yoğunluğu artmakla birlikte 2021 yılı itibariyle aritmetik nüfus yoğunluğu 134'tür. Mahmudiye Mahallesi ilçenin en eski mahallelerinden olmakla birlikte nüfusu en az olan mahallesidir. Nüfusun az olmasına rağmen mahalle yüzölçümünün küçük olmasından dolayı aritmetik nüfus yoğunluğu 72.9'dur. Karaören Mahallesi'nin 2021 yılı itibariyle aritmetik nüfus yoğunluğu 25.9'dur. Gümerdiğin Mahallesi nüfus bakımından fazla olmasına rağmen 50 km²'ye yaklaşan yüzölçümünden dolayı nüfus yoğunluğu azdır. Gümerdiğin Mahallesi'nin nüfus yoğunluğu 23.9'dur. Gürpınar Mahallesi yüzölçümü en fazla olan mahalledir. Bu yüzden nüfus yoğunluğu en az olan mahalledir. Gürpınar Mahallesi'nin aritmetik nüfus yoğunluğu 11.6'dır.

Tablo 2

Şabanözü İlçesinde İkamet Edenlerin Kayıtlı Olduğu İller Sıralaması İlk 15 (2007-2021)

Sıralama	2007		2021	
	Kayıtlı Olunan İl	Kişi Sayısı	Kayıtlı Olunan İl	Kişi Sayısı
1	Ankara	170	Ankara	415
2	Mardin	35	Çorum	142
3	Çorum	28	Samsun	103
4	Mersin	23	Kırıkkale	61
5	Erzurum	19	Kastamonu	49
6	Kahramanmaraş	19	Yozgat	48
7	Samsun	19	Mardin	46
8	Tokat	16	Bolu	35
9	Kırıkkale	16	Sivas	33
10	Osmaniye	16	Erzurum	28
11	Amasya	15	Adana	28
12	Yozgat	15	Konya	27
13	Ordu	13	Tokat	27
14	Karabük	12	Kars	25
15	Niğde	12	Amasya	22

Not. TÜİK tarafından hazırlanan, *Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi* adlı ve <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=95&locale=tr> adresindeki veriler kullanılarak hazırlanmıştır.

Şabanözü ilçesi ve şehri ile ilgili göç bilgileri yayınlanmamaktadır. Göç konusu açıklanırken ilçede yaşayan nüfusun, nüfus kaydı olduğu illere göre değerlendirilmiştir. 2007 yılında Şabanözü ilçesinde yaşayan nüfus içerisinde başka ilde kaydı olan kişi sayısı 627'dir. Bu sayının az olmasında şehrin nüfus olarak çekici özelliğinin az olmasıyla ilgilidir. Çankırı iline kaydı olan kişi sayısı ise 8,135'tir. Kayıtlı olunan iller içerisinde 2007 yılı itibariyle en fazla nüfus 170 kişiyle Ankara'dır. Başka ilde kaydı olan nüfusun %27'sini oluşturmaktadır. Ankara ilinden sonra 35 kişi ile Mardin

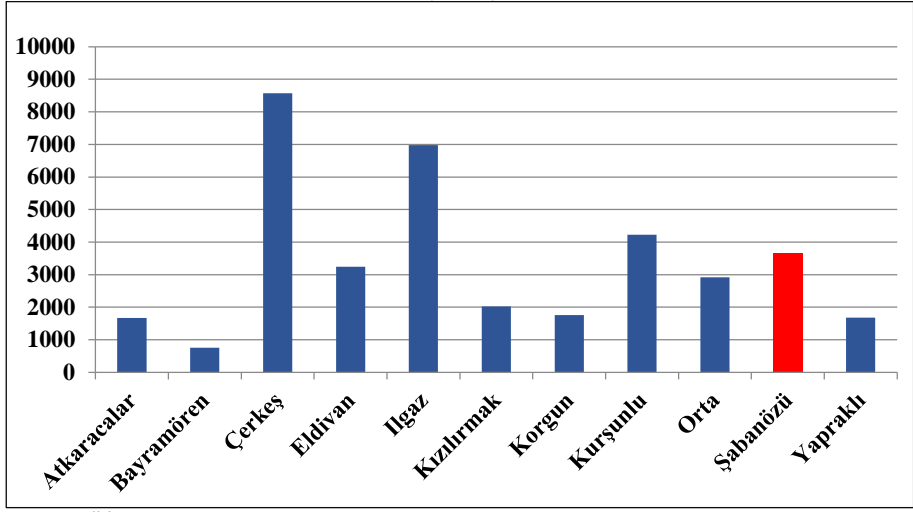
ili gelmektedir. Sırayla Çorum, Mersin, Erzurum, Kahramanmaraş, Samsun, Tokat, Kırıkkale, Osmaniye, Amasya, Yozgat, Ordu, Karabük, Niğde ve Sivas illeri yer almaktadır.

2021 yılında Şabanözü ilçesinde yaşayanların nüfusa kayıtlı olduğu il nüfusu %159'luk artışla 1,605'e yükselmiştir. 2007 yılına göre 958 kişi artmıştır. Yapılan sözlü araştırmalarda Çankırı ili genelinde Kızılırmak ve Orta ilçelerinden göç geldiği belirtilmiştir. 2021 yılında en fazla nüfusun bulunduğu iller arasında Ankara, Kırıkkale, Samsun, Çorum Kastamonu, Yozgat, Mardin, Bolu, Sivas, Erzurum, Adana, Konya, Tokat, Kars ve Amasya illeri yer almaktadır. Genellikle Şabanözü ilçesine yakın iller bulunmaktadır. Bu durumun ortaya çıkmasında Şabanözü'nün nüfus bakımından çekici özelliği daha çok yerel ve bölgesel olmasındandır.

2007 yılı Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemine göre belirlenen nüfus ve demografik bilgilerden önce 2000 yılında yapılan genel nüfus sayımında Şabanözü şehrinde nüfus 5,996 kişidir. Çankırı ili içerisinde yer alan ilçe merkezleri arasında nüfus bakımından 6. sırada yer almaktaydı. Bu hesaplamalarda Çankırı merkez ilçe nüfusu dâhil edilmemiştir. 2007 yılında ise Çerkeş, Ilgaz, Kurşunlu ilçe merkezlerinden sonra dördüncü sırada yer almaktadır. 2018 yılında nüfusu 9,188'e yükselmiştir. Bu yılda Çankırı ilçe merkezleri arasında ilk sırada yer almıştır. 2021 yılında Çerkeş (9,634) ilçesinden sonra nüfusu 8,843 ile ikinci sırada yer almaktadır. Şabanözü ilçe merkezi 2007 yılından 2021 yılına kadar hem nüfus olarak hem de oran olarak Çankırı ilçeleri içerisinde nüfusu en fazla artan ilçe merkezi olmuştur (Bkz. Grafik 9, Grafik 10). Söz konusu bu durumun ortaya çıkmasında sanayinin katkısı büyüktür.

Grafik 9

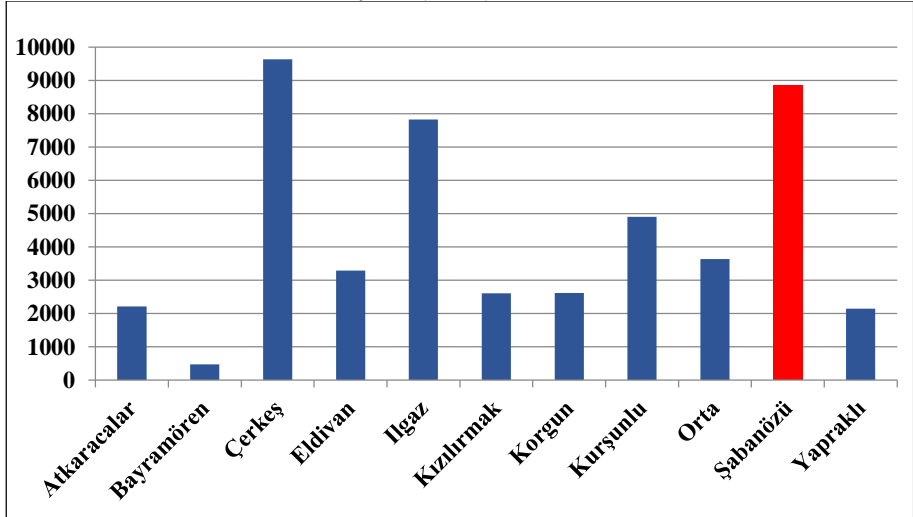
Çankırı İli, İlçe Merkezleri Nüfusu (2007)



Not. TÜİK tarafından hazırlanan, *Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi* adlı ve <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=95&locale=tr> adresindeki veriler kullanılarak hazırlanmıştır.

Grafik 10

Çankırı İli, İlçe Merkezleri Nüfusu (2021)



Not. TÜİK tarafından hazırlanan, *Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi* adlı ve <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=95&locale=tr> adresindeki veriler kullanılarak hazırlanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Şabanözü şehrinde sanayi tesislerinin artmasına paralel olarak nüfusta da artış yaşanmıştır. Sanayi tesislerinin artması iş gücüne olan ihtiyacı arttırmıştır. Bu ihtiyaç sonucunda göç yaşanmış ve şehir nüfusu artmıştır. OSB kurulduğu yıllarda şehirde nüfus değişimi az olmuştur. Zaman içerisinde sanayi faaliyetlerinde yaşanan gelişmelerle nüfusta artışlar yaşanmıştır.

Şabanözü şehrinde sanayileşme ilk önce nüfusu etkilemiştir. Nüfus sayısında yaşanan artışlar şehirsiz büyümeyi de zorunlu kılmıştır. Böylece şehir merkezinde nüfus yoğunlaşmış ve yerleşmeler vadi içerisinde çıkarak güneye doğru ilerleme göstermiştir. Şabanözü şehrinde nüfusun artmasıyla birlikte nüfusun ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla sosyal faaliyet alanlarının da artması gerekmektedir. Böylece nüfus bakımından çekici özelliği artacaktır. Söz konusu bu faaliyet alanlarının yapımı devam etmekle birlikte zamana ihtiyaç duyulmaktadır. Şehir projelerinde nüfusta yaşanan gelişmeler tahmin edilerek planlamalar yapılmalıdır.

Sahada yapılan çalışmalarda çevre yerleşim yerlerinden gelen personelin taşınması için servis sayısının fazlalığı dikkat çekmektedir. Bu personelin Şabanözü şehrinde kalıcı olarak kalabilmeleri için çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmalar sonucunda şehirde nüfusun artmasına katkı sağlanabilir.

İlçede mevcut olan sanayi tesislerinin ve yapılacak yeni sanayi tesislerinin kurulmasıyla nüfus artması beklenmektedir. Şabanözü Patlayıcı İhtisas OSB'nin açılmasıyla Şabanözü şehrinin nüfus açısından çekici özelliği daha da artacaktır. Söz konusu bu çalışmalar tamamlandığında Şabanözü şehrinde nüfusun artmasına katkı sağlayabilir.

Kaynakça

- Atalay, İ. (2011). *Genel beşerî ve ekonomik coğrafya*. Meta Basım Matbaacılık Hizmetleri.
- Doğan, M. (2019). Sanayi coğrafyası. M. Doğan ve Ö. Sertkaya Doğan (Ed.), *Beşerî ve ekonomik coğrafya* içinde (ss. 263-284). Pegem Akademi.
- Doğanay, H., Özdemir, Ü. ve Şahin, İ. F. (2019). *Genel beşerî ve ekonomik coğrafya*. Pegem Akademi.
- Güner, İ. (2012). Nüfus coğrafyası. C. Şahin (Ed.), *Genel beşerî ve ekonomik coğrafya* içinde (ss. 1-67). Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Harita Genel Müdürlüğü. (t.y.). *Türkiye mülki idare sınırları*. <https://www.harita.gov.tr/urun/turkiye-mulki-idare-sinirlari/232>
- Karabağ, S. ve Şahin, S. (2020). *Türkiye beşerî ve ekonomik coğrafyası*. Pegem Akademi.
- Kızıılçaoğlu, A. (2005). Demografik bilgilerin yorumlanması: Nüfus piramidi becerilerinin geliştirilmesine yönelik aktivite örneği. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 0(12), 65-76. <https://dergipark.org.tr/en/pub/marucog/issue/459/3681>
- Siyavuş, A. E. (2020). *Tekirdağ şehir coğrafyası*. Gece Kitaplığı.
- Şabanözü Belediyesi. (2010). *2009 yılı faaliyet raporu*. <https://sabanozu.bel.tr/2009-yili-faaliyet-raporu/>
- Şahin, C. (2016). Türkiye nüfusu. M. Hayır Kanat (Ed.), *Türkiye coğrafya ve jeopolitiği* içinde (ss. 219-249). Nobel.
- T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı. (2019). *Çankırı il sanayi durum raporu 2019*. <https://www.sanayi.gov.tr/plan-program-raporlar-ve-yayinlar/81-il-sanayi-durum-raporlari/mu2603011623>
- T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı. (2021). *Çankırı ili havai fişek tesisi üretimi ön fizibilite raporu*. <https://www.yatirimadestek.gov.tr/pdf/assets/upload/fizibilite/cankiri-ili-havai-fisek-tesisi-on-fizibilite-raporu2021.pdf>
- Taş, B. ve Yamak, A. (2017). Çankırı ilinde 2007-2016 yılları arasında istihdam değişimi. *Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi*, 10(53), 401-408. <https://openaccess.karatekin.edu.tr/xmlui/handle/CAKU/816>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2022). *Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi*. <https://biruni.tuik.gov.tr/medas/?kn=95&locale=tr>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2022). *Genel nüfus sayımları*. <https://biruni.tuik.gov.tr/nufusmenuapp/menu.zul>

Tümertekin, E. ve Özgüç, N. (2017). Beşerî coğrafya insan, kültür, mekân. Çantay Kitabevi.

Türk Dil Kurumu. (t.y.). Sanayi. *Türk dil kurumu sözlükleri*. 02 Eylül 2022 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.



ISSN: 2141-9773

e-ISSN: 2791-9773

ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
EDEBİYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ
KAREFAD

Mukaddimetü'l- Edeb'in Yozgat Nüshasında Geçen Bazı Tek Heceli Fiiller Üzerine¹

Serkan Cihan ²

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Öz

Zemahşerî, sözlük niteliği taşıyan *Mukaddimetü'l- Edeb* adlı eserini Arapça öğrenmek isteyen Harezmsah hükümdarı Atsız b. Muhammed'in isteği üzerine yazmıştır. Eserin eldeki verilerle 1128-1144 yılları arasında yazıldığı tahmin edilmektedir. Eserin önemli bir özelliği de Harezmi Türkçesi döneminde sözlük niteliğinde yazılmış tek eser olmasıdır. Sözlük olarak hazırlanan bu eserin orijinal nüshası kayıptır ancak dünyanın farklı kütüphanelerinde kırk civarı nüshası olduğu bilinmektedir. Çalışmamızda ele alacağımız Yozgat nüshası, eserin en eski ve kapsamlı nüshaları arasındadır. Nüsha, şu an Yozgat-000396 numara ile Süleymaniye Kütüphanesinde bulunmaktadır. Müstensihî İbrahim bin Mahmud Sûfî'dir ve 10 Cemâzül Evvel 655/25 Mayıs 1257 tarihinde kaleme alınmıştır. İsimler-fiiller ve harfler olmak üzere üç kısımdan oluşan bu sözlük, Arapça-Farsça ve Harezmi Türkçesiyle kaleme alınmıştır. Eserin en kapsamlı bölümü, fiillerdir. Bu bölüm, eserin dörtte üçlük bölümünü oluşturur. Eserin sahip olduğu fiil söz varlığı, oldukça farklı veriler sunar. Eserde geçen birçok fiil, Harezmi Türkçesi döneminde yazılmış diğer metinlerde bulunmamaktadır. Çalışmamızın konusu da Yozgat nüshasında tespit ettiğimiz ancak Harezmi Türkçesi diğer metinlerinde tanımlayamadığımız tek heceli fiiller üzerine olacaktır. Bu fiiller, etimolojik olarak farklı dönem ve lehçelerle karşılaştırılmalı olarak ele alınıp incelenecektir.

Anahtar Kelimeler. *Mukaddimetü'l- Edeb*, Harezmi Türkçesi, Fiiller

¹ Bu makale, "Cihan, Serkan (2021), *Mukaddimetü'l-Edeb (Yozgat Nüshası)-(Giriş, Metin, Notlar, Sözlük-Dizin)* (yayımlanmamış doktora tezi), Hacettepe Üni., Ankara." künyeli doktora tezinden üretilmiştir.

² Arş. Gör. Dr. Çankırı Karatekin Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Çankırı/ Türkiye, serkancihan@karatekin.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8808-088X>

MAKALE TÜRÜ

Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi

23 Eylül 2022

Kabul Tarihi

3 Ekim 2022

doi: 10.57115/karefad.1179202

Atf: Cihan, S. (2022). *Mukaddimetü'l- Edeb'in Yozgat nüshasında geçen bazı tek heceli fiiller üzerine. Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 10(2), 331-343. <https://doi.org/10.57115/karefad.1179202>



ISSN: 2141-9773

e-ISSN: 2791-9773

CANKIRI KARATEKIN UNIVERSITY
JOURNAL OF FACULTY OF LETTERS
KAREFAD

On Some Single Syllable Verbs in the Yozgat Copy of *Mukaddimetü'l-Edeb*¹

Serkan Cihan ²

Çankırı Karatekin University

Abstract

Zemahşerî wrote his work named *Mukaddimetü'l-Edeb* which has a dictionary quality at the request of Khwarazmshah ruler Atsız b. Muhammed who wanted to learn Arabic. It is estimated that the work was written between the years 1128-1144 with the available data. An important feature of the work is that it is the only work written as a dictionary in the period of Khwarezm Turkish. The original copy of this work, which was prepared as a dictionary, is lost, but it is known that there are around forty copies in different libraries of the world. The Yozgat copy, on which we will carry out our work, is among the oldest and most comprehensive copies of the work. The copy is currently in the Süleymaniye Library with the number Yozgat-000396. The copyist is İbrahim bin Mahmud Sufî and it was written on 10 Cemâzül Evvel 655/25 May 1257. This dictionary, which consists of three parts, namely nouns, verbs and letters, was written in Arabic-Persian and Khwarezm Turkish. The most comprehensive part of the work is the verbs. This section constitutes the three-quarters of the work. The verb vocabulary of the work presents quite different data. Many verbs in the work are not found in other texts written in the Harezmi Turkish period. The subject of our study will be on the monosyllabic verbs that we have identified in the Yozgat copy but not witnessed in other Khwarezm Turkish texts. These verbs will be discussed and analyzed in comparison with etymologically different periods and dialects.

Keywords: *Mukaddimetü'l-Edeb*, Khwarezm, Verbs

¹This article is produced from the author's PhD dissertation, "Cihan, Serkan (2021), *Mukaddimetü'l-Edeb (Yozgat Nüshası)-(Giriş, Metin, Notlar, Sözlük-Dizin)*, (unpublished PhD dissertation), Hacettepe Uni., Ankara."

²Res. Asst. Dr. Çankırı Karatekin University, Faculty of Letters, Department of Turkish Language and Literature, Çankırı/ Türkiye, serkancihan@karatekin.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8808-088X>

ARTICLE TYPE

Review Article

Received Date

September 23, 2022

Accepted Date

October 3, 2022

Orta Asya Türk yazı dilleri arasında Harezmi Türkçesinin önemli bir yeri vardır. Bu dönem eserleri genellikle dinî içerikli olmasına rağmen *Mukaddimetü'l-Edeb* gibi kapsamlı bir sözlük de yazılmıştır. Eserin Yozgat nüshası, Harezmi Türkçesi diğer metinlerinde bulunmayan birçok kelimeyi barındırır, bu nedenle dönem için söz varlığının tespit edilmesinde kullanılabilir en önemli kaynaklardan biridir. Bu nüshanın sahip olduğu fiil söz varlığı, oldukça dikkat çekicidir. Eserin dörtte üçlük bölümünü oluşturan bu kısımda fiiller, çeşitli bablar kullanılarak ilgili fiilin harflerinin türüne ve Arapçadaki alfabetik sıraya göre düzenlenmiştir. Bazı fiil masterlarının, geniş zaman ve geçmiş zaman kiplerinin yanı sıra çoğul çekimleri de gösterilmiştir. Fiiller bölümü, kalıplara ayrılmış ve her kalıp kendi içinde sıralanmıştır. Amacımız o dönem eserlerinde karşılaşmadığımız tek heceli fiillerin tespitini gerçekleştirmek ve bu kelimeleri incelemektir. Bu amaçla Harezmi Türkçesi ile yazılmış bütün temel eserler taranmış, dil tarihimizde mevcut olup bu dönem metinlerinde rastlamadığımız tek heceli fiillerin, metnimizle karşılaştırma yoluyla tespiti gerçekleştirilmiştir.

Bu karşılaştırmayı yaparken oldukça fazla fiil biçimi olması nedeniyle bazı kısıtlamalara gitmek zorunda kaldık. Birleşik fiilleri, Arapça-Farsça kök ve gövde yapılarıyla kurulan fiilleri ve çok heceli fiilleri çalışmanın dışında tuttuk. Karşılaştırmaya konu olan yayınlar ve künyeleri şu şekildedir:

1. Argunşah, Mustafa, Recep Toparlı (2008), *Mu'înü'l-Mürîd*, Ankara: TDK.
2. Ata, Aysu (1997), *Kışşü'l-Enbiyâ* (Peygamber Kıssaları) II Dizin, Ankara: TDK.
3. Battal, Aptullah (1997), *Ibn-i Mühennâ Lûgati*, 3. Baskı, Ankara: TDK.
4. Eckmann, Janos (2014), *Nehcü'l-Ferâdis Uştmağlarınġ Açuq Yolu Mağmûd Bin 'Alî*, (Yay. Semih Tezcan-Hamza Zülfikar / Dizin-Sözlük Aysu Ata), Ankara: TDK.
5. Hacıeminoğlu, Necmettin (2000), *Kutb'un Husrev ü Şirin'i ve Dil Hususiyetleri*, Ankara: TDK.
6. Şanlı, Cevdet, Nesrin Kaya Günay (2009), *Muhtasar Mukaddimetü'l-Edeb, İnceleme-Metin-Kelime Dizini-Ek Dizini-Tıpkıbasım*, Sakarya: Sakarya Üni. Yay., No: 53.
7. Şimşek, Yaşar (2019), *Harezmi Türkçesi Kur'an Tercümesi (Meşhed Nüs. [293 No.], Giriş - Metin - Dizin)*, Cilt 1-2, Ankara: Akçağ Yay.
8. Yüce, Nuri (1993), *Mukaddimetü'l-Edeb Hÿvârizm Türkçesi İle Tercümeli Şuşter Nüshası*, Ankara: TDK.

9. Sağol, Gülden (1996-1999), *Harezmi Türkçesi Satır Arası Kur'an Tercümesi/Giriş, Metin, Sözlük ve Tıpkıbasım*, (Ed. Şinasi Tekin, G. Alpay Tekin), Cambridge: Harvard Üniversitesi.

Kökler, bir dilin sahip olduğu, anlamlı, parçalanması mümkün olmayan en küçük ögelerdir. Bu ögeler, dillerin ve dil ailelerinin oluşma döneminde kullanılan, parçalanması mümkün olmayan birimlerdir. Yeni kök üretimi olası değildir. Sadece mevcut köklerden yeni sözcükler türetmek mümkündür. Bir dilin söz varlığı da bu şekilde genişleyip zenginleştirilebilir. Dillerin temel taşı kabul edebileceğimiz kökler, kelimelerin özü niteliğindeki ana unsurlarıdır. Kök yapıdaki fiiller, yalın halde kullanılabilecekleri gibi yapım ve çekim ekleriyle de kullanılabilir (Korkmaz, 2014, s. 102-103).

