

Academic Knowledge

6. 2. 2023
volume issue
december ■



ISSN: 2667-6362

Social Science Studies

Academic Knowledge

2023 – Volume:6, Number:2

Kapsam	Scope
Sosyal Bilimler	Social Sciences
Periyot	Period
Yılda İki Sayı (Bahar & Güz)	Biannual (Spring & Autumn)
Yayın Dili	Publication Language
Türkçe & İngilizce & Arapça	Turkish & English & Arabic
e-Yayın Tarihi	Online Publication Date
31 Aralık 2023	31 December 2023

Yayın Türü

Academic Knowledge Dergisi, e-yayın olarak yayımlanan uluslararası, bilimsel, hakemli bir dergidir. Sosyal ve Beşeri Bilimler alanıyla ilgili çalışmalara yer verilir. Özgün ve ilmi makaleler dışında makale ve tebliğ çevirileri, edisyon kritik (tahkik) çalışmaları, tez, kitap ve sempozyum değerlendirmeleri, eleştiri yazıları, mülakatlar, anılar, bilim dünyasından haberler vs. yayımlanabilir.

Yayın Süreci

Gönderilen makaleler; intihal tespit programı tarafından taranarak, intihal içermediği ve daha önce yayımlanmamış olduğu tespit edildikten sonra konuyla ilgili çalışmaları olan en az iki hakem tarafından çift taraflı kör hakemlik değerlendirmesine tabi tutulur.

Hukuki Beyan

Academic Knowledge dergisinde yayımlanan yazıların bilimsel ve hukukî sorumluluğu yazarlarına aittir. Academic Knowledge dergisinde yayımlanan yazıların bütün yayın hakları Academic Knowledge Dergisi'nin yayın kuruluna ait olup, izinsiz kısmen veya tamamen basılamaz, çoğaltılamaz ve ayrıca elektronik ortama aktarılamaz.

Tarandığı Dizinler

Index Copernicus, Asos İndeks, Root Indexing, İSAM, Google Scholar, Türk Eğitim İndeksi, İdeal Online, EuroPub, ISSN, CiteFactor

e-Yayın Tarihi

31 Aralık 2023

Publication Type

Academic Knowledge Journal is an international, scientific and a refereed e-journal. In this respect, only works related to the field of Social Sciences are included. In addition to original and scientific articles, it accepts translations of articles and papers, edition critics, thesis, book and symposium reviews, reviews, interviews, memoirs, news, etc.

Publication Process

Submitted articles are scanned by the plagiarism detection program in order to check that they have not been previously published and to find out they do not contain any plagiarism. Then, they are evaluated by double-blind review fulfilled by at least two referees who have already studied on the subject.

Legal Statement

Scientific and legal responsibility for the content of an article published in Academic Knowledge Journal belongs to the authors. All rights of the published materials belong to the editorial board of Academic Knowledge Journal. These materials cannot be republished, duplicated or moved to an electronic environment partially or completely without permission.

Index

Index Copernicus, Asos Index, Root Indexing, ISAM, Google Scholar, Index of Turkish Education, Ideal Online, EuroPub, ISSN, CiteFactor

Online Publication Date

31 December 2023

Sahipleri | Owners

Prof. Dr. Veysel ÖZDEMİR, Fırat University / Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Nuh YAVUZALP, Bolu Abant İzzet Baysal University / Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Ahmet Faruk GÜLER, İnönü University / Türkiye

Baş Editör | Editor in Chief

Assoc. Prof. Dr. Yusuf Oktan / Yalova University / Türkiye

Editörler | Editors

Prof. Dr. Veysel ÖZDEMİR, Fırat University / Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Nuh YAVUZALP, Bolu Abant İzzet Baysal University / Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Ahmet Faruk GÜLER, İnönü University / Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Abdulkadir ÖZDEMİR, Fırat University / Türkiye
Asst. Prof. Dr. Murat YAŞ, Marmara University / Türkiye

İngilizce Dil Editörü | English Language Editor

Prof. Dr. Saim KAYADİBİ, Karabük University / Türkiye

Arapça Dil Editörü | Arabic Language Editor

Dr. Abderrahman ETHMANE / Mauritania

Yardımcı Editörler | Associate Editors

Dr. Ferhat Durmaz
Yusuf Fuat Ünal, İnönü University / Türkiye
Lecturer Dr. Selman Keleş, Kastamonu University / Türkiye

Yayın Kurulu | Editorial Board

Prof. Dr. Veysel ÖZDEMİR, Fırat University / Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Saim Kayadibi, International Islamic University Malaysia / Malaysia
Assoc. Prof. Dr. Nuh YAVUZALP, Bolu Abant İzzet Baysal University / Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Taner Namlı, İnönü University / Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Ahmet Faruk GÜLER, İnönü University / Türkiye

İletişim | Contact

Prof. Dr. Veysel ÖZDEMİR, Fırat University / Türkiye (vozdemir@firat.edu.tr)
Assoc. Prof. Dr. Nuh YAVUZALP, Bolu Abant İzzet Baysal University / Türkiye (nuhyavuzalp@gmail.com)

Web

<http://academicknowledge.net>

Submit Article

<https://dergipark.org.tr/ak>

E-mail

academic.knowledge@yandex.com

Bilim ve Danışma Kurulu | Science and Advisory Board

- Prof. Dr. Amin Moh'd Qudah, University of Jordan, Jordan
Prof. Dr. Cihad Demirli, Istanbul Commerce University, Türkiye
Prof. Dr. Fikret Karaman, Inonu University, Türkiye
Prof. Dr. Jamal Ahmed Bashier Badi, International Islamic University of Malaysia, Malaysia
Prof. Dr. Mehmet Kubat, Inonu University, Türkiye
Prof. Dr. Muhammad Abul Lais al-Khairabadi, International Islamic University of Malaysia, Malaysia
Prof. Dr. Mustafa Arslan, Inonu University, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa Taner Şengün, Fırat University, Türkiye
Prof. Dr. Tarık Özcan, Fırat University, Türkiye
Prof. Dr. Tofiq Abdühasanli, Azerbaijan State University of Economics, Azerbaijan
Prof. Dr. Veli Atmaca, Mehmet Akif Ersoy University, Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Abdullah Aydın, Kastamonu University, Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Abdulmohdi Thamer Hatamleh, Bingol University, Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Beyhan Kanter, Mardin University, Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Davut Kaplan Ondokuz Mayıs University, Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Fatih Kanter, Kilis 7 Aralık University, Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Galina Miskiniene, Vilnius University, Lithuanian
Assoc. Prof. Dr. Harun Şahin, Gaziantep University, Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Saim Kayadibi, International Islamic University of Malaysia, Malaysia
Prof. Dr. Ünal Taşkın, Adiyaman University, Türkiye
Prof. Dr. Veysel Özdemir, Fırat University, Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Yaşar Baş, Bingol University, Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Zhanat Idrisheva, D. Serikbayev East Kazakhstan State Tech. University, Kazakhstan
Asst. Prof. Dr. Abdul Majid al-Ghouri, International Islamic University College, Malaysia
Assoc. Prof. Dr. Ahmet Faruk Güler, Inonu University, Türkiye
Asst. Prof. Dr. Ferdi Güzel, Bayburt University, Türkiye
Asst. Prof. Dr. Gülda Çetindağ Süme, Fırat University, Türkiye
Asst. Prof. Dr. Muhammed Hüküm, Kilis 7 Aralık University, Türkiye
Asst. Prof. Dr. Murat Çelikdemir, Gaziantep University, Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Nuh Yavuzalp, Bolu Abant İzzet Baysal University, Türkiye
Asst. Prof. Dr. Öner Tolan, Ardahan University, Türkiye
Assoc. Prof. Dr. Taner Namlı, Inonu University, Türkiye
Asst. Prof. Dr. Sadeq Kandeel, Islamic University of Gaza, Palestine

Açık Erişim Politikası | Open Access Policy

Academic Knowledge içeriğine anında
açık erişim sağlanmaktadır.

Academic Knowledge provides free
immediate access to its content.

İçindekiler | Contents

Makaleler / Articles

- 1. Yakup AKYÜZ 124**
Oidipus Kolonos'ta Oyununda Siyaset Felsefesi Kavramlarının Yansımaları
Reflections of The Concepts of Political Philosophy in Oedipus Colonos
- 2. Akgül ÇAKIROĞLU & Derya GÖĞEBAKAN YILDIZ..... 136**
Research of the Usage of Creative Drama Method In 7th Grade English Teaching in Terms of Student Attitudes and Opinions
7. Sınıf İngilizce Dersi Öğretiminde Yaratıcı Drama Yöntemi Kullanımının Öğrenci Tutumları ve Görüşleri Açısından İncelenmesi
- 3. Burcu ŞAHİN & Yahya DOĞAR 150**
Examination of The Status and Continuous Anxiety Levels of Swimmers Aged 11-12
11-12 Yaş Grubu Yüzücülerin Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi
- 4. İsa EREN & Hayati YILMAZ 160**
Hadis'te İ'tibâr ve el-Câmi'u's-Sahîh'te Mütâbaat Uygulaması
I'tibar in Hadith and Practice of mutaba'ah in al-Câmi' al-Sahîh
- 5. Meliha YILMAZ & Zeynep Özdenur EVİS 181**
Ercüment Kalmık'ın Eserlerinde Hitit Kültürü Etkileri
The Effects of Hittite Culture on Ercüment Kalmık's Artworks
- 6. Serkan DÜZ, Gökhan İbrahim ÖĞÜNÇ, Ahmet YASUNTİMUR, İsmail İLBAK, Burak SESLİ & Mehmet Ali KAYA 199**
12-18 Yaş Arasındaki Ergenlerin Saldırganlık Düzeylerinin Cinsiyet Açısından İncelemesi
Examination of Aggression Levels of Adolescent Between 12 and 18 Years Old in Terms of Gender
- 7. Arzu KALAFAT ÇAT & Begüm AYDIN 219**
Sosyal Medyada Dijital Kimlik İnşası: Instagram Kullanıcılarının Biyografi Yazılarının Cinsiyet ve Kuşak Kategorisine Göre Analizi
Digital Identity Building in Social Media: Analysis of Instagram Users' Biography Articles According to Gender and Generation Category

Editörden

Değerli Araştırmacılar,

Dergimizin 6.cilt, 2.sayısını yayımlamaktan mutluluk duymaktayız. Dergimiz ilk günkü gayret, titizlik ve hassasiyetle bilimsel araştırmaları bilim dünyasına ulaştırma niyetiyle yoluna devam etmektedir. Bu sayımızda titizlikle yürütülen hakemleme sürecinden geçmiş Felsefe, Eğitim, Psikoloji, İlahiyat, Sanat Tarihi ve Sosyoloji alanlarından toplamda yedi makale okuyucularımıza sunulmuştur.

Dergimiz tarafından hassasiyetle yürütülen süreçlerde makalelere fikirsel ve bilimsel katkı sağlayarak olgunlaşmasına katkı sağlayan hakemlerimiz başta olmak üzere makalelerini özveriyle hazırlayan yazarlarımıza ve dergimizin yayın sürecinde emeği geçen tüm ekibimize teşekkür ediyoruz.

Kıymetli Araştırmacılar,

İsrail rejiminin Gazze'ye yönelik başlatmış olduğu saldırılarda çocuk, kadın, yaşlı demeden toplu bir katliama girişmesi, uluslararası arenanın tepkilerine ve dünyanın her yerinde insanların yapılan bu vahşeti protesto etmelerine rağmen bu vicdansız saldırıların devam etmesinin üzüntüsünü yaşamaktayız.

Hocalı, Srebrenitsa ve tarihin şahit olduğu diğer katliamların bir benzerini bugün tüm dünya yıllardır muhasara altında bulunan Gazze'de izlemektedir. Temennimiz bu saldırıların en kısa zamanda durması, işgal altındaki Filistin topraklarının asıl sahiplerine, Filistinlilere bırakılmasıdır. Dünyaya iman, sabır ve metanet timsali olan Gazzeli şehit kadın, erkek ve çocuklara Allah Teâlâ'dan rahmet diliyor, zalimane İsrâil saldırılarının en kısa zamanda ilelebet durmasını ümit ediyoruz.

Baş Editör

Doç.Dr. Yusuf OKTAN

Editorial

Dear Researchers,

We are happy to publish the 6th volume, 2nd issue of our academic journal. Our journal continues on its way with the intention of bringing scientific research to the scientific world with the effort, meticulousness and sensitivity of the first day. In this issue, a total of seven articles from the fields of Philosophy, Education, Psychology, Theology, Art History and Sociology, which have gone through a meticulous peer-review process, are presented to our readers.

We would like to thank our referees, who contributed to the maturation of the articles by providing intellectual and scientific contributions in the processes carried out sensitively by our journal, our authors who prepared their articles devotedly, and our entire team who contributed to the publication process of our journal.

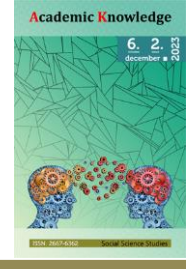
Dear Researchers,

We are saddened that the Israeli regime has committed mass murder, including children, women and the elderly, in the attacks it launched against Gaza, and that these unconscionable attacks continue despite the reactions of the international arena and the protests of people all over the world against this brutality.

Today, the whole world is watching a massacre similar to Hocalı, Srebrenitsa and other massacres witnessed in history in Gaza, which has been under siege for years. Our wish is that these attacks will stop as soon as possible and that the occupied Palestinian lands will be handed over to their real owners, the Palestinians. We wish Allah's mercy to the martyred men, women and children of Gaza, who are an example of faith, patience and fortitude to the world, and we hope that the cruel Israeli attacks will stop forever as soon as possible.

Editor in Chief

Assoc. Prof. Dr. Yusuf OKTAN



Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 11.01.2023
Kabul Tarihi / Date Accepted : 17.08.2023
Yayın Tarihi / Date Published : 31.12.2023
Yayın Sezonu / Pub Date Season : Güz / Autumn

Oidipus Kolonos'ta Oyununda Siyaset Felsefesi Kavramlarının Yansımaları

Yakup AKYÜZ *

Anahtar Kelimeler:

Sophokles,
Oidipus,
Ddevlet,
Polis,
Yasa,
Birey.

ÖZ

Sophokles önemli trajedi yazarlarından biri olarak eserlerinde siyasal konulara yer vermiştir. Özellikle çöken Atina polisine eleştirilerini dile getirmiştir. Bu bağlamda siyaset felsefesinin yönetenle ilgili konuları, devlet (polis), siyasi yetke ve yasa fikri önemli bir yer edinmektedir. Sophokles eserlerinde Herakleitosçu çatışmanın temelinde sofist etkiyle ortaya çıkan birey-devlet çatışmasına eserlerinde yer vermektedir. Sadece Antigone bile siyasal başkaldırıya dair önemli eserlerden biridir. Oidipus Kolonos'ta adli eseri Kral Oidipus'un uzun zaman sonra Atina'da ölümünü konu edinen eseridir. Eser Atina polisine sığınan Oidipus özelinde yeni siyasal olayları konu etmektedir. Bu bağlamda eser polis, poliste yasa, tanrısal yasa ve insansal yasa, devlet yönetim biçimi, demokrasi ve insanın devlet içindeki rolüne dair değerlendirmelerde bulunur.

Reflections of The Concepts of Political Philosophy in Oedipus Colonos

Keywords:

Sophocles,
Oedipus,
Governing state,
Polis,
Law,
Individual.

ABSTRACT

As one of the important tragedy writers, Sophocles included political issues in his works. He especially expressed his criticism of the collapsed Athenian police. In this context, the subjects of political philosophy related to the governing state (polis), political authority and the idea of law take an important place. In his works, Sophocles includes the conflict between the individual and the state with the sophist effect on the basis of the Heraclitus conflict. Even Antigone alone is one of the important works of political rebellion. Oedipus at Colonos is the work of King Oedipus, which deals with his death in Athens after a long time. The work is a source of new political events, in particular Oedipus, who took refuge in the Athenian police. In this context, the work evaluates the police, the law in the police, divine law and human law, state government, democracy and the role of man in the state.

* Doç. Dr. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü
Karamanoğlu Mehmetbey University Faculty of Islamic Sciences, Department of Philosophy and Religious Studies,
yakupakyuz70@hotmail.com, orcid: 0000-0002-9982-9315

GİRİŞ

Günümüzde

Giriş: Yunan Siyaset Düşüncesine Kısa Bir Giriş

Yunan siyasal düşüncesinin gelişimi Ege'nin iki tarafında yerleşik polisler dayanmaktadır. Her polisin kendine özgü yasama faaliyetleri söz konusudur. Başat olan polisler ise militarist bir anlayışla dizayn edilen Mora Yarımadası'ndaki Sparta ve Atina'dır. Atina'nın önem kazanması Ege'deki bilimsel düşüncenin merkezi sayılan Miletos, Efes, vb. polislerin sık sık Pers istilası yaşaması sonucunda göçlere dayalı şekilde ön plana çıkmasıdır. Atina'nın ön plan çıkmasında coğrafik konum kadar, ayrıca bahse konu Peloponnesos Savaşı etkisiyle kırsal kesimdeki çiftçi halkın Atina'ya göç ederek kentlileşmesi Atina'yı ön plana çıkarmıştır. Yine Atina'nın bu oyunda da karşımıza çıkan yönetim şekli olan demokrasi anlayışı da etkili olmuştur.

Sophokles oyunlarında kadercilikle örülü dinsel inanış yansıtılmaktadır. Eserlerinde trajik ironi doruk noktadadır. İnsan özgür iradesiyle eylemde bulunduğunu sandığı anda kendisinin karanlık güçlerin elinde oyuncak olduğu, kendisini suçtan arınmış gördüğü anda kendisine geçen bir lanetin etkisi altında yaşadığı düşüncesiyle yüzleşir (Friedell, Egon 2011:203). Eserlerinde *moira*'nın (kader) işleyişi içinde, insanın kadere yazgılı hayatı ve ölüm temaları sık işlenmektedir. O, önemli gördüğü mitik olayları tekrar ele alıp tragedyanın özünü oluşturan çelişkiyi seyirciye yansıtmıştır. Çelişkiyi ortaya koyarken iki karşıt karakterin zıtlığını ortaya çıkarmak için üçüncü bir ortalama karakter kullanmıştır. Şöyle ki Antigone ve Kreon arası karşıtlık İsmene ve Haimon gibi karakterlerle daha anlaşılır hale gelmiştir. O, eski mitik olaylara dayalı olgularla seyircide yani polis içinde halkta, mimesis yoluyla katharsis oluşturma içindedir. Kott, onun eserleri hakkındaki değerlendirmesinde, onun makalemize bahse konu olan Oidipus Kolonos'ta eserini hariç tutarak diğer eserlerinin "conditio humananın" (insanlık durumu) sınırlarını sonuna kadar zorladığını söyler (Kott, Jan 2006:42).

Sophokles eserlerinde siyasal konulara ve onun yansımalarına yer vermiştir. Oyunlarında Atina'nın yönetim şekline yer yer eleştiriler getirmektedir. Siyaset felsefesinde karşımıza çıkan teorik ve pratik farklılaşmanın onda bütünleşmiş olduğu görülür. O, siyasal konuları eserlerinde dile getirdiği kadar fiilen yönetimlerde de yer almıştır. Bakıldığında o, M.Ö. 442'de Ege'deki polisler arasındaki birliği amaçlayan Delos birliğinde Helenotomia (hazine görevlisi), M.Ö. 441 Samos seferinde strategos (ordu komutanı), M.Ö. 420 yılında Peloponnesos Savaşında iki kez komutan, M.Ö. 412'de Atina'daki düzeni sağlamak için proboulos (olağanüstü hal yetkilerine sahip yönetici) görevleriyle fiili şekilde de yönetimde de yer almıştır (Stuttard, David 2016:111-13). Yaşadığı dönem Atina'sının siyasal, sosyal ve ekonomik düzlemde sıkıntılı zamanlar geçirdiği göz önüne alınırsa onun siyasal konulara değinen eserler vermiş olması olağan karşılanmalıdır. Aristoteles bu gerçeği onun karakterleri eylem içinde ve bir şeyler yapan kişileri taklit ederler düşüncesiyle ortaya koymaktadır (Aristoteles 2015:22).

Sophokles gençlik döneminde Protagoras gibi sofistlerle ilişki kurmuş olup Antigone, Kral Oidipus, Oidipus Kolonos'ta vb. eserlerinde sofist etki görülür. Eserlerinde sofistik-demokratik görüşler önemli bir yer tutar. Onun eserlerinde eleştirdiği demokrasinin kendisi

değil, kimi siyasal yöneticilerin elinde aldığı biçimdir (Paksoy, Banu Kılan 2011:117). Bu noktada yozlaşan demokratik düzene karşı Peloponnesos savaşı sonunda M.Ö. 441'de yurttaşlık haklarına kısıtlama getiren antidemokratik anayasayı desteklemiştir (Thomson, George 2004:379).

Oyunları içinde ele alacağımız *Oidipus Kolonos'ta*, tanrıların cezalandırdığı Labdakosoğulları soyundan Oidipus ve ailesinin içinde olduğu olaylara dayanmaktadır. "Theban Plays" Thebai oyunları olarak bilinen günümüze ulaşmış üç oyundan biridir. Bu oyunlar kendi içlerinde sadece bir üçleme değil, aynı zamanda diğer üçlemelerin de parçası olmayan bütüncül bağımsız oyundur (Sowerby, Robin 2012:124). Oyun siyasal, sosyal ve kronolojik bağlamda Kral Oidipus, Oidipus Kolonos'ta ve Antigone adlı eserlerin ikincisidir. Çalışmamızda üçlemenin diğer iki oyunu gözetilmekle beraber geçiş oyunu olan bu oyunda siyaset felsefesinin temel olguları nasıl kendisine yer edinmiştir sorusu ana eksen olarak korunacaktır.

Siyaset felsefesinin temel odağında, yöneten-yönetilen ilişkisinde ya da karşıtlığında modern döneme kadar genelde yöneten kısmı ağır basmış ve bu yönde siyasal düşünce üretilmiştir. Hatta Oidipus üçlemesi başat konumda poliste yöneten yönetilen ilişkisinin ürettiği siyasal sorunlara dayanır. Aydınlanmayla beraber gelişen bireycilik, siyasette bireyin ön plana alınmasına ve yönetilen kısımla ilgili siyasetin temel kavramları olan hürriyet, eşitlik, özgürlük, adalet, insan haklarının daha ön planda olmasına yol açmıştır. Sophokles oyunlarında polis ve yönetme düşüncesine dayalı olgu ön plan çıkınca siyaset felsefesinin temel kavramı olan devlet (polis) siyasi yetke, yönetim şekli, toplumsal sözleşmeye dayalı anayasa (yasa) fikirleri daha ön plana alınarak tartışılmıştır.

Çalışmanın ileriki bölümlerinde siyaset felsefesinin yukarıdaki kavramları gözetilerek Oidipus Kolonos'ta da siyaset felsefesi kavramlarının kendisine nasıl yer edindiği değerlendirilecektir.

1. Devlet (Polis)

Siyaset felsefesinde en temel konu olarak devlet kavramı ön plana çıkar. Toplumsal yapı siyasal, sosyal ve ekonomik işleviyle devlet olgusu içinde düşünülür. Kurumsal bütünlüğü sağladığı için kurumlar kurumu olarak değerlendirilir. Devlet, sosyal kurum olarak belli amaç için ortak ülkü etrafında toplanmış, ortak değerlere sahip insan topluluğunun oluşturduğu bütündür (Atılgan, Gökhan ve AYTEKİN, E. Atilla 2012:18,28). Yapısal ilişkiler ağının genel adıdır. Bu bağlamda da siyaset kelimesinden ayrılır. Siyaset daha kapsayıcı iken, devlet onun içinde kalır. Bu yönden düşünürsek siyaset, devlet ve hükümet şekilleri şeklinde siyasetin kaplamını düşünebiliriz (Ayata, Ali, Takkaç, H.S 2021:28).

Yunan düşüncesinde baktığımız zaman devlet olgusunun belli amacı olan polis (kent devletleri) olarak teşekkül ettiğini görürüz. Siyasal olanın yer edindiği mekân polis olmuştur. Polisler "es meson" siyasal olanı, kamuya ait olanı, kamusalı, aktif katılımcı vatandaşlardan kurulu siyasi cemaati, cemaatin kalbini anlatır. Bu bağlamda da kent agorası (toplanma yeri), akropolis (yüksek şehir) şehrin merkezindeki kavramlar ve bunun yansıması olan yapılarıdır. Bu yerler siyasal düşünüşünün hareket noktası olmuşlardır (Burckhardt, Jacop 2019:105; Cartlege, Paul 2013:18; Vernant, Jean Pierre 1996:27-50).

Aristoteles'in insan hakkındaki "zoon politikon" şeklindeki tanımı onun düşüncesinde "insanın ayırt edici özelliği bir kent devletinde yaşamak olan canlıdır" anlamına gelmektedir (Kitto, H.D.F. 2017:11). Çünkü keyfi yönetim Yunan'ı rahatsız eden bir şeydir. Polis, kaostan bir düzen içinde değişen ve uyumu yakalayan, düzene geçiş halindedir. Bir diğer deyişle Thesmoî'den nomoiye geçiş sürecidir (Foucault, Michel 2012:147-68; Thomson, George 2004:329). Aynı şekilde aerepog (halk mahkemesi) tanrısal yargıdan halkın yargısal durumuna geçişi anlatır. Aslında Erinyler poliste Eumenid'lere dönen uzlaşmayı aerepog mahkemesinde sağlamaktadır. Bir diğer deyişle mitolojide doğadaki düzeni sağlayan merhemetsiz ve öç alıcı tanrılar olan Erinyler suçluyu cezalandırmakla birlikte Eumenidler'e (hayırlılara) dönüşürler. Bu dönüşüm mitolojik bağlamdan çıkıp halk mahkemesinde gerçekleşmiştir (Aiskhylos 2010:146-148-156-57; Latacz, Joachim 2006:116).

Siyaset felsefesinde teorik olan, polislerdeki pratik siyasal yaşamla gerçekliğe kavuşmaktadır. Polisler vatandaş için önemli olup siyasal, sosyal ve ekonomik ilişki polisledemos arasında olmaktadır. Polisi meydana getiren demos'un durumu (halk), demos'un içinde veya dışında bitmek bilmeyen bir mücadeleden başka bir şey değildir. Diğer bir söylemle polisin siyasallığı halkın iç ve dış eylemlerindeki siyasal çatışmada ortaya çıkmaktadır. Yine Polisin kalbi agora, sözün (isogoria) yasanın (isonomia) ve gücün (isokratia) serbestçe dolaşıma çıktığı, değiş tokuş edildiği, kendini büyük bir çeşitlilik ve aynı zamanda çeşitlilik içinde eşitsizliklerin yan yana geldiği yerdir (Yalçınkaya, Ayhan 2011:46-47). Oyundaki çatışmaları polis-halk çatışması bağlamında okumak gerekmektedir. Her polisin kendine hâkimiyet kurduğu fiziksel bir sınırı bulunmakta ve burada bahsedilen egemenliklerini sürdürmektedirler. Oyunda kentin sınırına yapılan vurguyu kızları kaçırılan Oidipus'un yardım talebi üzerine kral Theseus'un adamlarına yolların kesiştiği yeri tutmalarını söylemesinde görürüz. Kızların polis dışına çıkmamasını ister. Müdahale olarsa kent içinde olmalıdır. Kendisi haklı nedeni olsa dahi başka bir poliste böyle bir eyleme girmeyeceğini söyleyerek polisin kurallarına saygıdan bahseder (Sophokles 2010:37).

Odipus Kolonos'ta oyunu Atina polisinde geçmekte ancak üçlemenin diğer iki oyunu Thebai'de geçmektedir Bu bağlamda Oidipus kralı olduğu, doğduğu kendi polisi Thebai ile yeni geldiği kent Atina arasında bir ilişki bulunmaktadır. Odipus Kolonos'ta da oyunun başında Atina'da Eumenidlere ve kral Theseus'a yalvaran kör ve sefil haldeki Oidipus oyunun sonunda Atina'nın konduğu ve velinimeti olur. Atina ve Thebai ölecek ve tanrılaşacak bir adamın cesedini elde etmek için çalışır (Coulanges, Fustel de 2011:144). Çünkü oyunun sonunda Oidipus ölmek yerine saf bir ruha dönüşmüştür. Öldükten sonra kent onun inayeti ile korunur. Kendisi ile bir olması için yalvaran oğul Polyneikes ve kendisini Thebai'ye dönmeye ikna etmek isteyen Kreon'u yendikten sonra, ait olduğu Thebai kenti ve Labdakosoğulları oikos'uyla bağını koparıp, Atina'da gömüleceği mezarına yürüyen aziz, rehber, hegemon olmaktadır (Vernant, Jean Pierre ve Naquet, Pierre Vidal 2012:437).

Eserde kentler ve kentleri koruyan tanrılar ve kentlerde tanrılara adanmış mekânlar söz konusu edilmektedir. Polisin koruyuculuğu noktasında Tanrılara göndermede bulunur. Yani kentin koruyucu tanrıları vardır. Bu bağlamda da kentte tanrılara adanmış koruluklardan bahsedilmektedir. Tanrıların kenti koruması karşılığında insanlar da tanrılara

adak yerleri ve mekânları hazırlayarak onları onurlandırmaktadır (Coulanges, Fustel de 2011:142-50; Sophokles 2010:7,11-12).

Sophokles'in Oidipus üçlemesindeki Kral Oidipus ve Antigone Thebai polisinde geçmekte iken Oidipus Kolonos'ta oyununun yeri Atina polis kenti olmaktadır. Yunan kamusal yaşamı kent devletinin gerekliliğini de zaruri kılmaktadır. Bu bağlamda Sophokles oyunlarında ön plana çıkan temel siyasi kavram bütün Yunan düşüncesinde olduğu gibi polis ve polisin gerekliliği olmaktadır. Kentlerdeki yaşam, yasalar ve yönetim biçimleri ise ayrıca tartışma konusu yapılmaktadır.

2. Siyasi Yetke (İktidar)

Siyasi yetke, polisi kimin yönettiği ve yönetim şeklinin ne olduğu Polis için önemlidir. Bu iki konu bir polisi diğeri karşısında değerli ya da değersiz hale getirip polise anlam katan özelliklerdir. Peloponnesos savaşının özünde siyasal değerler olduğu ve ittifakların da bu düzlemde oluştuğu unutulmamalıdır. Oidipus Kolonos'ta da Oidipus'un kente ulaşınca ilk sorduğu soru poliste yönetim şeklinin ne olduğudur. Oidipus "kent bir kralı mı var yoksa halk mı yönetimde?" sorusuyla yönetim biçimini öğrenmeye çalışmaktadır. Halkın cevabı ise kent bir kralın emri altında şeklindedir (Sophokles 2010:9). Bu soru ışığında eser, polis-birey-uyum bağlamında da değerlendirilecektir.

Oyunda Theseus kral olarak sunulmuş olsa da o aynı zamanda polisin rehberi, hegemon'u, hükümranı anaks'ı, kumandanı kaironos'u ve aynı zamanda basit bir insanı aner'i, sembolik bir ifadeyle ülkenin sorumlusu krainon'udur. Asla bir tiranı değildir (Vernant, Jean Pierre ve Naquet, Pierre Vidal 2012:451). Oyun Theseus üzerinden karşıt kent yönetiminin zorbalığına vurgu yapmaktadır. Çünkü Thebai kenti kralı Kreon, başka bir kentte (Atina) bile kente sığınan Oidipus'un kızlarını kaçırma teşebbüsüyle şiddet üretmeye devam etmektedir.