Karaağaç, çalışmasında kökü “**kök** (*root, radical, etymon, main word*): Birçok eş kaynaklı sözün yapısında bulunan, anlamlı ve daha küçük ögelere ayrılmayan söz, kök sözdür. Kökler, dillerin ve dil ailelerinin oluşma çağlarından kalma ve çoğu, bütün dillerde tek heceli olan yapılardır” ve kök fiilleri “**eylem kökü** (*verbal root*): Olma ve yapma bildiren eylem soylu sözlerin yapı bakımından daha küçük ögelere bölünemeyen anlamlı bölümü, eylem köküdür: *aç-, del-, kal-, sar-, eş-, ye-, gel-, git-, yüz-, sür-* vb.” şeklinde açıklamıştır (Karaağaç, 2013, s. 392).

Kök fiil konusunda tartışmalı konulardan birisi de gerçekten kök fiil olup olmadıkları noktasındadır. Ercilasun, Türkolojide araştırmalar derinleştikçe daha çok fiil yapısının köküne ulaştığını ve bütün fiil köklerinin tek heceli olduğu görüşünün yaygınlaştığını belirtip Ramstedt'in Türkçe kelimelerin iki heceli olduğu görüşünün diğer Türkologlar tarafından eleştirildiğini vurgular. Ercilasun, basit fiil olduğu şüpheye yer bırakmayacak fiillerin ancak tek ünlü ve bir ünsüzle bir ünlüden oluşacağını belirtir. Ünsüzle biten pek çok fiilin de basit olmakla birlikte türemiş fiil olma ihtimalinin de her daim var olduğunu bildirir (Ercilasun, 2014, s. 29-30). Bu açıdan bakıldığında çalışmamıza konu olan dokuz fiilin de türemiş olma ihtimali, her daim mevcuttur.

Kökler, genelde tek heceden ibarettir. Türkçede birden fazla heceli fiil kökleri de çok yaygındır ancak bunların kökleri zamanla değişikliğe uğramış ya da unutulmuş olduğu için bu fiilleri köklerine indirgemek mümkün değildir. Bu tür fiilleri, basit fiiller olarak nitelemek mümkündür. Türkçede kök fiiller sınırlı olmasına rağmen bu kök fiillerden türetilen fiillerin sayısı oldukça fazladır. Çalışmaya konu olan dokuz fiil, Harezmi Türkçesi diğer metinlerinde ve *Mukaddimetü'l-Edeb*'in diğer nüshalarında tespit edilememiştir ancak bazı fiil kökleri kullanılarak türetilmiş fiillere rastlamak mümkündür. Bu fiillere de inceleme kısmında temas edilecektir.

1. Tek Heceli Fiiller

1.1. **çarp-**: “vurmak” (Ar. sāṭa’d-dābbetu - Far. bi-zed sutūr rā) çarpıtı (147b/7)

Dönemin diğer metinlerinde *çarp-* fiili, bu yazım şekliyle tespit edilememiştir. Nüshadaki tek anlamı ‘vurmak’ şeklindedir. Fiil, *Divanü Lûgati’t-Türk*’te *çap-* ‘yüzmek; arı çamurla sıvamak; (Uygurca) vurmak’ (Atalay, 2013, s.135) anlamlarıyla yer almaktadır. Fiilin, arkaik şeklinin *çap-* olduğu, *r* ünsüzü ile türetildiği açıktır. Kelime, *Tarama Sözlüğü*’nde *çarpmak* ‘sıvamak, sürmek, bulaştırmak’, *Derleme Sözlüğü*’nde *çarpmak* ‘at koşturmak’ şeklinde yer almaktadır.

Clauson, fiil kökünü XI. yüzyıla dayandırmış, fiilin ilk kez Karahanlı Türkçesinde kullanıldığını, ses taklidi olduğunu ve farklı anlamlarla açıklandığını vurgulamıştır (Clauson, 1972, s. 394). Nişanyan, fiilin kökünü Eski Türkçeye dayandırmış, günümüz Türkçesindeki biçimlerini çalışmasına almış ve fonetik olarak istikrarsızlık gösterdiğini belirtmiştir: “*çarpmak* <ETü *çalp-* / *çap-* ‘vurmak, çalmak, yağmalamak, bulaştırmak’ — *çap-*. ETü *çal-* ve *çalp-* biçimleri arasındaki yapısal ilişki muğlaktır. Erken TTü *çal-*, *çalka-*, *çarp-*, *çap-* biçimleri yaklaşık eş anlamlı olarak kullanılır. Fonetik istikrarsızlık belki onomatope yapısının sonucudur” (Nişanyan, 2020, s. 166).

Eserin Şuşter nüshasında fiil, *çap-* ‘el vurmak; (at) koşmak’ şeklinde açıklanmıştır (Yüce, 1993, s. 110). Tietze, *çarp-* I ‘vurmak’ fiilinin sadece Oğuz grubunda bulunduğunu ve Eski Türkçe *çap-* fiilden geliştiğini vurgulamıştır (Tietze, 2016, s. 157). *Güncel Türkçe Sözlük*’te ise fiil, *çapmak* ‘koşturmak; akın etmek, koşmak’, *çarpmak* ‘hızla değmek, vurmak; etkisiyle birdenbire hasta etmek’; varlığına inanılan bir gücün öfkesine uğramak’; el çabukluğu ile çalmak, dolandırarak elde etmek; kurnazlıkla ele geçirmek; kalp, hızlı hızlı vurmak; matematikte çarpma işlemi; darbetmek; şaşırtmak’ şeklinde farklı anlamlarla ifade edilmiştir. Fiil, çağdaş lehçelerde kullanımını aynı ve yakın anlamlarla devam ettirmektedir: Kzk. *çarpışmak* ‘çarpışmak, düşmanla çarpışmak’, Az. *çarpmak* ‘kuvvetle ve şiddetle dokunmak, değmek, vurmak’, Kk. *çap-* ‘çarpmak, vurmak’, KTTü. *çarpmaq* ‘çarpmak’, Ur. *çarp-* ‘çarpmak, çırpmak, vurmak’.

1.2. **çığ-**: “yüz ekşitmek, yüz çevirmek” (Ar. zava vechehu - Far. mā hem kerd rüyeş rā) yūzin çığdı (112b/7)

Nüshada bir örnekte tespit ettiğimiz fiil, *çim/gayın* harf sırasıyla kaydedilmiştir. Fiil, bu hâliyle etimolojik sözlüklerde ve yazılı kaynaklarda tarafımızdan tespit edilememiş, *Kutadgu Bilig*’de isim haliyle (çalı birse begler er atқа ачығ, tegürse anı bolmasa yüzde çıғ, 2807) *çıғ* ‘memnuniyetsizlik, yüz ekşitme’ şeklinde (Arat, 1979, s. 129) ve *Drevnetyurkskiy Slovar*’da *çıғ bol-* ‘yüz ekşitmek; mimiklerle

memnuniyetsizliğini göstermek' birleşik fiil hâliyle açıklanmıştır (Nadelyayev ve Nasilov, 1969, s. 147). Eserin Şuşter nüshasında geçen *çığrıl-* 'buruşmak' fiili, bu fiil kökünden türemiş olmalıdır (Yüce, 1993, s. 111).

1.3. çök-: 2) “çiftleşmek, başına çullanmak” (Ar. *daraba-l fehlu nâqata* - Far. *kişni kerd kişin uştur mâde râ*) buğra inğenke çökti (62b/5)

Metinde bu anlamıyla bir sefer tanıklanan fiil, Clauson'da *çök-* 'diz çökmek, özellikle deve için, fakat aynı zamanda insanlar için ve daha nadir olarak batmak, çökeltmek, çökmek ...vb.; to kneel down, esp. of a camel, but also of human beings, and more vaguely 'to sink, subside, collapse', and the like' temel ve yan anlamlarıyla açıklanmıştır (Clauson, 1972, s. 413). *Günce'l Türkçe Sözlük*'te bu fiil için yer alan açıklamalar, metnimizdeki anlamı içermemektedir. Metnimizdeki anlama en yakın hâliyle fiil, *Drevnetyurkskiy Slovar*'da *çoq-* 'başına çullanmak' ve *çök-* 'küsmek' şeklinde geçmektedir (Nadelyayev ve Nasilov, 1969, s. 153-154).

Fiil, nüshada *çim/vav/kef* harf sırasıyla kaydedilmiştir. Fiil farklı anlamlarıyla Harezmi Türkçesinde de kullanılmıştır ancak bu anlamıyla dönemin diğer metinlerinde tarafımızdan tespit edilememiştir. Harezmi dönemi metinlerinde bu fiilden türeyen *çöker-/çökür-* 'çöktürmek', *çöküş-* 'oturuşmak, birlikte oturmak' fiilleri mevcuttur ancak bu fiillerin kökünün metnimizde geçen fiille ilişkisi muğlaktır. Fiil, Eski Türkçeden itibaren temel ve yan anlamlarıyla farklı dönem ve metinlerde kullanılmıştır. *Yozgat* nüshasındaki 'çiftleşmek' anlamı, mecaz anlamıyla kullanılmış olmalıdır. Fiil, temel anlamlarıyla çağdaş lehçelerde yaygın bir şekilde kullanılmaktadır: Kzk. *çökmek* 'çökmek', Az. *çökmek* 'olduğu yerden aşağı inmek, çukurlaşmak; aniden çömelip oturmak', Kırg. *çök-* 'çökmek; deve, sığır vb. olduğu yere oturmak, Özb. *chokmoq* 'çökmek', Kk. *çök-* 'çökmek', KTTü. *çökmek* 'çökmek', KuT. *çökmek* 'çökmek, çömelmek', Ur. *çök-* 'çökmek, oturmak, basmak', KMTü. *çökmek* 'çökmek, oturmak, çömelip oturmak', YUyg. *çökmek* 'çökmek, dalmak, batmak'.

1.4. öp-: 2) “içmek” (Ar. *seffe'd-devâ'e/ teħassâ'l-merqate* - Far. *dârüy-ı hoşk der dehân endâht/ şübâ âşâmîd*) dârünü öpti (173b/7) şorbani öpdi (296a/7)

Nüshada beş farklı yerde geçen fiil için yukarıdaki iki örneği aldık. Bu fiil kökünden türeyen başka bir fiil yapısı nüshada tespit edilememiştir. Ancak *Divanü Lûgati't-Türk*'te *öp-/op-* fiil kökünün yanı sıra bu kökten türeyen *öprül-* 'içilmek', *öprüs-* 'içişmek, höpürdetişmek, içmekte yardım ve yarış etmek', *öpül-* 'içilmek', *öpün-* 'içer gibi görünmek', *öpür-* 'içirmek', *öpürt-* 'içirtmek' biçimleri de yer almaktadır (Atalay, 2013, s. 439- 460). Nişanyan, fiili “ET *öpmek* 'yudumlamak, biraz yutmak, öpmek' <yansıma *öp* ağız sesi” şeklinde açıklamış ve kökünün *öp* ağız sesi onomatope olduğunu belirtmiştir (Nişanyan, 2002, s. 339). Bu anlamıyla *Günce'l Türkçe*

Sözlük'te yer almayan fiil, çağdaş lehçelerinde de tarafımızdan tespit edilememiştir.

1.5. saş- “şaşmak, acele etmek” (Ar. zāga 'ş sa' lebu) saşa kaçtı (148a/5)

Nüşhada tek örnekte belgelediğimiz ve etimolojisi sorunlu fiillerden birisi de *saş-* fiilidir. Fiili, Clauson **sa-ş-* ‘şaşırması olmak, korkmuş; to be astonished, startled’ ve Gülensoy <**sa-* ET. **sa-* “söylemek” +-ş- şeklinde açıklamışlar, fiil kökünün *sa-* olabileceğini vurgulamışlardır (Clauson, 1972, s. 856; Gülensoy, 2007, s. 740). Ancak Türk dilinin yazılı kaynakları incelendiğinde *sa-* fiilinin ‘saymak ve söylemek’ten farklı olarak ‘şaşmak, acele etmek, yanılmak’ gibi anlamları tarafımızdan tespit edilememiştir. Bu nedenle fiil etimolojisi, farklı bir metinde bu anlamıyla tespit edilene kadar bir varsayım olarak kalacaktır.

Nişanyan, fiilin *şaşalamak* biçiminden türemiş olabileceğini belirtir (Nişanyan, 2002, s. 428). Sözlük çalışmasının yeni baskısında fiilin isim hâlini Eski Türkçeye (*saş* ‘ürkek, şaşkın’), fiil hâlinin Orta Türkçeye (*şaş* ‘ürkmek, hayret etmek’) ait olduğunu ve *şaşakal-*, *şaşala-*, *şaşıl-*, *şaşır-*, *şaşırt-*, *şaşırtıcı*, *şaşırtma*, *şaşkın* biçimlerinin bu kökten türediğini belirtmiştir (Nişanyan, 2020, s. 832). Ancak *saş-* fiili, eski Türk yazıtlarından biri olan Moyun Çor (Şine Usu) yazıtında “bir(i)ki ş(a)ş(ı)p kälti” cümlesinde kullanılmıştır (Şirin, 2016, s. 653), dolayısıyla kelimenin Eski Türkçeden beri kullanımı devam etmektedir. Harezmi Türkçesinin diğer metinlerinde bu şekliyle rastlamadığımız fiil, *Kışaşü'l-Enbiyâ* da *şaş* ‘şaşmak’ (Ata, 1997, s. 580) şekliyle bulunmaktadır.

Günümüzde varlığını sürdüren fiil, farklı çağdaş lehçelerde de kullanılmaktadır: Kzk. *şaşmak* ‘şaşmak’ Az. *saş* ‘mec. dinsizler, azgınlar’, Kırg. *şaş-* ‘acele etmek, telaş etmek’, Kklp. *sas-* ‘şaşmak, şaşırarak’, Kk. *şaşır-* ‘şaşırmak’, KTTü. *şaşmaq* ‘şaşmak’, Ur. *şaş-* ‘şaşmak, şaşırarak, afallamak, afallaşmak’, KMTü. *şaş-* ‘delirmek, aklını oynatmak; şaşırarak’, YUyg. *şaşmaq* ‘acele etmek, telaşlanmak, şaşırarak’.

1.6. tam-: 2) “yanmak, tutuşmak” (Ar. kefe'l beytu - Far. bi-çikîd hâne) ew tamdı (99a/5)

Harezmi Türkçesi diğer metinlerinde tespit edemediğimiz fiil, Uygur döneminden itibaren kullanılmıştır. Caferoğlu, *Türkische Turfan Texte*'de geçtiğini belirttiği fiili *tammaq* ‘yanmak, tutuşmak’ şeklinde açıklamıştır (Caferoğlu, 2011, s. 223). Taradığımız sözlüklerde sadece anlamı verilen fiil için Räsänen, aynı kökten türemiş, Orta Türkçe (*tam-dur*, *tam-du*, *tam-duk* ‘ateş yanığı; Feuerbrand’), Uygurca (*tam* ‘гореть’), Kazan-Tatar (*tam-uz* ‘ateş yakmak; Feuer anzünden’) ve Yakutçada (*tymyt*, *tymyt* ‘горячиться’ / *tym-tyk* ‘лучина’) olmak üzere farklı biçimleri çalışmasına almıştır (Räsänen, 1969, s. 459). Türkiye Türkçesinde kullanımı devam etmeyen fiil, Azerbaycan Türkçesi ve Kırgızcada varlığını sürdürmektedir: Az. *tamdımaq*

‘yakmak; yanmasını sağlamak veya yanmasına yol açmak, tutuşturmak’, Kırg. *tam-* ‘tutuşmak, yanmak, alevlenmek’.

1.7. tit-: “(yün için) ditmek” (Ar. nefese’ş-şûfe - Far. bi-zed peşm rā) yünġni titti (125a/5)

Harezmi Türkçesi söz varlığında tespit edemediğimiz bir diğer fiil de *tit-* fiilidir. Caferoğlu, fiili *titmağ/tudmağ* ‘parçalamak, ayırmak’ şeklinde açıklamıştır (Caferoğlu, 2011, s. 238). Räsänen, kelimenin farklı diyalektlerdeki yakın anlamlarını da çalışmasına dahil etmiştir: ‘vazgeçmek, delmek, ayrılmak, yırtmak, dövmek, yolmak’ (Räsänen, 1969, s. 482). *Derleme Sözlüğü*’nde sadece fiilden türeyen ikilemeye *titik titik* ‘parça parça, didik didik’ yer verilmiştir (DS, 2009, s. 4766). *Drevnetyurkskiy Slovar*’da da fiil, benzer anlamda *tit-* ‘tirmek; bölmek; ayırt etmek’ anlamlarıyla yer almaktadır (Nadelyayev ve Nasilov, 1969, s. 564). KB’de geçen *tit-* ‘direnmek, karşı koymak’ fiili, anlam bakımından farklı olduğu için metnimizdeki fiilden farklı olmalıdır.

Clauson, fiili çalışmasına *tit-* şeklinde alıp ‘parçalara ayırmak’ olarak anlamlandırmış, Hakaşça ve Kırgızcada *tit-*, Kazakçada *tüt-*, Osmanlı Türkçesinde *dit-*, Türkmencede *dit-/tüyt-* ve farklı yerlerde *tit-* şeklinde kullanıldığını belirtmiştir (Clauson, 1972, s. 450). Fiil, *Güncel Türkçe Sözlük*’te *dit-* ‘yün, pamuk vb.ni tellere ayırarak kabartmak; elle çok küçük parçalara ayırmak’ şeklinde açıklanmıştır. Türkiye Türkçesinde kullanımı devam eden fiil, çağdaş lehçelerde de kullanımını sürdürmektedir: KMTü. *tit-* ‘lif lif ayırmak, karıştırmak; parçalamak’, YUyg. *titmağ* ‘ditmek’.

1.8. toğ-: “uzaklaşmak, aşmak, geçmek” (Ar. ne’ā ‘anhu - Far. dūr şud ez vey) toğdı andın (196a/5)

Nüşhada iki kez belgelediğimiz fiil, *Orhon Yazıtları*’nda *tog-* ‘aşmak, geçmek’ şeklinde metnimizdeki anlamla paralel olarak kullanılmıştır (Tekin, 2014, s.175). Uygur dönemi eserlerinden *Üç İtigsizler*’de temel anlamıyla *toğ-* ‘doğmak’ olarak açıklanan fiil, *Divanü Lûgati’-t-Türk*’te, *toğ-* ‘doğmak, meydana çıkmak, belirmek; yükselmek, havalanmak, göğe ağmak’ anlamlarıyla açıklanmıştır (Barutçu Özönder, 1998, s. 186; Atalay, 2013, s. 631). *Divanü Lûgati’-t-Türk*’teki kullanıma paralel olarak KB’de de fiil, *toğ-* ‘doğmak, meydana çıkmak, yükselmek’ şeklinde açıklanmıştır (Arat, 1979, s. 456).

Harezmi dönemi eserlerinde temel anlamıyla *toğ-* ‘doğmak’ olarak kullanılan fiil, sadece metnimizde ‘uzaklaşmak, aşmak, geçmek’ anlamlarıyla belgelenmiştir. Redhouse’ta *doghmaq* ‘geçmeye gelmek, meydana gelmek; to come to pass, to happen’ şeklinde açıklanan fiil, Clauson’da *tuğ-* ‘doğmak; to be born’ temel anlamıyla metnimizdeki anlamdan farklı olarak açıklanmış, fiilin tarihi Türk dilleri ve lehçelerde nasıl kullanıldığı örneklerle detaylı bir şekilde anlatılmıştır (Redhouse, 1890,

s. 1257; Clauson, 1972, s. 465-466). Türk Dil Kurumu'nun sanal *Güncel Türkçe Sözlük*'ünde *doğmak* 'dünyaya gelmek; güneş, ay, yıldız ufuktan yükselerek görünmek; düşünce, hayal vb. zihinde birdenbire oluşmak; ortaya çıkmak, sonucu olmak', *Derleme Sözlüğü*'nde *doğmak* '<ET *toğmak*: doğmak; doğurmak' olarak açıklanan fiil, *Tarama Sözlüğü*'nde tespit edilememiştir.

1.9. yüg-: “(haciz için) kaldırmak” (Ar. fekke 'r-rahne - Far. bāz ested gerū rā) bu tutuğunu yügdü (140b/2)

Metinde tek örnekte belgelediğimiz fiil, *ye/kef* harf sırasıyla yazılmıştır. Fiil, *Divanü Lûgati't-Türk*'te *yüg-* 'toplamak' (Atalay, 2013, 821) ve Gabain'in çalışmasında *yüg-* 'yıklamak (kişi)' (Gabain, 2007, s. 313) şeklinde açıklanmıştır. Bu iki kullanım da anlam bakımından metnimizdeki kullanımdan farklıdır. “Bu tutuğunu yügdü (Bu esiri serbest bıraktı, esir üzerindeki haczi kaldırdı)” bağlamında kullanılan fiilin anlamı, Redhouse'taki *yuk* 'borçları telafi etmek; to make up into loads' anlamıyla paralellik göstermektedir (Redhouse, 1890, s. 2217).

Sonuç

Mukaddimetü'l-Edeb'in Yozgat nüshası, sahip olduğu söz varlığıyla dönem için önemli bir kaynak durumundadır. Eser, sadece Harezmi Türkçesi diğer metinlerinde değil, aynı zamanda Türk dili tarihi yazılı metinlerinde tanıklanamayan birçok kelimeyi de bünyesinde barındırır. Dünyanın farklı yerlerinde birçok nüshası bulunan eserin en kapsamlı ve en eski nüshalarından olan Yozgat nüshasının büyük çoğunluğunu *fiiller* oluşturur. Bu çalışmada, eserin Yozgat nüshasında geçen ancak dönemin diğer eserlerinde yer almayan tek heceli fiiller ele alınmıştır. Tespit edilen dokuz fiil, yapı ve anlam açısından incelenmiş, farklı kaynaklarda ve etimolojik sözlüklerde ne şekillerde buldukları belirtilmiş ve farklı dönemlerde hangi anlamla kullanıldıkları tespit edilmiştir. Fiillerin farklı Türk lehçelerinde ne şekilde kullanıldıkları tespit edilmiştir. Bu fiillerden *çarp-*, *çök-*, *saş-*, *tam-* ve *tüt-*, farklı ve benzer anlamlarla çağdaş lehçelerde varlığını sürdürmektedir.

İncelenen fiillerin yedisi ünsüz+ünlü+ünsüz yapısındadır, biri ünlü+ünsüz ve diğeri de ünsüz+ünlü+ünsüz+ünsüz şeklindedir. Bu özellik, Türkçede tek heceli fiiller arasında ünsüz+ünlü+ünsüz fiil kök yapısının ne kadar zengin olduğunun da bir göstergesidir. Çalışmaya konu olan tek heceli fiillerden bazıları (*çök-*, *tam-*), aynı biçim ve farklı anlamlarla yine Harezmi Türkçesi metinlerinde mevcuttur. Bir dilin sahip olduğu söz varlığı belirli iken; doğada adlandırılmaya ihtiyaç duyulan olay, durum, nesne ya da kavramlar çok daha fazladır ve bu durum, farklı eylem, durum ve nesnelere mevcut kelimelerle ifade edilmesini mecbur kılar. Eski Türkçedeki kelime sayısı da günümüzden çok daha kısıtlı olduğu için bu zorunluluktan etkilenmiştir.

Türkçenin en önemli özelliklerinden biri de sahip olduğu fiil yapılarıdır. İncelemeye konu olan dokuz fiilden beşinin (*çarp-*, *çök-*, *öp-*, *saş-*, *tıt-*), günümüz Türkçesinde çok az ses değişikliğine ya da anlam çeşitlenmesine uğrayarak varlığını sürdürüyor olması, bu özelliğin en önemli kanıtlarındandır. Dil, sürekli değişen ve gelişen bir olgudur. Türklerin tarih boyunca farklı kültürlerle karşılaşması, farklı coğrafyalarda yaşaması, farklı dillerle münasebeti, özellikle *isim* anlamında ihtiyaç duyulan kelimeleri alıntılama ihtiyacına sebep olmuştur ancak fiiller, özellikle tek heceli fiiller bu durumdan pek etkilenmemiştir. Farklı coğrafyalarda yaşayan Türk topluluklarının fiil söz varlığı nispeten benzerdir.