Oyun bize kentin krallık olduğunu söylese de tarihsel veriler Atina'nın yer yer darbelerle karşılaşsa da genelde demokrasi ile yönetildiğini ve Atina'da siyasal iradenin demos'a yani vatandaşa dayandığını aktarmaktadır. Atina demokrasisi Aristoteles'in de vurguladığı gibi Solon'un kenti kurarken oligarşiyi yok edip ve demokrasiye geçişteki süreçte dokunmadığı kurumsal yapı, areopagos mahkemesine dayanan yargı düzenidir. Aristoteles Solon'un devrimlerle areopagos mahkemesini kaldırmayıp üyelerini bütün halktan seçtirerek korumuş olduğunu belirtir (Aristoteles 2011:65). Oidipus Kolonos'ta oyunu, yönetimin her ne kadar kral olduğunu söylemiş olsa da oyunun devamında Kreon, Oidipus'u doğduğu kente götürmek isterken buna karşı çıkan kral Theseus'a areopagos mahkemesi kararlarını hatırlatmaktadır (Sophokles 2010:38). Bu olgusal gerçekler, kentte hâkim olan anlayışın demosa dayalı bir düzen ya da yasanın hâkim olduğunu ortaya koyar. Daha önemlisi kral Theseus, Oidipus'un kentten sığınma hakkı alma sürecinde asla keyfi bir karar vermeyip yasal sınırlardan bahsetmekte ve bu sınırlar içerisinde karar almaktadır.

Sophokles'in bu oyunu ile diğeri oyunu Antigone de dikkat çeken bir diğeri yaklaşım, yasaların çatışması olgusudur. Antigone de iki yasa, tanrısal yasa ile kralın yasası çatışmakta ve çatışma da şiddet üretmektedir. Oidipus Kolonosta'da kral yasaya uyarken, Antigone'de yasalar arası bir uzlaşma mümkün olmamıştır. Poliste yasanın çatışması yasanın kaynağı sorusunu sordurtmakta ve bizi devlet-yasa ilişkisine götürmektedir. Hegel'in felsefesinde

Antigone'yi haksız bulması da ikili çatışmadan onun söylemiyle iki haklının çatışmasından kaynaklanır. Ancak Hegel'e göre bireylerin var olması ve kendini gerçekleştirme devletle mümkündür. Hegel'e göre devlet bireylerin özgürlüğe sahip olduğu ve tadını çıkardığı yerdir. Devlet sanatın, törelerin ve yaşamın rahatlıklarının buluşma noktasıdır (Hegel, G.W.F. 2011:113, 2015:189-93). Bu noktadan bakınca Hegel Antigone'yi kahraman olarak görmesine rağmen devlet için yıkıcı bir birey olarak zararlı bulur. Girard, poliste Antigone-Kreon arasında yaşanan şiddeti, adaletin değil şiddetin özde olduğu bir denge durumu olarak görür. Ona göre oluşturulan şiddet, poliste ikisi arasındaki farklılığı silmekte ve ikisinde eşitleyerek aralarında bir ayırt etme olanaksızlığı yaratmaktadır (Girard, Rene 2009:68-70).

İktidarın Sophokles'teki algılanmasını Antigone'yle birlikte değerlendirmek daha tutarlı olacaktır. Sophokles uzun zaman hizmet ettiği Atina demokrasisinin hırpalandığının farkındadır. Mutlak iktidarın zararlı olduğu ve polisi yozlaştırdığı düşüncesi ile Antigone'yi yazdığı pekâlâ düşünülebilir. Tek kişiye dayalı monarşik devlet fikri eleştirisi Antigone'de Kreon'un oğlu Haimon tarafından "devlet bir kişiye aitse ona devlet denmez" düşüncesinde yansıtılmıştır (Sophokles 2013:41). Haimon'un sözü akıllara Lord Acton'un "her iktidar bozar, mutlak iktidar mutlaka bozar" sözünü hatırlatmaktadır (Arslan, Ahmet 1996:161). Bonnard, devleti mutlaklaştırıp, tanrı gibi bir varlık gören, devleti her türlü kişisel istencin ve tanrısal değerlerin üstünde gören Kreon iktidarını Mussolini iktidarına benzetir (Bonnard, Andre 2006:74).

Siyasi yetke konusunda tartışılması gereken bir diğer konu ise siyasi iktidarın erkekler tarafından kullanılmasıdır. Bu oyunda da kadın erkek çatışmasının izleriyle karşılaşırız. Antigone oyunu başlı başına erkek egemen iktidara kadının başkaldırısıdır. Aynı şekilde komedi yazarı Aristophanes de kadınların cinselliklerini kullanarak iktidarı ele geçirmelerini konu alan ironik ve komik düzlemde eleştirel amaçlı *Lysistrata* adlı oyunun yazmıştır (Aristophanes 1966:15,23,51). Ama bu oyunun Antigone'den ayrılan en önemli yönü savaşan Atina'ya barışı getirme uğruna kadınların başkaldırı sonrasında barış gelir ve kadınlar kadınlık rollerine geri dönmektedirler (Aristophanes 1966:108). Oidipus Kolonos'ta da içselleşmiş erkeğin egemen olduğu devlet düşüncesi Oidipus ve çocukları üzerinden tartışılır. Oipus'un kızları Antigone ve İsmene babasına yardımcı olmakta iken oğulları Polüneikes ve Eteokles iktidar mücadelesi içindedir (Sophokles 2010:46-49). İktidar hırsı her iki kardeşi değişip dönüştürmüştür. İsmene, onlardaki iktidar hırsını "önceleri tahtı Kreon'a bırakma niyetindeydiler. Fakat daha sonra bir tanrının ruhundaki kötü niyetin kurbanı oldular ve ikisi arasında kavga çıktı. Her ikisi de iktidarı ele geçirmek istediler" sözüyle ortaya koyar (Sophokles 2010:19). İlginç olan her ikisinin de aralarındaki savaşta ölmesi sonucu iktidarın Kreon'a kalmasıdır (Sophokles 2012:106.) İki kardeş arasındaki savaşın trajik sonucunu, bir diğer oyun yazarı Aiskhylos'un eserinde "evet kent özgür şimdi, ama kardeş kralların kanını, vuruştukları yerdeki toprak emdi bile" sözünde görürüz (Aiskhylos 2012:42). İktidar çatışması polise huzur değil acı getirmiştir.

İktidar gücünü kullanmada erkelerin ön plana çıkmasını ve bunun oyunlara yansımaları biz birçok oyunda görmekteyiz. İktidarın erkeğe ait olup kadınlarca kullanılmaması ve kadına sadece ev işlerinin verilmesidir (Pseuda-Aristoteles 2016:1343a,

1344a, 241-42, 245). Aristoteles, eserinde kadınlara eşitlik tanıyan Sparta'nın kadınlarının özgürlüğünü başıboşluk olarak görmekte, kadınların özgürlüğünü anayasanın amaçlarına ermesinde ve şehrin mutluluğa ulaşmasında zararlı saymaktadır. Ona göre Sparta kadınları sınırsız yaşayıp, başıboşluğu ve lüksü tatmaktadırlar. Onun sorduğu soru ise ilginç olup kadınların egemen olmasıyla, egemen olanlara kadınların egemen olması arasında ne fark vardır? sorusunun cevabının "kadın olmak" cevabıyla aynı olduğu fikrinden hareketle her türden dolaylı dolaysız kadının egemen olmasını eleştirir (Aristoteles 2011:54).

Siyasal iktidarın gücünün sınırının yansımaları oyunda yasallık ve güç ilişkisi bağlamında da değerlendirilebilir. Bir iktidarın gücünün aslında yasaya ve adalete bağlı olduğu müddetçe korunacağı iddia edilir. Gücünü halktan ve yasadan alan iktidar gücü kuvvetlidir. Theseus da bu noktada Oidipus hakkında verdiği yargının yasal olduğunu düşündüğü için polisi ve kendisini güçlü hissetmektedir. Biz bunu Theseusçu bakışla iktidarda gücün dönüşmesi olarak düşünebileceğimiz gibi Kreoncu bakışta mutlak iktidar olmanın sonucundaki zafiyet sonucunda aynı zamanda iktidarın zayıflaması ve güç kaybetmesi olarak görebiliriz. Önemli olan devlette iktidardaki erkin gücü nereye evirdiği ile ilgili olmaktadır.

Oyunu Kreon bağlamında düşünürsek Kreon kendisini güçlü saymakta olup, gücünü zirvede görmektedir. Antigone adlı eserde savaşı kazandığı ve iktidarı mutlak elde ettiğinde yasallık sınırı tanımaksızın, kendisinde her şeyi yapma hakkı bulmuştur. Aslında iktidarların en zayıf ve kırılabilir oldukları dönem, kendilerini en güçlü hissettikleri dönemdir. Platon bu olguyu, "mevsimlerde, bitkilerde, bedende ve hepsinden çok sivil toplumda aşırı eylem, şiddetli bir tersine dönüşle sonuçlanır" sözünde izah etmiştir (Thomson, George 2004:368). Kral Kreon en güçlü olduğunu düşündüğü anda toplumda iktidar gücü en zayıf kişi olarak düşünülen kadına, Antigone'ye yenilmiştir. İktidarın kadına bakışı onların itaat etmesini gerektirirken, Antigone uzlaşmayı, ölümü seçerek iktidarı bozguna uğratmıştır. Kadının itaat etmesi düşüncesi Aiskhylos düşüncesinde kadın dediğin erkeğin kanadı altında, iyi bir anne olarak sadakat gösterir sözüne yansır (Aiskhylos 2012:20). Aslında Antigone ısrarla iktidara başkaldırırken tam aksine kız kardeşi İsmene yaşadığı toplumun düşüncesine uygun olarak kadının iktidara başkaldırmasını uygun görmez. "Biz kadınız erkeklerle savaşmak için yaratılmadık, bize yakışan bu düşüncede olmaktır" sözüyle kardeşini ikna etmek ister (Sophokles 2013:17). Poliste erkeğin egemenlik kurduğu iktidar fikri savunulmakta aksi fikir Antigone adlı eserde kral Kreon'un "bir kadına köle olmak kadar kötü bir şey var mı" "sen kadının kölesisin" sözleriyle açıkça reddedilmekte ve yerilmektedir (Sophokles 2013:42-43).

İktidardaki erkek egemen bakış, polislerde sosyal düzenden mekânların düzenlenmesine ve oradan ekonomik ilişkilere uzanmakta, siyasal yaşamdan günlük yaşama hayatın ve polisin her anına sinmektedir. Polis, kadının egemen olmasını erkek açısından onursuzluk olarak düşünmüştür. Hatta poliste iktidar olma olgusu cinsellik olgusuyla da işlevlik kazanıp iktidar olmak, erkeklik organının erekte olmasıyla ilintili görülmektedir. Erkeklik organının erekte olmaması ise iktidarın, yani erkeğin mentula yani kadın olması şeklinde anlaşılmıştır. Erkek ne zaman mentula durumuna geçerse kadınlaşmakta diğer deyişle iktidarını kaybetmektedir (Gezgin, İsmail 2010:108-14).

3. Yasa (Anayasa) Düşüncesi

Yunan polislerinin hepsinin kendilerine özgü yasaları olduğunu bilmekteyiz. Aristoteles de *Politika*'sında polislerin kendilerine özgü yasalarından bahsetmektedir. Oyunumuz bağlamında Oidipus Kolonos'ta da yasa, yasanın uygulayıcısı kral, yasalara uymak gerekliliğinden bahsedilmektedir. Hatta bu oyuna bağlı diğer oyun Antigone eserinde yasanın çatışması olgusu öne çıkar. Antigone, Oidipus Kolonos'ta da yasaya uyarken Antigone'de itiraz eder. Bu olgu "her yasaya uyulmak zorunda mıdır?" sorusuyla yüz yüze bırakır. Eğer yasalar adaleti sağlamıyorsa yine de yasalara uyulmak zorunda mıdır sorusu bir başka sorudur.

Oyunda polis kral yönetiminde ama kralında uyduğu ve uyguladığı bir yasaya tabiidir. Halk da yasanın gönüllü uygulayıcısıdır. Bu olgu kentin yerlilerinden bir kişinin Oidipus hakkında poliste ne yapılması gerektiğine dair sözüne yansımaktadır. "Kentimizin herhangi bir kararı olmadan ve tam olarak ne yapmam gerektiğini öğrenmeden tabi ki seni kovmayacağım" (Sophokles 2010:9). Kral ve halk eman verdiği Oidipus ve kızlarına yasaya uygun şekilde davranmış ve onların ülkesinde kalmasına izin vermiştir. Yasa olgusuna bir başka vurgu kral Kreon'un Oidipus'un yabancı bir ülkede kalmasına yönelik itirazında görülüp, Atina kralının Oidipus kararının yerleşik areopagos kararlarına aykırı olduğundan bahseden düşüncesidir (Sophokles 2010:38). Bunlarda gösteriyor ki Atina'da halka dayalı ve poliste halkın gönüllü uyduğu bir yasa olgusu söz konusudur.

Poliste bir başka yasa türünden daha bahsedilebilir ki bu da geleneklere dayalı bir nevi dinsel yasalar. Oidipus Atina'ya geldiğinde tanrılara ait girilmesi yasak bir koruluğa girmesi, bu yasağın çiğnenmesi kentin yerlilerinde korku oluşturmakta ve polis için kötülük olarak yorumlanmaktadır. Hatta halk Oidipus'la bilinçli bir diyalog kurmadan, onu kamusal kılmadan önce yasak bölgeden çıkartır ve yasak bölgeden kendileriyle konuşmasına izin vermez. Kutsal koruluğa saygı gösterilir. Hatta Oidipus koruluğun yakınındaki kutsal suyla arındırılıp bir duadan sonra onunla iletişime geçilir (Sophokles 2010:12-13,22-23). Poliste bir kamusal ve dinsel alan ayrımının oluşmaya başladığı pekâlâ söylenebilir.

Atina polis'i halka dayalı yasaya geçmiş olsa da tanrısal yasalar da etkinliğini sürdürmektedir. Hala polis, tanrılara saygı göstermekte, onlara kurbanlarını ve adaklarını sunmakta ve onların insanları cezalandıran uygulamalarından korkmaktadır. Tanrısal olgular olarak görülen gök gürlemeleri, fırtına, sel ve şimşekler halk ve yabancıda korkuya neden olmaktadır. İnsan kendisinin gücünü aşan durumda korkuya kapılmaktadır (Sophokles 2010:52). Tanrı ekseninde acıyla süren bir yaşamın sonunda arzulan mutluluk, eserin sonunda Oidipus'un ölümünde ortaya çıkar. Oidipus'u yere seren tanrılar acılarına son verip onu onurlandırıp, aziz mertebesine yükseltmişlerdir.

Yukarıdaki uygulamalarda gösteriyor ki Atina kenti bir taraftan aklın öncülüğünde yasaları kabul etmiş, yasalara dayanan halk mahkemesi ve kurallarından bahsetmektedir. Diğer taraftan poliste hala şehri koruyan tanrılar ve ona saygı gösteren gelenekler düşünüldüğünde halkın yaşamında ve poliste hala mitik öğelerden de pekâlâ bahsedilebilir. Bu durum düşünce tarihinde bahsedilen mitik düşünceden logic düşünceye, thesmoi'den nomoi'ye geçişin uzun bir süreç içinde olduğunu gösterir. Çünkü bahse konu oyundaki Atina polisinde ikisi bir arada uygulanmaya devam etmektedir. Bir sonraki oyun Antigone'de bu iki yasanın çatışması yaşanmaktadır. Sophokles, eserlerinde tanrısal yasaları

yazılı yasaların önün geçirmenin ötesinde aralarında bir denge kurmak arayışı içindedir (Paksoy, Banu Kılan 2011:134).

Antigone, Oidipus Kolonos'ta yabancı biri olarak poliste yasanın ve geleneklerin gönüllü uyucusu konumundadır. Babasının koruluktan çıkmasına bir diğer deyişle polise uyumlu hale gelmesine yardımcı olur. Babasını "sevgili babacığım başka bir ülkeye gidildi mi o ülkenin geleneklerine uyumalıdır" sözüyle ikna eder. Aynı şekilde halk da açıkça Oidipus'u uyarır. Onu "bu topraklar neyi sevmiyorlarsa ondan gelecek nefrete, neyi seviyorlarsa da ona saygı göstermeye razı ol diyerek" uyarırlar. Açıkçası polise ve yasalara uyumsuz bir yabancı istemezler. Eserde, Oidipus ve kızı yabancı bir kente geldiklerinin bilinci içindedir. Bu bilinçlilik onlara "biz buraların yabancısıyız, yerlilere yakışan bize buraları tanıtmak ve bize yakışan da onların sözlerini dinlemektir" sözleriyle açığa çıkar (Sophokles 2010:12).

Yukarıdaki düşünceler siyaset düşüncesinde yabancılaşma ve buna bağlı olarak başka bir ülkede yabancı olma, el olma, mülteci olma ve bunun sonuçlarına dönemi içinde vurgu yapar. Topluma "başka bir poliste isen onun kanunlarına uyacaksın" vurgusuyla düzenin asla yabancılara dejenere ettirilmeyeceği hatırlatılır.

Antigone'nin Atina'da itiraz etmeyip oyun sonunda kraldan izin alıp Thebai ye dönmesi ve asli yurdunda çatışma üretmesi de pekâlâ polisle aidiyet ilişkisinin boyutuna bağlanabilir. Vatandaşı olmadığı bir ülkede itiraz etmek pek olası değildir. Asli vatan vurgusunu Oidipus'u iknaya çalışan Kreon açıkça vurgular. Hadi Oidipus Thebai'ye geri dön. Atina'ya dostça veda et. Atina buna layık ama seni beslemiş baba toprağına daha büyük saygı göstermen gerek (Sophokles 2010:31). Antigone'nin Atina'daki yasalara saygı düşüncesi kendi polisindeki yasalara itirazıyla kıyaslanınca tabii ki Antigone yasal ve adaletli olduğunu düşündüğü Atina polisi yasalarına neden itiraz etsin ki düşüncesinin akla getirilmesini de mümkün kılmaktadır.

4. Vatandaşlık Hakları

Yunan polisleri genel olarak sınıfsal bir yapıya sahiptir ve bu durum oyunda da görülür. Yunan polislerinde sadece o polisin vatandaşlık verdiği erkeklerin vatandaş olması, kadınların arka planda kalması, modern devlet kuramlarıyla karşılaştığımız özgürlük, eşitlik konuları arka planda kalmaktadır. Yani polislerde olduğu üzere bu oyunda da siyaset felsefesinin yöneten-yönetilen ilişkisinde yönetenle ilgili konular ağır basmaktadır.

Oyunda poliste yaşayanlar açısından vatandaş yabancı ayrımı net şekilde vurgulanmış Oidipus ve kızları yabancı olarak nitelenmiştir. Bunlar sitede yaşamasına izin verilen yabancılardır. Bu bağlamda düşünüldüğünde bir polise vatandaş olmak önemlidir. Oidipus bir Thebai yurttaşı olmayıp, bir kentin yurttaşı olmaksızın dolaşmaktadır. Koro'nun senin yurdun neresidir sorusuna o, kendini yurdundan dışlanmış biri, apoptolis olarak sunup Polyneikes'in kendisini yurtsuz apolis yaptığını söyler (Sophokles 2010:14; Vernant, Jean Pierre ve Naquet, Pierre Vidal 2012:457). Çünkü Ksenophon'un belirttiği gibi Oidipus gibi sürgün edilen ocağını, özgürlüğünü, yurdunu, karısını ve çocuklarını kaybeder. Ölürse aile mezarlığın gömülme hakkı yoktur, çünkü yabancısıdır demektir (Coulanges, Fustel de 2011:191). Oidipus oyunun sonunda esrarengiz ölümüyle birlikte mezarı Atina'da kalarak geldiği şehrin koruyucusu, aslında vatandaş olur. Oidipus ölümüyle kentine değil fakat

Atina'ya ölümü vasıtasıyla entegre olmaktadır (Vernant, Jean Pierre ve Naquet, Pierre Vidal 2012:457). Kral Thesus da ona bu hakkı vermekte onu onurlandırmakta, ülkede istediği gibi hareket edebileceğini, isteğinin kendi isteği olduğunu söylemektedir (Sophokles 2010:28).

Yine oyunda kadının ikincil olması da Oidipus'un kızları hakkındaki sözünde ortaya konur. Yunan toplumunda kadına belirlenen roller açıkça vurgulanmıştır. Erkek devlette savaşır, ekonomik işlere bakar; kadının görevi ise çocuk ve ev işleridir. Oidipus oğullarına hakaret olarak onları Mısırlılara benzetir ki Mısır'da erkekler dokuma yaparlar, kadınlar da dışarıdaki işlere bakarlar. Dört çocuğundan ikisi kız gibi baba ocağında kalırken siz babanızın felaketlerine katlanıyorsunuz demektedir (Sophokles 2010:18). Yine bir başka yerde "yaşadıklarımı paylaşırken sizler kadın gibi değil erkek gibi davranıyorsunuz" sözüyle kızları övmekte ve onları onurlandırmaktadır (Sophokles 2010:48). Kadının poliste ön planda olmaması Antigone oyununda da net şekilde karşımıza çıkmakta ve kızlara uyma, onlara iktidar verme köle olmakla özdeş tutulmaktadır.

Vatandaşlık hakları bağlamında iki kent düşünüldüğünde Atina'nın Thebai'ye göre önde olduğu görülür. Atina sadece yurttaş erkekler bağlamında düşünüldüğünde özgür insanların şehridir. Diğer polislerle kıyaslanınca onlara göre daha özgürlükçü ve demokrattır. Oyunda polise sığınan Oidipus'a söz hakkının tanınması, kendisini geri götürmeye gelen zorba Kreon ve Polyneikes'e söz hakkı tanınması bile bunun bir göstergesidir.

Sophokles, sofist etkinin etkisiyle devlet-insan ikileminde polis-birey çatışmasında insanın özgür iradesine yaptığı vurguyla, bireyleri özgürce hareket etmeye teşvik etmiş, bu teşvik onları tanrısal yasa, polis yasası ve oikos'tan koparmış ve çatıştırmıştır. Onun bireyleri eserlerinde dikbaşı itirazlarıyla yalnızlığa ve yok oluşa sürüklenebilmiştir. Çünkü polisin çıkarı söz konusu olduğunda bireyin en temel hakkı olan yaşam hakkı tıpkı Antigone'de olduğu, vatandaşlık hakkı tıpkı Oidipus'ta olduğu gibi polis tarafından alınmaktadır.

SONUÇ

Sophokles, önemli trajedi yazarlarından biri olarak eserlerinde siyasal konulara yer vermiştir. Özellikle çöken Atina polisine eleştirilerini dile getirmiştir. Bu bağlamda siyaset felsefesinin yönetenle ilgili konuları devlet (polis), siyasi yetke ve yasa fikri önemli bir yer edinmektedir. Sophokles eserlerinde Herakleitosçu çatışmanın temelinde sofist etkiyle birey-devlet çatışmasına yer vermektedir. Sadece Antigone bile siyasal başkaldırıya ilişkin önemli eserlerinden biridir.

Oidipus Kolonos'ta adlı eseri Kral Oidipus'un uzun zaman sonra Atina'da ölümünü konu edinen eseridir. Eser, Atina polisine sığınan Oidipus özelinde yeni siyasal olaylara kaynaklık etmektedir. Bu bağlamda polis, poliste yasa, tanrısal yasa ve insansal yasa, devlet yönetim biçimi, demokrasi, poliste uyum ve insanın devlet içindeki rolüne dair değerlendirmelerde bulunur. Onun yaşamı boyunca birçok kez siyasal görevlerde bulunması da siyasal konularda yazmasının bir diğer nedeni, siyasetin pratik boyutun teorik boyutla bütünleşmesi olarak görülebilir.

Sophokles, *Oidipus Kolonos'ta* eserinde polis hakkındaki değerlendirmesinde demokrasi tarafında yer alarak demokrasinin kökleşmesi düşüncesi içindedir. O, demokratik Atina'yı iç çatışmaların ve savaşın hüküm sürdüğü Thebai ile kıyaslayıp, Atina'yı ön plana

çıkartır. Ancak siyasal gelişmeler ve Peleponnesos savaşının da etkisiyle Atina'nın siyasal geleceği pek de onun istediği gibi olmamıştır.

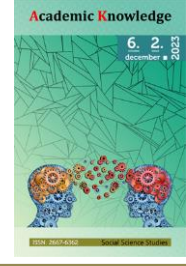
Sophokles bu oyunda yasa fikrini öne çekip özellikle de geleneksel, tanrısal yasa (thesmoi) ile halkın yasası (nomoi) ve bunun yansıması olan halk mahkemesini (aerepog) konu edinip ikisi arasında bir uzlaşma çabası içindedir. Antigone oyunu başlı başına ikili yasanın çatışmasını konu edinir.

Sophokles tragediyalarında devlet ön planda olmakla beraber yurttaş karakterleri baskın ve etkileyicidir. Oyunlarını okuyan ve izleyen kişiler Aias, Oidipus ve Antigone'nin etkisini, hakikat arayışına dayanan uzlaşmaz başkaldırıları daha çok hissedecektir. O, trajedinin acı ve hüznü veren klasik yapısı içinde etkin ve başkaldıran bireyleri ön plana alıp fikirlerini ifade etmiştir.

Sophokles'in siyasal olaylarla bezeli eserleri gelişen ve dönüşen yapılar ve siyasal sistemler içinde her zaman değerlendirilip, yeni fikirlere ve düşüncelere ilham olmaya devam etmiştir.

KAYNAKÇA

- Aiskhylos. 2010. *Oresteia, Agamemnon, Adak Sunucular, Eumenidler*. İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.
- Aiskhylos. 2012. *Tebai'ye Karşı Yediler*. İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.
- Aristophanes. 1966. *Lysistrata Kadınlar Savaşı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Aristoteles. 2011. *Politika*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Aristoteles. 2015. *Poetika*. İstanbul: Can Yayınları.
- Arslan, Ahmet. 1996. *Felsefeye Giriş*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Atılğan, Gökhan ve Aytekin, E. Atilla. 2012. *Siyaset Bilimi*. İstanbul: Yordam Kitap.
- Ayata, Ali, Takkaç, H.S. 2021. *Türkiye'de Muhafazakar Sağ İktidarların Dış Politika Vizyonu*. İstanbul: Efe Akademi Yayınları.
- Bonnard, Andre. 2006. *İnsan ve Tragedya*. İstanbul: Evrensel Basım Yayın.
- Burckhardt, Jacop. 2019. *Yunanlar ve Yunan Medeniyeti*. İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Cartledge, Paul. 2013. *Pratikte Antik Yunan Siyasi Düşüncesi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Coulanges, Fustel de. 2011. *Antik Site, Yunan'dan Roma'ya Kadar Tapınma, Hukuk ve Kurumlar*. Ankara: Epos Yayınları.
- Foucault, Michel. 2012. *Bilme İstenci Üzerine Dersler*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Friedell, Egon. 2011. *Antik Yunan'ın Kültür Tarihi*. Ankara: Dost Kitabevi.
- Gezgin, İsmail. 2010. *Antik Yunan Ve Roma Sanatında Cinsellik ve Erotizm*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Girard, Rene. 2009. *Şiddet ve Kutsal*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Hegel, G.W.F. 2011. *Tarihte Akıl*. İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Hegel, G.W.F. 2015. *Tinin Görüngübilimi*. İstanbul: İdea Yayınları.
- Kitto, H.D.F. 2017. *Yunanlar*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Kott, Jan. 2006. *Antik Tragedyalar ve Çağdaş Yorumları*. İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.
- Latacz, Joachim. 2006. *Antik Yunan Tragedyaları*. İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.
- Paksoy, Banu Kılan. 2011. *Tragedya ve Siyaset*. İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.
- Pseuda-Aristoteles. 2016. *Oikonomika*. İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Sophokles. 2010. *Oidipus Kolonosta*. İstanbul: Mitos Boyut Yayınları.
- Sophokles. 2012. *Kral Oidipus*. İstanbul: Bordo&Siyah Yayınları.
- Sophokles. 2013. *Antigone*. İstanbul: Sümer Kitabevi.
- Sowerby, Robin. 2012. *Yunan Kültür Tarihi*. İstanbul: İnkilap Kitabevi.
- Stuttard, David. 2016. *Sappho'dan Sokrates'e 50 Hayat Hikayesiyle Antik Yunan Tarihi*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Thomson, George. 2004. *Tragedyanın Kökeni*. İstanbul: Payel Yayınevi.
- Vernant, Jean Pierre. 1996. *Eski Yunan'da Söylen ve Toplum*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Vernant, Jean Pierre ve Naquet, Pierre Vidal. 2012. *Eski Yunanda Mit ve Tragedya*. İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Yalçınkaya, Ayhan. 2011. "Yunan Uygarlığı içinde Polis ve Siyaset". *Sokrates'ten Jakobenlere Batı'da Siyasal Düşünceler*. İstanbul: İletişim Yayınları.



Makalenin Türü/ Article Type : Araştırma Makalesi/ Research Article
Geliş Tarihi/ Date Received : 31.01.2023
Kabul Tarihi/ Date Accepted : 17.12.2023
Yayın Tarihi/ Date Published : 31.12.2023
Yayın Sezonu/ Pub Date Season : Güz/ Autumn

Research of the Usage of Creative Drama Method In 7th Grade English Teaching in Terms of Student Attitudes and Opinions

Akgül ÇAKIROĞLU * Derya GÖĞEBAKAN YILDIZ**

Keywords:

*Creative drama,
Attitude towards
English lesson,
Student opinions*

ABSTRACT

The aim of the study is to examine the effect of creative drama in English teaching in terms of students' attitudes and opinions. The study group consists of 8 students attending the 7th grade of a public secondary school. The English course "Sports" and "Biography" units were taught in a 6-week period with the prepared creative drama method learning draft. Case study was used in the research. In the study, quantitative and qualitative data were collected together. Quantitative data were obtained from the student attitude scale and qualitative data were obtained from student opinions. In this research, quantitative data were analyzed with non-parametric Mann Whitney U for related samples. Descriptive analysis was used in the analysis of qualitative data. The findings obtained from the attitude scale in the study showed that creative drama activities positively affected students' attitudes towards the English lesson. When the interviews with the students were analyzed, it was concluded that the drama method made the lesson fun, increased the learning motivation for the lesson, and could be effective in learning foreign language vocabulary and pronunciation.

7. Sınıf İngilizce Dersi Öğretiminde Yaratıcı Drama Yöntemi Kullanımının Öğrenci Tutumları ve Görüşleri Açısından İncelenmesi

Anahtar Kelimeler:

*Yaratıcı drama,
İngilizce dersine
yönelik tutum,
öğrenci görüşleri,*

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, İngilizce dersini Yaratıcı Drama Yöntemiyle işlemenin öğrenci tutum ve görüşleri üzerinde etkisini araştırmaktır. Çalışma grubunu bir devlet ortaokulunun 7. sınıfına devam eden 8 öğrenci oluşturmaktadır. İngilizce dersi "Sports" ve "Biography" üniteleri yaratıcı drama yöntemiyle hazırlanan ders planlarıyla 6 haftalık süre zarfında işlenmiştir. Araştırmada yöntem olarak durum çalışması kullanılmıştır. Çalışmada nicel ve nitel veriler birlikte toplanmıştır. Nicel veriler öğrenci tutum ölçeğinden ve nitel veriler ise öğrenci görüşlerinden elde edilmiştir. Nicel veriler ilişkili örneklem non-parametrik Mann Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Nitel verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmada tutum ölçeğinden elde edilen bulgular yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler analiz edildiğinde ise drama yönteminin dersi eğlenceli hale getirdiği derse yönelik öğrenme isteğini artırdığı, yabancı dilde kelime ve telaffuz öğreniminde etkili etkili olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

* Doç.Dr. Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü/Anabilim Dalı, derya.yildiz@cbu.edu.tr
* Öğretmen, MEB, akglaltknk@gmail.com

1. INTRODUCTION

Language is one of the most important communication tools in the globalizing world. People can communicate in a foreign language. Due to the importance of knowing a foreign language in the world, foreign language teaching has become an important focal point among countries. Foreign language teaching has become a subject of great importance in Turkey in recent years. Turkey has made great efforts on foreign language teaching, and significant time and resources have been spent on this subject both by the public and individually (Niğdelioğlu and Altun, 2018). However, in general, it was seen that the expected level of success in foreign language teaching could not be achieved (Demirel, 1999). In order to find a solution to the problems experienced in foreign language teaching, attention should be paid to the change process of the individual and society by knowing the characteristics of the period in which it is lived. The change process of the society also significantly affects the field of education. These changes have left the place of the traditional method in the learning process to the educational approach that puts the individual in the center. In student-centered approaches, the learner is an active part of learning. Student-centered approaches aim to keep learning from being separated from student life and to prioritize the interests and needs of the learner (Demirel, 1997).

It is not possible to expect students to learn a foreign language effectively in a learning environment where only one teacher teaches the lesson and the student only listens to the lesson during the lesson. If students actively participate in the learning process, a learning environment can be created easily. One of the methods that increase the active participation of the student in the lesson is drama. Creative drama is one of the methods that includes the learner in the learning process, provides the learner with the opportunity to learn by doing and experiencing, helps the learner to realize himself, to be a creative and productive individual, in short, to develop the life skills of the individual (Kaf, 2000). In this case, "based on the life experiences of the individuals forming a group, a purpose, thought, improvisation, role playing, etc. we can call it creative drama, which is animated by using techniques. While these activity processes are carried out in the company of an instructor, it is based on the principle of here and now, acting on the individual's own instinct, and this method is fed by the general features of the game" (Adıgüzel, 2018, p. 43).

Likewise, "Creative drama as a technique, by making use of activities such as improvisation, animation, role playing, in the form of group work by the participants, internalizing a situation, event, or concept by reviving them in old play activities, making a meaning" (San, 2008) definable. Creative drama, which is a method that involves students in the process and puts the student in the center, is of great importance in English teaching in order to facilitate students' foreign language learning and to ensure their active participation in the lesson. "The effective use of creative drama activities in accordance with their purpose provides significant benefits in the development of individuals' language skills" (Aykaç & Çetinkaya, 2013). Drama makes English teaching a method that takes it away from being a lesson and just memorizing words. With the roles assigned to them, students; they learn to use language, thought, emotion and behavior together in the classroom environment (Paker, 2006). The use of drama method in English lessons enables students to use English as they use their own language in daily life and contributes to their learning and development by keeping it in their memory (Tulving, 1985). As can be seen, the creative drama method is

very useful in this regard, as foreign language learning has a strong relationship with experience. People can learn a foreign language only if they have the chance to practice it. For this reason, people living in a foreign country can learn the mother tongue of that country in a short time.

In this context, the creative drama method provides an environment for students to learn by doing and experiencing what they have learned during the learning period, to make what they learn permanent and to associate what they learn with the topics they will study in the future, to develop speaking skills and collaborative actions, and has an important place in terms of turning them into skills. The English lesson, which is taught with drama activities, will motivate students to communicate in the target language, which is the skill they have the most difficulty with, and will enable them to participate actively in the learning process. Based on this situation, in line with the explanations, this study aimed to find out whether creative drama would encourage students' attitude and motivation towards the lesson due to its significant contributions to language learning. This study is important as there is no study in the literature that analyzes the effect of creative drama on the attitude and motivation of 7th grade students. For this reason, the information to be obtained from this study is important in terms of shedding light on other studies that are likely to be done in the future.

In this context, the research seeks answers to the following questions:

In the Foreign Language course;

1. Did the teaching of the "Sports" and "Biography" units in the 7th grade textbook with the creative drama method affect the attitudes of the students towards the lesson?
2. What are the students' views on the use of creative drama technique as an activity in the lesson in order to learn the subjects in the "Sports" and "Biography" units in the 7th grade textbook?

The aim of this study is to examine the creative drama activities used as a method in the English lesson of the "Sports" and "Biography" units in the 7th grade textbook in order to reach the attitudes and opinions of the students towards the lesson and to define the effective applications. The studies (Miccoli, 2003; Turkewych & Divido, 1978; Yeager, 1989) revealed that the creative drama method is a method that affects language teaching. In this research proposal, the effect of teaching with creative drama method on students' attitudes and views towards the lesson will be interpreted. For this reason, the information to be obtained from this study is important in terms of shedding light on other studies that are likely to be done in the future.

1.1 Theoretical Framework

Creative Drama

There are many studies investigating the use of drama as a teaching tool. The aim of this study is to investigate to what extent students' attitudes and perspectives towards the English lesson are affected by the use of teaching words and reinforcing the taught subjects through drama activities when the lesson is taught with the creative drama method. Creative drama is one of the drama techniques used in the field of education. Dewey's

"learning by doing" theory supports the inclusion of creative drama in the field of education (Ayna& Günday, 2021). Particularly, the contribution of children by their active participation in learning processes cannot be denied (Gönen & Dalkılıç, 1999). Creative drama method is used in the field of education by making use of techniques such as role-playing and improvisation while processing any subject. Students make animations based on their knowledge and experience (Adıgüzel, 2006). Creative drama, which is an important part of teaching, is seen as an effective way for students to express themselves comfortably without limiting (Aytaş, 2008). Creative drama as a method aims to train students who are sensitive, aware of everything, who are aware of their responsibilities in harmony with their friends, who aim to learn by doing and experiencing, to make the learning process effective (Karaosmanoğlu, 2015).

Each student has a dream world of his own, drama activities help students develop their own inner world in language acquisition. Thanks to drama, safe environments are created where students can easily express themselves in another language. "Students become more willing to learn with creative drama activities. Students who are alone in the classroom mingle with other students and create a friendly atmosphere" (Dirim, 2002, pp. 54-55). Using the drama method also increases students' motivation towards the lesson (Tokdemir, 2015). The creative drama activity makes the lesson fun and enables students to make the information they learn in the lesson more permanent. In the studies that students do with their classmates, activities are carried out in the form of process-oriented studies, not results, by providing opportunities for the development of skills such as communication skills within the group, understanding each other, being in harmony with each other, and creating a sense of mutual respect and trust (Göktürk, Çalışkan & Öztürk, 2020). According to Rastelli (2006), the drama method in learning English helps students to improve their speaking skills by improving communication, motivation, cooperation and teamwork. In this context, we can say that drama activities increase communication among students and contribute to the development of speaking skills. While exhibiting creative drama activities in the classroom, there is no audience because all students participate in drama activities and take an active role in foreign language learning (Erdoğan, 2016). Thanks to the fact that drama activities create a stress-free and fun environment, it makes it easier for students to speak English (Göktürk, 2019). When they realize that there is nothing to be ashamed of, they focus more on learning the language and continue their speaking activities (Hamilton & McLeod, 1993). As can be seen from the studies, creative drama activities affect students' attitudes towards the lesson by providing students with the ability to express themselves, providing an effective interaction environment, and increasing students' self-confidence.

Attitude

In this section, the definitions of the concept of attitude, which constitutes an important state of awareness, will be discussed. Attitude is a cognitive, behavioral and emotional predisposition that a person brings together on the basis of his/her lived experience, knowledge and feelings about any object, subject or event (İnceoğlu, 2010). According to Demirel (1993), attitude; "It is a learned disposition that compels a person to behave in certain ways in the face of certain people, situations, and things." According to this definition, we can say that attitude is a situation that shapes the behavior of a person and

directs how he should behave towards anything, object or person. On the other hand, according to Keskin (2003) mentioned; Attitude is the way a person takes a stand against objects or subjects that have a psychological value. Attitudes; values, norms and relations of societies. People perform their behaviors according to their attitudes in their relations with other individuals. For example, someone who gives importance to the honesty of the other person behaves honestly both in his own behavior and in his relationship with those around him (Aydoslu, 2005). A movie, a book, a teacher, a word, etc. It is the attitude, stance or behavior style exhibited against (İnceoğlu, 2010). In this context, it can be said that the students formed a new attitude towards the lessons taught with the drama method. For example, the way in which the student understands his class, friends, teacher or the experiences he has acquired in a lesson greatly affect his attitude towards learning a foreign language. Because everything that students perceive affects their behavior and attitudes towards the lesson.

2. METHOD

2.1. Research model

The case study, which is one of the qualitative research designs, was used in the study. According to Yin (2003, 13-14), the case study is a comprehensive research strategy used in real-life conditions of a current phenomenon, in situations where the existing context and the phenomenon are intertwined, and a large number of data sources are accessed. Research data were provided with both quantitative and qualitative data collection tools. An attitude scale in the form of pre-test and post-test was applied to measure the effect of activities based on creative drama method, which includes the quantitative dimension of the research, on learning the English lesson. In the qualitative dimension, a student interview form was used to learn the thoughts of the students on creative drama activities.

2.2. Study group

The research was carried out in a public secondary school affiliated to the Ministry of National Education in the province of Manisa in the fall semester of the 2022-2023 academic year. The participants of the research consist of 8 students, 4 girls and 4 boys, studying in the 7th grade.

2.3. Data collection tools

To collect data in the research; "Attitude Scale Towards English Lesson", which was created by Aydoslu (2005) in order to measure students' attitudes towards foreign language lessons, was used to measure students' attitudes towards foreign language lessons, at the beginning and end of the research. In addition, "Student Interview Form on the Application of Creative Drama Method" was used.

2.4. Implementation process

In this study, creative drama activities were prepared and applied in order to reach students' attitudes and views towards the English lesson. The study was carried out in the second (Sports) and third (Biographies) units of the Secondary School English Curriculum. The course outcomes of the second and third units (Appendix 1) were reviewed. A lesson

plan (Appendix 2) consisting of creative drama activities was prepared in order to transfer these gains to the students. The research was carried out in a six-week period in the first semester of the 2022-2023 academic year. The students answered the pre-tests in the first week. Students were informed about how to answer the attitude scale. The attitude scale was answered by the students. Before starting the application process, the students were informed that the determined "Sports" and "Biography" units would be taught with the Creative Drama method, and during this period, they should come to the lesson prepared by learning the unit words given at the beginning of the unit. After the completion of these processes in the first week, the creative drama application process was started. The application lasted for 6 weeks and the lesson plans were implemented. 4 hours of the English lesson, which is 6 lesson hours per week, was devoted to creative drama activities, and the remaining 2 lesson hours were taught to the students about the unit, structural elements and the test was solved. Lesson plans including creative drama activities were applied in order to determine whether it would have an effect on students' attitudes towards the English lesson.

The stages of creative drama were applied in the form of preparation and warm-up at the beginning of the lesson, followed by the animation and finally the evaluation. Different creative drama activities were held every week. Creative drama activities such as role playing, event animation, snapwords, poetry recital, and word hunt were applied. At the end of the sixth week, the students were given a post-test. Opinions of the students were taken with the Student Interview Form on the Application of Creative Drama Method. 5 open-ended questions were prepared to get students' opinions on this subject. With these questions, students' opinions about the effect of using the creative drama method in the English lesson and the difficulties faced by the students during the application period were taken. For the analysis of pre-test and post-test data, the data were analyzed using the SPSS statistical program.

Sample Application (2. Lesson of the Week)

The learning outcomes of the course are as follows: Talks about sports, Talks about routines and daily activities, explains what people do regularly, makes explanatory and reasoned sentences (MEB, 2018). In this activity, which lasted four lesson hours, the Word Box game was played. First, the students presented the school's sports equipment in English, then the words of the 'Sports' unit were written in the box prepared by the students. The students were divided into groups as 4 girls and 4 boys. First, the teacher asked the students the word, and one of the group who knew it started the game by getting on the board and had his friends find the word he chose from the word box with the pantomime technique. Whichever group knows wins points. Then, as part of the Snapword activity, colored papers were distributed to the students by the teacher and the students drew the words of the unit on the paper with their creative thoughts. Snapword events are posted on the clipboard. At the end of the lesson, students' opinions were taken during the evaluation and discussion stage. Students stated that they enjoyed the activities very much and had fun. They said that the lesson was over very quickly and they would be happier if they studied all the lessons in this way.

2.5. Data analysis method

SPSS statistical program was used for the analysis of the pretest-posttest data to be obtained from the data collection tools. The data obtained in line with the objectives of the study were analyzed using SPSS-29.0 (Statistical Package for the Social Sciences) in computer environment. The Mann Whitney U test was used to understand whether there was a significant difference between the mean scores of the Attitudes towards English Lesson Scale. The data obtained from the student interviews were analyzed using qualitative analysis techniques. Descriptive analysis was used in direct quotations (Yıldırım & Şimşek, 2016). Students were coded as S1, S2....S7, S8.

3. FINDINGS

In this section, the research question is "What is the effect of teaching foreign language lessons with Creative Drama method on students' attitudes and opinions?" The data are explained in a way to answer the question. In this study, in which the use of creative drama technique has an effect on the attitudes of the students in the Foreign Language course, the data obtained from the scale used in the students were interpreted and evaluated. A five-point Likert scale (I totally disagree (1), I disagree (2), I am undecided (3), I agree (4), I totally agree (5)) was used in the interpretation of the data related to the "Attitude Scale towards English Lesson". Five open-ended questions prepared by the teacher were asked to get the opinions of the students about the lesson taught with the drama method. Analysis results are presented under the headings of "attitude towards the course" and "student opinions".

3.1. Attitude towards the English lesson

The findings obtained from the Attitude Scale towards Speaking English, which was applied before and after the "Sports and Biographies" unit in order to measure the attitudes of the students, Table 1. is also shown.

Table 1: Statistical Results of Attitude Scale Pre-Test and Post-Test Scores

Test	N	S.T.	S.O.	U	Z	
Pre-Test	8	6,50	26.000		-2,337	
Post-Test	8	2,50	10.000	36.000	-2,309	0,029

Non-Parametric Mann Whitney U test; It was used to reveal the attitude differences of students towards the English lesson before they started drama activities (pre-test) and after they started (post-test). According to the results of the analysis, the non-parametric Mann Whitney U test result was 0.029, and since it was less than 0.050, there was a statistically significant difference in terms of students' attitude scores. From this result, we can say that students' attitudes towards the English lesson have developed positively.

3.2. Student opinions

At the end of the process, five open-ended questions were asked to get the opinions of the students about how the lesson taught with the creative drama method went. Below are the questions and the answers given by the students to the questions. They are grouped under the given five headings. Results are shown in Table 2. The sections divided into categories in the table support the findings of attitude towards the course.

According to this result, it can be concluded that the method affects the lesson positively. The interview questions and the answers given by the students to these questions are given below.

Question 1: Do you enjoy using drama techniques such as role-playing while teaching English class? If yes, please explain.

S1: Yes, I like it because it makes it easier for me to learn English, it increases my self-confidence when I play role-playing boards, so I think it helps me and we do fun activities.

S2: Yes, because learning the English lesson becomes easier and we have a lot of fun while learning the lesson. In short, teaching through drama makes it easier for us to learn.

S3: Yes, my speaking in English class strengthens my language, raises my morale and encourages me to learn English.

S4: Yes, I feel like I am that character and we also play with my friends before our teacher comes, which helps me to understand the lesson better.

S5: Absolutely, I like it, it makes learning more enjoyable, in addition, it strengthens my speaking skills and helps me speak fluently.

S6: Yes, because it helps me understand the English lesson and develops me. We are having fun with the roles we take on and the games we play. I understand the lesson better this way.

S7: Yes, I love it. I think it would be easier and more permanent for us to learn if such activities were carried out in all classes.

S8: Yes, we have a lot of fun with my friends. The lesson ends very quickly. I'm never bored.

Question 2: Did your English teacher use the drama method as a technique in the English lesson? If yes, how did she use it?

S1: Yes, she used it. She gave us different roles according to each student's personality and then we presented them with games in class, we did snapwords, we did many activities like word finding games.

S2: Yes, through theatre, by dividing us into groups and making presentations in English.

S3: Yes, she used it. By playing games and dividing us into groups, playing games like the word box game.

S4: Yes, we played many games. Our teacher divided us into groups and each group played a game. For example, we played many games in which we presented the lesson in the form of dialogue, we played the snake game.

S5: Our teacher used drama activities. We played games and gave presentations.

S6: Yes, it was used in the lesson. With the guidance of our teacher, we held activities, competitions and speeches with my friends. This thing increases the student's self-confidence and improves their skills.

S7: Yes, our teacher always uses word games or drama to help us understand the lessons better, using this technique makes it easier for me to learn.

S8: Yes, she used it as a method. For example, a friend of ours was a poet and played him, we memorized dialogues and made presentations, we did various activities such as the word box game.

Question 3: Do you prefer the traditional way of learning English or the drama method? Explain why?

S1: I prefer the drama method because it is very entertaining, facilitates our learning and provides us with the ability to communicate better socially and personally.

S2: I prefer drama because it facilitates learning and helps the person to improve their English.

S3: I choose drama, it helps me to speak and improve my English, helps me feel confident and teaches me English through improvisation.

S4: Of course, with the drama method, because the lesson becomes more fun and enjoyable.

S5: I prefer to learn through drama, it gave me a passion for learning new things and discovering new words. Moreover, the games we played with the group strengthened the relations between me and my classmates and made me a self-confident student.

S6: Drama method, because it becomes more fun and easy for us to understand and assimilate the lesson.

S7: Drama is much more fun and enjoyable, it also strengthens my relationships with my friends.

S8: Drama because doing activities with my friends makes me more social.

Question 4: Did you have any problems in English class while applying the drama method? Please explain.

S1: Yes, it did, but very little. The positive aspects it provides us are such as increasing our self-confidence, learning new words, and doing activities in cooperation. It's like I pause when talking about negative aspects because I think I'm pronouncing it wrong.

S2: No, it didn't. We had a fun lesson.

S3: No, it didn't happen, but sometimes I laughed because I laughed a lot.

S4: Yes, I think I have problems, I can memorize a little and understand what I read.

S5: No, I used to feel shy when speaking or reading something in English, but now I have no difficulty in this matter, I overcame this situation thanks to games.

S6: Yes, I was a little nervous at first, but over time I got used to it and it became fun.

S7: No, actually, but sometimes I felt shy at first, and I got used to it when I was presenting in front of my friends.

S8: Yes, I had difficulty in reading the words.

Question 5: Do you think the drama method will increase your speaking skills? If so, how?

S1: Yes, our speaking skills can increase because we express ourselves aloud with new words, and when we do drama activities, it helped me understand English words and increase my vocabulary.

S2: Yes, the activities we talked about increased my self-confidence and I could speak even if it was wrong.

S3: Yes, because before I do drama, I work on my presentation at home and research the pronunciations and speak better and more fluently, which I like very much.

S4: Of course, I think it will increase my speaking skill. For example, when we play a game or give a speech, we make mistakes and we correct them, it becomes more permanent.

S5: Yes, I think it improved our speaking skills. In fact, it has not only improved our speaking skills, but also our other reading and comprehension skills.

S6: Yes, I think it developed, I think the role plays we played were very effective.

S7: Yes, definitely, when I talk to my friends, I notice that my English has improved and this gives me more self-confidence.

S8: Yes, it has increased my speaking skills. I have not studied this much dialogue or words until now. Now I'm better.

Table 2: Analysis Results of Student Opinions

Questions Asked to Students	Answers Given by Students
Do you enjoy using drama techniques such as role-playing while teaching English? If yes, please explain.	The students' responses showed that drama techniques increased their English skills, they enjoyed learning English, and these techniques increased their self-confidence.
Did your English teacher use the drama method as a technique in the English lesson? If yes, how did she use it?	The students' answers show that the English teacher performs creative drama with games, small and large group activities in the English lesson.
Do you prefer the traditional way of learning English or the drama method? Explain why?	The students' responses showed that drama was better than the traditional way for many reasons, such as making learning English easier, gaining new skills, increasing interaction, and making learning exciting and more enjoyable.
Did you have any problems in English class while applying the drama method? Please explain.	The majority of the students' responses showed that there was no problem in the speaking lesson while playing the drama, but some students' responses showed that they encountered problems with word pronunciation, shyness, and feeling nervous, especially when performing in front of their classmates.
Do you think the drama method will increase your speaking skill? If so, how?	The students' answers showed that drama increased their speaking skills and that drama improved them.

The majority of the students' answers showed that creative drama was fun, effective in learning English, students' playing drama with their friends increased their social skills, their views on the lesson improved positively, and the creative drama method had a significant effect on students' speaking skills. In addition, his students also showed that, as Ulubey stated in 2015, the creative drama method helps students to participate actively in the learning process and increases their willingness to learn, their self-confidence and their courage.

4. RESULTS

The aim of this study was to apply creative drama activities to the students in order to obtain the attitudes of 7th grade students towards the English lesson and to investigate the effects of the applications on the students. The argument of the research was as follows: With creative drama activities, students can develop positive attitudes towards the English lesson. A positive attitude can enable students to be successful in the lesson and to participate in the lesson more willingly. With the use of creative drama in a foreign language, positive emotions can be created in the English learning process (Atas, 2015; Taşçı, 2011). Learning English can become more fun with the creative drama method. If the creative drama method is used in English teaching, it creates awareness of the culture of that language. The language learned is used a lot thanks to the creative drama method, and improvements are observed in students' skills such as understanding, explaining and persuading the subject. In daily life, students can easily apply these skills (Aydeniz, 2012). Before starting the creative drama activities, the students were informed about the process and an attitude scale was applied. Creative drama activities were held with the relevant units of the 6-week curriculum (Sports and Biographies). At the end of the process, a post-test was made, student opinions were taken, and process evaluation was made with the students.

A number of findings emerged from this study. One of them, when the data obtained from the pre-test and post-test application of the attitude scale were interpreted, showed that the students' attitudes towards the foreign language lesson in the lesson taught with the creative drama method positively affected the students' attitudes towards the foreign language lesson and the activities performed in the lesson learning process played a constructive role supports his claim. Similar to this study, Göktürk, Çalışkan, and Öztürk's (2020) study on the effect of creative drama activities on the development of speaking skills revealed that creative drama activities improved speaking skills and positively affected students' attitudes towards the lesson, which supports my argument in this study. quality. Another study that supports this analysis is that the data obtained from students' opinions show that the learning environment is more productive by making the lesson fun, it increases the motivation of the students towards the lesson, and the method is effective in terms of vocabulary and pronunciation in foreign language learning. It has been reached that it can be effective in teaching the lesson in other lessons, especially in the language lesson. Since the students are active in the learning process, it was concluded that they both willingly learn the topics covered and successfully transform the topic they learned into a skill. In the general evaluation made with the students at the end of 6 weeks, it was stated by the students that the negative attitudes and thoughts of the students towards the lesson decreased thanks to the creative drama method. The study also demonstrated the insights of creative drama into students' self-confidence. Tuna Gündoğdu and Kartal (2021) also included student opinions in teaching English vocabulary with taboo game. From the students' opinions, similar results were obtained such as that vocabulary learning is more permanent thanks to such activities, that the activities made the lesson more enjoyable and that it facilitates the student in learning the subject, and that such activities should be applied in other lessons supports the part.

Thanks to the activities of the creative drama method, students can understand the foreign language well and associate it with their daily lives (Lakshmi & Nageswari, 2015).

Creative drama creates an environment for the free expression of language in the classroom environment. It gives students the opportunity to experience a foreign language according to their own level (Demirel, 1999; Dündar, 2012; Erdoğan, 2016). As can be seen, when viewed in terms of creative drama characteristics, it is an important method in foreign language teaching. As a result of the study conducted by Göktürk (2019), it was concluded that the creative drama method improved the speaking skills of the students and that the improvement in speaking skills positively affected the students' attitudes towards their lessons. Likewise, the results of the study they conducted in Kılıç & Tuncel (2009) revealed that the creative drama method was effective in teaching and positively affected students' attitudes towards the lesson. In this context, similar studies supporting this study support that the drama method develops a positive attitude and demonstrates the positive effectiveness of the drama method. It is expected that this study will shed light on possible future studies.

5. RECOMMENDATIONS

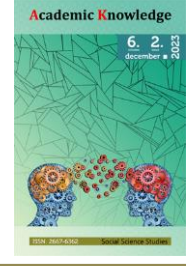
Based on the findings of the study, the following recommendations were made:

- Drama activities that will attract students' attention and draw them to the lesson should be included.
- English teaching can be removed from memorization and active participation can be ensured by including drama activities.
- Considering the effect of creative drama method on teaching and learning, all teachers should be informed about drama method through in-service training.
- Based on the answers given by the students in the interview questions, the creative drama method should be an indispensable technique not only in foreign language learning and teaching but also in other main courses.
- As a result of the research, it has been determined that the creative drama method has a positive development in the attitudes and opinions of the students towards the foreign language lesson. By emphasizing the use of this method in the lessons, it can be ensured that the students' interest in the lesson is kept alive and the information and learning are permanent.

REFERENCES

- Adıgüzel, H.Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamalar. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1 (1), 17-29.
- Adıgüzel, Ö. (2018). *Eğitimde yaratıcı drama*. Pegem Akademi.
- Atas, M. (2015). The reduction of speaking anxiety in EFL learners through drama techniques. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 176, 961 - 969.
- Aydeniz, H. (2012). *Yaratıcı drama yönteminin üniversite öğrencilerinin akademik başarılarına ve Fransızca konuşmaya yönelik tutumlarına etkisi* [Master's Thesis, Gazi University]. Turkish Council of Higher Education Theses Center.
- Aydoslu, U. (2005). *Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi (B.E.F. Örneği)*, [Master's Thesis, Süleyman Demirel University]. Turkish Council of Higher Education Theses Center.
- Aykaç, M. & Çetinkaya, G. (2013). Yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi. *Turkish Studies*, 8(9), 671-682.
- Ayna, D. & Günday, R. (2021). Yaratıcı drama tekniği kullanımının 8. sınıf İngilizce dersi okuma becerisinin geliştirilmesinde öğrenci tutumuna etkisi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(4), 1378-1391.
- Aytaş, G. (2008). *Türkçe eğitiminde tematik yaratıcı drama*. Akçağ Yayınları.
- Demirel, Ö. (1993). *Yabancı dil öğretimi ilkeler, yöntemler, teknikler*. Usem Yayınları 6.
- Demirel, Ö. (1997). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Usem Yayınları 13.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi. (3.baskı)*. Milli Eğitim Basımevi.
- Dirim, A. (2002). *Okul öncesi eğitimde yaratıcı drama*. Esin Yayınevi.
- Dündar, Ş. (2012). Nine drama activities for foreign language classrooms: Benefits and challenges. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70. 1424-1431.
- Erdoğan, C. (2016). *Yaratıcı drama yönteminin ilkokul ikinci sınıf İngilizce dersi meyveler (fruits) ünitesindeki sözcük öğrenme başarısına etkisi* [Master's Thesis, Ankara University]. Turkish Council of Higher Education Theses Center.
- Gömlüksiz, M. N. (2003). İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Eğitim Araştırmaları*, 27, 69-82.
- Göktürk, Çalışkan & Öztürk (2020). The Effects of Creative Drama Activities on Developing English Speaking Skills. *Journal of Inquiry Based Activities (JIBA)* 10,(1), 1-17.
- Göktürk, Ö. (2019). *Yaratıcı drama etkinliklerinin İngilizce konuşma becerisine etkisi*. [Master's Thesis, Necmettin Erbakan University]. Turkish Council of Higher Education Theses Center.
- Gönen, M & Dalkılıç, N. U. (1999). *Çocuk eğitiminde drama: Yöntem ve uygulamalar*, Epsilon Yayıncılık.
- Hamilton, J. & McLeod, A. (1993). *Drama in the language classrooms*. Great Britain: Oakdale Printing Co Ltd.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum, algı ve iletişim*. Beykent Üniversitesi Yayınları.
- Kaf, Ö. (1999). *Hayat bilgisi dersinde bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisi* [Master's Thesis, Çukurova University]. Turkish Council of Higher Education Theses Center.
- Karaosmanoğlu, G. (2015). *Yaratıcı drama yönteminin 6. sınıf bilişim teknolojileri ve yazılı dersi alan öğrencilerin ders başarılarına etkisi* [Master's Thesis, Anklara University]. Turkish Council of Higher Education Theses Center.

- Keskin, A. (2003). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiler* [Master's Thesis, Dokuz Eylül University]. Turkish Council of Higher Education Theses Center.
- Kılıç, Ş., & Tuncel, M. (2009). Yaratıcı dramanın İngilizce konuşmaya ve tutuma etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 55-81.
- Lakshmi, K., & Nageswari, R. (2015). Technology to frame English sentences: m-learning in language learning. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(6 S1), 44.
- MEB, (2018). İngilizce Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812411191321-%C4%B0NG%C4%B0L%C4%B0ZCE%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20Klas%C3%B6r%C3%BC.pdf>
- Miccoli, L. (2003). English through drama for oral skills development, *ELT. Journal*, 57 (2), 122-129.
- Niğdelioğlu, E. H., & Altun, S. (2018). Yabancı Dil Öğretiminde Yaratıcı Drama: Öğrenci Ürünleri ve Görüşleri Üzerine Nitel Bir Çalışma. *Researcher*, 6(1), 236-258.
- Paker, T. (2006). *İngilizce Öğretiminde Drama Etkinlikleri: Öğretmenin, Öğrencilerin Roller ve Özel PEV İlköğretim Okulu Uygulamaları*, XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Muğla Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Muğla
- Rastelli, L. R. (2006). Drama in language learning. *Encuentro Journal of Research and Innovation in the Language Classroom*, 16, 82-94. <https://core.ac.uk/download/pdf/58902422.pdf>
- San, İ. (2008). *Eğitimde yaratıcı drama*. Naturel Yayıncılık.
- Taşçı, F. (2011). *Anadolu liseleri İngilizce derslerinde konuşma ve dinleme becerilerinin kazandırılmasına yönelik etkinliklerde karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışlarının incelenmesi: öğretmen ve öğrenci algıları*, Kayseri ili örneği [Master's Thesis, Erciyes University]. Turkish Council of Higher Education Theses Center.
- Tokdemir, G. (2015). *Teaching vocabulary to young learners through drama* [Master's Thesis, Çağ University]. Turkish Council of Higher Education Theses Center.
- Tulving, E. (1985). Memory and consciousness. *Canadian Psychology*, 26, 1-12.
- Turkewych, C., & Divido, N. (1978, Sum). *Creative dramatics and second language learning*. TESL Talk, 09, (03).
- Tuna Gündoğdu, R & Kartal, Ş (2021). Yedinci sınıf öğrencilerinin Tabu oyunu ile İngilizce kelime öğrenmeye yönelik görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 7(1), 75-101. DOI: 10.47615/issej.910488
- Ulubey, Ö. (2015). *Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi programının yaratıcı drama ve diğer etkileşimli öğretim yöntemleri ile uygulanmasının akademik başarıya ve demokratik değerlere bağlılığa etkisi*. [Doctoral dissertation, Ankara University]. Turkish Council of Higher Education Theses Center.
- Yeager, J. (1989, Fall). Three ways to incorporate drama through storytelling in your second English class. *Drama Theatre Teacher*, 02, (01).
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10.Baskı) Seçkin Yayıncılık.



Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 20.06.2023
Kabul Tarihi / Date Accepted : 15.10.2023
Yayın Tarihi / Date Published : 31.12.2023
Yayın Sezonu / Pub Date Season : Güz / Autumn

Examination of The Status and Continuous Anxiety Levels of Swimmers Aged 11-12

Büşra ŞAHİN* Yahya DOĞAR**

Keywords:

Anxiety,
State anxiety,
Trait anxiety,
Swimmer,
Anxiety level

ABSTRACT

In the study, it was aimed to examine the state anxiety and trait anxiety levels of swimmers aged 11-12 according to various variables. The research was carried out in the general scanning model. The universe of the research consists of 321 swimmers who participated in the 11-12 age group regional competitions organized by the Turkish Swimming Federation. The sample consists of 217 (113 boys, 104 girls) swimmers participating in these competitions. The State and Trait Anxiety Scale (STAS), developed by Spielberg (1976) and adapted into Turkish by Öner and Le Compte (1983), was used as a scale. SPSS program was used in the analysis of the data. Since it was seen that the data fulfilled the parametric assumptions, t test, One-Way Anova test, Scheffe test and Pearson correlation coefficient were used in the analysis. According to the gender variable, it was determined that the state anxiety levels of male swimmers were higher than that of female swimmers. It was determined that there was no statistical difference in trait and state anxiety levels according to family monthly income and age variables. According to the swimming age variable, the trait anxiety levels of the athletes with a swimming age of 6 years and above were lower than the swimmers with a swimming age of 1 month-1 year and 4-5 years. It was determined that the trait anxiety levels of swimmers whose mothers and fathers graduated from primary education were higher than those who graduated from higher education. After all, It was revealed that the trait anxiety levels of the swimmers included in the study were higher than their state anxiety levels, and there was an inverse relationship between state and trait anxiety levels.

11-12 Yaş Grubu Yüzcülerin Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi

Anahtar Kelimeler:

Kaygı,
Durum kaygı,
Sürekli kaygı,
Yüzcü,
Kaygı düzeyi

ÖZ

Araştırmada 11-12 yaşlarındaki yüzücülerin çeşitli değişkenlere göre durumluk kaygı ve sürekli kaygı düzeylerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma genel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini, Türkiye Yüzme Federasyonu tarafından düzenlenen 11-12 yaş grubu bölge müsabakalarına katılan toplam 321 yüzücü oluşturmaktadır. Örneklemi ise bu müsabakalara katılan 217 (113 erkek, 104 kız) yüzücü oluşturmaktadır. Ölçek olarak Spielberg (1976) tarafından geliştirilen, Öner ve Le Compte'nin (1983) Türkçeye uyarlanmış oldukları Durumluk ve Sürekli Kaygı Ölçeği (DSKÖ) kullanıldı. Verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Verilerin parametrik varsayımları yerine getirdiği görüldüğünden analizlerde t testi, Tek Yönlü Varyans Analizi testi, Scheffe testi ve Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre erkek yüzücülerin durumluk kaygı düzeylerinin kız yüzücülerden fazla olduğu belirlenmiştir. Aile aylık geliri ve yaş değişkenlerine göre ise sürekli ve durumluk kaygı düzeylerinde istatistiksel olarak farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Yüzme yaşı değişkenine göre 6 yıl ve üzerinde yüzme yaşına sahip sporcuların sürekli kaygı düzeyleri 1 ay-1 yıl ve 4-5 yıl arasında yüzme yaşına sahip yüzücülerden az olduğu görülmüştür. Anne ve babası ilköğretimden mezun olan yüzücülerin sürekli kaygı düzeylerinin, yükseköğretim mezunu olanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sonuçta, Araştırmaya dâhil olan yüzücülerin sürekli kaygı düzeylerinin, durumluk kaygı düzeylerine göre daha yüksek olduğu ve durumluk ve sürekli kaygı düzeyleri arasında ise zıt yönlü bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur.

* TSK, Öğretmen, Milli Savunma Üniversitesi Deniz Astsubay Meslek Yüksek Okulu, Yalova, busrasahinn002@gmail.com, orcid.org/0000-0002-8003-8628.

** Doç. Dr. İnönü Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi, Malatya, yahya.dogar@inonu.edu.tr, orcid.org/0000-0002-1068-2266

1. INTRODUCTION

Sport is an activity that affects society and individuals in many ways, shaping their emotions and thoughts. It is a psychosocial activity that naturally involves both the feeling of winning and losing and anxiety. Especially in young athletes, this situation is experienced more intensely and can cause them to experience various psychological problems (Taşğın, 2006). These problems reduce the athlete's performance, disrupt coordination, and make their body uncontrollable. Therefore, anxiety needs to be treated and prevented (Nacar et al., 2011). In particular, anxiety that negatively affects athletes' performance in competitions can also lead to psychological breakdown in athletes (Kardaş, 2018).

Anxiety is evaluated in two different ways: trait anxiety (TA) and state anxiety (SA), according to the time of occurrence. TA is defined as a person experiencing constant anxiety without any specific cause (Spielberger, 1966). TA brings problems such as hopelessness, difficulty in decision making, inability to concentrate, sleep disorders, hypersensitivity, increased blood pressure and heart rate (Öztürk, 2019). On the other hand, SA emerges based on certain developments that cause stress in the individual and can increase over time, but it decreases to a minimum level with the elimination or reduction of this situation (Özbaydar, 1983).

Generally, although anxiety is considered to be a temporary condition, the relationship between its behavioral component and performance has not been clearly established, and anxiety has been described as a negative emotional state in its traditional form (Avramidou et al., 2007). Therefore, both high and low levels of anxiety are seen as a problem (Başaran et al., 2009). It is stated that there are many factors that can contribute to the development of anxiety (Demiriz and Ulutaş, 2003). Moderate levels of anxiety have a positive impact on performance compared to other levels of anxiety (Öztürk and Şahin, 2007). It is understood that children who constantly experience high levels of anxiety related to competitions also experience an increase in state anxiety during competitions (Salar et al., 2012), and as anxiety levels increase, their ability to make correct decisions and demonstrate their sporting abilities becomes more difficult (Dönmez, 2013). Therefore, it has been emphasized that there is an inverse correlation between sports performance and anxiety and depression levels (Karakaya et al., 2006).

Based on this information, the physical and mental development of children is important both in terms of their growth as healthy individuals and their sports performance. To ensure the continuity of children's involvement in sports and contribute to their ability to perform at a high level, it is important to identify the factors that increase or decrease anxiety levels before and during competitions. Furthermore, it is believed that investigating this topic will be beneficial for both coaches and athletes in terms of achieving long-term and high-level performance.

In line with the importance of this topic, the aim of the study is to examine the levels of state anxiety (SA) and trait anxiety (TA) of swimmers in the 11-12 age group according to variables such as age, gender, swimming age, parents' educational status, and family income level.

2. METOT

The general survey model was preferred in the study. The survey model is a type of research conducted to reveal or observe any situation in the entire population or a sample taken from the population (Karasar, 2012).

Research Group

The population of the study consists of 321 swimmers who participated in the regional competitions for the 11-12 age group, which took place in Mersin, Turkey, on October 4-6, 2019, as listed in the activity program of the Turkish Swimming Federation. The sample consists of a total of 217 swimmers, including 113 boys and 104 girls who participated in these competitions. The sample size represents the number of individuals that need to be reached with a 95% probability (Cohen et al., 2007).

Data Collection Tools

To collect the personal information of the swimmers, a demographic information questionnaire consisting of 6 items and the State-Trait Anxiety Inventory were used. The adaptation of the inventory to Turkish was conducted by Öner and Le Comte (1983).

State-Trait Anxiety Inventory: The inventory consists of two parts and a total of 40 items, using a 4-point Likert scale. In the Trait Anxiety section, 7 items were reverse-coded, while in the State Anxiety section, 10 items were reverse-coded. The Cronbach's alpha reliability coefficient of the inventory was found to be between 0.94-0.96 for State Anxiety and between 0.83-0.87 for Trait Anxiety, based on different measurements.

Research Publication Ethics

Permission was obtained from the Malatya İnönü University Scientific Research and Publication Ethics Committee, with decision number 2019/40 dated 04/05/2021, for publication.

Data Analysis

The SPSS software was used for the analysis. The kurtosis and skewness coefficients were examined to check whether the data met the parametric assumptions. The kurtosis values for the Trait Anxiety scale ranged from -0.98 to -0.04, and the skewness values ranged from -0.29 to 0.55. For the State Anxiety scale, the kurtosis values for the items ranged from -0.96 to -0.13, and the skewness values ranged from -0.33 to 0.78. These values indicated that the data met the parametric assumptions. Therefore, independent samples t-test was used to determine the differences between the means of the two groups, and analysis of variance (ANOVA) was used for more than two independent groups (Çokluk, Şekercioğlu, and Büyüköztürk, 2010). For pairwise comparisons, the Tukey test was preferred as a post-hoc test. To determine the correlation between State Anxiety and Trait Anxiety, the Pearson Product-Moment Correlation coefficient was used (Büyüköztürk, 2010).

3. FINDINGS

Table 1. Demographic Distribution of Participants

	Frequency	%	
Gender	Male	113	52.1
	Female	104	47.9
	Total	217	100
Age	11 Years	101	46.5
	12 Years	116	53.5
	Total	217	100
Family Income Level (TRY)	2000 TRY-4000 TRY	66	30.4
	4001 TRY -6000 TRY	67	30.9
	6001 TRY -8000 TRY	46	21.2
	8001 TRY and above	38	17.5
	Total	217	100
Swimming Duration (Years)	Up to one year	49	22.6
	2-3 years	81	37.3
	4-5 years	55	25.3
	6 years and above	32	14.8
	Total	217	100
Father Education Level	Primary Education	77	35.5
	Secondary Education	55	25.3
	Higher Education	85	39.2
	Total	217	100
Mother Education Level	Primary Education	100	46.0
	Secondary Education	54	25.0
	Higher Education	63	29.0
	Total	217	100

Out of the swimmers, 113 (52.1%) are male, and 104 (47.9%) are female. 101 individuals (46.5%) are 11 years old, while 116 individuals (53.5%) are 12 years old. In terms of income level, 66 individuals (30.4%) fall in the range of 2000-4000, 67 individuals (30.9%) fall in the range of 4001-6000, 46 individuals (21.2%) fall in the range of 6001-8000, and 38 individuals (17.5%) have an income of 8001 or above. Based on the years of swimming experience, there are 49 individuals (22.6%) with 1 month to 1 year of experience, 81 individuals (37.3%) with 2-3 years of experience, 55 individuals (25.3%) with 4-5 years of experience, and 32 individuals (14.8%) with 6 years or more of experience. Among the swimmers, 77 (35.5%) have fathers who graduated from primary school, 55 (25.3%) have fathers who graduated from secondary school, and 85 (39.2%) have fathers with a higher education degree. Regarding mothers, 100 (46.0%) have a primary school education, 54 (25.0%) have a secondary school education, and 63 (29.0%) have a higher education degree.

Table 2. Anxiety levels by gender

	Gender	N	\bar{x}	Ss	Sd	t points	Sig (p)
State Anxiety	Male	113	3.65	0.33	215	6.65	0.00*
	Female	104	3.05	0.58			
Trait Anxiety	Male	113	4.09	0.38	215	0.43	0.66
	Female	104	3.45	0.37			

Significant differences were found in the levels of state anxiety (SA) and trait anxiety (TA) among swimmers based on gender ($p < 0.05$). When looking at the mean scores, it can be observed that male swimmers ($\bar{x} = 2.38$) have higher levels of state anxiety compared to female swimmers ($\bar{x} = 1.96$). However, no significant differences were found in the levels of trait anxiety and state anxiety based on gender ($p > 0.05$). It can be said that male and female swimmers have similar levels of trait anxiety.

Table 3. Anxiety levels by age

	Age	N	\bar{x}	Ss	Sd	t points	Sig (p)
State Anxiety	11	101	0.19	0.49	215	0.31	0.75
	12	116	0.17	0.52			
Trait Anxiety	11	101	0.31	0.34	215	1.32	0.18
	12	116	0.24	0.40			

No significant differences were observed in the levels of SA and TA among swimmers based on age ($p > 0.05$). It can be said that the levels of state anxiety and trait anxiety are similar among the swimmers in the 11 and 12 age groups who participated in the study.

Table 4. Anxiety levels by family monthly income

	Income (TRY)	N	\bar{x}	Sd	F points	Sig (p)
State Anxiety	2000-4000	66	2.16	213	0.20	0.90
	4001-6000	67	2.21			
	6001-8000	46	2.15			
	8001 and above	38	2.21			
Trait Anxiety	2000-4000	66	2.30	213	1.44	0.23
	4001-6000	67	2.33			
	6001-8000	46	2.20			
	8001 and above	38	2.22			

No significant difference was observed in the levels of SA and TA among swimmers based on family income status ($p > 0.05$). It can be said that swimmers from different income groups have similar levels of state anxiety and trait anxiety.

Table 5. Anxiety levels by swimming age

	Swimming Age	N	\bar{x}	Sd	F points	Sig (p)	Tukey
State Anxiety	1 month-1 year	49	2.27	213	0.92	0.43	
	2-3 years	81	2.14				
	4-5 years	55	2.20				
	6 years and above	32	2.12				
Trait Anxiety	1 month-1 year ^a	49	2.44	213	6.26	0.00*	a>d
	2-3 years ^b	81	2.28				
	4-5 years ^c	55	2.21				a>c
	6 years and above ^d	32	2.10				

*p<0,05

No significant difference was found in the levels of state anxiety (DK) among swimmers based on swimming experience ($p>0.05$). However, there is a significant difference in trait anxiety (SK) based on swimming experience ($p<0.05$). When comparing the scores pairwise, significant differences were observed between those who have been involved in swimming for 1 month to 1 year and those who have been involved for 6 years and above, with the favor of those who have been involved for 1 month to 1 year. Additionally, significant differences were found between those who have been involved in swimming for 1 month to 1 year and those who have been involved for 4-5 years, again with the favor of those who have been involved for 1 month to 1 year.

Table 6. Anxiety levels by father's education level

	Education Level	N	\bar{x}	Sd	F puanı	Sig (p)	Tukey
State Anxiety	Primary Education	77	2.24	214	0.91	0.40	
	Secondary Education	55	2.19				
	Higher Education	85	2.13				
Trait Anxiety	Primary Education ^a	77	2.36	214	3.60	0.02*	a>c
	Secondary Education ^b	55	2.24				
	Higher Education ^c	85	2.22				

*p<0,05

No significant difference was observed in the levels of SA among swimmers based on father's education ($p>0.05$). However, a significant difference was found in TA based on father's education ($p<0.05$). When comparing the scores pairwise, a significant difference was identified between swimmers whose fathers have completed primary education and those whose fathers have completed higher education, with the favor of swimmers whose fathers have completed primary education.

Table 7. Anxiety levels by mother's education level

	Education Level	N	\bar{x}	Sd	F points	Sig (p)	Tukey
State Anxiety	Primary Education	100	2.24	214	1.81	0.16	
	Secondary Education	54	2.08				
	Higher Education	63	2.17				
Trait Anxiety	Primary Education ^a	100	2.32	214	3.67	0.01*	a>c
	Secondary Education ^b	54	2.31				
	Higher Education ^c	63	2.17				

*p<0,05

No significant difference was observed in the levels of SA based on mother's education ($p>0.05$). However, a significant difference was found in TA based on mother's education ($p<0.05$). When comparing the scores pairwise, a significant difference was identified between swimmers whose mothers have completed primary education and those whose mothers have completed higher education, with the favor of swimmers whose mothers have completed primary education.

Table 8. State and trait anxiety correlation analysis

	State Anxiety	Trait Anxiety
State Anxiety	---	-0.25*
Trait Anxiety	-0.25*	---

*p<0.01

A significant negative and low-level correlation ($r=-0.25$, $p<0.01$) was found between the levels of SA and TA in swimmers. This result indicates that when there is an increase in state anxiety levels among the participating swimmers, there is a low-level decrease in trait anxiety levels.

4. DISCUSSION AND CONCLUSION

Significant differentiation was found in state anxiety (SA) levels among swimmers based on gender, while no significant differentiation was observed in trait anxiety (TA) levels. It was observed that male swimmers had higher state anxiety levels. There are various factors that contribute to anxiety, and it has been expressed that in our society, sports have developed as activities primarily aimed at men (Yaprak & Amman, 2006). It is also noted that men tend to be more competitive in sports (Koivula, 1999) and strive towards competitive activities that enhance their social status (Mota & Esculcas, 2002). Considering these factors, it can be said that the higher state anxiety levels in males compared to females may be attributed to their competitive nature. In addition to studies that did not find significant differentiation between gender and SA and TA levels (Bingöl et al., 2012; Civan et al., 2010; Türkmen et al., 2013), there are also studies that reported significant differentiation. Dönmez (2013) and Demiriz & Ulutaş (2003) found significant differentiation in state anxiety levels based on gender, favoring female athletes. Similar results were obtained in the study conducted by Başaran (2008).

It was determined that there was no significant difference in anxiety levels among swimmers based on age. Age is a factor that can positively or negatively influence anxiety. Each period and age in children's development has its own unique characteristics, and

accordingly, children's anxiety levels can vary based on these characteristics (Alisinanoğlu & Ulutaş, 2000). The reason for the lack of significant difference in anxiety levels based on age in our findings may be attributed to the limitation of the swimmers to the age groups of 11 and 12. Similar studies also show no significant differentiation in anxiety levels based on the age variable (Türkçapar, 2012; Civan et al., 2010). In the study conducted by Başaran (2008), it was found that athletes in the younger age group had higher TA levels compared to those in the older age group. This is believed to be due to athletes gradually getting to know their competitors and gaining competition experience.

There was no significant difference in TA levels among swimmers based on their age of starting swimming, while significant differences were found in SA levels. It was determined that swimmers with a swimming age between 1 month and 1 year had higher SA levels compared to those with a swimming age of 4-5 years and 6 years or more. It is generally stated that emotions are under the control of experience. As experience increases, individuals can better control their emotions (Kuter & Öztürk, 1999). Increased experience will also decrease anxiety levels. Therefore, it is expected that the results would show this pattern. Similar studies have yielded findings that are parallel to this study (Baldwin, 2013; Başaran et al., 2009; Zorba et al., 2016).

There was no difference in anxiety levels among swimmers based on their parents' monthly income variable. This result indicates that the monthly income level of the families does not cause significant differentiation in the anxiety levels of swimmers involved in swimming. A study by Aral and Başar (1998) similarly found no significant difference between socio-economic level and anxiety level. However, in similar studies, it has been observed that the monthly income status can have a positive or negative impact on anxiety levels in athletes (Çeviker et al., 2018; Softa et al., 2015).

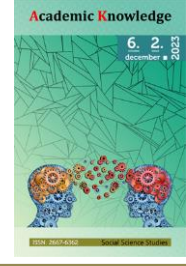
There was no significant difference in trait anxiety levels among swimmers based on their parents' educational status, while significant differences were found in SA levels. Swimmers with parents who received primary education had higher SA levels compared to swimmers whose mothers and fathers had higher education. According to this result, it can be assumed that parents with lower educational levels may have higher expectations for their children's success, especially in the specific sport they are engaged in. Similar studies generally support our findings (Gacar & Coşkuner, 2010; Kayapınar, 2006).

In conclusion, it can be said that the state anxiety levels of the participating swimmers were lower than their trait anxiety levels, and there was an inverse relationship between state and trait anxiety.

REFERENCES

- Alisinanoğlu, F. & Ulutaş, İ. (2000). Çocuklarda kaygı ve bunu etkileyen etmenler. *Millî Eğitim Dergisi*, 145, 15-19.
- Aral, N. & Başar, F. (1998). Çocukların kaygı düzeylerinin yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve ailenin parçalanma durumuna göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 22(110), 1-11.
- Avramidou, E., Avramidis, S. & Pollman, R. (2007). Competitive anxiety lifeguards and swimmers. *International Journal of Water Research*, 1, 108-117.
- Baldwin, C. F. (2013). The ref must be blind! Identifying preand postgame stresses of Australian sports referees and match officials. *Sociology Study*, 3(1), 13-22.
- Başaran, M. H, Taşğın, Ö., Sanioğlu, A.& Taşkın, A. K. (2009). Sporcularda durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 533-544.
- Başaran, M. H. (2008). *Sporcularda durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bingöl, H., Çoban, B., Bingöl, Ş. & Gündoğdu, C. (2012). Üniversitelerde öğrenim gören taekwondo milli takım sporcularının maç öncesi kaygı düzeylerinin belirlenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(1), 121-125.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Pegem A Yayıncılık
- Civan, A., Arı, R., Görücü, A.& Özdemir, M. (2010). Bireysel ve takım sporcularının müsabaka öncesi ve sonrası durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin karşılaştırılması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(7), 193-206.
- Cohen, L., Manion, L.& Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Routledge Publisher.
- Çeviker, A., İnce, İ. & Bayrak, M. (2018). Milli Takım Düzeyindeki Genç Bayan Güreşçilerin Sosyal Kaygı Durumlarının İncelenmesi. *In innovation and global issues congress III* (p. 9).Antalya: Patara, 343.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik: Spss ve Lisrel Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi, 424.
- Demiriz, S.& Ulutaş, İ. (2003). 9-12 yaş çocuklarının kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Dönmez, K. H. (2013). Samsun ilinde yapılan üniversitelerarası basketbol müsabakalarına katılan sporcuların durumluk kaygı ve sürekli kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(5), 243-248.
- Gacar, A.& Coşkun, Z. (2010). Güreşçilerin sürekli kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 5(4), 241-250.
- Karakaya, I., Coşkun, A. & Agaoğlu, B. (2006). Yüzücülerin depresyon, benlik saygısı ve kaygı düzeylerinin değerlendirilmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 7, 162-166.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel
- Kardaş, T. N. (2018). 13-16 yaş arası altyapı futbolcularının müsabaka dönemindeki durumluk kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 109-117.
- Kayapınar, E. (2006). *Ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı (OKS)'na hazırlanan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Koivula, N. (1999). Sport participation: Differences in motivation and actual participation due to gender typing. *Journal of Sport Behavior*, 22, 360-381

- Kuter, M. & Öztürk, F. (1999). *Antrenör ve Sporcu El Kitabı*. Ankara: Bağırhan Yayınevi.
- Mota, J. & Esculcas C. (2002). Leisure-time physical activity behavior: Structured and unstructured choices according to sex, age, and level of physical activity. *International Journal of Behavioral Medicine*, 9(2), 111-121. https://doi.org/10.1207/S15327558IJBM0902_03
- Nacar, E., İmamoğlu, O., Karahüseyinoğlu, M. F. & Açak, M. (2011). Hentbolcuların sürekli kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından araştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 6(1), 1-12. <https://dergipark.org.tr/en/pub/nwsaspor/issue/20138/213798>
- Öner, N. & Le Compte, A. (1983). *Durumluk ve Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özbaydar, S. (1983). *İnsan Davranışının Sınırları ve Spor Psikolojisi*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Öztürk, F. & Şahin, Ş. K. (2007). Spor yapan ve yapmayan 9-13 yaş grubu bireylerin sosyal yetkinlik beklentisi puanlarının karşılaştırılması (Bursa örneği). *İlköğretim Online Dergisi*, 6(3), 469-479.
- Öztürk, S. E. (2019). *Dart sporcularının durumluk ve sürekli kaygı düzeylerinin performansa etkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Salar, B., Hekim, M. & Tokgöz, M. (2012). 15-18 yaş grubu takım ve ferdi spor yapan bireylerin duygusal durumlarının karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6, 123-135.
- Softa, K. H., Karaahmetoğlu, G. U. & Çabuk, F. (2015). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ve etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1481-1494.
- Spielberger, C. D. (1966). *Anxiety and Behavior*. New York: Academic Press.
- Taşgın, Ö. (2006). Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda okuyan öğretmen adaylarının meslekî kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 679-686. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49104/626644>
- Türkçapar, Ü. (2012). Güreşçilerin farklı değişkenler açısından sürekli kaygı puanlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 129-140. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6736/90555>
- Türkmen, M., Zekioğlu, A., Yıldız, K. & Göral, M. (2013). Antrenörlerin spora özgü başarı motivasyonlarının karşılaştırılması. *Uluslararası Hakemli Akademik Spor Sağlık ve Tıp Bilimleri Dergisi*, 6(3), 51-62.
- Yaprak, P. & Amman, M. T. (2006). Sporda cinsiyetçi yapı ve spor yüksekokulu öğrencilerinin yaklaşımları. 9. *Uluslararası Spor Bilimleri Kongresi, Tam Metin Bildiriler Kitabı içinde* (ss. 725-726). Muğla.
- Zorba, E., Göksel, A. G., Pala, A. & Zorba, N. (2016). Futbol hakemlerinin müsabaka öncesi sürekli kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Ege Bölgesi örneği). *Sportmetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(2), 175-181. https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000294



Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 03.55.2023
Kabul Tarihi / Date Accepted : 23.06.2023
Yayın Tarihi / Date Published : 31.12.2023
Yayın Sezonu / Pup Date Season : Güz / Autumn

Hadis'te İ'tibâr ve el-Câmi'ü's-Sahîh'te Mütâbaat Uygulaması*

İsa EREN** Hayati YILMAZ***

Anahtar Kelimeler:

Hadis,
Buhârî,
İ'tibâr,
Mütâbaat,
Şevâhid

ÖZ

Hadislerin sahih olup olmadığını araştıran muhaddisler, yoğun bir çaba içerisinde olmuşlar, bunu gerçekleştirmek için farklı yöntemlere başvurmuşlardır. Bu maksada binaen kullandıkları ilmî yöntemlerden birisi de i'tibâr'dır. İ'tibâr, ferd olarak bilinen bir hadisin aynı ya da farklı lafızlarla başka bir râvinin de rivâyet edilip edilmediğini araştırmak üzere yapılan çalışmalara denir. İ'tibâr sonucunda elde edilen hadis, lafız ya da mana itibarıyla aynı sahâbiden rivâyet edilmişse mütâbaat, farklı bir sahâbî tarafından rivâyet edilmişse şahid olarak adlandırılmaktadır. İ'tibâr çalışmalarının faydaları arasında, hadislerin mütâbaatına ya da şevâhidine ulaşılması ile sünnetin korunması, hadislerin daha doğru anlaşılması ve hadislerin derecesinin yükselmesi zikredilebilir. Tüm muhaddisler gibi Buhârî de elde ettiği hadislerin güvenilirliğini teyit etmek ya da sahihlik derecesini artırmak için gerek bulunduğu şehirde gerekse farklı şehir ve ülkelere yaptığı ilmi yolculuklarla i'tibâr yöntemini kullanmıştır. Buhârî, mütâbaatlar ile ya hadisi kuvvetlendirmek ya hadisin başka bir rivâyetinin olmadığını zannedenlere cevap vermek ya da herhangi bir kişiye cevap verme amacı olmaksızın, sadece hadisin başka bir rivâyetinin de var olduğunu göstermek için getirmiştir. Buhârî'nin zikrettiği mütâbaatlarda manayı değiştirmeyecek nitelikte lafzî farklılıklar bulunmaktadır.

İ'tibar in Hadith and Practice of mutaba'ah in al-Câmi' al-Sahîh

Keywords:

Hadith,
Bukhari,
I'tibar,
Mutaba'ah,
Shawahid,

ABSTRACT

The Hadith scholars have used different scientific methods to decide whether the hadiths are authentic or not. One of the methods that the hadith scholars use in order to achieve the authentic hadiths is i'tibar. I'tibar means the studies held in order to search for whether any hadith which is known individually has been told in the same or other wordings by another relater or not. The hadith achieved after i'tibar is called 'Mutaba'ah' if it is related in the wording or the meaning by the same Şahâbah ("companion") and it is called 'Shahid' if it is related by a different Sahâbah. The benefit of the i'tibar studies is the protection of the sunnah by achieving the 'Mutaba'ah' and 'Shawahid' hadiths, better comprehension of the hadiths and the increase in the level of the hadiths. Like all the hadith scholars, Bukhari practiced i'tibar in either the cities he lived or in other cities he went or in the scholarly travels he made to other countries in order to increase the level of genuineness of the hadiths he had achieved. Bukhari used the 'Mutaba'ah's either in order to enhance the hadith or to respond to the ones who thought one hadith did not have any other account or to display that there could be another account without aiming at responding to anyone. In the 'Mutaba'ah's that Bukhari mentioned, there are some wordy differences which do not change the meaning.

* Bu çalışma Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel İslam Bilimleri Hadis Bilim Dalında "Hadis'te İ'tibâr ve el-Câmi'ü's-Sahîh'te İ'tibâr Uygulaması" ismi ile Prof. Dr. Hayati Yılmaz danışmanlığında 05.10.2007 tarihinde savunulan yüksek lisans tezi esas alınarak hazırlanmıştır.

** Dr. Ordu Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri Anabilim Dalı Hadis Bilim Dalı, isaeren@odu.edu.tr, orcid.org: 0000-0002-0897-3822

*** Prof. Dr. Sakarya Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Temel İslam Bilimleri, Hadis Anabilim Dalı. hyilmaz@sakarya.edu.tr, orcid.org: 0000-0002-4691-118X

Giriş

Muhaddisler, dindeki konumu sebebiyle hadislerin sahihini sakîminden ayırabilmek, rivâyetlerin en sahihine ulaşabilmek için farklı ilmi yöntemlere başvurmuşlardır. Muhaddislerin kullandığı yöntemlerden birisi de *’tibâr*’dır. *’tibâr*, ferd olarak bilinen bir hadisin aynı ya da farklı lafızlarla başka bir râvinin de rivâyet edip etmediğini araştırmak üzere yapılan çalışmaları ifade etmektedir. *’tibâr*, sonucunda elde edilen hadis, aynı sahâbiden rivâyet edilmişse mütâbaat, farklı bir sahâbî tarafından rivâyet edilmişse şâhid olarak adlandırılmaktadır. Mütâbaatı, şâhiden ayıran en temel faktör, sahâbî râvilerinin aynı olmasıdır. *’tibâr* çalışmalarının faydası, hadislerin mütâbaatına ya da şevâhidine ulaşılması ile sünnetin korunması, hadislerin daha doğru anlaşılması, hadislerdeki illetin tespiti ve hadislerin derecesinin yükselmesidir.

Birçok muhaddis gibi Buhârî (ö. 256/869) de elde ettiği hadislerin güvenilirliğini teyit etmek, sahihlik derecesini artırabilmek için farklı şehir ve ülkelere yaptığı ilmi yolculuklarla *’tibâr* yöntemine başvurmuş, bu kapsamda ulaştığı hadisleri, *el-Câmi’u’s-sahîh*’te zikretmiştir. Buhârî, getirdiği mütâbaatlar ile hadisi kuvvetlendirmeyi, hadisin başka bir rivâyetinin olmadığını zannedenlere cevap vermeyi ya da herhangi bir kişiye cevap verme amacı olmaksızın, sadece hadisin başka bir rivâyetinin de var olduğunu göstermeyi amaçlamıştır.