İncelemeye konu olan dokuz fiil kökü, Harezmi Türkçesinin diğer metinlerinde bulunmamasına rağmen çoğunluğu *Divanü Lûgati't-Türk*'te bulunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında bu kelimelerin aslında Harezmi döneminde de kullanıldığını ancak yazılı eserlerde kullanılmadığını varsaymak daha doğru bir çıkarım olacaktır. Bundan sonra Harezmi metinleri üzerinde yapılacak olan çalışmalar, dönemin söz varlığını ortaya çıkarmak bağlamında önem arz etmektedir. Bu çalışmada, *Mukaddimetü'l-Edeb*'in Yozgat nüshasında bulunup dönemin diğer eserlerinde bulunmayan tek heceli dokuz fiili inceledik. Bu çalışmanın Harezmi Türkçesi metinleri üzerinde yapılacak söz varlığı çalışmalarına ve diğer çalışmalara bir nebze de olsa katkı sağlayacağını umut ediyoruz.

Kaynakça ve Kısaltmalar

- Argunşah, M., R. Toparlı. (2008). *Mu'înü'l-Mürîd*. TDK.
- Ata, A. (1997). *Ḳıṣaṣü'l-Enbiyâ (Peygamber kıssaları) I giriş- metin-
tıpkıbasım*. TDK.
- Ata, A. (1997). *Ḳıṣaṣü'l-Enbiyâ (Peygamber kıssaları) II dizin*. TDK.
- Atalay, B. (2013). *Divanü Lûgati't-Türk (dizin)*. TDK.
- Az.: Altaylı, S. (2018). *Azerbaycan Türkçesi sözlüğü*. TDK.
- Barutçu Özönder, F. S. (1998). *Üç itigsizler giriş-metin-tercüme-notlar
indeks-XXX levha*. TDK.
- Battal, A. (1997). *İbn-i Mühennâ lûgati*. 3.Baskı. TDK.
- Caferoğlu, A. (2011). *Eski Uygur Türkçesi sözlüğü*. TDK.
- Clauson, S. G. (1972). *An etymological dictionary of pre-thirteenth-century
Turkish*. At the Clarendon Press.
- Derleme sözlüğü*. www.tdk.gov.tr.
- DS= TDK (2009). *Türkiye'de halk ağzından derleme sözlüğü I-IV*. TDK.
- Eckmann, J. (2014). *Nehcü'l-Ferâdis Uştmaḥlarınîḡ Açuq Yolu Maḥmūd
Bin 'Alî*. (Yay. Semih Tezcan-Hamza Zülfikar / dizin-sözlük Aysu
Ata). TDK.
- Ercilasun, A. B. (2014). *Kutadgu Bilig grameri: fiil*. Akçağ Yay.
- Gabain, A. V. (2007). *Eski Türkçenin grameri*. (çev. Mehmet Akalın). TDK.
- Gülensoy, T. (2007). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe sözlüklerin köken
bilgisi sözlüğü*. TDK.
- Güncel Türkçe sözlük*. www.tdk.gov.tr.
- Hacıeminoğlu, N. (2000). *Kutb'un Husrev ü Şirin'i ve dil hususiyetleri*.
TDK.
- Karaağaç, G. (2013). *Dil bilimleri terimleri sözlüğü*. TDK.
- KB= Arat, R. R. (1979). *Kutadgu Bilig III (indeks)*, (Haz. K. Eraslan, O. F.
Sertkaya, N. Yüce). Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.
- Kırg.: Arıkoğlu, E., C. Alimova-R. Askarova-B.K. Selçuk (2018).
Kırgızca Türkçe sözlük I-II. Bengü Yay.

- Kk.: Aqtaş, G., H. Jankowski (2019). *Kırım Karaycası Türkçe sözlük*. (çev. Tülay Çulha). Kesit Yay.
- Kklp.: Uyğur, C. V. (2019). *Karakalpak Türkçesi sözlüğü*. TDK.
- Korkmaz, Z. (2014). *Türkiye Türkçesi grameri şekil bilgisi*. TDK.
- KMTü.: Tavkul, U. (2020). *Karaçay-Malkar Türkçesi sözlüğü*. TDK.
- KTTü.: Muzafarov, R., N. Muzafarov (2018). *Kırım Tatar Türkçesi- Türkiye Türkçesi-Rusça sözlük*. (çev. Nariman Seyityahya). TDK.
- KuT.: Pekacar, Ç. (2011). *Kumuk Türkçesi sözlüğü*. TDK.
- Kzk.: Bayniyazov, A., J. Bayniyazova-K. Koç (2019). *Türkiye Türkçesi Kazak Türkçesi sözlüğü*. TDK.
- Nadelyayev, V.M., D.M. Nasilov, E.R. Tenişev (1969). *Drevnetyuskij Slovar*. Nauka.
- Nişanyan, S. (2002). *Sözlerin soyağacı çağdaş Türkçenin etimolojik sözlüğü*. Adam Yay.
- Nişanyan, S. (2020). *Nişanyan sözlük çağdaş türkçenin etimolojisi*. Liberus.
- Özb.: Yusupova, N. (2018). *Türkçe-Özbekçe sözlük*. TDK.
- Räsänen, M. (1969). *Versuch eines etymologischen wörterbuchs der Türksprachen*. Lexica Societatis Fenno-Ugricae 17.
- Redhouse, S. J. W. (1890). *A Turkish and English lexicon*.
- Sağol, G. (1996-1999). *Harezmi Türkçesi satır arası Kur'an tercümesi/giriş, metin, sözlük ve tıpkıbasım*. (Ed. Şinasi Tekin, G. Alpay Tekin). Harvard Üniversitesi.
- Şanlı, C., N. Kaya Günay (2009). *Muhtasar Mukaddimetü'l-Edeb, inceleme metin-kelime dizini-ek dizini-tıpkıbasım*. Sakarya Üni. Yay. No:53.
- Şimşek, Y. (2019). *Harezmi Türkçesi Kur'an tercümesi (Meşhed Nüs. [293 No.], giriş - metin - dizin)*. Cilt 1-2. Akçağ Yay.
- Şirin, H. (2016). *Eski Türk yazıtları söz varlığı incelemesi*. TDK. *Tarama Sözlüğü*. www.tdk.gov.tr.
- Tekin, T. (2014). *Orhon yazıtları*. TDK.
- Tietze, A. (2016). *Tarihî ve etimolojik Türkiye Türkçesi lügati*. 2. Cilt C-E, (Ed. Semih Tezcan). TÜBA.
- Türkiye'de Halk ağzından derleme sözlüğü* (2009). 3. Baskı. Türk Dili Kurumu.

- Ur.: Garkavets, A. N. (2019). *Urumca sözlük*. (çev. İryna Logvynenko-Yuliia Romanenko). TDK.
- YUyg.: Necip, E. N. (2008). *Yeni Uygur Türkçesi sözlüğü*. (çev. İklil Kurban).TDK.
- Yüce, N. (1993). *Mukaddimetü'l-Edeb Hıvârizm Türkçesi ile tercüme Şuŕter nüŕhası*. TDK.



ISSN: 2141-9773

e-ISSN: 2791-9773

ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
EDEBİYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ
KAREFAD

Hatti ve Nerik Kentlerinde purulli(ya)-Bayramı¹

Betül Tercan ²
Ankara Üniversitesi

Öz

Anadolu'da siyasi birlik oluşturarak, büyük bir devlet kuran Hititler çok çeşitli konuları kapsayan zengin bir yazılı arşive sahiptir. Bu arşivin önemli bir kısmını Hitit dini ve bayramlarını anlatan çiviyazılı tabletler oluşturmaktadır. Arşiv içerisinde, Hititlerin yılın belli dönemlerinde kutladıkları bayramları anlatan çiviyazılı metinler önemli bir yer tutmaktadır. Hitit Devleti için bu bayramların zamanında kutlanması büyük bir önem taşımaktaydı. Makale, çalışmamızın konusu olan purulli(ya)-Bayramı da zamanında kutlanması önem teşkil eden bayramlardan biridir. Bayram büyük olasılıkla ilkbahar mevsimi başlangıcında, Hatti kentinden başlamakta birçok kült kenti ziyaret edilerek; Nerik kentine ulaşılmakta, bu kentte bayramın asıl ve önemli kısmı kutlanmaktaydı. Nerik Kenti'nin Kaška hâkimiyetinde olduğu dönemlerde ise, bu kentin yerini Hakmiş/Hakpiş ve Utruna kentleri almıştır. Çalışmamızda, purulli(ya)-Bayramı ile bayramın Hatti ve Nerik Kentlerini içeren bölümleri Hititçe çiviyazılı metinlere göre transkripsiyon ve çevirileri ile değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Purulli(ya)-, Yeni yıl, Nerik, Hatti, Heštā-, Êhalentuwa-

¹Bu çalışma, yazarın 2016 yılında hazırlamış olduğu "Hititlerde purulli(ya) Bayramı" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

²*Sorumlu Yazar:* Arş. Gör., Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskiçağ Dilleri ve Kültürleri Bölümü, Hititoloji Bilim Dalı, Ankara/Türkiye, E-posta: betultercan_06@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9244-3279>

MAKALE TÜRÜ

Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi

6 Ekim 2022

Kabul Tarihi

15 Ekim 2022

doi: 10.57115/karefad.1184994

Atıf: Tercan, B. (2022). Hatti ve Nerik Kentlerinde purulli(ya)-Bayramı. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 10(2), 345-362.

<https://doi.org/10.57115/karefad.1184994>



ISSN: 2141-9773

e-ISSN: 2791-9773

CANKIRI KARATEKIN UNIVERSITY
JOURNAL OF FACULTY OF LETTERS
KAREFAD

purulli(ya)-Feast in the Cities of Hatti and Nerik¹

Betül Tercan ²
Ankara University

Abstract

The Hittites, who established a great state by forming a political union in Anatolia, have a rich written archive covering a wide variety of subjects. An important part of this archive consists of tablets describing Hittite religion and festivals. In the archive, cuneiform texts describing the festivals celebrated by the Hittites in certain periods of the year have an important place. It was of great importance for the Hittite state to celebrate these festivals on time. purulli(ya)-Feast, which is the subject of our article, is one of the festivals that is important to be celebrated on time. The feast, probably starts from the city of Hatti, at the beginning of the spring season, by visiting many cult cities; the city of Nerik was reached, the main and important part of the feast was being celebrated in this city. During the periods when the city of Nerik was under the rule of Kaška, the cities of Hakmiš/Hakpiš and Utruna took its place. In our study, it is aimed to evaluate the purulli(ya)-Feast and the parts of the festival including the cities of Hatti and Nerik, with their transcription and translation according to Hittite cuneiform texts.

Keywords: Purulli(ya)-, New year, Nerik, Hatti, Heštā-, Éhalentuwa-

¹This study was produced from author's master thesis titled "purulli(ya) Feast in the Hittites" that it prepared in 2016.

²Corresponding Author: Res. Assist., Institute of Social Sciences, Department of Ancient Languages and Cultures, Department of Hittitology, Ankara/Türkiye, E-mail: betultercan_06@hotmail.com <https://orcid.org/0000-0001-9244-3279>

ARTICLE TYPE
Research Article

Received Date
October 6, 2022

Accepted Date
October 15, 2022

Hititler çok tanrılı bir dine sahiplerdi. Bu yüzden kendilerini her tanrıyı memnun etmek için birtakım dini gerekleri yerine getirmek ile yükümlü hissetmekteydi. Bayramların birtakım dini ritüeller çerçevesinde ve dini kurallara uygun bir şekilde kutlanması önemliydi. Bu bayramların kutlanmasının amacı, tanrılara olan saygıyı göstermek, krallık ve hanedan erki için tanrısal bir koruma sağlamak aynı zamanda ülkenin refahının tanrılar aracılığıyla sürekliliğini sağlamaktı¹. Hitit arşivinde, bazı bayramların belli günleri ayrıntılı şekilde anlatılırken; bazılarının ise sadece adları bilinmektedir. Hitit Bayramları, kral-kraliçe çiftinin önderliğinde, genellikle ilkbahar veya sonbahar mevsimlerinde kutlanmaktaydı. Hititler için kutlanması gerekli olan önemli bayramlardan biri de *purulli(ya)*-Bayramıdır. Bayram kutlamaları sırasında birçok kült kenti ziyaret edilmesine rağmen bayramın asıl ve önemli kısmı Nerik Kenti'nde kutlanmış olduğu için Hitit arşivi içerisinde “Nerik Kenti *purulli(ya)*- Bayramı” olarak yerini almıştır.

purulli(ya)-Bayramı

“*purulli*”² kelimesi “yer, yeryüzü, ülke, toprak” anlamlarına gelen Hattice *pur-* ya da *wur-* kökünden türetilmiştir. *purulli(ya)*-Bayramının, bu nedenle Hatti kökenli bir bayram olduğu düşünülmektedir³. Hititçe çivi yazılı metinlerde, (EZEN₄) *purulli-*, *wurulli-*, *purulliya-*, *purulış* (sg. Nom.), *purullıyan* (sg. Akk.), *purullıyaš*, *wurullıyaš*, *wurulıyaš* (sg. Gen.) şeklinde geçmektedir⁴.

purulli(ya)-Bayramı'nın ilkbahar mevsiminde kutlanılan “yeni yıl bayramı” olabileceği düşünülmektedir⁵. Hitit takvim başlangıcının ilkbaharda başlamış olması ile yeni yıl arasında bir bağlantının olabileceği ancak kesin bir bilginin olmadığı yönünde görüşler de bulunmaktadır⁶. A. Goetze tarafından, daha eski yıllarda yapılan bir araştırmada ise “kış mevsiminde kutlanılan bir bayram” olabileceği de belirtilmiştir⁷. A. Ünal, Hititlerden önce Hattiler tarafından da Anadolu'da kutlanmış olan “bereket ve yeni yıl merasimi”⁸ olabileceğini söylemiştir.

KBo 31.8 + KUB 30.42 numaralı tablet katalogunda verilen bilgiye göre, *purulli(ya)*-Bayramı'nı anlatan 32 tablet bulunmaktadır⁹. Bayramın kutlanma döngüsünün her yıl mı yoksa belli aralıklı dönemlerde mi kutlandığı yönünde kesin bir bilgi bulunmamaktadır.

¹de Martino, 2003: 92.

²*purulli*- kelimesinin anlamı için bkz. Forrer, 1922: 234; Soysal, 2004: 304, 324, 91 vd.; HED, 2013: 137-139; Ünal, 2016a: 110.

³Haas, 1994: 696; 2008: 98.

⁴HW, 1952: 174, 256; CHD (P), 1997: 391-392; Ünal, 2016b: 424.

⁵Haas, 1970: 43; Hoffner, 1974: 18-19; Yakar, 2007: 241.

⁶Gurney, 1990: 130; Taracha, 2009: 136.

⁷Goetze, 1933: 264.

⁸Ünal, 2016a: 110

⁹Arıkan, 1998: 280.

purulli(ya)-Bayram töreni ana rotası, Hattuša'dan başlayıp, Tawiniya, Warkatawi, Zippalanda, Arinna, Kaštama ve Nerik kentleridir. Bayramın Nerik kentinden sonraki bölümleri kraliyet üyeleri tarafından paylaşılmaktadır. Kraliçe, Taštariša kentine geçerken, prens ise Tanrı Telipinu onuruna bayramın altı gün sürecek olan kısmını yönetmek üzere Kašha ve Hanhana kentlerine gitmektedir. Kesin olmamakla birlikte Mišturha, Hašhatatta, Taħišama ve Katašera prensin geçtiği kent istasyonlarından olabilir¹⁰. Bayramın en coşkulu bölümü Nerik Kenti'nde kutlandığı için "Nerik Kenti'nin purulli(ya)-Bayramı" olarak bilinmektedir. Nerik'in bir dönem Kaška egemenliğinde kalması sebebiyle, yerini Hakmiš/Hakpiš kenti almıştır¹¹. II. Muqatalli (M.Ö. 1306-1282) döneminde ise bayram, Utruna kentinde de kutlanmıştır¹². Hakmiš ve Utruna kentlerinin geçici kült merkezleri olduğu anlaşılmaktadır¹³. III. Hattušili ve IV. Tudhaliya dönemlerinde bayramın önemli bölümlerinin AN.TAĦ.ŠUM^{SAR} Bayramı ile birleştirilmesi ile Hurri kökenli kraliçe Puduhepa'nın etkisiyle, bayram kutlaması içinde Tanrıça İŠTAR¹⁴ görülmektedir¹⁵. Ayrıca yine III. Hattušili döneminde (M.Ö. 1275-1250) purulli(ya)-Bayramı tekrar Nerik Kenti'nde kutlanmıştır.

Ħatti Kenti ve purulli(ya)-Bayramı

Hatti ya da Hattuša kenti ve purulli(ya)-Bayramı ile ilgili olan metinler II. Muršili dönemi Yıllıklarını anlatan CTH 61 KBo 2.5 ay. III ve Nerik Kenti purulli(ya)-Bayramı ile ilgili bir oldukça kırık bir parça olan CTH 674 IBoT 2.17 ay. numaralı metinlerdir.

KBo 2.5 numaralı metin purulli(ya)-Bayramı'nın "ilkbaharda kutlandığı ve büyük bir bayram" olduğunu belirtmesi bakımından oldukça büyük önem arz etmektedir¹⁶. II. Muršili'nin, Hatti kentinde ve hešti-yapısında/evinde özellikle Tanrıça Lelūani¹⁷ onuruna kutlaması dikkat çekmektedir. Metnin ilgili satırlarının transkripsiyon ve çevirisi şöyledir:

CTH 61 KBo 2.5¹⁸

ay.III

38 *ma-aĥ-ĥa-an-ma ĥa-mi-eš-ĥa-an-za ki-ša-at*

39 nu **EZEN₄ pu-u-ru-li-ya-aš** ku-it GAL-in [EZEN₄-an]

¹⁰Haas, 1994: 699-700; Ünal, 2016a: 112.

¹¹CTH 584.7 KUB 48.119 öy. 5; Alp, 2000: 74; ayrıca bkz. CTH 375 KUB 17.21+ ay. IV 6-10 Arıkan, 2019:35.

¹²KUB 42.100 ay. IV 16.

¹³de Roos, 2007: 25 vd., 211

¹⁴Arıkan 1998: 49-51; Aslantürk, 2015: 63.

¹⁵Ünal, 2016a: 112.

¹⁶Tercan, 2016: 20-21.

¹⁷Lelūani için bkz. Arıkan, 1998: 49; Gessel, 1998: 281-282.

¹⁸Goetze, 1933: 188 vd.; Tercan, 2016: 21-24.

- 40 A-NA ^DU ^{URU}**Ha-at-ti** Û A-NA ^DU ^{URU}Zi-ip-pa[-la-an-da]
 41 i-ya-nu-un I-NA ^Éhé-eš-ti-ma A-NA ^DLe-el-ya-[ni]
 42 **EZEN₄ pu-ru-li-ya-aš** GAL-in EZEN₄-an Û-UL i-ya-nu-un
 43 nu-kán ^{URU}**Ha-at-tu-ši** ša-ra-a ú-ya-nu-un
 44 nu A-NA ^DLe-el-ya-ni I-NA ^Éhé-eš-ti-i
 45 **EZEN₄ pu-u-ru-li-ya-aš** GAL-in EZEN₄-an i-ya-nu-un
 46 nu-kán ma-aḥ-ḥa-an I-NA ^Éhé-eš-ti-i GAL-in EZEN₄-an
 47 aš-ša-nu-nu-un

-
- 38 İlkbahar olduğu zaman
 39 puruli(ya)-Bayramını büyük [bayramı]
 40 Hatti kenti Fırtına Tanrısı için ve Zippalanda kenti Fırtına Tanrısı için
 41 yaptım/kutladım. Fakat hešti¹⁹ -yapısında Tanrıça Lelūani için
 42 puruli(ya)-Bayramı büyük bayramı yapmadım/kutlamadım.
 43 Ve Hattuša kentine yukarı geldim/çıktım.
 44 Tanrıça Lelūani için hešti-yapısında
 45 puruli(ya)-Bayramı büyük bayramını yaptım/kutladım.
 46 Ve hešti-yapısında büyük bayramı
 47 düzenlediğim zaman
-

Kolofon²⁰ içeren IBoT 2.17 numaralı tablet parçasının okunabilen kısmında, Hattuša kentinde purulli(ya)-Bayramı'nın birinci tabletinin bitmemiş olduğu belirtilmektedir. Transkripsiyon ve çevirisi şu şekildedir:

^{19É}heštā- "anıt mezar, mozole.": HEG, 1983: 237-238; HHw, 2001: 49; EDHIL, 2008: 346; Ünal, 2016b: 185.

²⁰Kolofon hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Karasu, 1997: 217.

CTH 674.1 IBoT 2.17²¹**ay.**

x+1]x [

2' DUB I^{KAM} Ú-UL QA-T[I]3' [Š]A EZEN₄ uuu-ru-li-ya-aš4' ^Éhé-eš-ti-i [I-NA]5' [^{URU}] Ha₂-at[-tu-ša

x+1]x [

2'-3' Wuruliya-Bayramı'[nı]n birinci tableti bitmemi[ştir.]

4'-5' Ha₂t[tuša kenti] hešti-evin[de]/yapısın[da]**Nerik Kenti ve purulli(ya)-Bayramı**

Nerik²² kenti ve purulli(ya)-Bayramı ile ilgili metinler şunlardır: KBo 31.8 + KUB 30.42, KBo 30.82 ay.VI, Bo 4962 öy. I, KUB 22.25 öy., KUB 22.25 ay., KUB 30.68, KUB 59.12, Bo 3251, KUB 22.46, KUB 48.119 öy., KBo 30.37 IV, KBo 3.7 öy.I.

KBo 31.8 + KUB 30.42 numaralı metin tablet kataloğudur. Ayrıca bu metin, purulli(ya)-Bayramı'nın 32 tablettten oluşan oldukça uzun bir bayram olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Bayram süresi hakkında da bize bir öngörü sağlamaktadır. Metnin transkripsiyon ve çevirisi şöyledir:

CTH 276.1 KBo 31.8+KUB 30.42²³**öy.I**5 DUB XXXII^{KAM} H^{L.A} ŠA EZEN₄ pu-u-ri-li-ya-aš6^{URU} Ne-ri-ig-ga QA-TI

5 puruliya-Bayramı'nın 32. tableti

6 Nerik kentinde. Bitmiştir.

²¹Karasu, 1986: 170; Dardano, 2006: 30; Tercan, 2016: 25.

²²Nerik hakkında ayrıntılı bilgi için bkz. Bozgun, 2019a: 153-156.

²³Dardano, 2006: 22-24; Tercan, 2016: 54, 56; Bozgun, 2019b: 126.

Oldukça kırık KBo 30.82 numaralı metnin kolofonunda Nerik Kenti purulli(ya)-Bayramı ile ilgili altıncı tabletin tamamlanmadığı belirtilmektedir.

CTH 674 KBo 30.82²⁴

ay.VI

x+1] DUB VI^{KAM} [

2']ŠA EZEN₄ pu-ru-l[i-ya-aš

3' [^{UR₁}U]Ne-ri-ik Ú-UL [QA-TI

x+1]Altıncı tablet:[

3' -2' Nerik [Ken]ti puruliya-Bayramı'nın. [Bit]me[miştir.

Bo 4962 numaralı tablet Nerik kentinde yapılan kutlamalar hakkında ayrıntılı bilgi vermektedir. Özellikle, hilamni²⁵ ve halentuwa²⁶ yapılarında gerçekleştirilen törenler anlatılmaktadır. İlgili metnin transkripsiyon ve çevirisi şu şekildedir:

CTH 674 Bo 4962²⁷

öy.

1 ma-a-an-za L[UGAL-u]š I-NA ^{URU}Ne-ri-i[k(-)

2 EZEN₄ uuu-ru-ul-li i-ya-zi

3 LUGAL-uš ^{LÚ}pa-ra-a ú-ya-an-da-an ku-in

4 [A-NA] EZEN₄ uuu-ru-ul-li lam-ni-ya-zi

5 [nu-uš-m]a-aš ^{NINDA}ša-ra-am-na

6 [-]an pí-ya-an-zi

7 [^{NIN}]^{DA}ya-ga-ta-aš X-iš

8 [] ya-kiš-šar XX-iš

9 I DUG.GEŠTIN II DUG mar-nu-an

10 ^Éhi-lam-ni-ša-ma-ša-at-kán

²⁴Dardano, 2006: 31; Tercan, 2016: 58-59.