Bu çalışmada öncelikle *’tibâr* çalışmalarının hadis ilmindeki yeri tespit edilecek, ardından Buhârî’nin yaptığı *’tibâr* çalışması sonucunda elde ettiği bazı mütâbaatlar üzerinden değerlendirme yapılacaktır.

1. Temel Kavramlar

1.1. *’tibâr*:

“*’-te-be-ra: اعتبر*” fiilinin mastarı olan *’tibâr*, kendi cinsinden başka bir şey, kendisi vasıtasıyla bilinsin diye bir şeye bakmak ve onunla delillendirmek; araştırmak, görünenin bilgisinden hareketle görünmeyene ulaşmak gibi anlamlarda kullanılmaktadır. Muhaddisler, *’tibâr* kelimesi karşılığında, “بحث” (araştırma), “تفتيش” (teftiş) ve “مذاكرة” (müzakere), “نظر” (düşünme), “تتبع” (araştırma) ve “اختبار” (inceleme) kelimelerini de kullanmışlardır. (Zebîdî, 1975, c. 12/504; İbn Hacer, 2000, 72-75; Tahhân, 1987, 144; Nevevî, 1929, c. 1/34; Sehâvî, 2003, c. 1/256)

Istilahta ise *’tibâr*, muhaddisin bir râvinin rivâyetinde tek kaldığı bir hadisi, bir başka râvinin ona iştirak edip etmediğini belirlemek için, hadisin diğer tariklerini araştırması olarak tanımlanmaktadır. *’tibâr*, muhaddisin bir hadisin mütâbî’ ya da şâhidine ulaşmak için sarfettiği araştırmadır. (İbnü’s-Salâh, 82; Sâlih, 1988, 293; Tahhân, 1987, 141; Şâkir, 82-83; Sehâvî, 2003, c. 1/207; Hatîb, 2001, 366) *’tibâr* sonucu elde edilen mütâbî’ konumundaki hadisin sahih veya hasen olma zorunluluğu aranmamış, bazı zayıf hadisler de mütâbî’ ve şâhid olarak değerlendirilmiştir. (Süyûtî, 152; Dâri, 2000, 87)

Cerh ve ta’dîl ilminde *’tibâr*, ihticac derecesinin altında kalan ama aynı zamanda hadisi red de edilmemiş râviler için kullanılmaktadır. Bir râvinin rivâyet ettiği hadisin araştırılmak üzere yazılması, râvisinin tamamıyla reddedilecek râvilerden olmadığına, araştırma neticesinde şâhid veya mütâbî’nin bulunması halinde hadisin sahih sayılabileceğine delâlet etmektedir. Bu sebeptir ki hakkında hadisin *’tibâr* için yazılabileceği söylenen bir râvi ta’dîlin alt derecesinde yer almaktadır. (Koçyiğit, 1992, 509-510) *’tibâr* çalışması sırasında istifade edilecek rivâyetlerin belirlenmesinde cerh ve ta’dîl alimlerinin râvilerle ilgili değerlendirmeleri kolaylık sağlamaktadır. (Ebü’l-Basal, 2004, 303; Câsım, 2000, 373) Bu râviler hakkında yapılan değerlendirmelerde “yüktebû hadîsüh ala’l-*’tibâr*” (Hadisleri *’tibâr* ile yazılır), “yüktebû hadîsüh ve yünzar fih” (Hadisi yazılır ve araştırılır), “yüktebû hadîsüh li’l-*’tibâr*” (Hadisi *’tibâr* için yazılır), “yüktebû hadîsüh ve

yünzar fih i'tibâren" (Hadisi yazılır ve i'tibâr üzere araştırılır) vb. ifadeler yer verilmektedir.(İbn Ebû Hâtim, c. 2/37, 8/21)

Tek başına rivâyet ettiği hadisler hüccet kabul edilmeyen ancak aşırı zayıf olmayan râvilerin mütâbi' ve şâhidleri, alimlerce kabul görmüştür.(Nevevî, 1929, c. 1/34; Abdülmün'im, 2007, 1429; Ağırakça Şahyar, 2011, 74) İ'tibâra konu olan râvinin cehâlet, senedin munkatılığı ya da zabtındaki kusur gibi bir sebeple tenkide uğraması kabul edilebilir iken kizb ya da fıska itham edilmelerinin geçerli olmadığı belirtilmiştir.(Câsım, 2000, 388) İbn Hacer'e (ö. 852/1449) göre fıska ya da kizb dışındaki bir sebeple itham edilen râvilerin rivâyet ettiği hadisler, başka tariklerinin de bulunmasıyla münker ya da aslı olmamaktan kurtulmaktadır.(Süyûtî, c. 1/194) Nitekim, Müslim'in (ö. 261/874) *el-Câmi'ü's-sahîh*'te getirdiği şâhid ve mütâbilerin arasında zayıf râviler olduğu gibi sika ve sadûk râviler de bulunmaktadır.(Useymî, 2007, 357) Hadis münekkidleri, altmış sekiz cerh lafzının hadisleri i'tibâr için yazılan râviler için kullanmışlardır.(Useymî, 2007, 98-104) Bunlar arasında haklarında münkerü'l-hadis(Uğur, 1992, 116), şeyh(Humeysî, 2000, 133), sadûk(İbn Ebû Hâtim, c. 2/37; İbnü's-Salâh, 122-123), leyse bi'l-metn(Sıddîk, 1990, 112), mahallühü's-sıdk(İbn Ebû Hâtim, c. 2/37; Humeysî, 2000, 2033; Aydınlı, 2006, 91; İbnü's-Salâh, 122-123), uhtülfe fih(Aydınli, 2006, 324), fihi hulfün(Humeysî, 2000, 162-163) ve fihi lîn(Aydınli, 2006, 96; Humeysî, 2000, 163; Uğur, 1992, 99) denilen râvilerin rivâyet ettiği hadislerin i'tibâr için yazılıp mütâbi' ve şâhidlerinin araştırılması beklenmektedir. Zayıf kabul edilen bu ve benzeri sigalar, hadisleri hiçbir şekilde delil alınmaması gereken mutlak bir zayıflığın olmadığına delâlet etmektedir.(İbn Hacer, 1995, c. 1/3-4)

Örneğin Ebû Hâtim (ö. 277/890), hakkında "leyse bi'l-kaviy leyyinü'l-hadis" dediği Hammad b. Vâkîd'in hadislerinin i'tibâr için yazılacağını söylemiştir. Yaygın olmamakla birlikte haklarında münkerü'l hadis denilen bazı râviler için de hadislerinin i'tibâr için yazıldığı ifade edilmiştir.(Efendioğlu, 2006, 32/14) Ebû Hâtim "za'îf ul-hadis, münkerü'l-hadis" dediği Abdulazîz b. İmrân adlı râvi hakkında "yüktebü hadisüh" (Hadisleri yazılır mı?) diye sorulunca da "ala'l-İ'tibâr" (İ'tibâr için yazılır) cevabını vermiştir. Bununla birlikte Ebû Hâtim'in bu kullanımın istisna olduğu belirtilmiştir.(Ebû Hâtim'in "münkerü'l-hadis" dediği sadece iki râvi için hadisinin i'tibâr için yazılabileceğini söylemesi, bu kullanımın istisnalığına işaret etmektedir. Bunlar hakkında "yüktebü hadisüh" demesi, mezkûr râvilerin zabt bakımından son derece zayıf olduklarını, hadislerinin fezâil bahsinde ya da âdîd aramak üzere yazılabileceğini göstermektedir. Bk. Yücel, 1995, 203-204) Ebû Hâtim'in bu râvinin rivâyetlerini tamamen yok saymamasının nedeni, cerh sebebinin hadisleri kitabından rivâyet ederken kitabının yanması sonrasında hafızasından rivâyet etmesiyle hata yaptığının ortaya çıkmasına dayandırılabilir. Bu durum ayrıca Ebû Hâtim'in münker hadisi, inkitâ, tedlîs, sikaya muhalefet, sikanın daha sikaya muhalefeti, sikanın hata yaptığı rivâyet ve mevzû rivâyetler dahil geniş bir kapsamda kullanılmasıyla da ilişkilendirilebilir. Zira Ebû Hâtim, münkerü'l hadis olarak nitelediği Abdürrezzâk b. Ömer es-Sekafî için "lâ yüktebü hadisüh" (hadisi yazılmaz) demiştir. Ebû Hâtim'in yanı sıra Ebû Zür'a da (ö. 264/878) münkerü'l-hadis olarak nitelediği Selâme b. Ruh için "yüktebü hadisühü li'l-i'tibâr" (Hadisi i'tibâr için yazılır) ifadelerine yer vermiştir.(İbn Ebû Hâtim, c. 5/389; İbn Hacer, c. 3/21; 4/289; 6/309-310; Ğanâm - Ahmed, 2002, 8-29)

İ'tibâr, ferd hadisi desteklemek için ulaşılan rivâyete göre mütâbaat ve şevâhid olarak ikiye ayrılmaktadır.

1.2. Mütâbaat:

"ta-be-a: تابع" fiili bir kişinin izinden gitmek, arkasından yürümek, takip etmek, peşi sıra gelmek, tâbi olmak, bir şeye uyup muvafakat etmek anlamını taşımaktadır.(Zebîdî, 1975, c. 20/372-377) İstilahî olarak mütâbaat, ferd olduğu zannedilen bir hadisin çeşitli hadis kitaplarında tetkike tâbi tutularak aranması neticesinde, o hadisin, teferrüd eden râvisinin şeyhinden veya daha yukarısındaki şeyhlerden birisinden de rivâyet edilmesidir.(Humeysî,

2000, 195; Itr, 1979, 418) Mütâbaat, sened yönüyle tâtme ve kâsıra olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.(San'ânî, c. 2/14; Itr, 1979, 418)

Mütâbaat-ı Tâtme:

Ferd olduğu sanılan bir hadisin araştırma sonucunda, râvisinin şeyhinden başka bir râvi tarafından da rivâyet edilmesine denmektedir.(Uğur, 1992, 290; Itr, 1979, 418) Mütâbî bulunduğu zaman da "فلان تابع فلانا" denilmektedir.(Hatîb, 2001, 366) Mütâbaat-ı tâtme örneği olarak İmam Şâfiî'nin (ö. 204/819) *el-Umm*'da İmam Mâlik (ö. 179/795) – Abdullah b. Dinar (ö. 127/744) ve İbn Ömer (ö. 73/692) tarihiyle rivâyet ettiği şu hadis verilmektedir.

“الشَّهْرُ تِسْعٌ وَعِشْرُونَ لَا تَصُومُوا حَتَّى تَرَوْا الْهَيْلَالَ وَلَا تُفْطِرُوا حَتَّى تَرَوْهُ، فَإِنْ غَمَّ عَلَيْكُمْ فَأَكْمِلُوا الْعِدَّةَ ثَلَاثِينَ”

“Resûlullah (s.a), “Ay yirmi dokuz gündür. Hilalî görmedikçe oruç tutmayınız; yine hilalî görmedikçe bayram etmeyiniz. Eğer hava bulutluysa, sayıyı otuza tamamlayınız” buyurmuştur.

Bazıları bu hadisi, bu lafızla İmam Mâlik'ten sadece İmam Şâfiî'nin rivâyet ettiğini zannederek hadisi İmam Şâfiî'nin ferd hadislerinden biri olarak değerlendirmişlerdir. Oysa Mâlik'in ashâbı aynı hadisi, yine bu isnadla “فَإِنْ غَمَّ عَلَيْكُمْ فَأَقْدُرُوا لَهُ” (Hava bulutlu olursa hesaplayarak takdir ediniz) şeklinde İmam Mâlik'ten rivâyet etmişlerdir. Rivâyet edilen bu hadis, İmam Şâfiî'nin rivâyetine mütâbî olmuştur. Bu mütâbî, Abdullah b. Mesleme el-Ka'nebi'dir (ö. 221/835). Buhârî, Abdullah b. Mesleme el-Ka'nebi – İmam Mâlik- Abdullah b. Dinar – İbn Ömer tarihiyle İmam Şâfiî'nin İmam Mâlik'ten olan hadisi gibi rivâyet etmiştir. Buradaki mütâbaat, tâtmedir. Buhârî'nin rivâyet ettiği mütâbî'nin metni şöyledir:

“لَا تَصُومُوا حَتَّى تَرَوْا الْهَيْلَالَ، وَلَا تُفْطِرُوا حَتَّى تَرَوْهُ، فَإِنْ غَمَّ عَلَيْكُمْ فَأَقْدُرُوا لَهُ”

Resûlullah (s.a) “Hilali görmedikçe oruç tutmayınız; yine hilali görmedikçe bayram etmeyiniz. Hava bulutlu olursa hesaplayarak takdir ediniz”(Buhârî, “Savm”, 11) demiştir.

İmam Şâfiî'nin ilk rivâyetinde “فَأَكْمِلُوا الْعِدَّةَ ثَلَاثِينَ” (sayıyı otuza tamamlayın) lafzı, mütâbî olan İbn Mesleme rivâyetinde “فَأَقْدُرُوا لَهُ” (takdir edin) lafzı ile rivâyet edilmiştir. Ayrıca İmam Şâfiî'nin rivâyetindeki “الشَّهْرُ تِسْعٌ وَعِشْرُونَ” lafzı da İbn Mesleme'nin rivâyetinde bulunmamaktadır. Buradaki mütâbaatta, mütâbî ile mütâba' aleyh arasındaki lafız farklılıkları görülmektedir.

Mütâbî, benzeri başka bir râvi tarafından da rivâyet edilmiş olan hadis veya rivâyet etmiş olduğu hadis, başkası tarafından da rivâyet edilmiş râvilere denmektedir. Mütâba' aleyh de benzeri başka bir râvi tarafından da rivâyet edilmiş olan hadistir. Mütâba' aleyhin diğer anlamı ise, rivâyet etmiş olduğu hadis, başkası tarafından da rivâyet edilmiş olan râvidir.(Aydınlı, 2006, 232) Hadis usulü eserlerinde, mütâbaata örnek olarak bu hadis verilmiştir. Bu durum dikkate alındığında, muhaddislerin çoğunun, mütâbaatta lafzın aynı olma şartını aramadıkları söylenebilir.(İbn Hacer, 2000, 71-72; Süyûtî, c. 1/242-243)

Mütâbaat-ı Kâsıra:

Mütâbaat-ı kâsıra, mütâbaatın râvinin şeyhinde veya daha yukarıdaki râvilerde olması olarak tanımlanmaktadır.(İbn Hacer, 2000, 70; Itr, 1979, 418) İbnü's-Salâh (ö. 643/1245) mütâbaat-ı kâsıranın şâhid olarak da isimlendirileceğini ifade etmiştir.(İbnü's-Salâh, 83)

Mütâbaat-ı kâsıraya örnek olarak da İbn Huzeyme'nin (ö. 311/923) *Sahîh*'inde Muhammed b. Velîd – Mervân b. Muâviye – İbn Fudayl – Âsım b. Muhammed – Muhammed b. Zeyd – İbn Ömer tarihiyle rivâyet ettiği şu hadis verilebilir:

“الشَّهْرُ هَكَذَا وَهَكَذَا وَهَكَذَا وَهَكَذَا، وَيَعْفِدُ فِي الثَّلَاثَةِ، فَإِنْ غَمَّ عَلَيْكُمْ فَأَكْمِلُوا ثَلَاثِينَ”

Hız. Peygamber, "Ay şöyle, şöyle ve şöyledir otuz (gündür). Ay şöyle, şöyle şöyle otuz (gündür). Üçüncü defasında baş parmağını yummuşlar. Eğer hava bulutlu olursa o ay için otuz gün takdir edin" (İbn Huzeyme, 1970, c. 3/202 (No. 1909)) buyurmuşlardır.

İbn Huzeyme'nin rivâyet ettiği bu hadisi Müslim, "فَأَقِمْ وَ لَهٗ ثَلَاثِينَ" (Müslim, "Sıyam", 2) lafzı ve Ebû Bekr b. Ebi Şeybe - Ebû Üsâme - Ubeydullah - Nâfi (ö. 117/735) - İbn Ömer senedi ile tahrir etmiştir. (İbn Hacer, 2000, 73)

Mütâbaat-1 tâtmede görülen lafzî farklılık, mütâbaat-1 kâsırada da görülmektedir. Her iki rivâyet arasındaki fark "otuz güne tamamlayın" daki "tamamlama" lafzını ifade eden fiildir. Mütâba' aleyh olan Muhammed b. Zeyd "فَأَكْمَلُوا", mütâbi' olan Nâfi ise "فَأَقِمْ وَ" demektedir.

İbn Hacer, mütâbaatın ister tâtmede ister kâsıra olsun, lafzen meydana gelmesinin şart olmadığını düşünmektedir. Ona göre aynı sahâbînin rivâyetinden olmak suretiyle mana yönünden ittifakın meydana gelmesi mütâbaat için yeterlidir. (İbn Hacer, 2000, 71; Itr, 1979, 417) İbn Hacer tarafından getirilen bu tanım, mütâbaat açısından en genel ve kuşatıcı bir tanımdır. Çünkü bunun dışındaki tanımlar, hadis metinlerindeki mütâbaat örneklikleriyle uygunluk arz etmemektedir.

1.3. Şâhid:

İ'tibâr konusunda ele alınması gereken bir diğer kavram da şâhiddir. Şâhid sözlükte, basiret ve gözle görmek suretiyle meydana gelen bilgidir. "Şevâhid" kelimesinin tekili olan "şâhid" kesin bilgiyi ifade etmektedir. Bu kesin bilgiden ötürü bir kişi diğerinin bilgisini tasdik eder ya da "falan, falana şâhid oldu" denilmektedir. (İsfahani, 274-275; İbn Manzûr, c. 3/238-239) Şâhid'in ıstılahî anlamı ise i'tibâr sonucunda elde edilen hadis aynı sahâbîden değil de başka bir sahâbîden olması olarak tanımlanmaktadır. Bu hadis, lafız veya sadece mana yönünden diğer metne benzeyebilir. (İbn Hacer, 2000, 71; Itr, 1979, 417; Tahhân, 1987, 141; Hatîb, 2001, 366) Şâhid, anlam yönü ile lafzî ve manevî olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. (San'ânî, c. 2/14)

Lafzî Şâhid:

Hadis metninin, başka bir sahâbînin rivâyetiyle lafzen kuvvetlenmesine, derecesinin yükselmesine lafzî şâhid denilmektedir. (Sâlih, 1984, 242) Lafzî şâhide örnek olarak, yukarıda zikredilen hadisin Nesâî (ö. 303/916) rivâyeti verilebilir. Nesâî, bu hadisi Muhammed b. Huneyn tarikiyle İbn Abbas'tan (ö. 68/687), o da Resûlullah'tan (s.a) almıştır. Bu rivâyet, Abdullah b. Dînâr'ın (ö. 127/744) İbn Ömer'den rivâyet ettiği şekliyle aynıdır. Nesâî'nin Muhammed b. Abdullah b. Yezîd - Süfyân - Amr - Muhammed b. Huneyn - İbn Abbas tarikiyle rivâyet ettiği hadisin metni şöyledir:

”إِذَا رَأَيْتُمُ الْهَيْلَانَ فَصُومُوا، وَإِذَا رَأَيْتُمُوهُ فَافْطِرُوا، فَإِنْ غَمَّ عَلَيْكُمْ فَأَكْمَلُوا الْعِدَّةَ ثَلَاثِينَ“

Resûlullah (s.a) "Hilali görünce oruca başlayın. Yine hilali görünce orucu bırakın. Eğer hava bulutlu olursa otuza tamamlayın" (Nesâî, "Sıyam", 12) buyurmuştur. İbn Abbas'ın rivâyeti, İbn Ömer'in rivâyetine lafzen benzediği için bu hadis lafzî şâhid olarak adlandırılmıştır. (İbn Hacer, 2000, 72)

Mânevî Şâhid:

Mânevî şâhid ise hadis metninin başka bir sahâbînin rivâyetiyle lafzen değil de mana yönüyle kuvvetlenmesidir. (Sâlih, 1984, 242) Mânevî şâhide örnek olarak Buhârî'nin Muhammed b. Ziyad tarikiyle Ebû Hüreyre'den (ö. 58/678) şu lafız ile rivâyet ettiği hadis verilmektedir. (İbn Hacer, 2000, 72)

“صُومُوا لِرُؤُوبَيْتِهِ وَأَفْطَرُوا لِرُؤُوبَيْتِهِ، فَإِنْ غُبِّيَ عَلَيْكُمْ فَأَكْمَلُوا عِدَّةَ شَعْبَانَ ثَلَاثِينَ”

Resûlullah “Hilali görünce oruca başlayın. Yine hilali görünce orucu bırakın. Eğer hava bulutlu olursa Şabanı otuza tamamlayın”(Buhârî, “Savm” 11) buyurmuştur.

Burada Ebû Hüreyre'nin rivâyeti, İbn Ömer'in hadisine lafzen değil, manen benzediği için hadis manevî şâhid olarak adlandırılmıştır.

1.4. İ'tibâr ile İlgili Diğer Kavramlar:

Tesebbüt:

Tesebbüt, hadis rivâyetinde ihtiyatlı davranmak; hadisin sabit olduğu kesin olarak anlaşılmadıkça kabul veya reddetmemektir.(Aydınlı, 2006, 321) Tesebbütün en sağlam yollarından birisi sıhhatin korunması ve sağlamlığı istenen metnin önceden sağlıklı bir şekilde derlenip toparlanması, sonra da yazıya kaydedilerek korunmasıdır. Tesebbütün hadisçilerin bilimsel geleneği olmasında, hadislerin sübütündeki problemlerin, kötü niyetli insanların emellerine ulaşmasında istismar kapısı olması önemli rol oynamıştır.(Nazlıgöl, 2005, 57-56) Âsım el-Ahvel (ö. 142/759), Şa'bî'nin (ö. 104/722) hadisini sormak için İsmâil b. Ebû Hâlid'in yanına gitmiştir. Bu hadis, Şa'bî'nin mehri belirlenmeden eşi ölen bir kadının alacağı mehir hakkında Mesrûk (ö. 21/642) - Abdullah b. Mes'ûd (ö. 32/652) kanalıyla rivâyet ettiği Ma'kıl b. el-Eşcaî (ö. 63/683) hadisidir.(İbn Mâce, “Nikah”, 18 (No. 1891); Ahmed b. Hanbel, 1988, c. 2/453; Hatîb el-Bağdâdî, 1938, 216)

Hadiste tesebbüt çabalarının göstergelerinden biri, bir hadisi değişik kaynaklardan elde etme, farklı rivâyet ve varyantlarını derleme çabalarının varlığıdır. Hadis alimleri bir rivâyete ulaşmak veya bilinen bir rivâyetin farklı ve az bilinen kaynaklarına ulaşabilmek veya onu daha çok kaynaktan rivâyet izni alarak nakletmek için yoğun ve takdire layık çabalar sergilemişlerdir. Hadis toplama gayretlerini "ilim talebi uğrunda yolculuk" olarak niteleyen muhaddisler, kendi çevrelerindeki hadis şeyhleriyle yetinmemişler, farklı bölgelere düzenledikleri yolculuklarla hadislerin farklı tariklerini aramışlardır.(Nazlıgöl, 2005, 58)

Ferd Hadis:

Ferd hadis, sika bir râvinin Hz. Peygamber'den rivâyet ettiği ancak hiç kimsenin ona bu hadiste iştirak etmediği, râvilerin rivâyetlerinde tek kaldığı hadistir.(San'ânî, c. 2/11) Bazı alimler bunu garîb olarak da adlandırmışlardır. Ferd olan hadisin râvisi, Hz. Peygamber'den yaptığı rivâyetinde tek kalan sahâbe, sahâbeden rivâyetinde tek kalan tâbiîn için olabileceği gibi tâbiînden rivâyetinde tek kalan bir tebeu't-tâbiîn için de söz konusu olabilmektedir. Önemli olan lafız ya da mana ile başka bir rivâyeti yani hadisin mütâbî' veya şâhidinin bilinmemesidir. Bu tür hadislerin mütâbî' ya da şâhidi bulunduğu takdirde ferdlikleri sona ermiş olur. İ'tibâr çalışmalarının başlıca sebebi de ferd hadislerin derecesini yükseltme veya ferd hadisin sahih olduğuna dair kanaati, yakînî dereceye ulaştırma arzusudur.(Hatîb, 2001, 357)

Ferd hadis, mutlak ve nisbî olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Mutlak hadisin karşılığı ferd hadis iken, nisbînin karşılığı da garîb hadistir. İbn Hacer'e göre ferd-i mutlak, teferrüdün senedin aslında yani sahâbe râvisinin olduğu yerde olmasıdır. Ferd-i nisbî ise teferrüdün senedin ortasında olmasıdır.(İbn Hacer, 2000, 53-54) Hadis ilminde yapılan i'tibârların bir kısmı, ferd olduğu sanılan bu hadisler için yapılmıştır. Bazı hadisler bu araştırmalar sonucunda ferdlik derecesinden bir üst dereceye yükselebildiği gibi hadisin mütâbî' veya şâhidi bulunamadığı zamanlarda ferdliklerini korumuşlardır.

1.5. Mütâbî' ile Şâhid Arasındaki Farklar:

Mütâbî' ve şâhid arasındaki farklar, alimlerin bu iki kavrama yükledikleri anlama göre değişmektedir. İbn Hacer, bazı alimlerin, mütâbaatı ister aynı sahâbî rivâyetinden olsun ister başka sahâbî rivâyetinden olsun lafız yönünden benzer olanlarına, şâhidi de mana yönünden benzer olanlara tahsis ettiklerini, bazılarının da mütâbaat ile şâhidi aynı anlamda kullandıklarını söylemiştir.(Dâri, 2000, 85) İbn Hacer, mütâbaat ile şâhid arasındaki bu ayrımın doğru olmadığını şöyle ifade etmektedir: "Mütâbaat ile şâhid arasındaki böyle bir ayrım doğru değildir. Mütâbaat ve şâhidin her ikisinde de ferd-i nisbînin (garîbin) kuvvetlenmesi söz konusudur. Ancak bu durum iki istilahın eş anlamlı olduğu manasına gelmez."(Sâlih, 1984, 241)

Subhî es-Sâlih (1926-1986) ise "Şâhid, mütâbî'den daha geneldir. Şâhid bazen manayı, bazen hem lafız hem de manayı takviye etmektedir. Halbuki mütâbaat lafızla ilgili olup mana ile bir alakası yoktur"(Sâlih, 1984, 241; Süyûtî, 243) sözleriyle şâhid ile mütâbî' arasındaki farka dikkat çekmektedir. Bu tanımı ile Subhî es-Sâlih'in, mütâbaatta lafzî bir farklılığı kabul etmediği anlaşılmaktadır. Bazı hadis usulü eserlerindeki tanımlardan esinlenerek böyle bir tanıma ulaşmak mümkündür. Ancak hadis metinlerini içeren eserler ve bu eserlerdeki mütâbaat ve şevâhid örnekleri göz önüne alındığında, mütâbaatı sadece lafza hasretmenin zor olduğu görülmektedir.(İtr, 1979, 418) Nitekim mütâbaat olan hadis metinleri incelendiği takdirde mütâbaatlarda da manayı değiştirmeyecek nitelikte lafzî farklılıkların olduğu söylenebilir.

Nüreddin İtr'a (1937-2020) göre ise şâhid ile mütâbî' arasındaki fark mütâbî'nin aynı sahâbîye, şâhidin de farklı bir sahâbîye dayanmasıdır. Bu görüşün, cumhura ait olduğunu belirten İtr, bazı alimlerin de mütâbî' ve şâhidi ayırt ederken mana ve lafız rivâyetini baz aldığını söylemiştir.(İtr, 1979, 420) İtr'ın mütâbî' ile şâhid arasındaki farkı ortaya koyarken sahâbe râvisini temel unsur olarak kabul etmesi, isabetli bir yaklaşım olduğu görülmektedir. Zira mütâbî'de sahâbî râvilerinin aynı olması gibi bir zorunluluk varken şâhidde sahâbî râvilerinin farklı olması gerekmektedir.

Mütâbî' ile şâhid arasındaki farklarla ilgili değinilmesi gereken bir başka husus ise İbnü's-Salâh'ın *Ulûmü'l-Hadîs* adlı eserinde başlık olarak kullandığı "İ'tibâr, mütâbaat ve şevâhid bilgisi"dir. İbn Hacer, bu iki kavramın birbirine karıştırıldığını, i'tibâr'ın, mütâbaat ve şevâhidin bir kısmı olduğunun anlaşıldığını ifade etmiştir. İbn Hacer'e göre bu düşünce yanlıştır. Çünkü i'tibâr, mütâbaat ve şevâhidin bir kısmı değil, bu ikisine ulaşmak için takip edilen yoldur.(İbn Hacer, 2000, 72; İtr, 1979, 394; Hatîb, 2001, 367)

2. İ'tibâr Yapma Yolları

İlk asırlardaki muhaddisler, hadisleri rivâyet edenlere bizzat ulaşmak suretiyle, hadislerin mütâbaat veya şevâhidini elde etmişlerdir. Daha sonraki asırlarda yaşayan muhaddisler ise hadis eserlerini incelemek suretiyle i'tibâr yapmışlardır. İ'tibâr yapmak isteyen bir alimin, şâhid ve mütâbî'lere ulaşabilmesi için câmi'ler, müsnedler, cüz'ler, fevâidler ve mu'cemler üzerinde araştırma yapması gerekmektedir. Bu yönüyle ilk dönem muhaddisler ile daha sonraki dönemlerde yaşayan muhaddislerin i'tibâr yapma yolları birbirinden farklı olduğu söylenebilir.(Hatîb, 2001, 366; İbn Hacer, 2000, 75)

İ'tibâr'a, üzerinde araştırma yapılacak ferd hadisin bulunmasıyla başlanmaktadır. Muhaddis, râvilerden birisinin rivâyet ettiği ferd hadisi alıp "sebr etmek" yani arayıp taramak suretiyle diğer râvilerin hadisleri ile mukayese edip "Acaba bu hadisi, o lafız ile ya da yakın bir lafız ile rivâyet eden başkası da var mıdır?" diye bakmaktadır. Muhaddis, ilk önce o râvi ile aynı dönemde yaşayanlar ile araştırmasına başlamaktadır. "Bu hadisi, aynı lafız ile başkası da o râvinin şeyhinden rivâyet etmiş midir?" sorusundan hareketle, hadisin mütâbî'ne veya şâhidine ulaşmaya çalışmaktadır. Araştırmacı bu şartları taşıyan bir kimseye

ulaşamadığı zaman "Şeyhinin şeyhinden -râvinin şeyhi gibi- başkası rivâyet etmiş midir?" diye isnadın sonuna kadar birer birer araştırmaktadır. Aynı hadisi başka bir râvi de rivâyet etmiş ise mütâbaat olmuş ve mütâbî'nin keşfedilmesiyle de ferd zannedilen o hadisin râvisi mütâba' aleyh olmuş olmaktadır. Araştırmacı hadisin mütâbî'ni bulamazsa "Acaba o manada rivâyet edilmiş diğer hadis var mıdır?" sorusuna cevap aramaktadır. Araştırmacı başka bir râvinin de aynı hadisi rivâyet ettiğini tespit edebilirse, bulunan hadis ferd zannedilen râvinin şâhidi olmaktadır. Şayet bulunamazsa hadis artık ferdlikten kurtulamamaktadır.(Zebidi, c. 1/114-115; Hatib, 2001, 366)

Ebû Dâvûd tarafından tahrîc edilen "Kim, bir topluma benzerse, o da onlardandır"(Ebû Dâvûd, "Libâs", 5 (No. 4031)) hadisini inceleyen Mirza Tokpınar da i'tibâr yaparak hadis hakkında bir mütâbaatın ya da şâhidin olmadığını şöyle ifade etmiştir: "Ebû Dâvûd'un bu rivâyeti hakkında sıhhat durumunu değiştirecek bir mütâbaattan söz etmek mümkün değildir. Hadisin aslı ile "bütün olarak" anlam birliği bulunmamaktadır. Bu özellikte bir hadis hakkında, İbnü's-Salâh'ın da belirttiği üzere, yalnızca hadisin aslının bulunduğu hükmedilebilir.(İbnü's-Salâh, 83) Anlam birliği olduğunda ise "şâhid" de denilen "nâkis mütâbaattan söz edilebilir. Fakat burada nâkis mütâbaat da yoktur. Çünkü Ebû Dâvûd'un rivâyetinde hadis yalnızca kısa bir cümle olarak rivâyet edildiği için hadisin aslı mana birliği yok edilmiştir."(Tokpınar, 94-95)

2.1. Sahâbe ve İ'tibâr

İlk i'tibâr çalışmaları, sahâbe döneminde başlamıştır. Hadis rivâyeti konusunda hassas davranan sahâbe, diğer sahâbiler tarafından rivâyet edilen hadislere karşı da bu titizlik ve uyanıklığı elden bırakmamış, daha önceden duymadıkları hadisleri rivâyet eden sahâbeden şâhid getirmelerini ya da yemin etmelerini isteyerek, Hz. Peygamber adına hatalı hadis rivâyetinin önüne geçmeye gayret etmişlerdir.(Muhammed, 2012, 230; Useymî, 2007, 41)

Özellikle "Bile bile bana yalan isnad eden kimse, cehennemdeki yerini hazırlasın."(Buhârî, "İlim", 38) sözünden etkilenen birçok sahâbe, hadis rivâyetinde temkinli hareket etmişler, farklı vesileler ile sözün Hz. Peygamber'e aidiyetini, ispatlamaya çalışmışlardır. Sahâbenin kullandığı bu vesileler arasında i'tibâr, önemli bir yer teşkil etmiştir. Sahâbenin rivâyet edilen hadislerin şâhidini istemeleri, hadis ilmindeki ilk i'tibâr örneklerini oluşturmuştur.