²⁵(^É)hilammar için bkz. Kammenhuber, 1992: 333.

²⁶halentuwa- için bkz. HW², 1991: 20a vd.; Kammenhuber, 1992: 333.

²⁷Haas, 1970: 252; Alp, 1993: 262-263; Tercan, 2016: 59-61.

11 *an-da e-ša-an-ta* [
12 *a-da-an-zi a-ku-ua-a[n-zi*

13 *I-NA Ēha-le[-en-tu-ua²]*
14 *šal-li [a-še-eš-šar]*

1 Kral Nerik Kenti'nde
2 wurulli-Bayramı'nı yaptığı/kutladığı esnada

3 Kral, para úuant-adamını
4 wurulli-Bayramı'na çağırır/adını anar.

5 [Ve on]lar *šaramna*-ekmeğini
6 [] verirler.
7 [*wa*]gata-ekmeğini on defa
8 [] bir parça ekmeği yirmi defa
9 Bir kap şarap, iki kap *marnuwan*-içkisi

10 Onlar *hílammar* yapısında
11 içeride otururlar.[
12 Yerler (ve) içerler.

13 *halentuwa*-yapısında
14 büyük [toplantı (yaparlar.)]

KUB 22.25 numaralı tablette ise, kralın askeri bir saldırıda bulunmak ya da purulli(ya)-Bayramı'nı kutlamak arasında bir ikilem yaşadığı, bunu ortadan kaldırmak adına fala başvurduğu görülmektedir.

Hitit İmparatorluk döneminde, bir yere askeri bir sefer düzenlenmeden önce fal soruları ile falcılara danışılmaktadır. KUB 22.25 numaralı bu tablet de Nerik kentinin Kaška işgalinden kurtulması ile ilgili en uzun fal metinlerinden biridir²⁸.

²⁸Ünal, 2013: 455.

CTH 562 KUB 22.25²⁹**öy.**

19 *nu I-NA^{URU} Ne-ri-ik an-da-an pa-iz-zi nu URU-an ú-e-te-ez-zi pa-ra-ma-za-kán*

20 *URU Ne-ri-ik-ka₄-az ar-ḫa a-ri-ya-mi ma-a-an ku-ru-ur^{HLA} ḫu-u-da-ak RA- mi*

21 *m[a]-a-an-za EZEN₄ uuu-ru-li-ya-aš ḫu-u-da-ak DÚ-mi nu DINGIR^{LUM} ar-ḫa ú-da-aḫ-ḫi*

19 Nerik kentinde içeri girecek ve kenti inşa edecek. Fakat sonra

20 Nerik kentinde fal aracılığıyla soracağım. Hemen düşmana mı saldıracağım?

21 Ya da bizzat hemen wuruliya-Bayramı'nı mı yapacağım? Ve tanrıya alıp götüreceğim.

Metnin ilerleyen satırlarında yine benzer fal soruları ile bayramın kutlanıp kutlanmayacağı hususunda cevap arandığı görülmektedir.

CTH 562 KUB 22.25**öy.**

31 *nu^{URU} Ga-aš-ga-ma [GU]L[?][-a]ḫ-zi nu I-NA^{URU} Ne-ri-ik-ka₄ an-da-an*

32 *nu^{URU} Ne-ri-ik[-ka₄-an] ú-e-da-aḫ-ḫi^{URU} Ne-ri-ik-ka₄-az-ma-za-kán ar-ḫa a-ri-ya-mi*

33 *ma-a-an ku-r[u-ur^{HLA} ḫu-u]-da-ak RA-mi ma-a-an-za EZEN₄ uuu-ru-li-ya-aš ḫu-u-da-ak DÚ-mi*

31 Gaşga kentini vurduğunda ise, Nerik kentinde içini

32 ve Nerik kentini inşa edeceğim. Fakat Nerik kentinde bizzat fal aracılığıyla soracağım.

33 Hemen düşmanlara mı saldıracağım? Ya da hemen wuruliya-Bayramı'nı mı yapacağım?

Yine aynı tabletin ay. 7. ve 9., 16. ve 17., 26. ve 27., 33. ve 35. satırları arasında aynı sorulara fal yardımıyla benzer yanıtlar aranmaktadır³⁰.

KUB 30.68 numaralı arşiv tablet kataloğunda Nerik Kenti'nin büyük bayramı olarak nitelendirilen purulli(ya)-Bayramı geçmektedir.

²⁹Haas, 1970: 44-45; Tercan, 2016: 62-75.

³⁰Tercan, 2016: 69-75.

CTH 278.1 KUB 30.68³¹**ay.III**

2 [x DUB I / A-N]A EZEN₄ GAL *pu-u-r^ru^l-li-ya-aš*

3 [x DUB] x EZEN₄ ^{URU} *Ne-ri-iq-q[a*

2 [. . . Birinci tablet]: Büyük bayram puruliyaya-Bayramı'na

3 [. . . x tablet]: Nerik Kenti bayramı

KUB 59.12 numaralı belgenin kolofonunda “Nerik Kenti büyük purulliyaya-Bayramı” kaydı okunabilmektedir.

CTH 674 KUB 59.12³²**öy.IV**

1' [DUB]x ^{KAM} *Ú-UL QA-TI*

2' [EGIR-a]n *tar-nu-ya-aš³³*

3' [EZE]N₄ *pu-ru-ul-li-ya-aš*

4' [^{URU}N] *e-ri-ik*

1' x [tablet]: Bitmemiştir.

2' [Sonraya] bırakılmış(tır).

3'-4' Nerik kenti purulliyaya-Bayramı.

Bo 3251 + Bo 9514 envanter numaralı tabletin 3. satırının sonunda kırık kısımlar bulunmaktadır. Fakat satırın başındaki *kiš*-³⁴ “olmak” fiilinden hareketle, satırın sonundaki kelimenin olasılıkla “ilkbahar” anlamında *hamešha-*, *hamešhant-*, *hameškant-*³⁵ olabileceği düşünülmektedir.

³¹Dardano, 2006: 194-196; Tercan, 2016: 76-78.

³²Haas, 1970: 253; Groddek, 2004: 23; Tercan, 2016:78-79.

³³*tarnušaš* (Gen. Sg.), *tarna-*'dan türetilen form olmalıdır. Beklenen yapı *tarnumaš*, fiillerin çekimlenmiş hallerinde olması gereken *-u-* seslerinden *-y-* yerine “m” gelmesi ile oluşturulmaktadır. bkz. Dinçol, 1970: 53; ayrıca bkz. HHw, 2001: 169 DUB EGIR-*an tarnummaš* (*tarnušaš*) “Tontafel das Übriglassens” (abgekürzte Version eines Tontafeltexts?); Hoffner-Melchert, 2008: 44.

³⁴Ünal, 2016b: 283.

³⁵Ünal, 2016b: 147.

purulli(ya)-Bayramı'nın ilkbaharda kutlandığı burada bir kez daha doğrulanmış olmaktadır. purulli(ya) Bayramı kutlamalarının kaç gün devam ettiği ya da bayramın ne kadar zamanda kutlanmış olduğuna dair kesin bir bilgi bulunmamaktadır. Metnin ilk satırında geçen “9. yıl” ifadesine göre ise, bayram döngüsünün dokuz yıl da bir yapıldığı düşünülmektedir. IBoT 2.129 numaralı tablette ise, “7. yıl purulli(ya)-Bayramı” kurbanının tanrı için kesildiğinden bahsedilmektedir. Bu metinde bayramın yedi yıl da bir yapıldığı üzerinde durulmuştur³⁶. A. Ünal, “SISKUR purulliyāššiyanza” ifadesinin anlamını “purulli- ile ilgili” şeklinde vermektedir. Ayrıca, Hurrice’de *purulli-* “ev, tapınak” anlamlarına da gelmektedir³⁷. Söz konusu belgede, *purulliyāššiyanza* kelimesinde -ul- ve -li- işaretleri açık şekilde okunamamakla birlikte, metinde “bayram” anlamına gelen “EZEN₄” determinatifi de kullanılmamıştır. Bu nedenle metinde geçen “kurbanın”, purulli(ya)-Bayramı ile ilgili olup olmadığı hakkında kesin bir bilgi bulunmamaktadır.

CTH 674 Bo 3251+Bo 9514³⁸

ay.III:

x+1]MU IX^{KAM}x[

2' nu A-NA^DU^{URU}N[e-ri-ik

3' kiš-an kat-ta ḫa-m[a-

4' ŠA EZEN₄ pu-ru-li-[ya-aš

x+1]9. yıl[

2' N[erik] kenti Fırtına Tanrı'sına [

3' aşağıda ilk[bahar] olduğunda?[

4' puruli[ya-Bayramı'nın [

CTH 574 IBoT 2.129³⁹

öy.

3' A-NA DINGIR^{LIM}-ḫa SISKUR pu-ru-ul'-li'-ya-aš-ši-ya-an-za

4' ŠA MU VII^{KAM} kar-ša-an

3' “tanrıya purulliya- kurbanı

³⁶Haas, 1970: 254; 1994: 698.

³⁷Ünal, 2016b: 424; ayrıca “purulli” kelimesi Hurrice “kurban terimi”dir. bkz. Aslantürk, 2013: 314.

³⁸Haas, 1970: 254; Fuscagni, 2007: 18-19; Tercan, 2016: 79-80; Bozgun, 2019b: 126-127

³⁹Taggar-Cohen, 2006: 286-287; Tercan, 2016: 80-81.

4' 7. yılın kesilmiş(tir).”

KUB 22.46 numaralı tablet içerik bakımından bir fal metni olup, kırık kısımlar oldukça fazladır. Tabletin 1. ve 7. satırlarında Nerik kent yolu ya da Nerik kentine yapılan yolculuktan bahsedilmektedir. Metnin devamında 14. satırında ise, purulli(ya)-Bayramı için ayrılmış un geçmektedir. Bu “un” (Zİ.DA), “Nerik Kenti Fırtına Tanrı’sı” için sunulan bayram adaklarından olması muhtemeldir.

CTH 582 KUB 22.46⁴⁰

x+1] x A-NA KASKAL ^{URU}N[e-ri-ik(-)

7' nu KASKAL ^{URU}Ne-ri-ik-m[a?

14' A-NA Zİ.DA pu-ru-li-y[a

15' ^DU KIL.LAM [

x+1] Nerik Kenti yolculuğuna/yoluna

7' Nerik kenti yolculuğu/yolu ise?

14' puruliya-(Bayramı)'na un

15' Fırtına Tanrı'sı (için) KIL.LAM [(Bayramı)?

KUB 48.119 numaralı tablet kraliçe Puduhepa'nın rüyalarını anlatan kehanet metinlerinden biridir. Bu metinde, kralın bilinmeyen, belki çare bulunamayan bir hastalığından söz edilmektedir. Belgede kraliçe, kralın bu hastalığını, tanrının iyileştirmesi karşılığında onun onuruna Hakmiş kentinde ve daha sonra özellikle Nerik kentinde onun için purulli(ya)-Bayramı'nı düzenleyeceğinden bahsetmektedir. Bu belgede de Hakmiş ve Nerik kentlerinin Kaşka işgalinde olduğu dönemlerde bayramın kutlandığı önemli kült kentlerinden biri olduğu görülmektedir.

CTH 584.7 KUB 48.119⁴¹

ay.

3' [ma-a-an]-na-mu DINGIR ^{LIM} ki-i Ú-UL še-ek-kán GIG SIG₅-ah-ti

4' [nu-za-kán] A-NA DINGIR ^{LIM} EZEN₄ dam-me-li-in ku-in-ki te-eh-ḫi

5' [EZ]EN₄ pu-ru-ul-li-ia-an-na-at-ta I-NA ^{URU}Ha-ak-miš i-ia-mi

6' [I-N]A ^{URU}Ne-ri-iq-qa-ia-at-ta ḫa-an-ti-i i-ia-mi

7' [ma-] [a'-an-na-aš-mu I-NA ^{URU}Ne-ri-iq-qa I-e-da-ni pí-di DÙ-u-an-zi 'SIXSÁ'-ri

⁴⁰Tercan, 2016: 81-84.

⁴¹de Roos, 2007: 208-213; Murat, 2008: 189; Tercan, 2016: 85-89; Bozgun, 2019: 131-133.

8' [na-a]n a-pí-ia-pát i-ia-mi

9' [ma-a-a]n-na ki-nu-un DINGIR^{LUM} EN-Ā^{URU} Ut-ru-na-za I-NA
^{URU}Ne-ri-iq-qa

10' [ar-ḫ]a pé-[˘]e[˘]-da-an-zi nu-uš-ši I-NA da-ḫa-an-ga I LI-IM UDU

11' [pa-ra-] ˘a pí-an-zi

3' Tanrı benim bu bilinmeyen hastalığı iyileştirdiğin[de]

4' [Bizzat] tanrıya herhangi bir yeni bayram kuracağım.

5' purulli-Bayramı'nı senin için Hakmiš kentinde yapacağım
 (kutlayacağım).

6' Nerik kentinde de senin için hususi yapacağım.

7' Onu benim (için), Nerik kentinde bir yerde yaptıklarını
 (kutladıklarını) tespit edersen

8' ve onu orada bizzat yapacağım/kutlayacağım.

9' Şimdi Tanrı, beyim Utruna kentinden Nerik kentine

10' taşıdıklarında, ona *dahanga-* 'da 1000 koyun

11' sunar[lar].

KBo 30.37 numaralı tablet Nerik Kenti purulli(ya)-Bayramı ile ilgili kırık bir parçadır.

CTH 674 KUB 30.37⁴²

ay.IV

x+1 [EZEN₄ pu-ru-ul-l]i-ya-aš^{URU} Ne-ri-ik^{KI}

x+1 Nerik Kenti [purulli-ya-Bay]ramı.

KBo 3.7 numaralı tablet ise Nerik Kenti Fırtına Tanrı'sı ile Yılan İlluyanka'nın mücadelesini anlatan mitolojik bir metindir. purulli(ya)-Bayramı'nın ülkenin gelişmesi ve refaha ermesinden sonra kutlandığı anlatılmaktadır⁴³.

⁴²Groddek, 2002: 44.

⁴³Arıkan, 1998: 163; Tercan, 2019: 200.

CTH 321 KBo 3.7⁴⁴**öy.I**

1 [U]M-MA ^mKi-il-l[a LÚGUDU₁₂] ^DU ^{URU}Ne-ri-ik

2 ne-pí-ša-aš ^DIM[-x-x-]x-[n]a

3 pu-ru-ul-li-ya-aš ut-tar nu ma-a-an

4 ki-iš-ša-an ta-ra-an-zi

5 ut-ni-ya ma-a-ú še-eš-du nu-ya ut-ni-e

6 pa-aḥ-ša-nu-ya-an e-eš-du nu ma-a-an

7 ma-a-i še-eš-zi nu EZEN₄pu-ru-ul-li-ya-aš

8 i-ya-an-zi

1-2 Göğün Fırtına Tanrısı ve Nerik Kenti' nin Fırtına Tanrısı merhemli rahip Killa'ya şöyle (der):

3-4 purulliya-(Bayramı'nın kutlanması) olayı/konusu hakkında şöyle söylerler:

5 “Ülke gelişsin, rahata ersin ve ülke

6 korunmuş olsun.” Eğer (ülke)

7 gelişirse ve rahata ererse purulliya-Bayramı'nı

8 kutlarlar.

Sonuç

Makalemizin konusu olan, Hitit Devleti'nin kutlamış olduğu en önemli bayramlardan biri olan purulli(ya)-Bayramı'nın Hatti kökenli, ilkbaharda kutlanan “Yeni Yıl Bayramı” olduğu düşünülmektedir. Büyük bir bayram olduğu metinlerde açık bir şekilde vurgulanmaktadır. Bayrama, Hatti kentinden başlanarak; Tawiniya, Warkatawi, Zippalanda, Arinna, Kaštama gibi birkaç kült merkezi ziyaret edildikten sonra Nerik kentine ulaşılmakta; bu kentte kraliyet erkânının katılımıyla bayram kutlamalarının en önemli ve coşkulu kısımları icra edilmektedir. Nerik kentindeki bu ihtişamlı kutlamalardan sonra kraliçe Taštariša kentine geçmekte, prens ise Kaša ve

⁴⁴Beckman, 1982: 12-17; Hoffner, 1998: 11; E. Rieken et al. (ed.), hethiter.net/: CTH 321 (INTR 2010-11-23); Tercan, 2016: 118-120.

Hanhana kentlerine gitmektedir. Hitit kralının Nerik kentindeki bu kutlamalardan sonra ne yaptığı hakkında çiviyazılı belgelerden bilgi sahibi olamamaktayız. Nerik'in Kaška kontrolünde olduğu dönemlerde Hakmiş ve Utruna kentleri de bayramın kutlandığı önemli kült kentlerinden olmuşlardır. III.Hattuşili döneminde tekrar Nerik Kenti önem kazanmış, yine bu kral döneminde, kraliçe Puduhepa'nın etkisiyle bayram içinde Hurri dini etkileri görülmüştür. Bayramın kaç gün sürdüğü ve hangi aralıklarla yapıldığına dair net bir bilgi elimizde bulunmamaktadır. KBo 31.8 + KUB 30.42 numaralı metne göre 32 gün sürdüğü tahmin edilmektedir. Bo 3251 numaralı tablette *kiš-* “olmak” fiili ile birlikte “*ham[ešha]-/ham[ešhant]-/ham[eškant]-*” kelimesinin geçmesi ile bayramın “ilkbahar” mevsiminde kutlandığı tarafımızca da tespit edilmiştir. Dokuz ya da yedi yılda bir kutlanmış olabileceği metinlerden anlaşılmaktadır. Bayram kutlamalarının günleri ve kutlamalarda neler yapıldığı tam olarak bilinmemektedir. Sadece Bo 4962 numaralı tabletten, Nerik kentinde yapılan kutlamaların içeriği hakkında birtakım bilgiler elde edebilmekteyiz. Bayram, daha sonraki dönemlerde AN.TAH.ŠUM^{SAR} Bayramı ile birleştirilmiştir. IBoT 2.129 numaralı belgede *purulli(ya)-* kelimesi, “bayram” anlamına gelen “EZEN₄” determinatifi yerine “kurban” anlamına gelen “SISKUR” kelimesi ile kullanıldığı için burada geçen “*purulli(ya)-*”nın bayram ile ilgili olduğu ya da olmadığı yönünde bir sonuç tarafımızdan kesinlik kazanamamaktadır. *purulli(ya)-* Bayramı'nda, özellikle ^E*heštā*, ^E*halentuwa-*, (^E)*hिलammar* ve (^{GIS})*dahanga-* gibi kült yapıları önemli bir yere sahiptir. *purulli(ya)-* Bayramı'na ait arşivi genel olarak fal metinleri ve metinlerin içeriği hakkında bilgi veren kolofonlar oluşturmaktadır. Hatti/Hattuša kentinde kutlanan *purulli(ya)-* Bayramı ise, II. Murşili Yıllıklarını içeren KBo 2.5 numaralı tablet ile Nerik kentinde kutlanan *purulli(ya)-* Bayramı'na ait IBoT 2.17 numaralı tablet parçasındaki kolofonda geçmektedir. Ayrıca İlluyanka adlı mitolojik metinde Nerik ve *purulli(ya)-* Bayramı geçmektedir. Bu metinden de yola çıkılarak, *purulli(ya)-* Bayramı'nın bolluk, bereket ve ülkenin refahı ile yakından ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Ülke gelişip, refaha erdiğinde *purulli(ya)-* Bayramı kutlanmaktadır. İlkbaharda doğanın uyanışı ile bayram kutlaması başlamakta, başta Nerik'in Fırtına Tanrı'sı olmak üzere tanrılara belirli kült kentlerinde çeşitli sunular yapılarak, kraliyet ailesi ve ülke için tanrısal bir koruma amaçlanmaktadır.

Kaynakça

- Alp, S. (2000). *Hitit çağında Anadolu*. TÜBİTAK Yayınları.
- Arıkan, Y. (1998). Hitit dini üzerine bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakülte Dergisi*, 38(1-2), 271-285.
- Arıkan, Y. (2019). Hitit duaları. *Anadolu/Anatolia Anı-Armağan Serisi Ek Dizi III.3*, 31-42.
- Aslantürk, N. (2013). *Hitit belgelerinde Hurri tanrıları ve onların kültleri* (Tez No. 355828) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Aslantürk, N. (2015). Hitit metinlerinde geçen Hurri tanrı çiftleri: “NABARBI-ŞUĞALA” “URŞUI-IŞKALLI”. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(1), 59-82. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7725>
- Beckman, G. (1982). The Anatolian myth of Illuyanka. *Journal of the Ancient Near Eastern Society*, 14, 11-25.
- Bozgun, Ş. (2019a). Nerik, Hakmiş ve yakın çevresinin lokalizasyonu hakkında. *DTCF Dergisi*, 59(1), 152-180.
- Bozgun, Ş. (2019b). *III. Hattuşili döneminde Nerik ve Hakmiş kentleri* (Tez No. 594550) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Dardano, P. (2006). Die hethitischen tontafelkataloge aus Hattuşa (CTH 276-282). *Studien zu den Boğazköy-Texten* 47. Wiesbaden.
- de Martino, S. (2003) *Hittiter* (E. Özbayoğlu, Çev.). Dost Kitabevi.
- Dinçol, A. M. (1970). *Eski Anadolu dillerine giriş*. Edebiyat Fakültesi Basımevi.
- Forrer, E. (1922). Die inschriften und sprachen des Hatti-Reiches. *Zeitschrift der Deutschen Mirgenländischen Gesellschaft*, 76, 174-269.
- Gessel, B. H. L. van (1998). *Onomasticon of the Hittite pantheon* 1-2, *handbuch der orientalistik*.
- Goetze, A. (1933). *Die annalen des Murşiliş*. JC Hinrichs' sche Buchhandlung.
- Groddek D. (2002). *Hethitische texte in transkription*.
- Gurney, O. R. (1990). *The Hittites*. Penguin Books.

- Haas, V. (1970). *Der kult von Nerik ein beitrage zur Hethitischen religionsgeschichte*.
- Haas, V. (1994). *Geschichte der Hethitischen religion: Handbuch der orientalistik*.
- Hoffner, H. A. (1974). *Alimenta Hethaeorum: Food production in Hittite Asia minor*. American Oriental Society New Haven, Connecticut.
- Hoffner, H. A. (1998). *Hittite Myths*, (2. ed.). Scholars Press.
- Hoffner, H. A., Melchert, H. C. (2008). *A grammar of the Hittite language (Part 1)*. Reference Grammar.
- Kammenhuber A. (1992). *Éhalentuua*, eine Widmung. *Fs Alp*. 333
- Karasu, C. (1986). *Boğazköy çivi yazılı tablet kolofonları* [Doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Karasu, C. (1997). Hattuša-Boğazköy arşiv kitaplık sistemleri üzerine bazı yorumlar. *Anadolu Arşivleri*, 3(1), 215-238. https://doi.org/10.1501/Archv_0000000061
- Murat, L. (2008). Hitit tarihi-coğrafyasında Hakmiş ve İstahara ülkelerinin konumu. *Türk Arkeoloji Dergisi*, 27(44), 181-204. https://doi.org/10.1501/Tarar_0000000414
- Roos, J. de (2007). *Hittite votive texts*. Nederlands Instituut voor het Nabije Oosten.
- Soysal, O. (2004). Hattischer wortschatz in hethitischer textüberlieferung. *Handbuch der Orientalistik I/74*.
- Taggar-Cohen, A. (2006). *Hittite priesthood*. Universitätsverlag Winter.
- Taracha, P. (2009). *Religions of second millennium Anatolia, dresdner beiträge zur Hethitologie 27*. Wiesbaden.
- Tercan, B. (2016). *Hititlerde purulli(ya) bayramı* (Tez No. 453149) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Tercan, B. (2019, May, 2-5). *Anadolu kökenli bir Hitit efsanesi: "İlluyanka"* [Symposium presentation]. International Symposium on Mythology, Ardahan University. Ardahan.
- Ünal, A. (2016a). *Hititlerde ve eski Anadolu toplumlarında din, devlet, halk ve eğlence*. Bilgin Kültür Sanat Yayınları.
- Ünal, A. (2016b). *Hititçe-Türkçe Türkçe Hititçe büyük sözlük*. Bilgin Kültür Sanat Yayınları.

Yakar, J. (2007). *Anadolu'nun etnoarkeolojisi*. (S. Hırçın Riegel, Çev.). Homer Kitabevi.

Çevrimiçi Kaynak:

Fuscagni F. (2007). *Hethitische unveröffentlichte texte aus den jahren 1906-1912 in der sekundärliteratur*. Hethitologie Portal Mainz-Materialien.

E. Rieken et al. (ed.), hethiter.net/: CTH 321 (INTR 2010-11-23)

Kısaltmalar

CHD The Hittite Dictionary of the Oriental Institute of the University of Chicago-Chicago 1980vd.

CTH E. Laroche, Catalogue des Textes Hittites-Paris 1971.

EDHIL A.Kloekhorst, Etymological Dictionary of the Hittite Inherited Lexicon-Leiden 2008.

HED J.Puhvel, Hittite Etymological Dictionary-Berlin 1984vd.

HEG J.Tischler, Hethitisches Etymological Glossar-Innsbruck 1977vd.

HHw J.Tischler, Hethitisches Handwörterbuch, Mit dem Wortschatz der Nachbarsprachen, (IBS 102)-Innsbruck 2001.

HW J.Friedrich, Hethitisches Wörterbuch-Heidelberg 1952 (1954).

HW2 J. Friedrich and A. Kammenhuber, Hethitisches Wörterbuch, 2nd ed., Heidelberg 1975 vd.

HZL C.Rüster-E.Neu, Hethitisches Zeichenlexikon (StBoT Beiheft 2)-Wiesbaden 1989.

IBoT İstanbul Arkeoloji Müzelerinde Bulunan Boğazköy Tabletlerinden Seçme Metinler-İstanbul 1944, 1947, 1954, Ankara 1988.

KBo Keilschrifttexte aus Boghazköi-Leipzig, Berlin 1916 vd.

KUB Keilschrifturkunden aus Boghazköi, Berlin 1921 vd.




ISSN: 2141-9773

e-ISSN: 2791-9773

CANKIRI KARATEKIN UNIVERSITY
JOURNAL OF FACULTY OF LETTERS
KAREFAD

Human Impact on the Environment and the Anthropocene in Amitav Ghosh's *Gun Island*

Sercan Uzun ¹
National Defence University

Abstract

This article analyses the impact of human in Amitav Ghosh's *Gun Island* altering the ecology of the earth from the Anthropocene perspective. The Anthropocene asserts that nature, which has been damaged so much that it cannot regenerate, and whose balance has changed, has changed not because of meteor strikes, ice ages or globalcauses as it used to be in old times, but because of human influence. The unpredictable and inconsistent climatic effects caused by human effect such as fossil fuel consumption especially after the industrial revolution, global warming, rise in sea levels, acidification of oceans show that humans have the greatest impact on nature compared to other living things. Although the existence of man in the world is relatively short, the biggest factor affecting the environment in the 21st century is human. Therefore, due to the global impact created by man, human impact changes the life of nature, animals, plants and himself in an unknown direction. In this context, Amitav Ghosh's novel *Gun Island* features the impact of humanity to the ecology that connects the past to the present with a Bengali myth showing how the impact of humanity stretches into the ecology.

Keywords: Anthropocene, Migration, Climate Change, Global Warming

¹Lecturer, Foreign Languages Department, Naval Petty Officer Vocational School, Yalova/ Türkiye
suzun@msu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0895-8398>

ARTICLE TYPE
Review Article

Received Date
September 16, 2022

Accepted Date
October 13, 2022

doi: 10.57115/karefad.1176127

Atif: Tercan, B. (2022). Human impact on the environment and the Anthropocene in Amitav Ghosh's *Gun Island*. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 10(2), 363-376. <https://doi.org/10.57115/karefad.1176127>




ISSN: 2141-9773

e-ISSN: 2791-9773

ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
EDEBİYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ
KAREFAD

Amitav Ghosh'un Silah Adası Romanında İnsanın Çevreye Etkisi ve Antroposen

Sercan Uzun ¹
Milli Savunma Üniversitesi

Öz

Bu makale, kendini yenilemeyecek kadar zarar gören ve dengesi değişen doğanın eskiden olduğu gibi meteor çarpması, buzul çağları veya küresel sebeplerden değil de insan etkisiyle değiştiğini gösteren Anthroposen bakış açısı ile Amitav Ghosh'un *Silah Adası* adlı eserindeki insan etkisiyle iklim değişikliği ve yarattığı sorunları ele almaktadır. Sanayi devriminden sonra artan başta fosil yakıt tüketimi artışı olmak üzere değişen iklim sebebiyle ortaya çıkan tahmin edilemeyen ve tutarsız iklimsel etkiler, insanın doğa üzerinde diğer canlılara nazaran en büyük etkiyi yarattığını göstermektedir. İnsanın dünyadaki varlığı kısa olmasına rağmen, 21. Yüzyılda çevreyi etkileyen en büyük faktör insandır. Dolayısıyla, insan yarattığı küresel etki sebebiyle doğanın, hayvanların, bitkilerin ve kendisinin de hayatını bilinmeyen bir yöne doğru değiştirmektedir. Bu kapsamda, Amitav Ghosh'un Silah Adası adlı romanı, Bengal dilindeki bir mit vasıtasıyla, geçmişi günümüze bağlayan ve insanın etkisinin küresel anlamda çevreyi nasıl etkilediğini gösteren kurgusal bir hikâye ortaya koymaktadır.

Anahtar Kelimeler: Antroposen, Göç, İklim Değişikliği, Küresel Isınma

¹Öğretim Görevlisi, Yabancı Diller Blm. Bşk., Deniz Astsubay Meslek Yüksek Okulu, Yalova/ Türkiye
suzun@msu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0895-8398>

MAKALE TÜRÜ
Derleme Makalesi

Başvuru Tarihi
16 Eylül 2022

Kabul Tarihi
13 Ekim 2022

Humanity has always been a member of the ecological system since it appeared on the earthly stage. In the first steps of his appearance, he had been a typical participant of the ecosystem just like the other members of the environment. In this atmosphere, all livings survive in the ecosystem by adapting themselves to the rules designed by the system. However, when environmental factors make it difficult to survive, animals adapt themselves to the environment by hibernating or migrating to other places while plants show their adaptations by changing the colour of or shedding their leaves in the change of seasons. Similar to the animals and plants, the ancient people undeniably could only survive in the environment by adapting themselves to the rules of the habitat they were living in as it was not possible for humans to survive in the environment if they deny complying with the rules of the environment (Barrett, 2021, p. 205). Nevertheless, things have changed for humans with the invention of the first technologies (Gezgin, 2011, p. 25) and humans have promoted their role in nature as the masters of nature in this kingdom.

Since humanity became the king of the jungle, they have been altering the balance of the environment in such a tremendous way that the collateral damage of the change pushes the earth into an irreparable condition and consequently, the human influence on the environment steps into a new recognition that deterioration on the earth's ecology becomes the imprint of humanity. For the last 200 years, negative human impact on the environment reached such an enormous degree that scientists claim that this imprint needs to be taken as a new geological epoch as human effect is omnipresent in every place such as wild seas away from human reach or remote areas. In an example to the incident, the level of human impact is so immense that even the Mariana Trench, the deepest oceanic trench in the world with 10,975 meters down in the Pacific Ocean, cannot stay away from the scourge of plastic pollution and plastic and microplastics have been identified in the stomachs of several aquatic creatures according to *National Geographic* (Gibbens).

Human presence on earth, when it is compared to the age of the earth that we are living in, is short without a doubt, but we have succeeded to alter the balance that existed for millions of years in such a short time and become a threatening factor in determining the health of the Earth more than all the entities on this planet altogether can possess (Dickinson, 2000, p. 485). For this reason, some scientists suggest that the last era of the Holocene should be called the Anthropocene which indicates that humans are now the main reason for earth's systemic change while back then geological changes on earth's strata used to be caused by incidents such as "meteor strikes, the movement of continents and sustained volcanic eruptions" (Lewis & Maslin, 2015, p. 171).

In this perspective of the Anthropocene era, this study aims to explore how Amitav Ghosh creates a fictional illustration of the modern world shaped by human induced consequences in *Gun Island* and how the man-made alterations in the ecosystem affect all living beings creating a force migration for the species.

The Anthropocene Era

Looking into the etymology of the word The Anthropocene, it is an amalgamation of two distinct Greek words “Anthropos” meaning “human” and “cene” meaning “new” indicating the global range of human-caused impact on the structure and function of the Earth’s ecosystems (Gibson & Venkateswar, 2015, p.5). In modern times, for example, the consequence of human dominance on earth can be seen in the ecology such as “climate change; ocean acidification; stratospheric ozone depletion; interference with the global phosphorus and nitrogen cycles; global freshwater use; land-system change; loss of biodiversity; chemical pollution; and aerosol loading in the atmosphere” (Franchini, Viola, & Barros-Platiau, 2017, p. 181). As for the consequences of these human induced negative attributions to the ecology, the environment is being dragged into a new epoch as humans have become the new “geophysical agents” (Reno, 2022, p. 2) changing earth’s ecological systems in such a short time. So, in this respect, the Anthropocene is a reflective word which points out the human dominance on Earth subordinating all other life forms.

The popularisation of the term Anthropocene has been made possible by the Nobel-Prize-winning chemist Paul Crutzen to indicate the present period in which the world’s ecosystems were dominated by mostly human impact in his *Geology of Mankind*. According to him, the late eighteenth century was the onset of the Anthropocene when he analysed a mass of air trapped in polar ice indicating an increase in carbon dioxide and methane levels. Interestingly, he put forward that this incident coincided with the invention of the steam engine in 1784 (Crutzen, 2016, p. 211). So, he directly proposes that the use of fossil fuels has increased the emission level of methane and carbon dioxide in the earth’s atmosphere and the 18th century has been the dawn of the human impact on the environment with the start of the industrial revolution.

However, while the first negative impact of human effect on earth’s environment can be related to the industrial revolution, some scientists such as Simon L. Lewis and Mark A. Maslin argue that the *Orbis spike*, caused by the Columbian Exchange in the American continent, also created a dramatic decrease in CO2 level in 1610 which also indicates the human impact on the ecology. With the invasion of the American continent, the old world was given different types of vegetables and animals peculiar to the American continent whereas The New World took European diseases such as measles

and smallpox, which caused a dramatic decrease in the population of the indigenous people triggering a possible forest growth and subsequently a sharp decrease in CO₂ (Lewis & Maslin, 2015, p. 174-175). So, in addition to what Crutzen proposed it can be said that humans also started to change the climate of the Earth before the Industrial Revolution. In this respect, the eradication of indigenous people of the American continent proves the correlation with the decrease in the CO₂ levels back in 1610 showing that people are the real reason for the changing of the CO₂ levels on earth which is a crucial factor changing the ecology of the earth.

As there are different views on the onset of the Anthropocene as presented above, it is also under debate whether to name the human era as a new epoch or a continuum of the Holocene (Cohen, Finney, Gibbard, & Fan, 2013). A possible explanation for this confusion is the lack of adequate necessities which are essential for the application of a Holocene / Anthropocene boundary (Gibbard & Walker, 2014 p. 29-31). Despite its unofficial recognition as an epoch and conflicts at the beginning of the Anthropocene, human-caused effects have reached a considerable degree during the last centuries without a doubt. Since the industrial revolution, Northern Europe has caused noticeable shifts to the planet's surface, and practically every environmental system on earth is now affected by human action in such a short time according to same source. Especially after the great acceleration period in 1945, human activities are increasing so overwhelmingly dominant that they have even been surpassing the capacity that the earth can handle, so human activity undoubtedly pushes the ecology into "a less biologically diverse, less forested, much warmer, and probably wetter and stormier state" (Steffen, Crutzen, & McNeill, 2007, p. 614).

Fredrik Albritton Jonsson from the University of Chicago shows that the carbon dioxide emissions stemming from fossil fuel consumption have already started a climate change increasing the usual temperature by three to five degrees in the century according to his reports and he further claims that according to these reports, "sea levels are expected to rise between one and three feet by the year 2100" (Jonsson, 2012, p. 679) if we keep on using fossil fuels in the same way. On the other hand, prominent scientists such as Eugene F. Stoermer, Paul Crutzen, Jan Zalasiewicz, Mark Williams and Will Steffen illustrate the impact on the earth by the representation of the growth of uncontrolled population, the rising emergence of concrete cities, the never-ending consumption of fossil fuels and the increase in emission of greenhouse gases (Gürbüz, 2013, p. 76). While sceptics and deniers still question the scientific findings of climate change, most scientists already believe that people have significantly been affecting the Earth's ecological system.

Despite the corresponding debates about the Anthropocene, the concept has since then taken root in popular discourse as the relationship

between humans and nature has already constructed its ways into literary forms of art as well as in other narratives. Bloomfield, for example, portrays the impact of humans as “it is not possible to imagine wandering lonely as a cloud, because [even] clouds now jostle in our imaginations with an awareness of atmospheric concentrations of carbon dioxide and other airborne pollution” (Bloomfield, 2021, p. 76) pointing out the change of human perception in understanding of nature from Wordsworth’s *I Wandered Lonely as a Cloud* to modern times (Wordsworth, 2004, p. 408). As stated above, the human impact on the ecology is so immense that it is not possible to find an entity which is not affected by human intervention in the modern world and even for poetic and literary texts it is not possible to find an entity or a system that can elude from human contamination.

Literature especially in the last half of the twentieth century has delved into the dichotomy between man and nature (Hegglund & McIntyre, 2021) to change our view of nature as the era of Anthropocene has not finished yet. A positive reconfiguration in relationship with the ecosystem may give humanity a chance to reconsider and restore its connection with the environment and our affiliation to the earth would not implicate mastery and control but encourage exchange and admiration. Because on the social level, the Anthropocene is also a sociocultural discourse that is inspiring researchers, artists, filmmakers, and authors to reconsider the connections between culture and environment, economics and ecology, science, and imagination in modern times. While science and other disciplines are equipped with substantial information to deal with the issue, they are missing the thought-provoking aspect of the literature in the field. For this reason, literature has the power to light a beacon on the sustainability of the planet and construct a bridge to show the value of the ecosystem to humankind. In this perspective, Amitav Ghosh’s fictional novel *Gun Island* features a modern and fictional story between humankind and nature as a social response to the human intervention to the course of nature featuring the relation between climate change and migration.

Human Impact in Ecosystem in Gun Island

The novel *Gun Island*, written by Amitav Ghosh, is a fiction that deals with many ecological problems, such as the exploitation of nature by humans, which closely affect the lives of all living things on earth, climate change caused by anthropocentric consequences, and the problem of migration caused by this ecological change. In old times, the factor that changed the climate was geological factors along with the micro components that formed the world, while the biggest factor causing climate change in the Anthropocene era is human (Steffen, Crutzen, & McNeill, 2007, p. 614). Therefore, after the industrial revolution, the human effect on nature is seen more frequently in this novel, with the consequences it has created and the chaining effect these results have on living things. It is shown in the novel

that the micro-disorder, which is directly created by human influence, evolves into a macro-calamity that affects the climate of the world negatively in later stages. This unpredictable and variable changes affect all living things, and in some degrees even causes the extinction of some species on earth.

The plot of the novel is mostly set in India, which has one of the most air polluted countries in the world according to State of Global Air (Health Effects Institute, 2019). Carrying the traces of the colonial period on the first pages of the book, New Delhi recalls its foggy, hot, and sweltering weather with its notorious greenhouse effect. It is tragic that the greenhouse gas effect seems so intense in a city which is so close to the world's largest mangrove forest, Sundarbans. While this tragic situation is given as fiction in the novel, unfortunately New Delhi suffers so much from the greenhouse effect in real life (Sequeira, 2008, p. 10) which shows the reflections of the real-world tragedy in the novel. The protagonist of the novel, Dinanath with its Americanized version of Deen, lives as a book dealer and happens to find himself setting out on an extraordinary journey from forest fire surrounded Los Angeles, air polluted India to flooded Venice portraying the same unstable climate patterns all around the world pointing out how the ecological system is interconnected all around the globe. The environment presented in the novel is directly affected by the human touch and environmental balance is disturbed, so the chain reaction that started with the human influence affects every living thing around the biosphere differently, while the human being, a member of nature, also sees the negative effects of this change in different and profound ways.

The Sundarbans, which is the largest mangrove forest in the world and home to thousands of species, is exploited by the people as a source. As it is given in the book, every merchant who sets out for overseas trade has to pass through the Sundarbans Forest since old times. For this reason, the passage of traders through the forest brings the human influence on the depths of the forest. In this context, the conflict between man and wild nature goes back even further than the adventure of the main character, Deen, with the shrine that he is trying to reach as his quest. On the other hand, a shrine built by humans in such a large mangrove forest is an indication of human progress in nature and how far and inaccessible places human influence in nature can reach. The shrine dedicated to the Manasa Devi, built deep in the forest in the mangrove forest, brings to mind the example of the plastic bag found in the Mariana Trench as in both cases, the tokens of human impact are seen in places that they do not belong. Subsequently, it is seen that people disturb nature and change its balance adversely, nature strikes back in a tone causing unfavourable and unpredictable climate changes for all living on earth.

When the negative impact caused by humans to nature is considered as an individual and small amount of damage, the same amount of damage

produced by millions of people becomes the most powerful factor changing the balance of the earth in the Anthropocene era triggering a butterfly effect for the whole living beings on earth. As in the examples in the novel, the change in the nitrogen level in the soil as a result of the use of artificial fertilizers prevents agricultural activities for the people in the region along with the rise in saline water levels in Sundarbans. A refinery established in the area pollutes the rivers, increases the arsenic content in the water and reduces the fish population and diversity in the stream. Increasing deforestation by its human inhabitants and drought in the region with the drying up of streams for the corresponding reason, rivers stop feeding all those people; causing starvation and impoverishment of the people of the region, and thus they have to migrate to other places in search of new opportunities. Due to this forced migration, not only animals and plants but also people have been affected by climate change. While animals are affected by the climate change such as beaching dolphins in Sundarbans, hungry birds starting forest fires and venomous snakes and spiders appearing outside of their natural habitats, the impact of climate change on humans is seen as economic, sociological, and psychological consequences in the novel as parallel with real-life environmental concerns. The change beginning with the destruction of the forest, land pollution, disturbance of water sources, a rise in the saline water level to the inland farmlands and subsequently killing of fish population in rivers creates a forced migration for animals and people who make their living from the mangrove, agriculture and fishing have to switch to other business lines and leave their lands. Consequently, people have to migrate to some other countries such as it is illustrated in the novel with the growing number of Bengali construction workers in Venice. As an alternate option to the unemployment problem created by the destruction of ecology, people venture into thievery or even in prostitution portraying the economic, sociological, and psychological consequences created by the change in the environment.

On the other hand, animals are trying to adapt themselves to the unstable and unpredictable climate patterns by migrating to other places just like people do or committing suicide such as the beaching of Irrawaddy dolphins in the novel. As stated above, it is seen that the first impact of the global disturbance of the environment is already created by the human impact in the novel for a long time. Related to the death of the fish population and pollution of underground water, a refinery built in the deep of the forest is said to be polluting the clean water supplies in the region by creating arsenic poisoning. Moreover, the usage of artificial fertilizers for agriculture is seen as another factor that has a tremendous effect on the contamination of rivers and soil which has a direct impact on climate change. Related to the excessive use of fertilizers, the eutrophication of river mouths and coastal waters is widely caused by nitrogen composites, primarily from sewage and agriculture (Seitzinger & Phillips, 2017, p. 350)

which in the novel caused by local farming compounds and a refinery built in the area. The uncontrolled waste and usage of fertilizers contaminate freshwater resources as well as rivers causing aqua life in the area deprive of oxygen. It is seen in Gun Island that following the decrease in oxygen levels, the micro food chain the rivers possess is disturbed, consequently sea creatures feeding on the chain dies out or have to migrate some other habitats creating less biodiversity for the aquatic river life in the area.

Another important effect of climate change on inland agricultural land is the soil salinity, which has grown during a 25-year period from 1 to 33% due to rising sea levels for the year 2018 (Ullah, Bano, & Khan, 2021, p. 2). Along with the damage to farmlands affecting agriculture production and therefore source of income for the human population, rise in saline water levels also affects freshwater ecosystem which has the vital importance for people as they depend on “the integrity of populations and communities of freshwater organisms” (Cañedo-Argüelles, Kefford, & Schäfer, 2019, p. 1). The disturbance caused by the rise in saline level in fresh water affects aquatic life and Ghosh shows the beaching of Irrawaddy dolphins as they are highly sensitive animals to change in salinity (Verutes et al., 2021, p. 1). As given in the novel, these dolphins dwell in sensitive areas and a rise in the salinity ends up a force immigration for the population. In the basins where they inhabit, freshwater dolphins serve as markers of the vitality of the rivers as river dolphin population is a reliable indicator of the health of the river's entire freshwater ecosystem according to World Wild Life (‘Freshwater Dolphin Species and Facts’, n.d.). In this respect, a declining in population is regarded as a warning sign for the ecosystem. This situation appears in the novel in such a way that freshwater dolphins, having no place to escape, commit suicide by beaching themselves in masses. While increase in salinity and arsenic levels due to anthropocentric causes, the human impact damages the aquatic food chain and reduces the oxygen level in fresh waters resulting in the migration or even the death of the species. So, corresponding micro causes originated from human impact in the ecology snowball into a macro disaster and the beaching of river dolphins in Sundarbans is just a fictional reflection of this anthropocentric mishap for non-human world. But looking into the bigger picture, the anthropocentric climate change causing natural changes in the balance of nature such as rising sea levels, adverse weather conditions, saline water flooding, increase in nitrogen emission and arsenic level in water sources and so forth, has been exacerbating destruction of the ecosystem not only for the nonhuman world but also for humankind.

Gun island also shows that environmental changes originated from human centred destruction of nature are not only today's problem but also the cumulative effect of human impact. For this very reason, the novel hints the reader that the protagonist of the myth, Bonduki Sadagar, escapes from the Manasa Devi and compelling reasons for him to change place was

because of the global climate change which corresponded with "the little ice age" period as incidents such as the eradication of indigenous people of American continent and reforestation after European conquest to Americas contributed to the change of the climate for that time. Meantime, Ghosh features the "Little Ice Age" to point out that human influence is not a contemporary problem, but a more of a persistent and ongoing problem for the ecology. Therefore, the human induced effects that have been affecting the ecology of the earth in the 21st century is not the outcome of immediate consequences, but rather a cumulative burden that has been everlasting for centuries. For this reason, it is emphasized that man is the only geological factor that changes the climate of the world in the 21st century.

In this context, the changing effect of human on ecology is not something effective only in the 20th century, but, as Crutzen said, has been an ongoing process since in the latter part of the eighteenth century (Crutzen, 2016, p. 211).

Conclusion

Scientists haven't reached a consensus whether to take Anthropocene as an epoch or not as they also disagree on the onset of the Anthropocene. However, the Anthropocene has already stepped into the world of narratives and Amitav Ghosh's novel is an excellent example of the genre to show the anthropocentric impact of humanity on ecology of the earth as a geological factor. In *Gun Island*, Ghosh features a famous Bengali myth between the *Bonduki Sadagar* and *Manasa Devi* in a modern reflection as a fiction of migration and environmental change to be able to denounce the human impact on ecology such as greenhouse effect, global warming, loss of biodiversity, rise in sea levels, increase in saline water levels, loss of habitat, forced migration of species, contamination of water resources and so forth due to anthropocentric causes in 21th century. While the *Manasa Devi* in the Bengal myth represents nature, the gun merchant who tries to escape from it with his wealth and power, actually represents today's human who has no place to escape from such an imminent and global threat. Therefore, man, who is on the receiving end of nature's wrath and destructive power, is a fragile entity if he destroys the ecology that protects him. In this context, humankind has to be respectful and sensitive to the environment in order to prevent a possible ecological disaster that would probably eradicate his existence. To be able to portray this scenario and anticipate a possible ecological catastrophe, Ghosh blends the elements of miracle, mythology and fiction in his novel and shows a warning sign for the people with the global catastrophes that may occur aftermath of a change in the ecological system. An ecological change that will inevitably occur as long as people perceive themselves as the master of nature and this climate strife will influence not only the animals and plants, but also the humankind.