Sahâbe devrindeki ilk i'tibâr örneklerinden birisi, Ebû Saîd el-Hudrî'nin (ö. 74/693) rivâyet ettiği "Fetihten sonra hicret yoktur. Fakat cihad ve niyet vardır." hadisidir. Mervân b. Hakem (ö. 65/684), Ebû Saîd el-Hudrî'den duyduğu bu hadisi, râvinin şahsiyetine olan güvenine rağmen, hadisi sahih olarak kabul etmemiş, hadisin Hz. Peygamber'e aitliğini teyid etmek için, başka sahâbilerden şâhid getirmesini istemiştir.(Ahmed b. Hanbel, 1998, c. 4/45)

Şâhid istemenin hadislerin Hz. Peygamber'e aidiyetini ortaya koymada, tasdiklemede önemli bir yöntem olduğunu gösteren bir diğer rivâyet de Hz. Ömer'in (ö. 73/693) kapısına üç defa vurduktan sonra ayrılan Ebû Mûsâ el-Eş'arî'yle (ö. 42/662-63) ilgilidir. Hz. Ömer, Ebû Mûsâ el-Eş'arî'nin bu fiilinin hadise dayandığını öğrenmesinden sonra başka sahâbilerin de hadisi işitip işitmediğini sorgulamıştır. Sahâbeden bazılarının da işittiğini beyan etmesi üzerine Hz. Ömer de "Seni zor durumda bırakmak istemedim. Ancak hadisi sabitleştirmek istedim." demiştir.(Zehebî, 1998, c. 1/6) Zehebî (ö.748/1347), bu rivâyeti aktardıktan sonraki değerlendirmesinde "Bu rivâyet, iki sika tarafından rivâyet edilen bir hadisin, bir râvinin teferrüd etmesine nispetle daha güçlü ve tercihe şayan olduğunu göstermektedir. Bundan dolayı, hadislerin zannî dereceden kat'i dereceye yükselmesi için hadis tariklerinin çoğaltılması teşvik edilmiştir. Çünkü birisinin unutulması veya vehmetmesi mümkün iken birisi diğerine muhalefet etmeyen iki sika için bu söz konusu değildir." demiştir.(Zehebî, 1998, c. 1/6)

Sahâbenin, birbirlerini eleştirmek için değil, hadislerin güvenilirliğini artırmak için, hadisi rivâyet eden sahâbiden şâhid istemeleri, i'tibâr çalışmalarının sahâbe döneminde başladığını göstermektedir. Bu çalışmalar ayrıca, hadislerin güvenilir yöntem ve bilinçli kişilerce günümüze ulaştırıldığını da belgeler niteliktedir. Onların fedakarca çalışmaları, râviler ve rivâyetleri hakkında son derece titiz araştırmaları sayesinde sünnet kültürü heder olmaktan korunabilmiş ve günümüze kadar ulaşmıştır.(Nazlıgül, 2005, 71)

2.2. Muhaddisler ve İ'tibâr

Sahâbenin yaptığı gibi muhaddisler de i'tibâr çalışmalarına ihtimam göstermişlerdir. Muhaddislerin yaptığı i'tibâr, başka şehirlere düzenledikleri ilmi yolculuklar ya da buldukları şehirdeki muhaddislere hadisin aslını ya da başka tarikle de rivâyet edilmediğini soruşturmak suretiyle gerçekleşmiştir. Nitekim Süfyân es-Sevrî (ö. 161/778), hadisleri dinden kabul edip amel etmek, ne red ne de sahih olarak görüp i'tibâr kapsamında değerlendirme ya da sadece bilgi amacıyla olmak üzere üç farklı amaçla yazdığını söylemiştir.(İbn Abdülberr, 1994, c. 1/330)

Muhaddisler, hadislerin senedleri ve râvilerin zahirlerine bakarak hemen "sahihtir" ya da "mevzûdur" diyerek hükmünü açıklamamışlardır. Bazen bir hadisin hatadan korunmuş veya hadiste hata olup olmadığını tespit edebilmek için çok uzun vakit geçtiği de olmuştur. Örneğin Saîd b. Müseyyeb (ö. 91/709) bir hadisin sıhhatini belirleyebilmek için gece ve gündüz çaba sarfetmiştir.(Bağdâdî, 1975, 127-129)

Hatîb el-Bağdâdî (ö. 463/1071), içinde gizli bir illet barındıran ve üzerinde ittifak edilmeyen hadislerin derin ve uzun süreli araştırmalar sonucunda karara varıldığını söylemiştir. Sonra da Alî b. el-Medî'nin (ö. 234/848) şu sözünü aktarmıştır: "Bir hadisin illetini kırk sene sonra anladım."(Hatîb el-Bağdâdî, 1983, c. 2/257) Yahyâ b. Maîn (ö. 233/847) ise "Biz, bir hadisi otuz tarikten yazmazsak onun ne anlama geldiğini anlamazdık"(Hatîb el-Bağdâdî, 1983, c. 2/212) demiştir.

Bir râvinin rivâyetteki ve hadisteki durumu ancak kendisinden gelen rivâyetlerin varyantları araştırıldığı, derlenip bir araya getirildiği ve mukayeselere tâbi tutularak tahlil edildiğinde ortaya çıkabilmektedir. Nitekim İbn Hibbân (ö. 354/965) bunun birçok örneğini zikretmekte ve râvilerdeki meçhullüğün ancak i'tibâr veya mütâbaat araştırmasıyla ortadan kalkabileceğini ya da kesinleşeceğini ifade etmiştir. Böyle bir araştırma yapmaksızın hadisin veya rivâyetin ferd veya garîb olduğuna hükmetmek ve râvilerini de mechûl olarak kabul etmek doğru bir değerlendirme olmayacaktır. Râvinin hali ve hadisteki durumu hakkında bilgi edinmenin en emin yollarından biri de onun yaşadığı yere giderek hakkında araştırmalarda bulunmaktır ki hadisçiler de rihlelerle bunu yapmaya çalışmışlardır.(Nazlıgül, 2005, 67; Sönmez, 29-34)

Hadis ilimleri üzerindeki dirâyeti sebebiyle kendisine emir'ul-mü'min denilen Şu'be b. el-Haccâc (ö. 160/776), bir hadisin i'tibârı için şehirden şehre gitmiştir. Şu'be, Ukbe b. Âmir'in (ö. 58/678) rivâyet ettiği bir hadisin râvileri hakkında bilgi toplamış, Kufe'den yola çıkarak Mekke, Medine ve Basra'ya gitmiştir.(Hatîb el-Bağdâdî, 1938, 400-401) Şu'be'nin çıktığı bu ilmi yolculuk, bir i'tibâr yolculuğudur. Şu'be'nin araştırmasının sonucunda, hadisin uydurma olduğunu tespit etmesi, i'tibâr çalışmalarının sadece hadislerin sıhhat kazanması ile neticelenmediğini göstermektedir.

3. İ'tibâr'ın Önemi

Hadis alimlerinin temel gayeleri hadislerin korunması, gelecek nesillere sağlam yollarla ulaşmasını sağlamaktır. Hadislerin Hz. Peygamber'e aidiyetini koruyabilmek için aldıkları tedbirlerin başında isnad sorgulaması gelmektedir. Abdullah b. Mübârek (ö.

181/797) "İsnad dindir. İsnad olmasaydı dileyen dilediğini söylerdi"(İbnü's-Salâh, 130) sözü, isnadın önemini göstermektedir.

İ'tibâr çalışmaları da isnad sisteminin kurulması ve gelişmesine bağlı olarak ortaya çıkmıştır. Zira, bir hadisin i'tibârının yapılabilmesi için hadisin kimler tarafından rivâyet edildiğinin bilinmesi gerekmektedir. İ'tibârın önemi, hadislerin derecesini yükseltmede, hadislerin doğru anlaşılmasını sağlamada ve sünneti korumada görülmektedir.

İ'tibâr çalışmalarının en önemli faydası, kabul ya da red yönüyle hadisin durumunun açıklığa kavuşması olarak görülmektedir. Mütâbaat ya da şevâhidinin bulunması halinde kendisine rücû edebileceği bir aslının olduğu, aksi takdirde bir aslının olmadığı ifade edilmektedir.(Süyûtî, c. 1/281-282; Sehâvî, 2003, c. 1/257)

İ'tibâr çalışmasıyla ferd olduğu düşünülen bir hadisin rivâyet edenlerin sayısı yönüyle ne tür bir hadis olduğu bilgisine ulaşılmaktadır. Bu çalışmayla rivâyetin mütevâtir ya da âhâd olup olmadığı, âhâd ise garîb, azîz ya da meşhur olup olmadığı anlaşılmaktadır.(Câsım, 2000, 387; Useymî, 2007, 67)

Rivâyetin farklı tariklerine ulaşılmasıyla gizli kalınan illetler tespit edilebilirken yine illet olduğu düşünülenin aslında illet olmadığı anlaşılmaktadır. Alî b. el-Medîni'nin "Hadisin tüm tarikleri toplanmadıkça illetler açığa çıkmaz" (Hatîb el-Bağdâdî, 1983, c. 2/212) sözü bu hakikati vurgulamaktadır. Yine tedlîs yapmakla itham edilen bir râvinin mütâbi ya da şâhidinin bulunması halinde mezkûr râvinin bu rivâyette tedlîs yapmadığı kanaatine varılabilmektedir. İhtilâta uğrayan râviler için de i'tibâr yoluyla rivâyet ettiği hadisler sıhhat kazanabilmektedir. Tespit edilecek mütâbî' ya da şâhidle, râvinin hadisi ihtilâtından önce rivâyet ettiği anlaşabilmektedir.(Câsım, 2000, 387-388)

İ'tibâr, tarifi gereği, sahih, hasen veya zayıf ferd bir rivâyetin takviyesi şeklinde umumi bir hedef gözetmektedir. Ferd olarak rivâyet edilen sahih ya da hasen hadis takviye sonucu ferd olmaktan kurtulmaktadır. Zayıf bir rivâyet ise i'tibâra elverişli birden fazla tarikle takviye kazanınca hasen li-gayrihî mertebesine yükselmektedir.(Dâri, 2000, 87; Sehâvî, 2003, c. 1/94) İbn Hacer de mütâbaat ile ferd olarak bilinen hadisin kuvvetlendirilmesi hususunda istifade edildiğini söylemiştir.(İbn Hacer, 2000, 71) Hatîb el-Bağdâdî (ö. 463/1071) de daha önceden zayıf olarak bilinen bir hadis kuvvet kazanarak delil olabilecek seviyeye çıkacağını, sahih olan bir hadisin yine i'tibâr yoluyla sıhhatinin artacağını, daha önceden sahih olduğu zannedilen bir hadisin de derecesinin düşeceğini söylemiştir.(Bağdâdî, 1975, 19; Câsım, 2000, 370)

Bir rivâyetin şâz ya da münker olmaktan kurtulması için de hadisin mütâbî' ya da şâdinin bulunması önem arz etmektedir. Nitekim Yahyâ b. Saîd el-Kattân (ö. 198/813) ve Ahmed b. Hanbel (ö. 241/855) hadisin münker ve şâz olmaktan kurtulabilmesi için mütâbî'nin olması gerektiğini kaydetmişlerdir.(İbn Receb, 1985, c. 1/464) Hatta Hâkim en-Nisâbûrî (ö. 405/1014), şâz hadisi şöyle tarif etmiştir: "Sika bir râvinin münferiden rivâyet ettiği, mütâbî' olmayan hadis."(Hâkim en-Nisâbûrî, 2003, 375)

İ'tibâr çalışmaları, hadislerin doğru anlaşılması açısından da önemli görülmektedir. Hadislerin doğru anlaşılması, hadis alimlerinin önemli uğraş alanları arasında yer almıştır. Özellikle hadisleri birçok farklı tarikten rivâyet ederek, Hz. Peygamber'in hadislerindeki muradının en iyi şekilde anlaşılmasına yardımcı olmuşlardır. Hadislerin tüm tarikleri toplanmasıyla rivâyetler birbirlerini tefsir etmişlerdir. Birisinde kapalı kalan ifade diğeriyle açıklığa kavuşmuş, müteşabih olan muhkeme, mutlak olan mukayyede ıtlak olmuş, âm olan da hassıyla tefsir edilmiştir. Böylece hadislerden kastedilen mana daha iyi anlaşılmuş ve birbirleriyle çelişmemiştir.(Kardâvî, 1993, 214; İbn Hacer, 1984, c. 2/171)

İ'tibâr çalışmaları, Hz. Peygamber'e ait hadislerin büyük çoğunluğunun bize ulaşmasında da önemli derecede rol oynamıştır. Hadis alimleri, kendilerine ulaşan hadislerle yetinmeyerek, tarihin derinliklerinde gizli kalacak olan hadisleri bize

ulaştırmışlardır. Netice itibariyle i'tibâr'ın hadislere hem sayı hem de sıhhat yönüyle katkı sağladığını söylenebilir.

4. el-Câmi'ü's-Sahîh'te İ'tibâr Uygulaması

Ümmetin kabulüne mazhar olan Buhârî'nin *el-Câmi'ü's-Sahîh*'i diğer hadis eserlerinden ayırt edici birçok özelliğe sahiptir. Bu özelliklerden birisi de birçok hadisin sonunda mütâbaata yer vermesidir. Buhârî, *el-Câmi'ü's-Sahîh*'te yüz doksan sekizi "تابعه" ve otuz dördü "رواه" lafzı ile olmak üzere toplam iki yüz otuz iki yerde mütâbaata yer vermiştir. (Şahyar, 2014, 66)

Buhârî, birçok hadisin aynısını değişik yerlerde farklı senedlerle zikretmiştir. Aynı hadisi farklı senedle zikretmek boş bir gayret değil, hadisleri anlamada büyük öneme sahiptir. Nitekim Buhârî, yaptığı bu tekrarlar da her defasında başka hocalarından rivâyet ettiği farklı sened ve metinleri vermiştir. Böylece hem hadisi kuvvetlendirmiş hem de lafız farklılıkları dolayısıyla farklı hükümlerin elde edilmesini sağlamıştır. (Çakan, 2003, 81-82)

Buhârî'nin eseri incelendiğinde mütâbaatı çok farklı amaçlarla getirdiği görülmektedir. Bu amaçlar arasında, mevsul ile mürsel rivâyet arasındaki farkı açıklama, mürsel sanılan bir rivâyetin mevsul olduğunu teyid etme, senedin muttasıl olduğunu vurgulama, senedin âli ya da nâzil oluşuna dair bilgi verme, râvinin teferrüd etmediğini gösterme, râvinin şeyhiyle olan likâsını açıklama, râvinin hadisi iki şeyhten duyduğuna işaret etme, müdellis râvinin semâ'sının olduğunu vurgulama, senedde inkıtâ olmadığını gösterme, hadisi rivâyet eden sahâbe râvisi üzerine yaşanan ihtilafı giderme, râvinin isim, künye ve nesebine dair bilgiler verme, râvilerin adalet ve zabtına dair bilgi aktarma, rivâyetin merfû ya da mevkuf olduğunu izah etme, hadisin lafzındaki bir metni gösterme, hadisi rivâyet eden râvinin şüphesini giderme, bab başlığını delillendirme, metindeki tashîfe dikkat çekme, rivâyetteki ziyâde, noksanlık ve manen rivâyetten kaynaklı ihtilafları giderme, rivâyetteki idrâca işaret etme, metindeki bir kelimeyle ilgili ihtilafı açıklama, rivâyette geçen yer ve zamanı belirtme ya da âm lafzı tahsis, mutlaka takyid ve mübhemi beyan gibi açıklamada bulunma yer almaktadır. (Hâcîrî, 2009, 36-146)

Buhârî'nin eserindeki mütâbaat ve şevâhidlerle ilgili bir diğer husus ise bu rivâyetlerden bazılarının Buhârî'nin sahihlikte aradığı şartları taşımayacak zayıflıkta olabmesidir. Buhârî, tek başına rivâyetleri ihticac olunmayan zayıf râvilerin rivâyetlerini, mütâbaat ve şevâhid olarak zikretmiştir. (İbnü'l-Hanbelî, 1408, 65; İbnü'l-Mülakkın, 1992, 188-189; bk. Şihâvî, 2022, 734) Dolayısıyla Buhârî'nin ikincil derecedeki zayıf rivâyetleri, birincil derecede ihticac kapsamındaki hadisleri desteklemek için getirdiği söylenebilir. Buradan hareketle Buhârî'nin eserinde zayıf râvilerin rivâyetlerine yer verdiği, fakat bunları *Sahîh*'in esas kısmında zikretmediği ifade edilebilir. (Şahyar, 2014, 63-66) Buhârî, bazı mütâbaatları, eserin farklı yerlerinde asıl konumunda zikretmiştir. Bu durumda bu mütâbaatların sahih olarak kabul edilmesi gerektiği ifade edilebilir. Şahyar'a göre Buhârî, muallak rivâyetlerde olduğu gibi hadisi bab başlığıyla ilişkisi ölçüsünde yerine göre asıl yerine göre mütâbaat olarak zikretmiş olabilir. Yine Buhârî'nin asıl konumunda zikretmediği bazı mütâbaatlarını başka muhaddislerin asıl konumunda tahric ettiği de vakidir. (Şahyar, 2014, 66-68) Müslim'de olduğu gibi Buhârî'nin de i'tibâr kapsamında getirdiği zayıf rivâyetlerin, çok şiddetli olmadığı düşünülmektedir. (Sehâvî, 2003, c. 1/257; Abdülmün'im, 2007, 1446)

İ'tibâr içerisinde mütâbaat ve şevâhid gibi iki ana başlık olmasına rağmen Buhârî eserinde sadece mütâbaatlara yer vermiştir. Hadis usulü eserlerinde, i'tibâr başlığında sunulan bazı bilgiler, Buhârî'nin getirdiği mütâbaatları ile tam anlamıyla uygunluk arz etmemektedir. Bazı usul müellifleri, mütâbaata, lafız birliğini şart koşarken, Buhârî aynı sahâbeden rivâyet edilen, mana yönüyle de birbirine uygun olan hadisleri de mütâbaat olarak değerlendirmiştir. Buhârî, mütâbaatları "تابعه" lafzı ile zikretmekle birlikte

şevâhidlerini “شاهد” lafzı ile değil bazen mütâbaatların ardından zikrettiği “قال” lafzı ile belirtmiştir.

Takip eden başlıkta, Buhârî'nin *el-Câmi'u's-sahîh*'teki bazı mütâbaatları incelenecektir.

4.1. Mütâba' aleyh Râvinin Belirtilmesi

Mütâba' aleyh Râvinin Belli Olması

Buhârî, mütâbaatı bazen kimin kime mütâbaat ettiğini belirterek “تابعه شعبة عن” (Buhârî, “Îmân”, 24 (No. 34)) şeklinde, bazen de sadece mütâbî' olan râvinin ismini belirterek “تابعه يونس” (Buhârî, “Cum'a”, 29 (No. 923)) şeklinde vermiştir. Birinci şekilde verdiği takdirde kimin kime mütâbaat ettiği belli olup herhangi bir araştırmaya gerek yoktur. Fakat ikinci şekilde verdiği durumda mütâbaatın kimin için olduğu bilmek, tabaka bilgisine ve râvilerin derecelerine sahip olmayanlar için kolay olmamaktadır. Kirmânî'ye (ö. 786/1384) göre mütâba' aleyhi zikredilen mütâbaat, anlaşılması en kolay mütâbaattır. Çünkü bu durumda kimin kime mütâbaat ettiği herhangi bir araştırmaya ihtiyaç hissetmeksizin bilinecektir. (Kirmânî, 1981, c. 1/43) Bu tür mütâbaata örnek olarak şu rivâyet verilebilir:

“أربع من كن فيه كان منافقا خالصا، ومن كانت فيه خصلة منهن كانت فيه خصلة من النفاق حتى يدعها: إذا أوثمن خان، وإذا حدث كذب، وإذا عاهد غدر، وإذا خاصم فجر تابعه شعبة، عن الأعمش”

Hiz. Peygamber “Dört şey her kimde bulunursa hâlis münafık olur; her kimde bunların bir parçası bulunursa onu bırakıncaya kadar kendisinde münafıklıktan bir huy kalmış olur. Bunlar şunlardır: Kendisine bir şey emniyet edildiği zaman hıyanet etmek; söz söylerken yalan söylemek, söz verdiğinde sözünü tutmamak; husumet zamanında da haktan ayrılmaktır.” (Buhârî, “Îmân”, 23 (No. 34)) buyurmuştur.

A'meş'ten (ö. 148/765) rivâyet etmekle Süfyân'a tâbi olan Şu'be'nin hadisi şöyledir:

“أربع من كن فيه كان منافقا - أو كانت فيه خصلة من أربعة كانت فيه خصلة من النفاق - حتى يدعها: إذا حدث كذب، وإذا وعد أخلف، وإذا عاهد غدر، وإذا خاصم فجر”

Resûlullah (s.a) “Dört huy her kimde bulunursa münafık olur; ya da bu dörtten bir huy bulunursa, onu bırakıncaya kadar kendisinde münafıklıktan bir haslet mevcut olur: Söz söylediği zaman yalan söyler, va'd ettiğinde va'dinden döner, anlaşma yaptığında yaptığı ahdi tutmaz, husumet yaptığı zaman haktan ayrılır” (Buhârî, “Mezâlim”, 18 (No. 2459)) buyurmuştur.

Kirmânî (ö. 786/1384), buradaki mütâbaatın mutlak değil de mukayyed olduğunu; A'meş ise mütâbaatın senedin başında değil de ortasında gerçekleştiği için mütâbaatın tâmme değil de nâkıs olduğunu belirtmiştir. (Kirmânî, 1981, c. 1/152)

Buradaki her üç râvi de sikadır. (İbn Hacer, c. 2/ 353-354, 424, 502) Bu durumda Buhârî'nin bu mütâbaatı, zayıf bir rivâyeti hasen derecesine yükseltmek için değil, sahih hadisi kuvvetlendirmek, A'meş'ten Süfyân'ın dışında başka bir râvinin de rivâyet ettiğini ifade etmek üzere getirmiş olması muhtemeldir. Nitekim Kirmânî, bu mütâbaatın getiriliş nedenini kuvvetlendirme olarak açıklarken (Kirmânî, 1981, c. 1/152) Aynî (ö. 855/1451) ve *el-Câmi'u's-sahîh* mütercimi Mehmet Sofuoğlu da mütâbaatın getiriliş nedenini, farklı bir senedin de var olduğunu bildirmek olduğunu ifade etmiştir. (Aynî, 1972, c. 1/225; Buhârî, 1988, c. 1/187)

Mütâbî' olan Şu'be ile mütâba' aleyh olan Süfyân'ın rivâyetleri arasında anlamı değiştirmeyecek nitelikte lafzî farklılıklar mevcuttur. Var olan lafzî farklılığı, İbn Hacer'in de dediği gibi “sikanın ziyâdesi” olarak anlaşılması mümkündür. Bu lafzî farklılıklardan birisi

de Süfyân'ın rivâyetinde yer alan "أؤتمن خان" (kendisine bir şey emanet edildiği zaman hıyanet eder) lafzının Şu'be'nin rivâyetinde olmamasıdır.

Kirmânî'ye göre buradaki mütâbaatta, lafız ve mana yönüyle muhalefet vardır. Kirmânî "Bu nasıl mütâbaat olur?" diye sorduktan sonra, Buhârî'nin Süfyân es-Sevrî dışında başka bir tarik ile de bu hadisin rivâyet olunduğunu belirtmek için, bu mütâbaatı zikrettiğini söylemiştir. İbn Hacer ise şayet Kirmânî'nin dediği gibi doğru olsa "şâhid" olarak adlandırılacağını, hadisler arasında yer alan farklılığın da muhalefet değil "sikanın ziyâdesi" olarak adlandırılabilineceğini ifade etmiştir.(İbn Hacer, c. I/91)

Mütâba' aleyh Râvinin Belli Olmaması

Buhârî, hadislerin sonunda zikrettiği mütâbaatların bazısında mütâba' aleyhleri zikretmemiştir. Mesela "تَابِعَهُ عَبْدُ الصَّمَدِ" (Buhârî, "Fezâ'ili's-sahâbe", 67 (No. 3879)) (Abdussamed ona tâbi oldu) demiştir. Kirmânî, buradaki ona zamirinin kime ait olduğunu bilmek için hadis ilimlerinde derin bilgiye sahip olmak gerektiğini söylemiştir.(İbn Hacer, c. 2/513) Zira hadis ilmüne dair derin bir vukufiyet olmazsa, kimin kime mütâbaat ettiğini tespit etmek güçleşecektir.

"أن العباس رضي الله عنه استأذن النبي صلى الله عليه وسلم ليبيت بمكة ليالي منى من أجل سقايته، «فأذن له» تابعه أبو أسامة، وعقبة بن خالد، وأبو زمرة"

"Abbâs b. Abdilmuttalîb hacılara su ve şerbet dağıtma vazifesinden dolayı Minâ gecelerinde Mekke'de ikamet etmek üzere Peygamber'den (s.a) izin istedi. Peygamber de ona izin verdi" demiştir.(Buhârî, "Hac", 132 (No. 1745))

Bu hadis; Muhammed b. Abdullah b. Numeyr - İbn Cüreyc - Ubeydullah - Nâfi - İbn Ömer tarihi ile rivâyet edilmiştir. Bu hadîsi İbn Cüreyc'ten rivâyet etmekte olan Ebû Üsâme, Ukbe b. Hâlid ve Ebû Damre (ö. 93/711), Muhammed b. Abdullah b. Numeyr'e (ö. 234/848) mütâbaat etmişlerdir.

Buhârî tarafından rivâyet edilen Ebû Damre rivâyetinin metni şöyledir:

"استأذن العباس بن عبد المطلب رضي الله عنه رسول الله صلى الله عليه وسلم أن يبيت بمكة ليالي منى، من أجل سقايته، «فأذن له»" (Buhârî, "Hac", 75 (No. 1634))

Müslim tarafından rivâyet edilen İbn Numeyr rivâyetinin metni de şöyledir:

"أن العباس بن عبد المطلب، استأذن رسول الله صلى الله عليه وسلم، أن يبيت بمكة ليالي منى، من أجل سقايته، فأذن له" (Müslim, "Hac", 346)

Ebû Üsâme ile İbn Numeyr'in rivâyetleri lafız itibari ile aynı iken Ebû Damre'nin rivâyetinde manayı değiştirmeyecek kısmi lafız farklılık bulunmaktadır. İbn Numeyr'in rivâyetinde kullanılan gecelemek fiili "أن يبيت" şeklinde "أن" mastarı ile kullanılırken Ebû Damre'nin rivâyetinde aynı fiil "ليبيت" şeklinde kullanılmıştır.

4.2. Mütâbaattaki Farklılıkları Belirtmesi

Mütâbaat Sağlanan Kelimeyi Belirtmesi

Buhârî'nin getirdiği mütâbaatların hepsi lafzî olarak birbirine uygunluk arz etmemektedir. Bazı mütâbaatlarda kısmi lafzî farklılıklar görülmektedir. Buhârî'nin bazı mütâbaatları ise Kirmânî'nin de deyimiyle sadece bazı kelimelerde gerçekleştiğini belirtmekten ibarettir. Mesela, râvilerden birisinin diğerine mütâbî' olması sadece "الستر" kelimesi üzerine olmuştur. Bu anlamda, Buhârî'nin mütâbaatlarında lafzî uygunluğu değil sahâbe râvilerinin aynı olmasını ön şart olarak kabul ettiği söylenebilir.

el-Câmi'ü's-sahîh'teki bu konu ile ilgili örnek hadis metinleri şunlardır:

Gusl ile ilgili bir hadise mütâbi' olan Ebû Avâne ve İbn Fudayl, sadece "الستر" lafzına mütâbaat etmişlerdir. Bu mütâbaat ile ilgili hadisin metni, yani mütâba' aleyh şöyledir:

"سترت النبي صلى الله عليه وسلم وهو يغتسل من الجنابة، فغسل يديه، ثم صب بيمينه على شماله، فغسل فرجه وما أصابه، ثم مسح بيده على الحائط أو الأرض، ثم توضأ وضوءه للصلاة غير رجليه، ثم أفاض على جسده الماء، ثم تنحى، فغسل قدميه» تابعه أبو عوانة، وابن فضيل في الستر"

"Peygamber (s.a) cünüblükten dolayı yıkanırken ben kendisini perdeledim. O ellerini yıkadı, sonra sağ eliyle sol eli içine su döküp fercini ve oraya değen şeyleri yıkadı. Sonra eliyle duvar üzerine yâhud toprağa mesnetti. Sonra ayaklarını yıkamayarak namaz için abdest alışı gibi abdest aldı. Sonra kendi bedeni üzerine su akıttı. Sonra kenara çekilip ayaklarını yıkadı."(Buhârî, "Gusül", 21 (No. 281))

Bu rivâyet; Abdan - Abdullah - Süfyân es-Sevri - A'meş - Salîm b. Ebî'l-Ca'd - Kurayb - İbn Abbas - Meymûne tariki ile gelmiştir. Bu hadisi A'meş'ten rivâyet eden Ebû Avâne ve İbn Fudayl, Süfyân'a mütâbaat etmişlerdir. Buhârî, her ikisinin mütâbaatının da "Ben Peygamber'i perdeledim" lafzında gerçekleştiğini belirtmiştir. Ebû Avâne'nin rivâyeti Buhârî tarafından tahrîc edilmiştir. Rivâyetin metni şöyledir:

"وضعت لرسول الله صلى الله عليه وسلم غسلا وسترته، فصب على يده، فغسلها مرة أو مرتين» - قال: سليمان لا أدري، أذكر الثالثة أم لا؟ - ثم أفرغ بيمينه على شماله، فغسل فرجه، ثم ذلك يده بالأرض أو بالحائط، ثم تمضمض واستنشق، وغسل وجهه ويديه، وغسل رأسه، ثم صب على جسده، ثم تنحى فغسل قدميه، فناولته خرقة، فقال بيده هكذا، ولم يردھا" (Buhârî, "Gusül", 11 (No. 266))

Kirmânî, buradaki mütâbaatın, Süfyân hadisin tamamında değil, "في الستر" (örtüde) olduğunu söylemektedir.(Kirmânî, 1981, c. 3/145) Kirmânî dışındaki Buhârî şarihleri, Buhârî'nin mütâbaatlarındaki farklı üslubunun sebebine odaklanmamıştır. Bu sebeple, Buhârî'nin üslubundaki bu ve benzeri farklılıkların nedenini tespit etmek de güçleşmektedir. Bununla birlikte Buhârî'nin diğer mütâbaatları da göz önünde bulundurularak, Buhârî tarafından nadiren de olsa kullanılan "örtüye mütâbaat etti" gibi üslubundaki amacın, zikrettiği bu lafızlara dikkat çekmek olduğu söylenebilir.