A change in the ecological system becomes a global problem in later stages. The problem starts in early stages as a local problem, however all together a problem starts to affect another one and all together they develop into an ecological mishap that is enough to change the balance of the earth globally. In the novel, people who migrate to countries with the loss of work and living space see the effects of this global change in the countries they go. Therefore, a greater climatic change will not only affect certain parts of the world and some certain types of life but also the whole world and all the living that it harbours, and in such an immense and global ecological change there will be no escape for humans and other living things. In this perspective, the fictional scenario presented by Ghosh warn people against a possible ecological change and its economical, psychological, and social consequences. Therefore, a fictional warning in a novel can provoke a reconfiguration for humans in their relationship with ecosystem giving humanity a chance to reconsider and restore our relationship with environment, so that our relationship with the earth would not mean dominance and control but encourage an admiration for the ecology.

References

- Barrett, J. R. (2021). Migration associated with climate change: modern face of an ancient phenomenon. *Environmental Health Perspectives*, 120(5), 205.
- Bloomfield, M. (2021). Poetry. In J. Parham (Ed.), *The Cambridge companion to literature and the anthropocene* (1st ed., pp. 71–87). Cambridge University Press. doi: 10.1017/9781108683111.005
- Cañedo-Argüelles, M., Kefford, B., & Schäfer, R. (2019). Salt in freshwaters: causes, effects and prospects - introduction to the theme issue. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 374(1764), 20180002. doi: 10.1098/rstb.2018.0002
- Cohen, K. M., Finney, S. C., Gibbard, P. L., & Fan, J.-X. (2013). The ICS International chronostratigraphic chart. *Episodes*, 36(3), 199–204. doi: 10.18814/epiiugs/2013/v36i3/002
- Crutzen, P. J. (2016). Geology of mankind. In P. J. Crutzen & H. G. Brauch (Eds.), *Paul J. Crutzen: a pioneer on atmospheric chemistry and climate change in the anthropocene* (pp. 211–215). Springer.
- Dickinson, W. R. (2000). Changing times: The holocene legacy. *Environmental History*, 5(4), 483–502. doi: 10.2307/3985583
- Franchini, M., Viola, E., & Barros-Plataiu, A. F. (2017). The challenges of the anthropocene: from international environmental politics to global governance. *Ambiente & Sociedade*, 20(3), 177–202. doi: 10.1590/1809-4422asoc214v2022017
- Freshwater dolphin species and facts*. (n.d.). Retrieved 4 September 2022, from World Wildlife Fund website: <https://www.worldwildlife.org/stories/freshwater-dolphin-species-and-facts>
- Gezgin, İ. (2011). *Prehistorik dönemden huristiyanlığa kadar sanatın mitolojisi*. Sel Yayıncılık.
- Ghosh, A. (2019). *Gun island* (First American edition). Farrar, Straus and Giroux.

- Gibbard, P. L., & Walker, M. J. C. (2014). The term ‘anthropocene’ in the context of formal geological classification. *Geological society, London, special publications*, 395(1), 29–37. doi: 10.1144/SP395.1
- Gibbens, S. (n.d.). *Plastic Bag Found at the Bottom of World’s Deepest Ocean Trench* [National Geographic Society]. Retrieved 23 August 2022, from National Geographic Society website: <https://education.nationalgeographic.org/resource/plastic-bag-found-bottom-worlds-deepest-ocean-trench>
- Gibson, H., & Venkateswar, S. (2015). Anthropological engagement with the anthropocene: a critical review. *Environment and Society*, 6(1), 5–27. doi: 10.3167/ares.2015.060102
- Gürbüz, E. (2013). Jeolojik imzamız: antroposen. *Tubitak Popüler Bilim Yayınları*, 4(46), 74–77.
- Hegglund, J., & McIntyre, J. D. (Eds.). (2021). *Modernism and theanthropocene: material ecologies of twentieth-century literature*. Lexington Books.
- Jonsson, F. A. (2012). The industrial revolution in the anthropocene. *The Journal of Modern History*, 84(3), 679–696. doi: 10.1086/666049
- Lewis, S., & Maslin, M. (2015). Defining the anthropocene. *Nature*, 519(7542), 171–180. doi: 10.1038/nature14258
- Reno, S. (Ed.). (2022). *The anthropocene: approaches and contexts for literature and the humanities*. Routledge.
- Seitzinger, S. P., & Phillips, L. (2017). Nitrogen stewardship in the anthropocene. *Science*, 357(6349), 350–351. doi: 10.1126/science.aao0812
- Sequeira, J. (2008). A toxic issue: air pollution in New Delhi. *Harvard International Review*, 30(3), 10–11.
- State of Global Air 2019* (pp. 1–24). (2019). [Special Report]. Health Effects Institute. https://www.stateofglobalair.org/sites/default/files/soga_2019_report.pdf

- Steffen, W., Crutzen, P. J., & McNeill, J. R. (2007). The anthropocene: are humans now overwhelming the great forces of nature. *AMBIO: A Journal of the Human Environment*, 36(8), 614–621. doi: 10.1579/0044-7447(2007)36[614:TAAHNO]2.0.CO;2
- Ullah, A., Bano, A., & Khan, N. (2021). Climate change and salinity effects on crops and chemical communication between plants and plant growth-promoting microorganisms under stress. *Frontiers in Sustainable Food Systems*, 5, 618092. doi: 10.3389/fsufs.2021.618092
- Verutes, G. M., Tubbs, S. E., Selmes, N., Clark, D. R., Walker, P., & Clements, O. (2021). Modeling seasonal distribution of irrawaddy dolphins (*Orcaella brevirostris*) in a transnational important marine mammal area. *Frontiers in Marine Science*, 8, 617921. doi: 10.3389/fmars.2021.617921
- Wordsworth, W. (2004). *Selected poems—William Wordsworth*. The World's Poetry Archive.



ISSN: 2141-9773

e-ISSN: 2791-9773

ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ
EDEBİYAT FAKÜLTESİ DERGİSİ
KAREFAD

Aile İçi İlişkilere “Kötülük Kuramı” Üzerinden Bakmak¹

Kemal Dil ²

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Nisanur Sevim ³

Çankırı Karatekin Üniversitesi

Öz

Kötülük, iyiliğin dışında gerçekleşen, insanlara, doğaya ve canlı-cansız diğer varlıklara zarar veren davranışların tümü olarak ifade edilebilir. Bu doğrultuda yansıma biçimlerine göre kötülük kavramı, kendi içinde üçe ayrılabilir. Bunlardan birincisini adaletsizlikler, savaşlar ve soykırımlar gibi durumları içeren ahlaki kötülük oluşturmaktadır. İkincisini doğal kötülük oluşturur. Seller ve depremler gibi fiziki yapıdan kaynaklanan kötülükler bu kategori içerisinde değerlendirilebilir. Üçüncüsünü ise, eksik ve kusurlu olan varlıkların ve evrenin doğasından kaynaklanan metafiziksel kötülük oluşturur. Bu kötülük biçimi daha çok din felsefe kapsamında ele alınmıştır. Bu doğrultuda Epikuros, kötülük ile Tanrı'yı ilişkilendirerek bir sorgulama yapmaktadır. Platon ve Sokrates, bilgisizliğin ve erdemsizliğin oluşturduğu kötülükten söz ederken Spinoza ise kötülüğün oluşumunun zihinsel olduğunu ileri sürmektedir. İslam filozoflarından Gazali ise, kötülüğü maskeleyen iyiliklerin olabileceğinden söz etmektedir. Buna ek olarak İbni Meymun ise ölümlü olma ve hastalıklı olma gibi etkenler ile kötülüğün yokluktan meydana geldiğine değinir. Bunların dışında dini kaynaklarda da ifade bulmuştur. Bu doğrultuda, yeryüzünde, ilk yaratılan Hz. Âdem(a.s.) ile eşi Hz. Havva'nın “*Hâbil ile Kâbil*” adlarındaki çocukları arasında yaşanan kıskançlık, kin ve nefret duygularına bağlı yaşanan cinayet eylemi, kötülük kavramının insana dair ilk örneği olarak dini kaynaklarda yer edinmiştir. Sosyolojik açıdan kötülük kavramı, çok yönlü yansımaları olmasının yanında, aile yapısı ve ilişkileri üzerinden de çok tartışılmıştır. Tam da bu noktada, bu çalışmanın amacı, “kötülük” olgusunun aile-içi ilişkilerdeki görünümünü bu konuda yapılmış çeşitli tartışmalar ve araştırmalar üzerinden sorunsallaştırmaktır. Bu doğrultuda, çalışmada, tarihi süreç içinde kötülük “olgusunun oluşmasında” yaşanan gelişmelerin ve etkili olan faktörlerin neler olduğu literatür üzerinden ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kötülük, Aile, Aile içi ilişkiler

¹Bu çalışma, sosyoloji anabilim dalı yüksek lisans programı, seminer dersi tartışmalarına dayanmaktadır.

²Doç. Dr., Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, Çankırı/Türkiye,
e-posta: kemaldil@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0003-0106-8712>

³Yüksek Lisans Öğrencisi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, Çankırı/Türkiye, e-posta: nisanur.14sevim@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2221-3886>

MAKALE TÜRÜ

Derleme Makalesi

Başvuru Tarihi

7 Eylül 2022

Kabul Tarihi

7 Ekim 2022

doi: 10.57115/karefad.1171971

Atf: Dil, K. & Sevim, N. (2022). Aile içi ilişkilere “kötülük kuramı” üzerinden bakmak. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 10(2), 377-395.

<https://doi.org/10.57115/karefad.1171971>



ISSN: 2141-9773

e-ISSN: 2791-9773

CANKIRI KARATEKIN UNIVERSITY
JOURNAL OF FACULTY OF LETTERS
KAREFAD

Looking At Intrafamilial Relations Through The Theory Of Evil ¹

Kemal Dil  ²

Çankırı Karatekin University

Nisanur Sevim  ³

Çankırı Karatekin University

Abstract

Evil occurs outside of good; It emerges as all of the behaviors that harm people, nature and other living and non-living beings. In this direction, the concept of evil is divided into three in itself according to its reflection forms. The first includes elements such as moral evil, namely injustice, wars and genocide. The second is natural evil; It includes the evils arising from the physical structure such as floods and earthquakes. The third is the metaphysical evil that stems from the nature of imperfect beings and the universe; The concept of evil was first discussed within the scope of philosophy. In this direction, Epicurus makes an inquiry by associating evil with God. While Plato and Socrates talk about the evil caused by ignorance and vice, Spinoza argues that the formation of evil is mental. Ghazali, one of the Islamic philosophers, mentions that there may be goodness that masks evil. In addition to this, Maimonides mentions that evil comes from non-existence with factors such as being mortal and being sick. The concept of evil has also been a subject that has been emphasized in terms of religion. In this direction, the act of murder due to the feelings of jealousy, grudge and hatred experienced between the first created Adam (as) and his wife Eve's children, named "Habil and Qabil", constituted the first example of the concept of evil in human terms. The concept of evil, from a sociological point of view, has been widely discussed over family structure and relationships, as well as having multifaceted reflections. At this point, the aim of this study is to problematize the appearance of the phenomenon of "Evil" in intra-family relations through various discussions and researches on this subject. In this direction, in the study, the developments and the effective factors in the "formation of the phenomenon" of evil in the historical process are discussed through the literature.

Keywords: Evil, Family, Intrafamilial relations

¹This study is based on the discussions of graduate program, seminar course at the department of sociology.

²Assoc. Prof. Dr., Faculty of Letters, Department of Sociology, Çankırı/Türkiye,
E-mail: kemaldil@yahoo.com, <https://orcid.org/0000-0003-0106-8712>

³Graduate Student, The Institute of Social Sciences, Sociology Program, Çankırı/Türkiye, e-mail: nisanur.14sevim@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2221-3886>

ARTICLE TYPE

Review Article

Received Date

September 7, 2022

Accepted Date

October 7, 2022

Organizmacı yaklaşımdan hareketle evren ile organizma arasında bir analogi yapılabilir. Buna bağlı olarak nasıl ki organizmada yaşanan bir aksaklık diğer parçaları etkiliyorsa, kötülük de evrendeki canlı ve cansız varlıklar üzerinde zincirleme bir takım olumsuz olaylara neden olabilmektedir. Bu noktada Emre (2020, s.20), kötülüğün, “*kavulan ve uzağa atılan*” mahrumiyetten kaynaklı pusulasız bir yolculuğa benzediğini” ileri sürer. Ona göre, iyilikler, emek ile yapıcı olarak inşa edilirken, kötülükler ise yıkıcı olarak gerçekleşir. Bunun yanında Taşabat (2021, s.42), kötülükler için problemleri, tarihi süreç içindeki tartışmalar ışığında ele alır. Yücer (2019, s.13), Leibniz, Augustinus, İbni Sina ve Farabi gibi filozofların kötülükle ilgili görüşleri üzerinden tartışmalar sunar. Ayrıca Taşabat (2019, s.13), kötülük yaklaşımını teodise anlatısı üzerinden ele alır. O’na göre teodise yaklaşımında, kötülüğün oluşması Tanrı’nın adaletine bağlıdır. Haklı (2002, s.195) ise, kötülük sorununu teizm inancı bağlamında çözümlemeye çalışır. Bu noktada Haklı (2002, s.196), teizmi yani yaşam düzeni ile Tanrı’nın varlığının ilişkilendirmesini eleştirmektedir ki, ona göre teizm, yaşam alanında kötülüğün yani düzensizliğin olabileceğini göz ardı eder. Öte yandan Çüçen (2000, s.18) ise “*Orta Çağ Felsefesi Tarihi*” adlı eserinde Orta Çağ tarihinin ve felsefi düşüncelerinin nasıl şekillendiğini gözler önüne serer. Plotinus için ise kötülük ruhun günahlı olması durumudur ki, bu durumda ruh maddeye tutsak olmuştur ve bu durumdan kurtarılacak iyiliğe ulaştırılması için akla ihtiyacı duyar (Çüçen, 2000, s.18). Farabi ve İbni Sina’ya göre (akt. Çüçen, 2000, s.131) ruh iyiyi oluştururken, madde yani beden ise kötüyü oluşturur. Augustinus için kötülük nefisten, ihtirastan ve arzularla beslenir (Çüçen,2000, s.84).

Öte yanda iyilik ve kötülük olgusu masallarda, efsanelerde ve mitlerde çokça işlenir. Bu konuda Ekşi’nin (2021, s.33) çalışmasında masallara yer verilir. Masallar, kültürün, bilincin, inançların ve geleneklerin yansımasından oluşmakta ve kötülük olgusunun ortaya çıkışını ve ona dair yapılan mücadelelere ilişkin görüşleri içerir. Zimbardo (2015, s.35-36), “*Luciffer Effect*” (“*Şeytan Etkisi*” olarak çevrilen) kitabında M. C. Escher adlı sanatçının şeytanların ve meleklerin olduğu iyiliklerle ve kötülüklerle dolu bir dünyayı resmeden bir illüzyondan bahseder. Öte yandan iyilik ve kötülük olgusunu bilimsel alanda ele alan Zimbardo (2015, s.348), yaptığı *Stanford Hapishane Deneyi*” adlı bilimsel çalışmasında gardiyan, polis ve tutuklu rolü oynayan kişilerin o rolü zamanla nasıl benimsediklerine değinir. Yaşın ve Başbuğ (2016, s.136), Zimbardo’nun ele aldığı çalışmalarla ilgili röportaj yaparak konunun anlaşılmasına katkı yapmaya çalışmışlardır. Bu doğrultuda “*Yahudi Soykırımı, Ruanda Katliamı, Ebu Garip Hapishanesi, Stanford Hapishane Deneyi*” ve

kötülüklerin psikolojik kökeniyle ilgili konular da Zimbardo'ya sorular yöneltmişlerdir. Bu sorulara bağlı olarak Zimbardo gücün sınırsız olmasının kötülüğü beraberinde getirdiğini ileri sürmüştür (2016, s.136). Bununla birlikte, Zimbardo'ya göre kötülük üzerinde etkili olan bir diğer faktör de kötü ortamdır (Yaşın ve Başbuğ, 2016, s.136). Roller ve kıyafetlerin gardiyanların yanında mahkûmların davranışlarını da şekillendirdiğinden söz edilmiştir. Zimbardo, kötülüğe karşı kayıtsız kalmayan kahramanların varlığından söz eder. Çünkü ona göre bu kahramanlar, kötülüğün sona ermesinde önemli bir yere sahiptirler (Yaşın ve Başbuğ, 2016, s.132).

Aileye yönelik birçok kuramsal yaklaşım mevcuttur (Güçlü, 2016). Aileyi toplumun analiz birimi olarak gören işlevselci yaklaşıma göre aile, bir toplumun büyümesinde ve gelişmesinde önemli bir yere sahiptir (Güçlü, 2016). İşlevselci yaklaşımın aileyi bu biçimde yüceltmesine karşın, feminist yaklaşımlar ise kötülük olgusunu aile yapısının ve ilişkilerinin farklı görünümlerinden biri olarak ele almışlardır (Donovan, 1997; Öztan, 2016; Güçlü, 2016). Bu kapsamda, "*Feminist Teori*" adlı eserinde feminist teori ışığında, Donovan'ın (1997, s.9) toplumsal cinsiyet ayrımcılığı anlamında kadınlara karşı oluşan olumsuz tutum, düşünce, gelenek, inanç ve pratiklere yönelik incelemeleri, bu açıdan anlamlıdır. Ayrıca George Santayana'nın "*kendi tarihini bilmeyen kuşaklar o tarihleri tekrar etmeye mahkûmdur*" biçimindeki ifadesi ise kötülük olgusunun, ailenin bileşeni olan kadına yönelik süregelenliğinin nedenini tartışmaya açmıştır. Bu açıdan, kötülük olgusunun aile yapısı ve ilişkileri üzerindeki etkisine karşı Donovan (1997, s.9), kadınların kendi tarihlerini bilmek zorunda olmalarına, zorlu pratiklerle ve süreçlerle elde ettikleri özgürlüklerini yeniden inşa edebilmelerine ve sonraki kuşaklara aktarabilmelerine vurgu yapmıştır. Ülgen (2019, s.14), "*Kadınlar ve Cadılar*" adlı eserinde, cadıların ortaya çıkışından ve bunların kadınlarla özdeşleştirilmesinden söz eder. Eserde kadınların, dini yaklaşımda kötülüğün simgesi olan şeytanla işbirliği yapmaları nedeniyle cadı olarak görüldükleri vurgulanır. Bu yüzden birçok kadının öldürüldüğünden söz eder. Bilgili ve Vural (2011, s.66) çalışmalarında, kadına yönelik cinayetlerin temelinde kültürel değer yargılarının rolünü de tartışmaya açmıştır. Burada, aile içinde kadınlara yönelik erkeklerin işlediği cinayetleri meşrulaştıran namus kavramının, aynı zamanda kadına karşı kötülüğü de meşrulaştırdığı vurgulanmıştır. Öte yanda Sakallı ve Türkoğlu (2019, s.52), çalışmalarında, aile yapısı ve ilişkileri içinde erkeklere yönelik algıların, kuralların ve toplumsal kalıpların onların davranışlarına nasıl yansıdığına bakarlar. Burada Sakallı ve Türkoğlu (2019, s.52), erkeklerde ortaya çıkan "*öfke ve şiddet*" gibi kötü tutum ve davranışların altında yatan nedenlere odaklanarak inceleme yapmışlardır. Görgün Baran ve Paksoy Erbaydar

(2015, s.1) ise araştırmalarında, aile içi ilişkilerde kötü davranışla ilişkilendirilen enest ilişkisine değinmişlerdir. Bunlara göre enest ilişkiler, kirlilikten, iffetsizlikten, uygunsuzluktan ve yasaklardan kaynaklanan bir olgudur. Tartışmalarında, enest ilişkileri yaşayanlar, toplumdun dışlanarak etiketlenmeye ve damgalanmaya maruz kaldıkları vurgulanmıştır. Bu ilişkileri yaşayanların tekileştirilmesiyle, suça yönelik eğilimin arttığından bahsedilmiştir. Enest ilişkilerin yol açtığı “psikolojik, sağlık, şiddet” gibi sorunlara dikkat çekilirken kötü davranışın başka kötü durumlara da neden olduğu anlaşılmıştır (Grgn Baran ve Paksoy Erbaydar, 2015, s.3). rk (2021) ise aile yapısı ve ilişkileri içindeki eşler arasında anlam bulan bir kötü davranış olarak aldatma davranışına değinmiştir. O’na (2021, s.249) göre, aldatmanın bir çatışma türü olduğu vurgulanmıştır. elik (2020, s.3) ise, aile içi ilişkilerde kötü davranışın tipik görünümü olan şiddeti, psikolojik ve sosyolojik açıdan incelemiştir.

Gelinen noktada, yapılan araştırmalar ve ortaya konulan yaklaşımlar kötülük olgusunun aile yapısında ve aile içi ilişkilerde farklı görünümlerde ortaya çıktığını göstermiştir. Bu alışma bu konuda ön plana çıkmış çeşitli araştırmalar üzerinden ele alınmıştır.