Mütâbaattaki Benzerliğe نحو-مثل Kelimeleri ile Dikkat Çekmesi

"إذا جلس بين شعبها الأربع، ثم جهدها فقد وجب الغسل» تابعه عمرو بن مرزوق، عن شعبة، مثله وقال موسى: حدثنا أبان، قال: حدثنا قتادة، أخبرنا الحسن مثله"

"Erkek, kadının dört şubesi arasına oturup da sonra kadına meşakkat ulaştırdığı zaman (her ikisine) yıkanmak vâcib olmuştur."(Buhârî, "Gusül",28 (No. 291))

Bu rivâyet; Muâz b. Fudâle - Hişâm ve Ebû Nuaym - Hişâm - Katâde - Hasan-ı Basrî (ö. 110/728) - Ebû Râfi- Ebû Hüreyre yolu ile nakledilmiştir. Bu hadisin benzerini rivâyet etmek suretiyle Amr b. Merzûk, Hişâm'a mütâbaat etmiştir. İbn Hacer'e göre Buhârî'nin buradaki mütâbaatı, "mislehu" olarak zikretmesinin nedeni Amr b. Merzûk'un rivâyetinde "جهدها" lafzı yerine "أجهدها" lafzını kullanmış olmasıdır. (İbn Hacer, c. 1/396)

Moğultay (ö. 762/1361) *et-Telvîh* ve İbnü'l-Mülakkın (ö. 804/1401) ise *et-Tevzîh* adlı eserinde buradaki mütâbaatın Müslim tarafından tahrîc edildiğini söylemektedir.(İbnü'l-Mülakkın, 2008, c. 4/658) Fakat İbn Hacer ve Aynî'nin de ifade ettiği gibi Amr b. Merzûk'un mütâbaatı, Müslim tarafından tahrîc edilmemiştir.(İbn Hacer, c. 1/396; Aynî, 1972, c. 3/250)

4.3. Mutâbat İçin Getirdiği Senedi Tamamını Açıklaması

Mütâbaat İçin Getirdiği Senedi Sahâbîye Kadar Açıklaması

"ما من أصحاب النبي صلى الله عليه وسلم أحد أكثر حديثاً عنه مني، إلا ما كان من عبد الله بن عمرو، فإنه كان يكتب ولا أكتب» تابعه معمر، عن همام، عن أبي هريرة" (Buhârî, "İlim", 39 (No. 113))

Bu rivâyet; Alî b. Abdullah- Süfyân - Amr - Vehb b. Münebbih - Hemmâm b. Münebbih - Ebû Hüreyre tariki ile rivâyet olunmuştur. Buhârî, Ma'mer'in hadisi Hemmâm'dan alarak tâbi olduğunu zikretmektedir. Böylece herhangi bir araştırmaya gerek kalmadan Ma'mer'in Vehb b. Münebbih'e tâbi olduğunu söyleyebiliriz. Bu mütâbaatı Abdürrezzâk ve Ebû Bekr el-Mervezî *Kitabu'l ilm* adlı eserinde zikretmiştir. Kirmânî, buradaki mütâbaatın da nakısa olduğunu belirtmiştir. (İbn Hacer, c. 1/384; Kirmânî, 1981, c. 1/152)

Mütâbaat İçin Getirdiği Senedi Hz. Peygamber'e Kadar Açıklaması

”من اتبع جنازة مسلم، إيمانا واحتسابا، وكان معه حتى يصلى عليها ويفرغ من دفنها، فإنه يرجع من الأجر بقيراطين، كل قيراط مثل أحد، ومن صلى عليها ثم رجع قبل أن تدفن، فإنه يرجع بقيراط» تابعه عثمان المؤذن، قال: حدثنا عوف، عن محمد، عن أبي هريرة، عن النبي صلى الله عليه وسلم نحوه“ (Buhârî, “İmân”, 35 (No. 47))

Bu rivâyet; Ahmed b. Abdullah b. Alî el-Mencûfî (ö. 252/866) - Ravh (ö. 205/817) - Avf b. Ebû Cemîle (ö. 146/763) - Hasan-ı Basrî ve Muhammed b. Sîrîn (ö. 110/728) - Ebû Hüreyre tariki ile rivâyet edilmiştir.

Buhârî, bu hadise mütâbaat olarak kendi şeyhi Osman b. Heysem'i (ö. 220/835) getirmektedir. Aynî, "Şâyet hadisi Osman'dan işitmişse bu hadis en yüksek dereceye sahiptir. Çünkü Osman b. Heysem'in rivâyeti rubâi iken, Mencûfî rivâyeti humâsîdir" demiştir. Buna rağmen Buhârî, asıl olarak Mencûfî'nin rivâyetini seçmiştir. Çünkü bu rivâyet mevsul olarak gelmiş, senedindeki Hasan-ı Basrî düşürülmemiştir. (İbn Hacer, c. 1/134-135; Aynî, 1972, c. 1/313-314)

Buhârî'nin bu mütâbaatı getiriş sebebi de Osman b. Heysem rivâyetinde hadisin sadece Muhammed b. Sîrîn'e dayanmasıdır. Avf, Hasan-ı Basrî'yi zikretmiş ya da hazfetmiş olabilir. Mencûfî yolu ile gelen başka bir hadiste de Hasan-ı Basrî senedden düşürülmüştür. Bu rivâyet ve Osman b. Heysem mütâbaatı Ebû Nuaym'ın *Müstahrec'*inde tahrîc edilmiştir. (İbn Hacer, c. 1/134-135; Aynî, 1972, c. 1/313-314)

4.4. Mütâbaat'tan sonra “revâ” ve “Esah” lafızlarını kullanması

Mütâbaat ile Rivâyet Arasındaki Fark

Buhârî, hadislerin sonunda zikrettiği mütâbaatlardan hemen sonra "روی" lafzıyla aynı hadisin başka bir senedini de zikretmektedir. Bu ayırım hususunda en önemli sebep, Buhârî'nin mütâbaatı aynı lafız, rivâyeti ise farklı lafız ile getirmiş olabileceğidir. (Kirmânî, 1981, c. 3/137) Ayırımın nedenselliğine dair olan bu gerekçe, Buhârî'nin mütâbaat anlayışı ile uygunluk arz etmemektedir. Çünkü *el-Câmi'ü's-sahîh'*teki mütâbaatların genelinde lafzî farklılıklar söz konusudur.

”أقيمت الصلاة وعدلت الصفوف قياما، فخرج إلينا رسول الله صلى الله عليه وسلم، فلما قام في مصلاه، ذكر أنه جنب، فقال لنا: «مكانكم» ثم رجع فاغتسل، ثم خرج إلينا ورأسه يقطر، فكبر فصلينا معه "تابعه عبد الأعلى، عن معمر، عن الزهري، ورواه الأوزاعي، عن الزهري“

“Namaz ikamet edildi. İnsanlar ayakta olduğu halde saflar düzeltildi. Bunu ardından Resûluİlah (s.a) çıkıp yanımıza geldi. Nihayet namaz kıldıracağı yerde dikilince kendisinin cünüb olduğunu hatırladı. Bunun üzerine bizlere: "Yerinizden ayrılmayınız" dedi. Sonra geri dönüp yıkandı. Sonra başı damlaya damlaya yanımıza çıktı, tekbir aldı. Biz de onunla namaz kıldık.” (Buhârî, “Gusül”, 17 (No. 275))

Bu rivâyet, Abdullah b. Muhammed - Osman b. Ömer - Yunus - İbn Şihâb ez-Zührî (ö. 124/742) - Ebû Seleme - Ebû Hüreyre tarikiyle rivâyet edilmiştir. Buhârî, Abdüla'lâ'nın Ma'mer'den rivâyet etmek suretiyle Osman b. Ömer'e tâbi olduğunu, Evzâî'nin de (ö. 157/774) Zührî'den rivâyet ettiğini söylemektedir.

Mütâbî' Abdûlâ'lâ'nın rivâyeti Ahmed b. Hanbel'in *Müsned*'inde zikredilmektedir.

”حدثنا عبد الأعلى، عن معمر، عن الزهري، عن أبي سلمة عن أبي هريرة، قال: أقيمت الصلاة، فجاء رسول الله صلى الله عليه وسلم، فقام في مصلاه، فذكر أنه لم يغتسل، فانصرف، ثم قال: ” كما أنتم ” فصفقنا فجاء، وإن رأسه لينطف، فصلى بنا“ (Ahmed b. Hanbel, 1998, c. 12/485-486 (No. 7515))

Buhârî'nin mütâbaattan ayrı olarak zikrettiği Evzâî'nin Zührî'den yaptığı rivâyeti de yine Buhârî tahrîc etmiştir. Hadisin metni şöyle geçmektedir:

”أقيمت الصلاة، فسوى الناس صفوفهم، فخرج رسول الله صلى الله عليه وسلم، فتقدم، وهو جنب، ثم قال: « على مكانكم» فرجع فاغتسل، ثم خرج ورأسه يقطر ماء، فصلى بهم“ (Buhârî, “Ezân”, 25 (No. 640))

Bu ayrıma ilişkin ikinci sebep ise seneddeki farklılıklardır. Aşağıda da incelenecek olan hadislerde de görüleceği üzere, mütâbaat ile rivâyet arasındaki ayrımda etken unsur, seneddeki farklılıklardır.

Kirmânî bu ayrıma ilişkin olarak bir diğer gerekçenin, edebi ifade olabileceğini söylemektedir.⁴²² Kirmânî'ye göre Hz. Peygamber'le ilgili yaşanan bu duruma dair diğer senedlerden bir kısmını mütâbaat bir kısmını da rivâyet olarak sunmasının sebeplerinden birisi, mütâbaatın lafzî olarak aynı olması gerekliliği iken rivâyetin mütâbaata göre daha genel olmasıdır. Bir diğer sebep ise burada rivâyetle kastedilen de esasında mütâbaattır. Fakat, Evzâî ile Zührî arasında kimsenin olmamasından ötürü bu doğru görülmektedir. Bir diğer sebep ise Buhârî'nin ifadedeki mahareti ya da başka bir sebep olabilir. İbn Hacer ise mütâbaatın lafzî olarak aynı rivâyetin ise daha genel olduğu gibi bir ayrımın doğru olmadığını ifade ederken Buhârî'nin mütâbaattan sonra rivâyet lafzını zikretmesini, ibaredeki maharetiyle ilişkilendirmektedir.(Kirmânî, 1981, c. 3/137; Aynî, 1972, c. 3/226; İbn Hacer, c. 1/384)

Mütâbaattan Sonra “En Sahih Rivâyeti” Belirtmesi

Buhârî, bazen mütâbaatını zikrettikten sonra “أصح” lafzı ile mütâbaatlar arasında ayrıma gitmektedir. Buhârî'nin bu üslubu bazı alimlerce eleştirilmiş, mütâbaatların denkliliği gerektirdiği, mütâbaatlarda birisinin diğerinden üstün yanının olmadığı ifade edilmiştir.(Aynî, 1972, c. 6/307)

”كان النبي صلى الله عليه وسلم إذا كان يوم عيد خالف الطريق“ تابعه يونس بن محمد، عن فليح، وقال محمد بن الصلت: عن فليح، عن سعيد، عن أبي هريرة، وحديث جابر أصح“ (Buhârî, “İdeyn”, 24 (No. 986))

Bu rivâyet; Muhammed - Ebû Tumeyle Yahya b. Vâdih - Füleyh b. Süleyman (ö. 168/784) - Saîd b. Hâris - Câbir (ö. 78/697) senedi ile rivâyet edilmiştir. Yûnus b. Muhammed'in Fuleyh'ten rivâyet etmesiyle Ebû Tumeyle'ye mütâbaat ettiğini ifade eden Buhârî, kâle sîgasıyla Muhammed b. es-Salt'ın Füleyh - Saîd - Ebû Hüreyre'den bu rivâyeti aktardığını fakat Câbir rivâyetinin daha sahih olduğunu söylemiştir.(Buhârî, “İdeyn”, 24 (No. 986))

Buhârî'nin mütâbaatının olduğuna işaret ettiği rivâyeti, ” كان النبي صلى الله عليه وسلم إذا خرج يوم ” العيد في طريق رجوع في غيره ” lafzıyla tahrîc eden Tirmizî de (ö. 279/892) Ebû Hüreyre rivâyeti için “Hasen garîb” derken Câbir rivâyeti için “sanki daha sahih” değerlendirmesinde bulunarak(Tirmizî, “Salât”, 379 (No. 541)) hocası Buhârî'ye tâbi olmuştur.(Tirmizî, 2/425 Muhakkikin görüşü) Beyhakî de (ö. 458/1066) Ebû Hüreyre rivâyetini eserine almakla birlikte Buhârî'nin “Câbir hadisi daha sahihtir” şeklindeki görüşünü aktarmakla yetinmiştir.(Beyhakî, 2003, c. 3/431-432)

Mütâbaatın beraberinde eşitliği sağlaması, tafdîl sîgasının ise üstünlüğü zorunlu kılmasından ötürü Buhârî'nin mütâbaata işaret ettikten sonra Câbir hadisinin daha sahih olduğunu ifade etmesi bazı alimlerin itirazlarına yol açmıştır. Bu itiraza karşı alimlerin yanıtı iki şekilde olmuştur. Birincisine göre “Câbir hadisi daha sahihtir” ibaresi, Firebrî (ö. 320/932)

rivâyetinde bulunurken Nesefî rivâyetinde bulunmamaktadır. İkinci yanıt ise Ebû Hüreyre rivâyetinin sahih olmakla birlikte, Câbir'in rivâyetinin daha sahih olmasıdır.(Aynî, 1972, c. 6/307; Kastallânî, c. 2/226; Kirmânî, 1981, c. 6/87)

Buhârî'nin Câbir rivâyetini daha sahih görmesinin sebebi, bu hadisin Ebû Hüreyre kanalıyla değil de Câbir kanalıyla geldiğini düşünmesidir. İbn Hacer, Fülejh'in hocası olan Saîd'in hadisi Câbir'den işittiği gibi Ebû Hüreyre'den de işitmiş olabileceğine dair bir görüş paylaşmakla birlikte kendisinin bir tercihte bulunmadığını ifade etmektedir.(İbn Hacer, c. 2/474)

SONUÇ

Ferd veya garip olduğu düşünülen bir hadisin başka bir isnadla da rivâyet edilip edilmediğinin araştırılması olan İ'tibâr, sahâbe ravisinin kim olduğuna göre farklılık göstermektedir. Aynı sahâbîden rivâyet edilen hadisler mütâbî' denilirken, aynı manada farklı sahâbîden rivâyet edilen hadisler de şâhid denilmektedir. İ'tibâr, hadislerin delil olarak kullanılması veya bir hükmü desteklemesi açısından, hadislerin daha doğru anlaşılması ve sünnetin korunması yönüyle önem taşımaktadır. İ'tibâr, rivâyetleri tek başına delil sayılmayan zayıf râvilerin hadislerinin takviyesinin yanı sıra sahih rivâyetlerin sıhhat derecesinin güçlendirilmesi amacıyla da yapılmaktadır. Nitekim muhaddisler, sahih olan rivâyetler için de İ'tibâr çalışmalarında bulunmuşlar, sika râvilerin rivâyetleri için de mütâbaat ve şâhidler getirmişlerdir.

İ'tibâr, muhaddislerin hadislerin korunması, gelecek nesillere sağlam yollarla ulaşması için harcadıkları yoğun mesainin bir yansımasıdır. Muhaddisler, ellerine ulaşan sahih bir hadisin varlığı ile yetinmemişler, bu hadisi daha da kuvvetli kılacak mütâbî'lerini ve şâhidlerini aramaya koyulmuşlardır. Diğer yandan yine muhaddisler, ellerine ulaşan rivâyetlerden zayıf olanlarını zayıflık gerekçesi ile hemen atmamışlar, bu rivâyetlerin Hz. Peygamber'e ait olma ihtimalini göz önünde bulundurarak mütâbî'leri veya şâhidleri ile bu hadisi kuvvetlendirme yoluna gitmişlerdir. İ'tibâr'a konu olan zayıf rivâyetlerde seçici olmaları, hadis tenkid sisteminin her türlü zayıf rivâyete kapı araladığı iddialarının asılsızlığını teyid etmektedir.

Buhârî, *el-Câmi'ü's-Sahîh*'te 232 farklı yerde rivâyetlerin mütâbaatlarını getirmesiyle İ'tibâr çalışmalarında ayrıcalıklı bir konuma sahiptir. Mütâbaatları zikrederken farklı üsluplar kullanan Buhârî, bazen kimin kime tâbi olduğunu açıklarken bazen de açıklamamıştır. Bazen mütâbaatlarının senedlerini Hz. Peygamber'e kadar, bazen sahâbeye, bazen de bir üstündeki râviler kadar açıklamıştır. Bazen de mütâbaatın hangi lafızla gerçekleştiğini söylemiştir. Mütâbaatlarında Buhârî, anlamı değiştirmeyecek nitelikteki lafız farklılıklarını da mütâbaat kapsamına almıştır. Buhârî'nin mütâbaatları zikretme gerekçeleri arasında ferd olduğu bilinen bir hadisin ferd olmadığını, tedlîs yapmakla itham edilen bir râvinin mezkur rivâyette tedlise başvurmadığını, zayıf olduğu düşünülen bir rivâyetin zayıf olmadığını ispatlama düşüncesi yer almaktadır. Buhârî bunu yaparken zaman zaman zayıf hadisleri de kullanmıştır. Buhârî'nin bu rivâyetleri eserinin asıl kısmında yer vermemesine ilave olarak bu rivâyetlerin bir kısmının gerek kendi eserinde gerekse diğer muhaddislerin eserinde başka sahih bir isnadla gelmesi göz önünde bulundurulursa bu rivâyetlerin Buhârî açısından zayıf nokta olmadığı söylenebilir.

Klasik dönem muhaddislerin zayıf olduğu düşünülen bir rivâyeti güçlendirme amacıyla yaptığı bu çalışma, modern dönem çalışmaları açısından dikkate alınması gereken bir yöntem olarak görülmelidir. Zayıf olduğu düşünülen bir rivâyet üzerinden nihai bir değerlendirme yapmak yerine bu rivâyetin başka tariklerinin de bulunup bulunmadığını araştırmak, akabinde gerekli değerlendirmeyi yapmak vazgeçilmez bir yöntem olmalıdır.

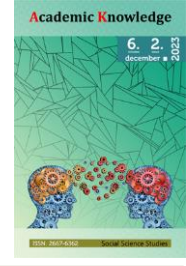
KAYNAKÇA

- Abdülmün'im, Ramazan Mebrûk Muhammed. "el-İ'tibâr li-ma'rifeti et-tâbi ve's-şâhid". *el-Ferâid fî buhûsi'l-İslâmiyye ve'l-Arabiyye* 25/1 (2007), 1415=1484.
- Ağırakça Şahyar, Ayşe Esra. Zayıf Hadis Rivâyeti. İstanbul: Akdem Yayınları, 2011.
- Ahmed b. Hanbel, Ebû Abdillâh Ahmed b. Muhammed b. Hanbel eş-Şeybânî. *Kitâbü'l- 'İlel ve ma'rifeti'r-ricâl*. thk. Vasiyyullah Abbas. 3 Cilt. Beyrut: el-Mektebetü'l-İslâmî, 1988.
- Ahmed b. Hanbel, Ebû Abdillâh Ahmed b. Muhammed b. Hanbel eş-Şeybânî. *Müsnedü'l-imâm Ahmed b. Hanbel*. thk. Şuayb el-Arnaût - Adil Mürşid. 50 Cilt. Beyrut: Müessesetü'r-Risâle, 1998.
- Aydınlı, Abdullah. *Hadis Istılahları Sözlüğü*. İstanbul: Hadisevi, 2006.
- Aynî, Ebû Muhammed Bedrüddîn Mahmûd b. Ahmed b. Mûsâ b. Ahmed. *Umdetü'l-kârî fî şerhi Sahîhi'l-Buhârî*. 25 Cilt. Kahire: Matbaatu Mustafa el-Bâbî el-Halebî ve Evlâduhu, 1972.
- Bağdâdî, Hatîb. *er-Rihle fî talebi'l-hadîs*. thk. Nureddin Itr. Beyrut: Daru'l-Kütübî'l-İlmiyye, 1975.
- Beyhakî, Ebû Bekr Ahmed b el-Hüseyin b Ali. *es-Sünenü'l-kübrâ*. thk. Muhammed Abdulkâdir Atâ. 10 Cilt. Beyrut: Dârü'l-Kütübî'l-İlmiyye, 2003.
- Buhârî, Ebû Abdillâh Muhammed b. İsmâil b. İbrâhîm Cu'fî. *Sahîhü'l-İmâmî'l-Buhârî*. nşr. Muhammed Züheyr b. Nâsır. 9 Cilt. Beyrut: Dâru Tavki'n-Necat, 1. Basım, 1422.
- Buhârî, Ebû Abdillâh Muhammed İbn İsmail el-. *Sahîh-i Buhârî ve tercemesi*. çev. Mehmed Sofuoğlu. 16 Cilt. İstanbul: Ötüken Neşriyat, 1988.
- Câsım, Muhammed Safâ. "el-İ'tibar ve'l-Mütâbaat ve's-şevâhid aksâmuhâ ve şürûtühâ". *Mecelletü'l-Ulûmi'l-İslâmiyye* 2/24 (2000), 361-398.
- Çakan, İsmail Lütfi. *Hadis Edebiyatı*. İstanbul: İFAV, 2003.
- Dâri, Haris Süleyman. *Muhâdarât fî ulûmi'l-hadis*. Kahire, 2000.
- Ebû Dâvûd, Süleymân b. el-Eş'as b. İshâk es-Sicistânî el-Ezdî. *Sünenü Ebû Dâvûd*. thk. Şuayb el-Arnaût - Muhammed Kâmil Karabelli. 7 Cilt. Beyrut: Darü'r-Risâleti'l-Alemiyeye, 2009.
- Ebû'l-Basal, Abdürrezâk. "el-İ'tibâr ve sebrü turukî'l-hadîs". *el-Vâzih fî fenni't-tahrîc ve dirâseti'l-esânid*. 301-320. Amman: Cem'iyetü'l-Hadisi's-Şerif ve İhyai't-Türas, 2004.
- Efendioğlu, Mehmet. "Münker". *TDV İslâm Ansiklopedisi*. 32/13-14. İstanbul: TDV Yayınları, 2006.
- Ğanâm, Kâsım Muhammed - Ahmed, Abdullah Ahmed. "el-Hadîsi'l-münker 'inde'l-imâm Ebû Hâtim er-Râzî". *Mecelletü'l-Câmiatü'l-İslâmiyye* 10/1 (2002), 1-40.
- Hâcirî, Hüseyin. *el-Mütâbaat fî Sahîhi'l-Buhârî*. Külliyyetü't-Dirâsâtî'l-'Ulyâ el-Câmiat'ül-Ürdüniyye, Basılmamış Doktora Tezi, 2009.
- Hâkim en-Nîsâbü'rî, Ebû Abdillâh Muhammed b. Abdillâh b. Muhammed el-. *Ma'rifetü 'ulûmi'l-hadîs*. thk. hmed b. Faris es Sellum. Beyrut: Dâru İbn Hazm, 2003.
- Hatîb el-Bağdâdî, Ebû Bekr Ahmed b. Alî b. Sâbit. *el-Câmi' li-ahlâkı'r-râvî ve âdâbi's-sâmi'*. thk. Tahhan Mahmûd. 2 Cilt. Riyad: Mektebetü'l-Maârif, 1983.
- Hatîb el-Bağdâdî, Ebû Bekr Ahmed b. Alî b. Sâbit. *el-Kifâye fî ilmi'r-rivâye*. Haydarabad: Dâiretü'l-Maârifî'l-Osmaniyye, 1938.
- Hatîb, Muhammed Acâc. *el-Muhtasarü'l-vecîz fî ulûmi'l-hadis*. Beyrut: Müessesetü'r-Risâle, 2001.

- Humeysî, Abdurrahman b. İbrâhim. *Mu'cemü 'ulûmi'l-hadîsi'n-nebevî*. Cidde: Dâru'l-Endelüs el-Hadra, 2000.
- Itr, Nüreddîn. *Menhecü'n-nakd fî 'ulûmi'l-hadîs*. Dımaşk: Dâru'l-Fikr, 2. Basım, 1979.
- İbn Abdülberr, Ebû Ömer Cemâlüddîn Yûsuf b. Abdillâh b. Muhammed en-Nemerî. *Câmi'ü beyâni'l-'ilm ve fazlihî*. thk. Ebü'l-Eşbal ez-Züheyri. 2 Cilt. Demmâm: Dâru İbni'l-Cevzi, 1994.
- İbn Ebû Hâtîm, Ebû Muhammed Abdurrahman b. Muhammed b. İdris. *el-Cerh ve't-ta'dîl*. 9 Cilt. Beyrut, ts.
- İbn Hacer, Ebü'l-Fazl Şihâbüddîn Ahmed b. Alî b. Muhammed el-Askalânî. *en-Nüket alâ kitâbi'bni's-Salâh*. thk. Rebi' b. Hâdî Umeyr. 2 Cilt. Medine: el-Câmiatü'l-İslâmiyye, 1. Basım, 1984.
- İbn Hacer, Ebü'l-Fazl Şihâbüddîn Ahmed b. Alî b. Muhammed el-Askalânî. *Fethu'l-bârî bi-şerhi Sahîhi'l-Buhârî*. thk. Muhammed Fuâd Abdülbâkî - Muhibbüddin el-Hatîb. 8 Cilt. el-Matbaatü's-Selefiyye, ts.
- İbn Hacer, Ebü'l-Fazl Şihâbüddîn Ahmed b. Alî b. Muhammed el-Askalânî. *Lisânü'l-mîzân*. thk. Muhammed Abdurrahman Maraşlı. 9 Cilt. Beyrut: Dâru İhyai't-Türâsi'l-Arabî, 1995.
- İbn Hacer, Ebü'l-Fazl Şihâbüddîn Ahmed b. Alî b. Muhammed el-Askalânî. *Nüzhetu'n-nazar fî tavzîhi Nuhbeti'l-fiker*. thk. Nureddin Itr. Dımaşk: Matbaatü'sabah, 3. Basım, 2000.
- İbn Hacer, Ebü'l-Fazl Şihâbüddîn Ahmed b. Alî b. Muhammed el-Askalânî. *Tehzîbü't-tehzîb*. 15 Cilt. Kahire: Dâru'l-Kitâbi'l-İslâmî, ts.
- İbn Huzeyme, Ebû Bekr Muhammed b. İshak b. Huzeyme es-Sülemi. *Sahîhu İbn Huzeyme*. thk. Muhammed Mustafa A'zami. Beyrut: el-Mektebü'l-İslâmî, 1970.
- İbn Mâce, Ebû Abdullah Muhammed b. Yezid er-Rebei el-Kazvinî. *es-Sünen*. thk. Şuayb el-Arnaût - Said el-Lehhâm. 5 Cilt. Dımaşk: Darü'r-Risâleti'l-Alemiyye, 2009.
- İbn Manzûr, Ebü'l-Fazl Muhammed b. Mükerrrem b. Ali el-Ensârî. *Lisânü'l-'Arab*. 15 Cilt. Beyrut: Dâru Sâdır, ts.
- İbn Receb, Ebü'l-Ferec Zeynüddin Abdurrahman b. Ahmed. *Şerhu İleli't-Tirmizî*. thk. Subhî es-Samerrai. Beyrut: Âlemü'l-Kütüb, 1985.
- İbnü'l-Hanbelî, Radiyyüddin. *Kafvü'l-eser fî safvi 'ulûmi'l-eser*. thk. Abdülfettâh Ebû Gudde. Halep: Mektebetü'l-Matbûât el-İslâmiyye, 1408.
- İbnü'l-Mülakkın, Ebû Hafis Sirâceddin Ömer b. Ali b. Ahmed. *et-Tavzîh li Şerhi'l-Câmi'ü's-sahîh*. thk. Dâru'l-Felâh li'l-Bahsi'l-İlmî ve Tahkîki't-Türâs. 36 Cilt. Dımaşk: Dâru'n-Nevâdir, 2008.
- İbnü'l-Mülakkın, Ebû Hafis Sirâcüddin Ömer b. Alî b. Ahmed el-Ensârî el-Mısırî. *el-Mukni' fî 'ulûmi'l-hadîs*. thk. Abdullah b. Yûsuf el-Cüdey'. Suûdî Arabistan: Dâru Fevâz, 1992.
- İbnü's-Salâh, Ebû Amr Takıyyüddin Osmân b. Salâhiddin Abdirrahmân b. Mûsâ eş-Şehrezûrî. *Ulûmü'l-hadîs*. thk. Nureddin Itr. Dâru'l-Fikri'l-muâsir, ts.
- İsfahani, Ebü'l-Kâsım Hüseyin b. Muhammed b. Mufaddal Ragîb. *Mu'cemü müfredâti elfâzi'l-Kur'ân*. thk. Nedim Mar'aşlı. Beyrut, ts.
- Kardâvî, Yûsuf. *Sünneti Anlamada Yöntem*. çev. Bünyamin Erul. Kayseri: Rey Yayıncılık, 1993.