Kötülük Olgusunun Anlamına İlişkin eşitli Yaklaşımlar

Farklı dönemlerde felsefi tartışmaların başlıca konularından biri olan kötülük olgusu, özellikle din felsefesi içinde g ilişkileriyle, vicdan ve merhamet duygularıyla bağlantılı olarak geniş yer bulmuştur (Werner, 2000; Zimbardo, 2015; Manafov, 2020). Bu doğrultuda kötülüğü g ile ilişkili olarak merhamet ve vicdan duygusunun yoksunluğuyla açıklamaya alışan Zimbardo’ya (2015, s.15) göre kötülük, insanların doğasında, karanlıkta kalan yönünü oluştururken, yaşam içinde farklı tutum ve davranışlarla kendini göstererek hayatın içinde yerini almaktadır. Zimbardo (2015, s.35-36), “*şeytan Etkisi*” (*luciffer Effect*) adlı kitabında M. C. Escher adlı sanatçının şeytanlar ve meleklerin olduğu iyilikler ile kötülüklerle dolu bir dünyayı resmeden bir illüzyona değinmektedir. Burada kötülüğün ve iyiliğin i içeliği, şeytanlar ve melekler şeklinde betimlenmiştir. Kitapta, “*Işık taşıyan*” anlamına gelen Luciffer, yani şeytan, Tanrı’nın gözdesiydi. Ancak O’nun, Tanrı’ya karşı kibirlenmesi ve itaatsizlik etmesi, kötülüğün başlangıcını oluşturmuştur. şeytan, Tanrı’dan intikam almak için “*Ádem ve Havva’yı*” kandırmaya çalışarak onları ktlğye yönlendirmiştir (Zimbardo, 2015, s.36). Öte yandan Zimbardo (2015, s.348) ortaya koyduğu “*Stanford Hapishane Deneyi*” adlı çalışmasında, gardiyan, polis ve tutuklu rolü oynayan kişilerin o rolü zamanla nasıl benimsediklerini gözler önüne sermiştir. Çalışmada, Stanford Hapishane Deneyi’nde Ebu Gureyb hapishanesinde yaşanan olaylar ile benzerliklere dikkat çekilmiştir. Bu hapishanedeki gardiyanlar, kötü bir insana dönüşerek mahkmlara yaptıkları

eziyetleri, istismarları ve işkenceleri ortaya çıkarmıştır (Zimbardo, 2015, s.19). Zimbardo'ya göre güç, sınırlandırılmadığında ve denetime tabi tutulmadığında, insan için çeşitli sorunlara neden olur (Yaşın ve Başbuğ, 2016, s.136). Bu güçlerin ortaya çıkışı Dohrendorf'ta ise, gücü kullanan ve ona tâbi olanlar şeklinde ayrılır. Dahrendorf tarafından toplumsallaşmayla birlikte çatışma, toplumsallığın değişmesinde “*dinamo*” etkisi olarak görülür (Slattery, 2014, s.182). Ona göre, toplumun madalyonun iki yüzü gibi, bir yüzünde uyum diğer yüzünde çatışma vardır. Uyum durumunda, toplumun onayını almış değerler düzeni sağlamada önemli rol oynarken; çatışma durumunda düzen, çıkarlar ve otorite baskısıyla sağlanır. Tıpkı gardiyanların mahkûmları denetim altına almak istemesi, mahkûmların ise onlara karşı direnç göstermesi gibidir. Dahrendorf, güç ile meşru gücü birbirinden ayırır. Güçte bireysel keyfilik varken, meşru güçte toplumun rızası ve katılımı vardır. Bu doğrultuda, Zimbardo'nun deneyinin kısa sürede sonlanmasının nedeni olan gardiyanların keyfi uygulamaları bu açıdan anlamlıdır (Slattery, 2014, s.182). Dolayısıyla Zimbardo, insanların, gardiyana ya da polise ait kıyafetler giydiğinde o rolü benimsemeleri ve rollerinin gerektirdiği davranışları sergilemeleri örneği üzerinden insanlara verilen rollere, kimliklere göre davranışın içselleştirdiğini ortaya koymuştur (Yaşın ve Başbuğ, 2016, s.136). Mead (Slattery, 2014, s.335-337) ise, bu noktada gardiyanların ve mahkûmların beklentilerine dair rollerini ön plana çıkaran bir görüş ileri sürer. Çünkü burada içsel benlikle dışsal benliğin mücadelesi söz konusudur. Gardiyanların ve mahkûmların birbiriyle etkileşimleri, onların davranışlarını karşılıklı olarak biçimlendirmiştir. Bu biçimlendirmede bu roller etrafında anlam bulmuş kurallar ve beklentiler son derecede etkili olmuştur (Slattery, 2014, s.335-337). Öte yandan, kötülüğün etkisinin kırılması için ona müdahale eden kahramanların varlığından bahsedilir (Yaşın ve Başbuğ, 2016, s.132). Bu noktada Zimbardo (2015), kötülüğe karşı eylemsizlik yerine, ona tepki gösteren, onun ilerlemesine engel olan kahramanların var olmasını önemsemiştir. Ancak burada ilginç olan Zimbardo'nun kendisinin, kendi yaptığı deneysel çalışmasında kötülüğe karşı kayıtsız kalmış ve kendi eylemsizliğinden söz etmiştir (Zimbardo, 2015, s.26). O, bu hali üzerinden, kişilerin gittikçe çürük elmaya dönüşmesinde çürük sepetin rolünün önemini vurgulamıştır (Zimbardo, 2015, s.28). Buradaki çürük sepet ise, içinde yer aldığı mekândır/hapishanedir. Dolayısıyla iyi insanların, kötü bir insana dönüşmesini sağlayan asıl etken, içinde bulunulan ortamın/mekânın kötülüğüdür (Yaşın ve Başbuğ, 2016, s.136). Amerikalı askerlerin tutuklulara yönelik fiziki şiddet uyguladıkları, onur kırıcı davranışlarda buldukları, köpeklerle tutukluları korku atmosferinde tuttıkları Ebu Gureyb hapishanesinin tam da böyle bir ortam/mekân olduğu vurgulanır (Zimbardo, 2015, s.58). Benzer bir biçimde Zimbardo'ya (2015) göre, Ruanda'da 1994 yılında başlayan ve bir soy kırıma dönüşen iç savaşta da kötülüklerle ilişkin bir durum vardır. Ruanda'nın o dönemdeki başbakanı

Pauline, kendi komşularını düşman olarak görür ve oradaki Hutular'a komşularını palalarla ve çivilerle öldürmesini emreder (Zimbaro, 2015, s.49). Yine burada yaşanan bir olayda kendisi de dört çocuklu bir kadın olan Ruanda'nın başbakanı Pauline, Tutsi kadınlarının ve çocuklarının da canlı şekilde yakılması emrini vermiştir. Tüm bunların yanında Ruan bölgesinde yaşayan kadınlar ile çocukların hayatını olumsuz etkileyen tecavüz olayları da Ruan terörizminin bir parçası olarak uygulanır ve bu durum kurbanların ruhsal açıdan zarar görmesine etki eden bir kötülük olarak anlam bulur (Zimbaro, 2015, s.51). Bu olaylarda birçok insan hayatını kaybetmiştir. Mekânın ve benimsenen rollerin etkisiyle insanların kötülükte ne kadar ileri gidebileceğini göstermesi açısından yaşananlar, ibretliktir.

Kötülük olgusuna ilişkin felsefi tartışmaların yanında, farklı tanımlamalar da yapılmıştır. Bu doğrultuda Emre (2020, s.20), kötülüğü, *"kavulan ve uzağa atılan"* mahrumiyetten kaynaklı pusulasız bir yolculuğa benzetir. Yapıcı olan iyilik, iradeye dayanır ve emek ister. Buna karşın, yıkıcı olan kötülük ise bir kıvılcımın ormanın yanmasına sebep olması gibi çok az emek gerektirir. Emre (2020, s.21) ise iyiliğin oluşumunu varsılığa kötülüğün oluşumu ise yokluğa dayandırırken; kötülüklerin kısa sürede gerçekleştiğini, iyiliklerin ise uzun sürede inşa edildiğini ifade etmiştir.

Kötülük sorununa ilk değinen filozoflardan biri de Epikuros'tur. Ekşi'nin (2021, s.12) aktardığına göre Epikuros konuya, *"Tanrı kötülüğü önlemeye çalışıyor ancak önleyemiyor mu? Böyle ise Tanrı güçsüzdür. Önleyebiliyor ama önlemek istemiyor mu? O zaman niyeti iyi değildir. Tanrı hem önlemek istiyor hem de önleyebiliyor ise nasıl ve neden kötülük var oldu ve olabiliyor?"* soruları çerçevesinde yaklaşır. Burada Epikuros, kötülüğün var olmasına ilişkin Tanrı'ya yönelik bir sorgulama yapmaktadır.

Bununla birlikte, kötülük olgusu ruh, beden ve ahlak açısından felsefe içerisinde tartışmaya açılmıştır. Kimi düşünürler, felsefi görüşler üzerinden bu tartışmalara çeşitli örnekler verirler. Örneğin, Çüçen'e (2000) göre, Plotinus, varlığın aslını, ilkinin oluşturan nedeni ele alırken en iyiyi *"Bir"* olarak ifade eder. *"Bir"*, zamanı aşan, akılla idrak edilemeyen cisimden, nitelikten, bir şekilden bağımsız olarak ifade etmektedir. Plotinus'a göre, *"Bir"* aynı zamanda *"Nous"* (doğanın/evrenin akı/ruhu). Devamla Çüçen'ne göre Plotinus *"Bir"*e ulaşmanın ise sezgi aracılığıyla ve erdemli olmayla mümkün olacağını ifade etmiştir. Plotinus'a göre, evrenin ruhunda var olan sevgi birleştirici güce sahip olmakla birlikte, zaman ile ilişkili olan madde, süreç içerisinde değişime ve bozulmaya uğradığı için ruhsal olan iyiliğin karşısında maddi olan kötülük belirir. Tam da bu noktada insan, iyiliği içeren ruh ve kötülüğü içeren beden üzerinden vücut bulmuştur. Kendi içinde kötülüğe hapsolmuş iyiliği özgürleştirmek için insan kendisinde bulunan bir başka bileşen olan aklını kullanmak zorunda kalır. Böylece, akıl sayesinde insanlar, ruhun gücüyle, sezgisel sevgi yolu ile *"Bir"*e ulaşır. Bu bağlamda, Çüçen'e (2000) göre, evrenin varlığı, iyiliğin ve kötülüğün

birbirine olan karşıtlığından kaynaklanmaktadır. Çalışmasında (Çüçen, 2000, s.83, 84, 85) Çüçen'in ifade ettiği üzere, Parmenides için insanlardaki iyiliğinin kaynağı Tanrı'dır. Kötülüğün oluşumu da yokluktan gelirken benzer biri biçimde Platon'da da kötülük, bir yoksunluk ve eksiklik halidir. Çüçen'e göre, Augustinus kötülüklerin kaynağını sorgularken Tanrı'yı ebedilik, iyilik ve ezililikle ilişkilendirir. Augustinus göre Tanrı'nın iyi olması kötülüğü oluşturmaz; kötülüğün oluşumu nefisten, ihtirastan ve arzularından kaynaklı günahı içeren bir olgudur. Çüçen'e (2000, s.84) göre bu noktada Augustinus, akli bu arzularından üstün tutar. Tam da bu noktada Yüçetürk (2019, s.8) ise, kötülüğe yol açan durumun, insanların kendi iradelerini yanlış kullanılmasından kaynaklandığını ifade etmiştir. Bunun yanında, Peterson'a göre, kötülüğün olması, iyiliklerin yokluğundan kaynaklanır (Taşabat, 2021, s.46). Farabi'ye göre ölçülü olan davranışlar, iyiliği ve güzelliği esas alır (Çüçen, 2000, s.117). O'na göre ölçülülüğün ifadesi, korkaklıkla atılganlığın ve savurganlıkla cimriliğin ortasında yer alır. Ölçülülük, davranışı iyilik ile mutluluğa ulaştırır, ahlaki erdem iyiyi kötüden ayırmaktadır. İbni Sina ve Farabi için ruh iyidir. Beden ise kötüdür (Çüçen, 2000, s.131). Burada kötülük ile iyiliğin varlığına dikkat çekilmiştir. Marilyn Mccord Adams'ın "*Korkunç kötülükler*" ifadesine atıf yapan Akdemir (2013, s.115) ise, kötülüğün, insanların hayatına ne derecede zarar vererek onları olumsuz etkilediğini betimlemeye çalışır. Bu doğrultuda Akdemir (2013, s.115), kötülükler içinde "*tecavüzler, psikolojik ve fiziki boyuttaki işkencelerin olması, aldatma, çocuklara yönelik suiistimallerin olması, ailenin içinde yasak ilişkilerin olması*" gibi durumların yer aldığını söyler. O, kötülüğü teodise üzerinden açıklar. Teodise, insanların ve cinlerin eylemlerinde özgürce hareket etmesi sonucu Tanrı'nın kötülükleri cezalandırma yöntemiyle adaletini sağlamaya yöneliktir (Augustinus ve Plantika'dan aktaran Akdemir, 2013, s.114). İsa'nın çarmıha gerilerek acıya maruz kalması, Âdem'in ve Havva'nın günahlarına yönelik bir bedel olarak yorumlanır (Adams'tan akt. Akdemir, 2013, s.116). Nelson Pike ise "*kötülüğü hayatın anlamına, amacına ve değerine ilişkin varoluşsal bir sorun*" olarak değerlendirir (akt. Akdemir, 2013, s.124). Burada kötülüklerin cezalandırılması, iyiliklerin ise ödüllendirilmesi vurgulanır.

Kötülüğün birden çok türü bulunmaktadır. Hick'e dayandırdığı görüşlerine göre Haklı (2002, s. 196) dört tür kötülükten bahseder. O'na göre, ilk olarak, kötülüklerin, ahlaki sorundan, yani "günah" kaynaklıdır. İkincisi, doğadan kaynaklı fiziki kötülüklerdir. Üçüncüsü, üzüntü ve ızdıraplara yol açan keder kaynaklı kötülüklerdir. Sonuncusu ise insanın sonluluğunu içeren metafiziksel kötülüktür. Bu açıdan Haklı, kötülük kavramını teizm ile açıklar. O (2002) teizmi, evrende düzenin ve amacın olmasının yanında, evrenin "*makine gibi hassas*" tasarlanmasının ve onun kusursuzca işlevini yerine getirmesinin Tanrı'nın varlığına bağlı olduğunu kabul eden görüş olarak anlamlandırır. Bununla birlikte Haklı, kötülük olgusunu da teizm ile değerlendirerek, onun düzensizliği yani kötülüğü yok

saydığını dile getirerek bu yönden teizme eleştirel bakar (Haklı, 2002, s. 196). Bu nedenle O, teizmin kötülüğü açıklamada yeterli olamayacağını düşünmüştür.

Kötülük olgusu Leibniz'in ortaya koyduğu "teodise" kavramıyla din felsefesi kapsamında da ele alınmıştır. Bu konuda çalışmalar yürüten Yücetürk (2019, s.13), Leibniz'in teodise kuramına bağlamında kötülüğün oluşması her ne kadar insanların eksikliğinden kaynaklansa da kötülüğün, Tanrı'nın hikmetinin ve adaletinin bir göstergesi olduğunu ileri sürer. Yücetürk'ün çalışmasında vurguladığı üzere Leibniz'e göre kötülük, evrendeki bütünlüğün korunmasında zararsızdır. Bu yüzden iyilikler ile kötülükler dengeli şekilde varlığını sürdürmektedir (Yücetürk, 2019, s.9). Leibniz, kötülüğe neden olan faktörler içinde ahlaki kötülüğün, doğal kötülüğün ve metafiziksel kötülüğün yer aldığını ileri sürer (Yücetürk, 2019, s.13). Bu bakımdan doğal kötülükler doğadaki seller, hastalıklar, kuraklıklar gibi insanın etkisinin dışında kalan felaketlerden oluşmaktadır. Ahlaki kötülük ise hırsızlık, yalancılık, dolandırıcılık gibi insanın iradesini ve özgürlüğünü kötülüğe kullanılması üzerinden anlam bulur. Metafizik kötülük ise Tanrı'nın mükemmelliğine karşın insanın eksikliğinden kaynaklanan kötülüktür (Yücetürk, 2019, s.17). Taşabat'ın (2021, s.52) Gazali'nin görüşlerine atfen kötülükleri maskeye benzeterek iyiliğin gizlenmesinde önemli bir rol oynadığına değinir. Bu doğrultuda Yücetürk ise İbni Sina'nın ve Farabi'nin kötülük ile iyilik ilişkisine yönelik görüşlerine dayanarak, kötülüğün göreceli olduğunu ifade ederken, yağmurun sele neden olması onun kötü olduğu anlamına gelmediğini; aynı şekilde ateşin yakıcı işlevinin olması da ateşi kötü yapmadığını, aksine birçok faydasının göz önünde bulundurulması gerektiği örneklerini vermektedirler. Eleonore Stump'a göre, kötülüğün iradeye bağlı gerçekleşmesi aslında hem Tanrı'ya sığınılması hem de ona yönelme fırsatı sunmaktadır (akt. Yücetürk, 2019, s.9). Tüm bunlardan hareketle tartışmalarda, irade ile kötülük arasında sıkı bir ilişkinin olduğu ortaya konulmuştur.

Felsefenin öncü filozoflarından Sokrates kötülüğü, iyiliğin karşıtı olarak görmekte ve kötülüğün bilgisizlikten kaynaklandığını ileri sürerken, benzer bir biçimde Platon da kötülüğün, bilgisizlikle var olduğunu belirtir (Taşabat, 2021). Spinoza'ya göre ise kötülüğün var olması zihinde gerçekleşir (Taşabat, 2021, s. 44). İbni Sina ise iyilikle dolu olan dünyada kötülüğü, güldeki dikenlere benzetmektedir (Taşabat, 2021, s.45). İbni Meymun ise kötülüğü, iyiliklerin yansması olarak Tanrı'nın yarattığı insanın, yaşadığı yokluklardan kaynaklandığını ileri sürer. Bu açıdan İbni Meymun'un "*Kötülükler, tümüyle yokluktan kaynaklanır. İnsanlarda yokluktan kaynaklanan ölümlü olma, kötülüğün bir göstergesidir., insanların hastalanması, fakirlik yaşaması, bilgisiz olması da bunun gibidir...*" biçimindeki ifadeleri çok anlamlıdır (Taşabat, 2021, s.53).

Taşabat (2021, s.46-53) ise, kötülük türlerini, Haklı'dan farklı şekilde açıklamıştır. O, kötülük türlerini kendi içinde üçe ayırır. İlki doğal kötülük; yani deprem gibi doğadan kaynaklıdır. İkincisi ahlaki kötülüktür ki, özgürlük anlayışının yanlış anlaşılmasından ve kullanılmasından kaynaklanır. Yaşanan soykırımlar, savaşlar, katliamlar gibi olaylar, bu durumu örneklemektedir. Üçüncüsü ise metafiziksel kötülüktür ki, evren ve varlıklar âleminin sınırlılığından, sonluluğundan ve eksikliğinden kaynaklanır.

Kötülük olgusuna edebi çalışmalarda da yer verilmiştir. Bu noktada özellikle toplumların kültürünü, inançlarını ve geleneklerini harmanlamış masal türü içinde iyi kişiler ödüllendirilirken, kötü kişiler ise cezalandırılır. Böylelikle, kötülüğün üstesinden gelmenin cesaretle, iyiliklerle ve adaletle mümkün olduğu vurgulanırken, bu doğrultuda mücadele veren iyiler ve kahramanlar ön plana çıkar (Ekşi, 2021, s.33).

Kötülük olgusunun anlamına yönelik yaklaşımlara bakıldığında, kötülük ile meşru olmayan güç kullanma arasında sıkı bir ilişki olduğu görülmektedir. Kötülük olarak anlam bulan meşru olmayan gücün kullanılmasına etki eden faktörlere bakıldığında ise ahlaki yoksunluk, ekonomik yoksunluk, siyasal yoksunluk, bilgi yoksunluğu, olgunlaşma ve irade yoksunluğu gibi insanın deneyimlediği farklı tipte yoksunluklara vurgu yapılmıştır. Bununla birlikte, iyiliğin önemini ve gereğinin anlaşılması için, kötülüğün varlığına da değinilmiştir. “Kötü komşu, mal sahibi eder” atasözü, bu duruma örnek teşkil edebilir. Yaklaşımların kötülük olgusuna yönelik ortaya koyduğu bir başka nokta da kötülük olgusunun, nihayetinde bir dirençle de karşılık gördüğü, kötülüğün ortadan kalkması için verilen çabaların toplumsal onay aldığı da yine bu yaklaşımlarda vurgulanır. Belirtilmesi gereken bir başka nokta ise, “kötülük” içeren güç, kendisine hiç ya da az direnç gösteren toplumsal kesimler ve yapılar üzerinde yaygın bir biçimde etkisini gösteriyor olmasıdır (Yetkin, 1969; Duverger, 1975). Bu toplumsal kesimlerin başında çocuklar ve kadınlar gelmekteyken, bu toplumsal kesimleri içeren aile ise toplumsal yapıların başında gelmektedir. Son olarak, kötülük içeren gücü kullanan öznenin pek çok görünümde olabildiği bu yaklaşımlarda ifade edilirken, kadına karşı, çocuğa yönelik ve ailede kullanılan, kötülük içeren güç, cinsiyetçi bir rol içerdiğiidir. Bu noktada kötü güç kullanan cinsiyet ile yaygın bir biçimde erkek cinsiyetinin ilişkilendirildiği anlaşılmaktadır.

Çocuklara İlişkin Kötülük Yaklaşımları

18. yüzyıl çocuk anlayışında, çocuklara yönelik ilginin azlığı dikkat çekicidir (Canatan ve Yıldırım, 2011, s.160). Canatan ve Yıldırım'ın (2011), bu döneme ilişkin görüşlerine göre, çocukların eğlenceli vakit geçirmesi ve oyun oynaması için onlara çok zaman ayrılmazdı. Bununla birlikte bu dönemde çocuklar, “kirli, gürültücü, kötülük yapan yaramazlar” olarak nitelendirilirdi. Rousseau ise bu duruma karşı çıkarak çocuğu masum bir

varlık olarak değerlendirir ve O, çocukluğu tanımlarken '*insan gelişiminin en doğal evresi olduğundan söz eder*' di. (Canatan ve Yıldırım, 2011, s.160). Bu noktada Rousseau, çocuklara yönelik olumlu anlayışların, iyi davranışların altyapısını oluşturmuştur.

Rousseau'ya karşı, Aristo'da çocukluk, insanların yaşamı için felaketler dönemini olarak anlam bulur. Çocuklar, zihnini kullanmada yetersiz kalır ve erdeme ulaşamayan zavallı bir varlık olarak değerlendirilir. Ortaçağ'da çocuk, minyatür bir yetişkin gibi görülmesine rağmen, Augustin ise çocukları, günahların kaynağı olarak gördü (Ercan, 2014, s.377-396). Ortaçağ boyunca çocuklarla ilgili masum ve saf bir anlayış vardır. Bununla ilgili olarak Heywood'a göre çocuklar cennet ile cehennem arasında orta yolu bulmaya çalışarak arabulucu olmaktalar, suçlu ya da kötü insanları ayırt edebilmekteler; buna rağmen, bu dönemde halkın çoğu çocuğu günahkâr varlık olarak görmektedir (Onur,2005, s.23). Onur (2005) ilgili çalışmasında, Jenks'in görüşlerine atfen, çocuklukla ilgili iki farklı görüşten söz eder. Bunlardan ilki deiyonizasyoncu görüştür ki, bu görüş "ilk günah" öğretisinden yola çıkarak çocuğun içinde kötülük ve çürümüşlük bulunduğunu ifade etmektedir. İkinci görüş ise Apolloncu görüştür ki, Rousseau'nun kuramından yola çıkılarak, çocukların doğaları itibariyle içlerinde masumiyet niteliği taşıdıklarını ve iyilik duygusu bulundurduklarını ifade etmiştir (Onur, 2005, s. 25). Onur'a (2005) göre, Rönesansla birlikte çocuklara yönelik bakış açıları değişir. O'na göre, Rönesans döneminin ortaya çıkmasıyla iki farklı görüş ortaya çıkmaktadır. Bunlardan ilki "*puriten*"⁴ görüşüdür. Bu görüşe göre çocuklar doğdukları andan itibaren "*günahkâr*" olarak nitelendirilmekte, bu nedenle çocukların iç dünyasında kötülük barındırmaktadır. Ancak, anne ile baba yani tüm ebeveynler çocuklarını eğiterek bu durumu değiştirebilirler. Çünkü çocukların öğrenme kapasiteleri çok fazladır, onlar öğrenmeye hevesli küçük kâşiflerdir ve onlar bu yetenek ile donatılmıştır. Puritenler ilk defa çocuk bakımına özen göstermişlerdir, çocuklar ile nasıl ilgilenmesi gerektiğiyle ve yetiştirilmesi gerektiğiyle ilgili olarak kitap yazmışlardır. İkinci görüş olarak Kalvinist görüş ortaya çıkmıştır. Bu görüşe göre, çocukların özdenetim kazanabilmesi için onların aileden bağımsız olması, yani kendi kararlarını kendilerinin verebilmelerinin ve özgüvenli olmalarının gerekmektedir. Bu noktada çocukların istekleri, çok küçük yaştan itibaren sınırlandırılmalıdır. Çünkü gerek püriten yaklaşımda gerek Kalvinist yaklaşımda, çocukların doğası itibariyle kötü ve günahkâr bir özelliğe sahip olduğunu ifade edilir (Onur,2005, s.24). Canatan ve Yıldırım'ın, (2011) çalışmalarında yer verdikleri Locke ise, Hristiyan toplumlardaki '*ilk günah*' düşünceğini kabul etmeyerek karşı çıkmıştır. Batı dünyasında çocukluğu kötü bir durumdan özellikle suçlu konumdan çıkarmıştır. Locke'a göre çocuklar doğdukları

⁴Fransızca *puritain* sözcüğünden alıntıdır. Fransızca sözcük **İngilizce** *puritan* "köktendinci, özellikle 17. yy'da İngiltere'de zuhur eden radikal protestan mezheplere mensup kimse" sözcüğünden alıntıdır.

zaman günaha ve erdeme sahip değildir. Çocuk doğduğu andan itibaren dünyaya tabula rasa yani boş bir levha olarak gelir. Çocuk, sahip olduğu davranışları, ahlaki değerleri yaşadığı dünyada ailesinden çevresinden öğrendiği kadar bilir. Toplumdan ve aileden çocuk ne gördüyse, ne öğrendiyse onu alarak uygular. Locke, Platon'un doğuştan kazanılan "idea" fikrine karşı amprist bir epistemolojiyi benimsemektedir ki, bu, insanın öğrendiği tüm bilgileri "duyusal algı" ile ifade etmesi demektir (Canatan ve Yıldırım, 2011, s.159). Golding (2018, s.259) ise çocukların içindeki kötülüğü işleyen "Sineklerin Tanrısı" eserinde, insanların doğduklarında, içlerinde kötülüğün var olduğunu ileri sürer. Golding (2018, s.261), insanların hepsinin kötü olmadığını; onların dış ve iç dünyalarında iyilik ve kötülüğün, aydınlık ve karanlık güçler gibi mücadele ettiğini ve iyiliğin galip geldiğini ifade eder. Emre'ye göre (2020, s.23) ise iyilik, doğuştan gelir; bebeklik ve çocukluk döneminde kötülük bilinmez, sonrasında on sekiz yaşına gelindiğinde devreye irade girer ve kötülüğün ya da iyiliğin seçimi söz konusu olur. Cömert ve Sevim (2017, s.31) ise, çocuklar, doğdukları andan itibaren hem iyiliğe hem de kötülüğe sahip değildir. Çocuklar bu süreç içinde gelişip serpilir çevresi ile etkileşim kurarlar. Bu noktada çocuklarda iyiliğin ve kötülüğün şekillenmesini sağlayan çevre ve yaşantılardır. Çevresel faktörlerin ve yaşantıların kötü olması, çocukları suça yönlendirerek kötü alışkanlıklar kazanmasına yol açar.

Gelinen noktada, farklı dönemlerin hâkim paradigmalarına bağlı olarak, çocuklar için kötülüğün ve iyiliğin verili ya da sonradan edinilen bir tutum ve davranış biçimi olduğu tartışılmıştır. Yeni paradigmalara bağlı olarak bu durum tartışmaların konusu olmaya devam edecek gibi görünmektedir.

Kadınlara Yönelik Kötülük Yaklaşımları

Kadına yönelik kötülük yaklaşımlarına bakıldığında, bu konu ilk olarak Ortaçağ dönemi çalışmaların merkezini oluşturmuştur. Özellikle bu dönemde Hristiyan Avrupa'sında kadınlar şeytanın nüfuz ettiği cinsiyet olarak, kötülüğün potansiyel taşıyıcısı olarak damgalanmıştır (Ülgen, 2019, s.42-45). Bununla birlikte, Hindistan'da uygulanan "sati" geleneğinde ise eşleri ölen dul kadınların, eşlerinin cenaze töreni olduğu günde eşiyile birlikte yakılması uygulaması ve erkeklerin, eşlerinden istedikleri çeyiz yeterli görmemesine bağlı olarak kadının yakılması ritüeli, kadının bu cinsiyet kötülüğünün mağduru olarak anlam bulduğunu göstermektedir (Çakar, 2015, s.75). Tam da bu noktada hem Hinduizm ve Hristiyanlık gibi dini yorumların hem de ataerkil yaşam biçiminin dayattığı toplumsal cinsiyet kalıpları içinde kadın, hem potansiyel kötü hem de kötülüğün mağduru olarak anlam bulmuştur. Toplumsal cinsiyet üzerinde araştırmalarıyla bilinen Donovan (1997) ise, Wollstonecraft'a atfen ruhların cinsiyetsiz olduğu görüşüne karşın, erkek cinsiyetinin burjuvayı, kadın cinsiyetinin ise proleteriyayı temsil ettiğine yönelik bir analogi yapmıştır. O'na göre, erkek cinsiyeti güçle,

mülkiyet sahipliğiyle, ailenin temsilcisi olmakla ilişkilendirilmişken; kadın, kamusal ve istihdam alanlarından dışlanarak, aile içinde ücretsiz hizmetçi konumuna gelmiştir ki, bu durum kötülük olgusunun, cinsiyet eşitsizliği biçiminde kendini göstermesi halidir. Bununla birlikte, Donovan (1997, s.297), siyah kadınların konumunun beyaz kadınlardan daha düşük düzeyde olmasını ise kötülük olgusunun cinsiyetçi görünümünün dışında ırkçı bir yansıması olduğuna da dikkat çekmiştir. Oysa Donovan (1997), hiçbir kadının ayrımcılığa maruz kalmayı hak etmediğini ileri sürmüştür.

Bilgili ve Vural (2011, s.66) kadına karşı kötülük yaklaşımlarını “namus” çözümlemesi üzerinden yapmıştır. Bu kapsamda, kadının cinselliğini erkeğin denetiminde ve korumasında gören namus kavramı, namusun korunması noktasında kadına yönelik şiddetin meşrulaştırılmasını da beraberinde getirmiştir. Bu bakımdan erkeğe rağmen kadın, kendi cinselliği üzerinde söz sahibi olamamıştır. Aksi durumda kadın, kendisine yönelen “meşru” kötü davranışı/şiddeti hak eder. Günümüzde kadını erkeğin denetimine, onun “koruyuculuğuna” sokmada önemli bir araç olan namus olgusu, aynı zamanda erkeği kadına şiddet uygulayacak, hatta onu öldürecek kadar kötü davranışa yönlendiren bir dinamik olarak anlam bulmaktadır.

Erkek Cinsiyetine Yüklenen Anlam ve Kötülük olgusu Üzerinden Görünümü

Erkeklerin, kas gücü bakımından kadınlardan daha güçlü olduğu yaygın kabul gören bir görüştür. Toplumsal cinsiyet anlayışında erkeğin kas gücü üstünlüğü ön kabulü, erkeğin toplumsal alanda kadından daha saygın konuma sahip olması, ekonomik ve siyasal açıdan kadına göre daha geniş haklara sahip olması, duygusal açıdan daha sert bir karaktere sahip olması, temsil açısından ailenin temel taşıyıcısı olması kalıp yargılarına dönüşmüştür (Özdemir, 2019, s.105). Kas gücü üzerinden erkeğe atfedilen ve toplumsallaşma sürecinde inançlar, gelenekler ve kültürel etkinlikler yoluyla erkeğe benimsetilen bu değerler/kalıp yargılar, erkekte davranış kalıplarına dönüşmüştür. Sakallı ve Türkoğlu (2019, s.53) çalışmalarında, bu davranış kalıplarına bağlı oluşan stres içindeki erkeğin, şiddet ve öfke eğilimlerinin de arttığını ileri sürmüştür ki, bu durum erkek cinsiyetinin kötü davranışı olarak anlam bulmaktadır. Dolayısıyla erkeklerin ailede ve diğer toplumsal alanlarda rolünü oynarken kırılğan bir karakter sergilemesi, şiddete ve öfkeye eğilimli olmasının altında ifade edilen dinamikler bulunmaktadır (Sakallı ve Türkoğlu, 2019, s.66).

Aile İçi İlişkilere Kötülük Olgusu Üzerinden Bakma

Karşıt cinsler arasında birincil/yüz yüze ilişkileri içeren bir mekân ve yapı olarak anlam bulan aile farklı yaklaşımlarca farklı anlamlar üzerinden açıklanmaya çalışılmıştır (Güçlü, 2016). Bu yaklaşımlardan bazıları (işlevselci, sistemci, tarihselci, sembolik etkileşimcilik) aileyi, toplumun en küçük birimi olarak görek, hem toplumun hem de düzenin sevgi, saydı,

dayanışma, güven duyguları üzerinden yeniden üretildiği mekanlar/yapılar olarak işlevlendirirler (Güçlü, 2016, s.71-77). Öte yanda kimi yaklaşımlar (çatışmacı, mübadeleci, feminist) ise aileyi, içinde barındırdığı ilişkilerin karşılıklı çıkarlara ve çatışmalara dayalı olarak oluşan; buna bağlı olarak kimi zaman da şiddet, cinayet, aldatma, ihanet, yasak ilişkiler, mağdur bırakma gibi kötü davranışları içeren mekânlar/yapılar olarak çözümlerler (Meis, 2012; Walby, 2016; Pelizzon, 2009; Reiter, 2021; Saygılıgil, 2016; Güçlü, 2016; Temurturkan, 2016). Birinci grup yaklaşımlarda aile yapısının ana aktörü erkek cinsiyetiyken, kadın cinsiyeti ve çocuklar, bu cinsiyetin dağıtacağı statülere ve rollere göre aile içinde ilişkiler ve davranışlar gerçekleştirirler. Bu amaçla, ailenin toplumsal temsiliyeti ve yöneticisi erkek cinsiyetidir. Temsil ve yönetici konumunda olan erkek cinsiyeti, ailenin diğer cinsiyeti olan kadın(lar) ve çocuklar üzerinde egemen olma meşruiyetine sahiptir. Bu biçimde anlam bulan egemenliğin, sahip olduğu gücü, aile yapısını ve içindeki bileşenleri korumak için dahi kullanma rızası vardır. Erkeği bu biçimde konumlandıran yaklaşımlar, açıklamalarını bir sistem temelinde kavramsallaştırırlar ki, bu sistem ataerkil sistem olarak ifade edilmektedir (Meis, 2012; Walby, 2016; Pelizzon, 2009; Reiter, 2021). Buna karşın, ikinci grup yaklaşımlar, aile yapısına eleştirel bakmakla birlikte, aile yapısı/mekanı içindeki ilişkilerde açığa çıkan kötü davranışların, bu mekanı aşan boyutta kadın ile erkek arasındaki eşitsiz toplumsal konumlanmayla ilişkili olduğunu ileri sürmüşlerdir (Meis, 2012; Walby, 2016; Pelizzon, 2009; Reiter, 2021). Bu yaklaşımlara göre aile içinde aldatmadan, enseste, şiddet uygulamaktan, siyasal, ekonomik, sosyal, kültürel vb. mahrum bırakmaya kadar pek çok kötü davranış mümkün olmaktadır. Bu doğrultuda Örk, ailedeki kötü davranış örneği olan aldatma üzerinden konuya yaklaşır. Örk'e (2021) göre aldatma, bağlanma stillerine bağlı oluşur. Bağlanma stilleri kendi içinde dörde ayrılır. Bunlardan ilki güvene dayalı bağlanmadır ki, hem kendisini hem başkasını değerli görerek sevmeyi içerir. İkincisi saplantıya dayalı bağlanmadır. Bu bağlanma türünde kişi kendisini sevmez ve önemsemezken, başkalarına olumlu yaklaşır. Kişi karşı taraftan kolaylıkla vazgeçemez. Üçüncüsü korkuya dayalı bağlanmadır. Burada kişi, kendisine ya da başkasına olumsuz düşüncelerle yaklaşır. Sonuncusu kaçınmaya dayalı bağlanmadır ki, bu bağlanma türünde kişi kendisini değersiz görür ve sevmez, başkasının düşüncesine yönelik olumsuz duygular taşır. Bu kapsamda bağlanmanın üst düzeyde gerçekleştiği mekanların başında gelen aile, birinci tür üzerinden iyi ilişkileri içerirken; diğer üç tür üzerinden kötü ilişkileri barındıran aldatmalara dönüşür. Bu yönüyle aldatma, eşlerin evliliğine zarar veren yıkıcı rol içermektedir (Örk, 2021, s.253).

Ensest ilişkiler de, aile içindeki en ciddi kötülüklerin başında gelmektedir. Annenin oğluna yaklaşımı, babanın kızına yaklaşımı ve kardeşler arasındaki ilişkiler ensest ilişki olarak tanımlanır (Görgün Baran ve Paksoy Erbaydar, s.1). Ensest ilişkiler toplum tarafından reddedildiği için,

failleri ve mağdurları üzerinde ayrıca kötü etkiler bırakır ki, damgalanmalar, ötekileştirmeler, izole etmeler ve bunlara bağlı yaşanan depresyonlar ve intihar vakaları bu etkiler arasında sayılabilirler (Görgün Baran ve Paksoy Erbaydar, s.3). Goffman'ın ele aldığı damgalama kuramı da damgalanan ve etiketlenen kişilerde yabancılaşma ve sapma davranışların görülmesinden bahseder (Slattery, 2014, s.190).

Aile içinde yaşanan kötülüklerin içinde şiddetlerin rolü öne çıkar. Şiddet durumu kadınlarda, çocuklarda, erkeklerde ve yaşlılarda farklı şekilde kendini gösterir. Kadınların yakınları tarafından şiddete maruz kalması, onların konumunu değersizleştirir, ötekileştirir ve onları haklarından yoksunlaştırırken onlarda özgüvensiz, yaşama karşı umutsuzluk ve çaresiz duyguları oluşturur (Çelik, 2020, s.2). Çocuklara ilişkin şiddet ise istismar, ihmal ve cezalandırma davranışlarını içerir ki, bu da çocukları fiziki, ruhsal ve toplumsal yönden kötü etkiler (Çelik, 2020, s.3). Yaşlılara ilişkin şiddet görünümünde ise ailedeki bireylerin ailedeki yaşlılara karşı sorumluluklarını yerine getirememeye sıkça karşılaşılan şiddet biçimi olduğu vurgulanır (Çelik, 2020). Çelik (2020) çalışmasında, erkeklere yönelik şiddetin biçimlenmesinde de ataerki ideolojilerin, toplumsal kalıpların rol oynadığını ifade etmiştir. Özellikle rollere bağlı oluşan sorumluluğun taşınamaz boyutlara ulaşması, aile içinde, arkadaş çevresinde hatta kendisine yönelik erkeği kötü davranışa sürükleyebilmektedir (Çelik, 2020, s.3; Bayer, 2018).

Aile içi kötülükleri dini anlatılarda da yer verilmiştir. Buna göre, Hazreti Yusuf'un yaşamı, kıskançlık ve iftira biçimindeki kötülüğü örneklemiştir. Lût'un kıssasında ise fuhuş, ahlaksızlık, kumar gibi davranışlar kötü olarak örneklendirilmiştir (Polat, 2005, s.162, 163).

Aile içi ilişkilere kötülük kuramı üzerinden bakıldığında ailenin hem iyiliklerin hem de kötülüklerin mekânı olarak işlev gördüğü farklı yaklaşımlarda tartışılmıştır. Bazı yaklaşımlar toplumsal düzeni öncelikli görmekle birlikte, bu öncelik doğrultusunda toplumsallaşmanın devamlılığı için aileye önemli bir işlev yüklemişlerdir. Bu açıdan anlam bulan aile, sevgi, saygı, güven, paylaşma gibi değerler üzerinden yüceltilmiştir. Buna karşın aile içindeki kadın ile erkek, ebevenler ile çocuklar, kız çocuk ile erkek çocuk arasındaki hiyerarşik ilişkilere bu yaklaşımlar yer vermemiştir. Bazı yaklaşımlar ise diğerlerinin ihmal ettiği bu noktalar odaklanmıştır. Bu yönüyle bazı yaklaşımlar eşitsiz aile içi ilişkilerin sebep olduğu kötülükleri sorgulamaktan kaçınırken, bazı yaklaşımlar ise eşitsiz aile içi ilişkileri ve bunların nedeni ve sonucu olan kötü davranışları görünür kılmaya çalışmışlardır. Gelinek noktada, toplumla, geleneklerle, dini yorumlarla desteklenen ve bir sistem (ataerki) olarak işleyen ailenin, ekonomik, siyasal ve kültürel düzeylerde üretilen toplumsal eşitsizliklerden doğan kötülükleri aile içi ilişkilere yansıtan bir mekân/yapı olduğu tartışmaları dikkat çekmiştir. Bu dikkat çekici noktaya bağlı olarak aile

içinde şiddet, kıskançlık, aldatma, mağdur bırakma, intihar etme, cinayet işleme, tecavüz etme, ensest ilişki kurma, dışlama gibi kötü davranışların ortaya çıktığının belirtilmesi, aileye yönelik çalışmaların çok yönlü olarak daha da derinleştirilmesini gerektirmiştir.

Sonuç

Aile içi ilişkilerin kötülük kuramı üzerinde irdelendiği bu çalışmada farklı yaklaşımlara yer verilmiştir. Öncelikle kötülük olgusunun anlamı bu yaklaşımlarla sorunsallaştırılmıştır. Buna göre, bu yaklaşımlarda kötülük ile meşru olmayan güç kullanımı arasında sıkı bir ilişkinin olduğu vurgulanmıştır. Bu ilişkide ahlaki yoksunluk, ekonomik yoksunluk, siyasal yoksunluk, bilgi yoksunluğu, olgunlaşma ve irade yoksunluğu gibi insanın deneyimlediği farklı tipte yoksunlukların kötü anlam içeren meşru gücün kullanılmasına zemin oluşturduğu ileri sürülmüştür. Kötülük olgusunun toplumsal ve bireysel tepkilere neden olduğu da vurgulanmıştır. Bu noktada bu tepkide kötüyü yenenlerin toplumsal kahraman olduğu ifade edilmiştir. Üzerinde durulan bir başka nokta ise, düzenin ve uyumun oluşması ve devamlılığı adına, “kötülük” içeren gücün kimi dinsel, geleneksel, felsefi yorumlardan toplumda ve ailede gücü elinde bulunduranın lehine destek aldığıdır. Bu açıdan kötülük içeren gücün, kendisine hiç ya da az direnç gösteren toplumsal kesimler ve yapılar/mekânlar üzerinde daha da etkili olduğu ileri sürülmüştür. Aile mekânı ve başta kadınlar ve çocuklar olmak üzere aile içindeki bireylerin hepsi görece bir şekilde bu kötü anlamdaki gücün mağduru olduğu vurgulanmıştır. Bununla birlikte, erkek tarafından kadına karşı kullanılan gücün namus gibi kavramlarla meşrulaştırılmaya çalışıldığı, bu durumun aile içinde ve toplumda kadın cinsiyeti üzerinde hak mahrumiyetlerine ve çok ciddi kişilik bozukluklarına yol açtığı da tartışmalarda ortaya konulmuştur.

Kaynakça

- Akdemir, F. (2013). Marılyn McCord Adams'ın din felsefesinde korkunç kötülükler ve cehennem sorunu. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(38), 111-128.
- Bayer, A. (2018). Ailede yaşanan anlaşmazlıklar ve çözüm önerileri. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(2), 215-234.
- Bilgili, N., ve Vural, G. (2011). Kadına yönelik şiddetin en ağır biçimi: namus cinayetleri. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 14(1), 66-72.
- Canatan, K., ve Yıldırım, E. (2011). *Aile sosyolojisi*. Açılımkitap Bir Pınar Yayın Grubu.
- Cömert, Ö., ve Sevim, Y. (2017). Çocuk ve suç ilişkisinin sosyolojik suç kuramları ile incelenmesi. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 29-40. <https://dergipark.org.tr/en/pub/bitlissos/issue/28858/295970> adresinden erişildi.
- Çakar, A. S. (2015). Kadının insan haklarından bir sapma örneği: Hindistan'da sati geleneği. *TBB Dergisi* (120), 73-86.
- Çelik, H. (2020). Aile İçi Şiddet. *İnsani ve Sosyal Araştırmalar Merkezi*, s. 1-11.
- Çüçen, K. (2000). *Orta çağ felsefesi tarihi*. İnkılap Yayınları.
- Dikbiyık, Ç. (2018). Günah eyleminin kökenine dair sosyolojik bir deneme Âdem kıssası örneği. *Tekirdağ İlahiyat Dergisi*, 4(2), 506-538.
- Donovan, J. (1997). *Feminist teori*. (A. Bora, M. Ağduk Gevrek, & F. Sayılan, Çev.). İletişim Yayınları.
- Duverger, M.(1975). *Seçimle gelen krallar*, Çev. N. Erkurt. Konuk Yayınları.
- Ekşi, R. (2021). *Türk masallarında kötülük olgusu* (1-35). [Lisans Bitirme Tezi, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi].
- Emre, İ. (2020). Kötülük. *Türk Dili*, 69(825), s. 20-24.
- Ercan, R. (2014). Anne babaların günümüzde sahip olduğu çocuk imgeleri. *International Journal of Social Science*, 377-396.
- Golding, W. (2018). *Sineklerin tanrısı*. (M. Urgan, Çev.). Türkiye İşbankası Kültür Yayınları.

- Görgün Baran, A., & Paksoy Erbaydar, N. (2015). *Yasak Cinsel İlişki:Ensest*, 1-5.
https://www.researchgate.net/publication/266874757_Yasak_Cinsel_Iliski_Ensest. İndirme: 08/05/2022
- Güçlü, S. (2016). *Aileye ilişkin kuramsal yaklaşımlar. Değişen toplumda değişen aile*. Ed. N. Adak. Siyasal Kitabevi Yayınları.
- Haklı, Ş. (2002). Kötülük problemi, yaklaşımlar ve eleştiriler. *Çorum İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2, 195-211.
- Manafov, R. (2020). *John Hick' in din felsefesinde kötülük problemi ve teodise*. Birinci Baskı. Elis Yayınları.
- Meis, M. (2012). Ataerki ve birikim: uluslararası işbölümünde kadınlar. Çev. Y. Temurturkan. Dipnot Yayınları.
- Onur, B. (2005). *Türkiye'de çocukluğun tarihi*. İmge Kitabevi Yayınları.
- Örk, E. K. (2021). Bağlanma kuramı çerçevesinde aldatma ve boşanma. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 248-263. doi:10.21733/ibad.850705
- Özdemir, H. (2019). Toplumsal cinsiyet perspektifinde erkeklik ve kadınlık algısı: bir alan araştırması. *Asya Studies*, 4(10), 90-107. doi: 10.31455/asya.612384
- Öztañ; E.(2016). *Feminist araştırmalar ve yöntem, toplumsal cinsiyet tartışmaları*. Haz. F. Saygılıgil. Dipnot Yayınları.
- Pelizzon, S. M.(2009). *Kadının konumu nasıl değişti?* Çev. C. Somel. İMGE.
- Polat, K. (2005). Lut kıssasına Kitab-ı Mukaddes ve Kur'an perspektifinden karşılaştırılmalı bir yaklaşım. *Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (24), 147-165.
- Reiter, R. R. (2021). *Kadın antropolojisi*. Çev. B. Abiral. Üçüncü Baskı. Dipnot Yayınları.
- Sakallı, N., ve Türkoğlu, B. (2019). "Erkek" olmak ya da olmamak: sosyal psikolojik açıdan. *Türk Psikoloji Yazıları*, 44, s. 52-76.
- Saygılıgil, F. (2016), *Toplumsal cinsiyet tartışmaları*. Birinci Basım. Dipnot Yayınları.
- Slattey, M. (2014). *Sosyolojide temel fikirler*. (Ö. Balkız, G. Demiriz, H. Harlak, C. Özdemir, Ş. Özkan, ve Ü. Tatlıcan, Çev.). Sentez Yayıncılık.
- Taşabat, M. (2021). Kötülük ve kötülük sorunu üzerine kısa bir bakış. *Bilecik Şeyh Edebalı Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 41-55. doi:10.33905/bseusbed.897190

- Temurturkan, M. (2016). *Aile birliğinin bozulması: boşanma ve yeniden evlenme, değişen toplumda değişen aile*. Ed. N. Adak. Siyasal Kitabevi Yayınları.
- Ülgen, P. (2019). *Kadınlar ve cadılar*. Yeditepe Yayınları.
- Walby, S. (2016). *Patriyarka kuramı*. Çev. H. Osmanağaoğlu. Dipnot Yayınları.
- Werner, C. (2000). *Kötülük problemi*. Çev. S. Umran. Birinci Baskı. Kaknüs Yayınları.
- Yaşın, F., ve Başbuğ, S. (2016). Prof. Dr. Philip Zimbardo ile kötülük psikolojisi üzerine. *Nesne Psikoloji Dergisi*, 4(7), 131-146. <https://www.reseaechgate.net/publication/311363473> adresinden erişildi.
- Yetkin, Ç. (1969). *Kaba kuvvetin felsefesi: doğuşu ve gelişimi*. Toplum Yayınevi.
- Yüçetürk, A. Y. (2019). *Kötülük problemi (2-19)*. (Yüksek lisans Ödevi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Zimbardo, P. (2015). *Şeytan etkisi*. (C. Coşkan, Çev.) Say Yayınları.