- Kastallânî, Ebû'l-Abbâs Şihâbüddîn Ahmed b. Muhammed b. Ebî Bekr. *İrşâdü's-sârî li-şerhi Sahîhi'l-Buhârî*. Bulak: el-Matbaatu'l-Kübra'l-Emîriyye, ts.
- Kirmânî, Ebû Abdillâh Şemsüddîn Muhammed b. Yûsuf b. Alî. *Sahîhu'l-Buhârî bi-şerhi'l-Kirmânî*. 25 Cilt. Beyrut: Dâru İhyai't-Türâsi'l-Arabî, 1981.
- Koçyiğit, Talat. *Hadis Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Rehber, 1992.
- Muhammed, el-Murtazâ ez-Zeyn Ahmed. "el-İ'tibâr lil-mütâbaat ve's-şevâhid 'inde'l-muhaddisîn". *Mecelletü's-Şerâ ve'd-Dirâsâti'l-İslâmiyye* 20 (2012), 219-260.
- Müslim, Ebû'l-Hüseyn Müslim b. el-Haccâc. *Sahîh-i Müslim*. nşr. Muhammed Fuâd Abdülbâkî. 8 Cilt. Beyrut: Dâru İhyai'l-Kütübî'l-Arabiyye, 1991.
- Nazlıgül, Habil. *Hadiste Metin İnşası ve Metin İnşası Açısından Cibril Hadisi Rivâyetleri*. Kayseri: Laçın Yayınları, 2005.
- Nesâî, Ebû Abdurrahman Ahmed b. Ali b. Şuayb. *Sünenü'n-Nesâî*. thk. Abdülfettâh Ebû Gudde. 9 Cilt. Halep: Mektebetü'l-Matbuati'l-İslamiyye, ts.
- Nevevî, Ebû Zekeriyâ Yahyâ b. Şeref b. Mürî. *Sahîh-i Müslim bi-şerhi Nevevî*. 18 Cilt. Kahire: el-Matbaatü'l Mısriyye bi'l-Ezher, 1. Basım, 1929.
- Sâlih, Muhammed Edib. *Lemehât fi usûli'l-hadîs*. Beyrut: el-Mektebü'l-İslâmî, 1988.
- Sâlih, Subhî. *Ulûmü'l-hadîs ve mustalahuh: Arz ve dirâse*. Beyrut: Dârü'l-ilm li'l-Melâyîn, 15. Basım, 1984.
- Sar'ânî, Ebû İbrâhim İzzeddin Muhammed b. İsmail Emir. *Tavzîhu'l-efkâr li-me'ânî Tenkihi'l-enzâr*. thk. Muhammed Muhyiddin Abdülhamid. 2 Cilt. Medine, ts.
- Sehâvî, Ebû'l-Hayr Şemsüddîn Muhammed b Abdirrahmân b Muhammed. *Fethu'l-muğîş bi-şerhi Elfiyyeti'l-hadîs li'l-İrâki*. thk. Şeyh Ali Hüseyin Ali. 5 Cilt. Kahire: Mektebetü's-Sünne, 2003.
- Siddîk, Yûsuf Muhammed. *eş-Şerh ve't-ta'lîl li-elfâzi'l-cerh ve't-ta'dîl*. Kuveyt: Mektebetü İbn Teymiyye, 1990.
- Sönmez, Mehmet Alî. *İbnu Hibban ve Cerh-Ta'dil Metodu*. İstanbul: Umran Yayınları, ts.
- Süyûtî, Ebû'l-Fazl Celaleddin Abdurrahman b. Ebi Bekr. *Tedrîbü'r-râvî fi şerhi Takrîbi'n-Nevevî*. 2 Cilt. Beyrut: Mektebetü'l-Kevser, 2. Basım, ts.
- Şahyar, Ataullah. "Sahîhu'l-Buhârî' de Mutâbi' Hadisler ve Mutâba'atın Amaçları". *Hadis Tetkikleri Dergisi*, 12/1 (2014), 61-77.
- Şâkir, Ahmed Muhammed. *el-Bâ'isü'l-hasîs şerhu İhtisâri 'Ulûmi'l-hadîs*. Beyrut: 1994, ts.
- Şihâvî, İzzet Muhammed Mutâvî' Ahmed. "el-İ'tibâr bil'l-mütâbaat ve's-şevâhid ehemmiyetühâ ve neş'etühâ ve eserü zâlik fi takviyeti'l-hadîs". *Haoliyyetü Külliyyeti Usûli'd-dîn ve'd-Da've bi'l-Mansûra* 18 (2022), 683-778.
- Tahhân, Mahmûd et-. *Teysîru mustalahi'l-hadîs*. Riyad: Mektebetü'l-Maârif, 1987.
- Tirmizî, Ebû İsâ Muhammed b. İsâ b. Sevre (Yezîd). *el-Câmi'u's-sahîh*. thk. Ahmed Muhammed Şâkir vd. 5 Cilt. Kahire: Matbaatu Mustafa el-Bâbî el-Halebî, 1978.
- Tokpınar, Mirza. "Men Teşebbehe bi-kavmin fehüve minhüm' Hadisi Üzerine Bir İnceleme". *Hadis Tetkikleri Dergisi* 3/2 (ts.), 85-109.
- Uğur, Mücteba. *Ansiklopedik Hadis Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDV Yayınları, 1992.

- Useymî, Sâlih b. Abdullah b. Hamd. *el-Mütâbaat ve's-şevâhid: Dirâse nazariyye ve tatbikiyye ala Sahîhi Müslim*. Basılmamış yüksek lisans tezi: Câmiatü Ümmü'l-Kurâ Külliyyetü'd-Da' ve ve Usûliddîn, 2007.
- Yücel, Ahmet. "Cerh Lafızlarından 'Münkerü'l-Hadis' ve Farklı Kullanımları". *Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 13-14-15 (1997 1995), 199-210.
- Zebîdî, Murtaẓâ. *Tâcü'l-arûs min cevâhiri'l-Kâmûs*. thk. İbrâhim Terzi. 25 Cilt. Beyrut, 1975.
- Zebîdî, Zeynüddîn Ahmed. *Sahîh-i Buhârî muhtasarı Tecrîd-i sarîh tercemesi*. çev. Ahmed Naim, ts.
- Zehebî, Ebû Abdullah Şemseddin Muhammed b. Ahmed b. Osman. *Tezkiretü'l-huffâz*. thk. Zekeriyâ Umeyrât. Beyrut: Dârü'l-kütübi'l-ilmîyye, 1. Basım, 1998.



Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 12.08.2023
Kabul Tarihi / Date Accepted : 17.10.2023
Yayın Tarihi / Date Published : 31.12.2023
Yayın Sezonu / Pub Date Season : Güz / Autumn

Ercüment Kalmık'ın Eserlerinde Hitit Kültürü Etkileri

Meliha YILMAZ* Zeynep Özdenur EVİS**

Anahtar Kelimeler:

Ercüment Kalmık,
Mozaik,
Hitit Uygarlığı,
Güneş Kursu,
Geyik

ÖZ

Anadolu medeniyetlerinin zengin birikimini resim, mozaik ve özgün baskı teknikleri ile eserlerine yansıtan Ercüment Kalmık (1908-1971), Cumhuriyet Dönemi Türk ressamları içerisinde önemli bir yere sahiptir. Anadolu ve özellikle Hitit uygarlığından izler taşıyan eserleriyle özgünlüğü yakalar. Kalmık; geometrik soyutlamacı çalışmalarıyla dikkat çeker.

Bu araştırmanın amacı, Ercüment Kalmık'ın eserlerindeki Hitit kültürünün etkisini ortaya koymaktır. Çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup, verilerin toplanmasında eser analizi ve literatür taramadan yararlanılmıştır. Araştırma, sanatçının İstanbul 4. Levent Mozaikleri Projesi dâhilinde yaptığı duvar mozaığı ve İstanbul'un Moda semtindeki Marmara Apartmanı Mozaikleri ile sınırlandırılmıştır. Mozaiklerde görülen motifler, ilk anlamları yanında yarattıkları çağrışımlar üzerinden Hitit Kültür verileriyle karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır. Yapılan incelemeler neticesinde Hitit kültüründe var olan birçok unsur ve sembolün biçimsel olarak sanatçının eserlerine tesir ettiği gözlemlenmiştir. Bunlar içerisinde renk tercihleri, güneş kursları, geyik, kuş, boğa figürlerinin hem orijinal hem de özgün yorumlar şeklinde Kalmık'ın eserlerinde bir sentez hâlinde işlendiği anlaşılmıştır.

The Effects of Hittite Culture on Ercüment Kalmık's Artworks

Keywords:

Ercüment Kalmık,
Mosaic,
Hittite Civilization,
Sun Disc,
Deer

ABSTRACT

There Ercüment Kalmık (1908-1971), reflecting the rich accumulation of Anatolian civilizations in his works with painting, mosaic and original printing techniques, has an important place among the Turkish painters of the Republican Period. He captures originality with his works bearing traces of Anatolian and especially Hittite civilization. Kalmık draws attention with his geometric abstractionist works.

This research aims to reveal the influence of Hittite culture in the works of Ercüment Kalmık. The qualitative research approach was employed in the study, and the data was gathered through artwork analysis and a literature review. The research is limited to the wall mosaic made by the artist within the scope of the Istanbul 4th Levent Mosaics Project and the Marmara Apartment Mosaics in the Moda district of Istanbul. The motifs seen in the mosaics were compared and interpreted with the Hittite Culture data on the basis of the associations they created as well as their initial meanings. As a result of the examinations, it was observed that many elements and symbols that existed in the Hittite culture had a formal influence on the works of the artist. Among these, it has been understood that color preferences, sun discs, deer, bird, and bull figures are utilized in a synthesis of Kalmık's works as both original and original interpretations.

* Prof. Dr. Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Bölümü /Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı, mel.yilmaz0637@gmail.com

** Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Bölümü /Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı, zozdenur27@gmail.com

1. GİRİŞ

İnsanlık tarihinin varoluşuyla eşzamanlı şekilde ortaya çıkan sanat olgusu, önceleri ihtiyaçlar, sonraları ise kişinin kendisini ve çevresini anlamlandırma çabasının yansımaları biçiminde gelişerek çeşitlilik kazanmıştır. Bir başka ifadeyle “içgüdüsel olarak insanın içinde olan üretme arzusu, tarih boyunca kendisini farklı şekillerde devam ettirmiştir” (Elmas ve Macar, 2021: 637). Mağara çizimleriyle başlayan görsel tasarımlar yazının keşfi ve medeniyetteki gelişmelere paralel biçimde hayatın birçok alanına sirayet eder. Kültürel birikimin artması, ticari faaliyetler, yerleşik hayata geçiş, sanayileşme, felsefe, edebiyat, teknolojik gelişmeler gibi faktörler sayesinde sanatta dönem dönem radikal dönüşümler yaşanır. Söz konusu dönüşümler, özellikle görsel sanatlara belirgin şekilde yansır ve yeni akımların ortaya çıkışına zemin hazırlar. Yerel ve evrensel yaşantıların ortaya çıkardığı külliyat, resim sanatı içinde de zengin bir malzeme yaratarak sanatçıların elinde özgünleşir. İnsandaki estetik duygunun birer yansıması olan sanat eserleri, nesnel ve soyut değişkenler etrafında tasarlanarak dışa vurulur. Böylece sosyal bir varlık olan insan, çevresinde gözlemledikleriyle hislerini harmanlayarak algısal boyutta yeni bir evren yaratır.

Birçok medeniyete ev sahipliği yapan Anadolu topraklarındaki zengin kültür verileri, sanatçıların beslendiği temel kaynaklardandır. Somut ve somut olmayan kültürel mirasın günümüze kalan unsurları, sanatçılar için özgün kullanımların önünü açar. Geçmiş ve bugünün sanat anlayışlarını harmanlamak için bir fırsata dönüşen söz konusu unsurlar, hem yenilikçi kullanımların ortaya çıkışına imkân tanır hem de geçmişin zengin kültür verilerini gelecek nesillere aktarmada yapıcı bir etki yaratır.

Ercüment Kalmık da kendi sanat evrenini oluştururken Anadolu’nun köklerinden olan Hititler’den çokça yararlanmış, ilham almıştır. Bu çalışmanın amacı Ercüment Kalmık’ın eserlerinde, Hitit kültür objelerinin etkilerini ve yorumlanma biçimlerini ortaya koymaktır. Araştırmada nitel yöntem kullanılmış olup, veriler, betimsel yöntem ve literatür tarama tekniğiyle elde edilmiştir. Araştırma, Ercüment Kalmık’ın Hitit kültürüne dair öğelere yer verdiği İstanbul Levent mozaikleri serisindeki mozaik ve İstanbul Marmara Apartmanı’ndaki mozaik panoları ile sınırlandırılmıştır. Hitit kültürünü çağrıştıran unsurlar ise, sanat tarihi literatüründen hareketle incelenen eserler üzerinden tespit edilerek yorumlanmıştır. Bu nedenle öncelikle Hitit Uygarlığı ve Ercüment Kalmık hakkında kısaca bilgi verilecek ardından eserlerin analizine geçilecektir.

1.1. Hitit Uygarlığı

Geçmişten günümüze dek birçok kadim medeniyete ev sahipliği yapan Anadolu coğrafyası, gerek ticari yolların kesişim noktalarından biri olması gerekse jeostratejik konumuyla zengin bir kültürel birikimin oluşumuna imkân tanımıştır. Söz konusu birikimde önemli paya sahip olan Hatti Uygarlığı M.Ö. 2500-2000/1700 tarihleri arasında Anadolu’da yaşamış antik uygarlıklar arasında kültür ve sanat bakımından birçok önemli yapıtlar bırakan medeniyetlerdendir (Çevik, 2022: 1080). Akabinde I. Hattuşili tarafından M.Ö 1660 da Hattuşaş’da Hititler kurulur (Akurgal, 2015: 24). Hititler, Hattiler’in sanat ve siyasi yapısından etkilenerek kendi düzenini oluşturur.

Hititler, sanatı siyasi bir güç olarak benimsemişler ve bu eğilim onları özgün eserler yapmaya sevk etmiştir. Seramik ve heykel sanatının temellerini Hattiler’den alan Hititler;

gaga ağızlı testiler, boğa, geyik başlı rhytonlarda oldukça başarılı olmuş, esinlendikleri sanatı daha da ileriye taşımışlardır. Hititlerin federal yapısı, onları din konusunda ılımlı hâle getirmiştir. Bu dönemde din, siyasetle olduğu kadar sanatla da iç içe geçer. Şöyle ki dinî ritüellerde kullanılan güneş kursları, krallık alameti olarak görülmüştür. Güneş kursu “ben majeste, kral” anlamına da gelmektedir (Akurgal, 2015: 84-88). Güneş kursları, dini törenlerde ve gündelik hayat içerisinde sıkça kullanılan, estetik değer taşıyan sembollerden biridir. “Kendilerini ‘Bin tanrılı halk’ olarak adlandıran Hititler imparatorluk olma sürecinde karşılaştıkları pek çok kültürün etkisi ile geniş bir panteona sahip olmuşlardır. Önceleri farklı toplulukların kültürel ve dinî özellikleri hoşgörü çerçevesinde kabul edilirken bu eylem daha sonra siyasi bir eyleme dönüşmüş ve fethedilen yerlerin tanrıları panteona dâhil edilmeye başlanmıştır” (Demirci ve Falay, 2016: 41). Panteonlar (Tapınaklar), takvime dayalı bayramların tertibi, tanrı ve tanrıçalara hizmet misyonlarıyla devletin resmi inancını temsil etmekle beraber sosyo-ekonomik misyonları da bulunan yapılarıdır (Akçelik, 2018: 64). Arkeolojik kazılar sayesinde tapınaklardaki tanrıların hem fiziksel temsilleri hem de yazılı tasvirleri farklı bölge ve belgelerde tespit edilmiş ve günümüze dek ulaşmıştır. Maddi değer taşıyan madenler, kalay kaplamalı tahtalar, altın ve gümüşten yapılmış diskler Hititler’deki tanrı tasvirlerinde sıklıkla görünen unsurlardır (Bryce, 2003: 171-172).

Dinî inancıyla ilgili olarak Hititlerde ölüm törenleri ve mezarlar da farklılık göstermektedir. “Hititlerin ölü gömme gelenekleri, Anadolu’da yüzyıllar boyunca uygulanmış adetlere dayanmaktadır. Üç tip gömü çeşidi uygulanmıştır. Bunlar; yakılarak urneler içerisine konan küller, taş sandukalar ve basit toprak mezarlardır” (Akçelik, 2018: 64).

Yapılan arkeolojik kazılar ve ilmi çalışmalar sayesinde bugün Hititler ile ilgili kültürel mirasın büyük oranda tespit edildiği düşünülebilir. Dolayısıyla denebilir ki Hititler, kendinden önceki medeniyetlerden edindikleri zengin kültürel birikim ve buldukları coğrafyanın sosyo-ekonomik avantajları sayesinde dini inanç biçimlerini hayatın her alanına dahil ederek, kendilerinden sonraki medeniyetler üzerinde etkiler bırakmışlardır. Bu tarz bir etki, sadece sosyal hayatla sınırlı kalmayıp tarihsel süreç ilerledikçe sanatın farklı alanlarına da yansımış ve Hitit kültüründen izler taşıyan birçok eserin ortaya çıkmasını sağlamıştır.

2. Ercüment Kalmık ve Sanat Anlayışı

1908 yılında İstanbul’da doğan Ercüment Kalmık, Türk sanatının hem teorik hem de pratikte gelişim göstermesinde pay sahibi sanatçılarıdır. Akademik çalışmaları yanında ortaya koyduğu sanat eserleriyle birçok öğrenci yetiştirmiş ve önemli eserlere imza atmıştır. 1929’da Güzel Sanatlar Akademisi’ne girer. Nazmi Ziya ve İbrahim Çallı Atölyeleri’nde çalışmalarını sürdürür. 1939’da Paris’te Andre Lhote Atölyesi ve Sorbonne Üniversitesi kurslarına katılır. 1948’de İstanbul Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi’nde resim öğretmenliğine başlar. 1959’da Türk Rekreasyon Derneği’nin kurucu üyelerinden olur. Kalmık’ın eserleri İstanbul Resim ve Heykel Müzesi ile Ankara Resim ve Heykel Müzesi’nin yanı sıra birçok özel koleksiyonda da yer alır. 1971 yılında vefat eden Ercüment Kalmık adına 1991 yılında eşi tarafından İstanbul’da bir vakıf açılarak Kalmık’ın yaşadığı ev müzeye dönüştürülür.

1940’lı yıllardan sonra aktif şekilde eserler veren Kalmık, 1950’lerden sonra motif etkisi ve kübik arayışlarla ağaç, çiçek, martı ve kent peyzajlarını lekesel ve çizgisel soyutlamalara

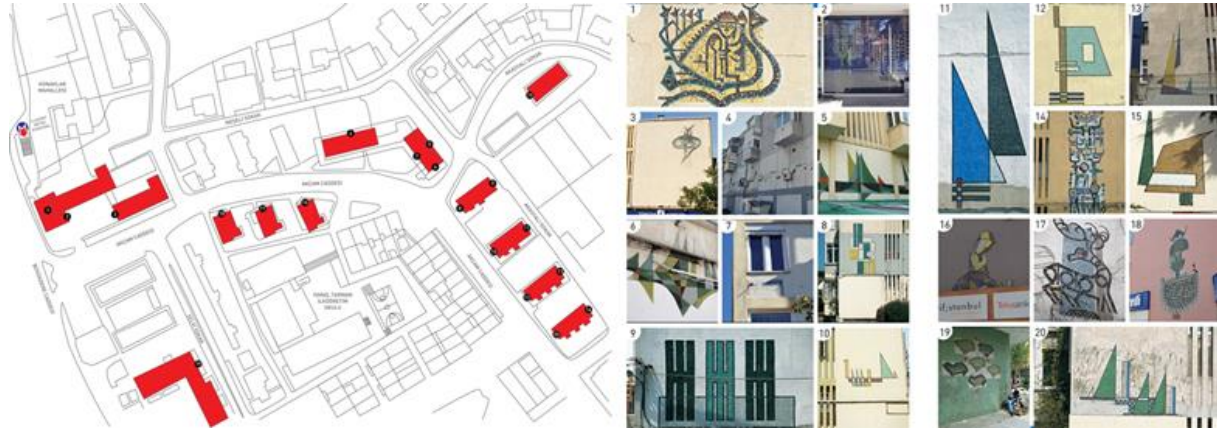
yöneldir. Yöresel yaşama ilgisi sonucu köy manzaraları, köylü kızları gibi konulara eğilmiştir. 1960'larda renk ve geometrik katmanlar resimlerinde belirginleşir. Güçlü renk lekeleri ve lirik dışavurumcu konturlar resimlerinde öne çıkar.¹

Ercüment Kalmık'ın sanat anlayışı incelendiğinde her şeyden evvel tarihsel bağlamda geniş bir süreci kapsayan özgün bir içerik dikkat çeker. Milli ve evrensel kültüre dair malzemenin yanında tabiat unsurlarının da sıklıkla Kalmık eserlerinde yer aldığı görülür. Yurtiçinde aldığı geleneksel eğitimle yurtdışında öğrendiği güncel eğilimleri harmanlayarak figür ve kübizme uygun fakat kendine has bir tarz geliştirmeyi başarmıştır (Kolektif, 1991: 5-6).

Kalmık ilk resim denemelerinde daha çok gazete ve dergi ressamlığına, bir çeşit illüstrasyonculuğa yaklaşırsa da olgunlaşma sürecinde kendi özgün üslubunu oluşturur ve farklı türlere yönelir. Plastik ağırlık taşıyan yağlı boya tabloları ve fresk, mozaik, gravür gibi türlerde de bu süreçte adını duyurmayı başarır (Berk ve Turani, 1981: 120-121).

2.1. Ercüment Kalmık'ın Eserlerindeki Hitit İzleri

Ercüment Kalmık, mozaiklerinde geçmişe ait kültürel unsurlara sıklıkla yer veren bir sanatçıdır. Bunlar içerisinde özellikle Hitit kültürü esintileri oldukça fazladır. Bu bölümde Ercüment Kalmık'ın esinlendiği Güneş Kursu formları; geyik, boğa ve kuş ilişkileri ekseninde ele alınarak 4. Levent Mozaikleri ve Marmara Apartmanı Mozaik Panoları özelinde yorumlanacaktır.



Görsel 1. 4. Levent Mozaik Haritası ve Örnekler (Dayıoğlu, 2020)

Orta sınıf için tasarlanmış ilk toplu konut projelerinden biri olan Levent Mahallesi, Kemal Aru ve Rebiî Gorbon tarafından geliştirilmiştir (Erbaş, 2012: 5). Kemal Aru, altı sanatçı dostuyla (Nurullah Berk, Sabri Berkel, Eren Eyüboğlu, Bedri Rahmi Eyüboğlu, Ercüment Kalmık ve Ferruh Başağa) bu proje için anlaşır (Çağlayan, 2012: 62). Emlak Kredi Bankası tarafından 1947-1957 yılları arasında hayata geçirilen projede 20 dev mozaik, evler üzerine işlenir (Yaşar, 2013). Mahallede yer alan Görsel 1'deki binaların, tasarlanan cepheleri mozaiklerle bezenir. Ercüment Kalmık bu proje kapsamında iki adet duvar mozaiği yapmıştır. Fakat sadece Görsel 2.'deki duvar mozaiği günümüze kadar ulaşmıştır:

¹ Ayrıntılı bilgi için bk. https://tr.wikipedia.org/wiki/Erc%C3%BCment_Kalm%C4%B1k



Görsel 2. 4. Levent'teki Mozaik (Çağlayan, 2012: 64)

Görsel.2'deki mozaik, etrafı dairesel sembollerle bezeli bir güneş kursu formu ile başlar. Görsel 4'teki güneş kursu formuna benzerliği dikkat çekicidir. Güneş kurslarına yüklenen anlam bakımından dikey yönlü bu mozaik panonun en üst kısmında yer alması kursların kutsallığına, yüceliğine bir gönderme olarak kabul edilebilir.² Kaldı ki Hititler'de güneş, hayatın ve varlığın anlamlandırılmasındaki en temel unsurdur. Arkeolojik kalıntılar sayesinde güneş kurslarının ayinlerde kullanılan araç-gereçlerde, sancaklar, at koşumları, taht şeklindeki mobilyalar vb. eşyalarda kullanıldığı tespit edilmiştir. Estetik bakımdan Güneş kurslarının birçok kez ses çıkarması için sallanan parçalar ve geyik, kuş, ağaç figürleri ile bezendiği görülür (Çağlayan, 2017: 146). Arkeolojik kazılar sonrasında keşfedilen güneş kurslarının farklı şekillerde stilize edildiği görülür. Kimi örneklerde manevi yükselişin



Görsel 3. Geyik Motifi (Yılmaz, 2016: 20)



Görsel 4. Güneş Kursu (Yılmaz, 2016: 66)



Görsel 5. Güneş Kursları (Yılmaz, 2016: 61).

² İnsanlık tarihi içerisinde kimi tabiat unsurlarına kutsiyet kazandırıldığı ve bunların zamanla birer sembole dönüştükleri bilinmektedir. İşlev ve taşıdıkları çağrışımsal değerlere göre yaygınlık kazanan bu sembollerden öne çıkanlardan biri kuşkusuz ki güneştir. Örneğin Anadolu'nun Kadim medeniyetlerden biri olan Hititler'de güneş kutsal bir unsur şeklinde tanrılaştırılır. Krallar, gün doğumunda güneşe dönerek dinî törenlerini gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca Hititler'de Güneş Tanrıçası olan Arinna, özellikle bereketle bağdaştırılmıştır (Eyuboğlu, 1981: 455; Uncu, 2013: 355-356). Dinî törenlerde başat unsurlardan olan güneşi simgeleyen birçok materyal zamanla gündelik hayata entegre olur. Farklı şekillerde tasarlanmış fakat özünde dairesel formda biçimlendirilen Hitit güneş kursları bu bakımdan dikkat çeker. Sözlük anlamı bakımından gök biliminde kurs, "bir gök cisminin teker biçimde görülen yüzü, çörek" (TDK, 2011: 1532) şeklinde tanımlanır. Güneş kursları, kimi yabancı kaynaklarda "güneş standartı" adıyla kullanılır. Almancada standarte, İngilizcede standart, Fransızcada étendard şeklinde yer alırken (Alp, 2003: 6). Arapçada "evren" manasındaki standartların (hayvan biçimli standartlar ve güneş kursları) Orta Doğu Uygarlıklarındaki "âlem"lerin ataları olduğu düşünülmektedir (Sezginer, 1979: 4).

sembolü olan bir çift boynuz üzerine oturtulan güneş kursları, bazen de yalnızca geometrik şekillerle süslenmiştir. Görünüşü her ne şekilde olursa olsun bunlar çoğu kez ayinlerde kullanılan âlemlerde yer almışlardır (Köken, 2014: 16).

Güneş kurslarının süsleme ve stilize edilmesinde çeşitli hayvan figürlerine sıklıkla başvurulduğu görülür. Kursların tasarımında özellikle geyik, boğa ve kuş figürlerine rastlanır. Kimi inanış ve kültürlerdeki kullanım yoğunluklarına göre çeşitli yan anlamlar kazanan bu hayvanlar çoğunlukla doğurganlık, güç, bereket, özgürlük, mutluluk gibi çağrışımlar taşırlar.³ Konumuzla ilintili olarak geyik figürü Hititlerdeki güneş kurslarında sıkça kullanılması bakımından ayrıca önemlidir. Tanrı-kral-güneş ilişkisinde destekleyici/pekiştirici bir öge olarak geyik figürü kutsiyet kazandırılmış bir unsur şeklinde düşünülebilir. Bu durumda Hititler’de dinî inanışın önemli bir yere sahip olması etkilidir.

Mozaikte yer alan geyiklerin etrafındaki dairesel ve dörtgen formundaki geometrik şekillerin Görsel 5’teki kurslarla aynı olduğu görünmektedir. Ayrıca tepedeki güneş kursunun hemen altındaki küçük geyiğin boynuz biçimi ile Görsel 3’teki geyiğin boynuzları şeklen birbirinin neredeyse aynısıdır. Bir başka benzerlik ise mozaikteki kuş figürlerinde de görülür. Güneş kursunun her iki yanında da kuş figürleri fark edilir. Stilize edilen bu kuşlar, biçim olarak Görsel 6’da yer alan Hititler’in kullandığı gaga ağızlı testileri anımsatır:



Görsel 6. Gaga Ağızlı Testiler
(Kolektif, 2011: 153)



Görsel 7. Kuş Modeli I
(Çağlayan, 2012: 64)



Görsel 8. Kuş Modeli II
(Çağlayan, 2012: 64)

Mevcut kuş stillerinin ve süsleme amaçlı mozaikte yer alan geometrik şekillerin Hitit sanatına ait formları çağrıştırmaları; Hititlere ait kültürel unsurların birbirini tümlediğini ve bilinçli biçimde mozaığe yerleştirildiğini gösterir.

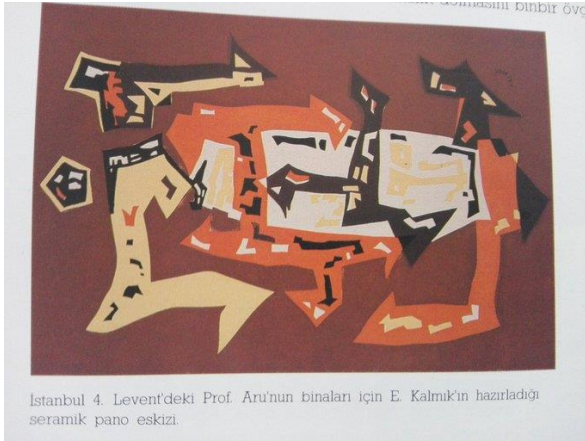
Türk mavisinin hâkim olduğu mozaikte büyük bir dişi geyik ve altında yavrusu işlenmiştir. Üç adet yavru geyiğin varlığı doğurganlığın, bereketin sembolü olarak değerlendirilebilir.⁴ Uzayan boynuzlar çoğunlukla hayat ağacını⁵ temsilen resmedildiğini

³ Örneğin arkaik çağlardaki kaya resimlerinde geyik türeyişle özdeşleşerek hayvan, ana olarak tasvir edilmiş her türden başlangıç, bitiş ve dirilme/yenilenme geyik ile özdeşleştirilmiştir (Jacobson, 1993’ ten akt. Dalkesen, 2015: 59). Ayrıca kimi Türk boyları geyiğe boy sembolü şeklinde, sancaklarında yer vermişlerdir (Aytaş, 1999: 161). “Eski Türk inanışına göre geyik, Türk boyları arasında “kutsal ana” olarak kabul edilmiş ve ona olağanüstü özellikler atfedilerek saygı gösterilmiştir” (Mert, 2007: 245). Ayrıca Türk kültüründe güzel ve zarif bir motif olarak halı, kilim gibi tekstil ürünlerinde de tercih edilmiş ve hâlâ kullanılmaktadır (Aytaş, 1999: 161). Bu vesileyle Ercüment Kalmık’ın geyik motifini Hitit kültürü ve Türk mitolojisine uygun şekilde harmanlayarak işlediği düşünülebilir.

⁴ Kimi kaynaklarda geyiğin yüksek, dallı budaklı boynuzları sembolik olarak “Ana Rahmi”ne benzetilir. Dolayısıyla boynuzlar; doğurganlığın, gelişme evrelerinin, yeniden doğuşun da simgesi konumundadır. Altay Türkleri, çocukların ruhlarının doğmadan önce, küçük kuşlar olarak hayat ağacının dallarında dinlendiğine inanmışlardır (Gül, 1998: 46). Mozaikteki büyük boynuzlar altında küçük geyik motiflerinin yer alması, söz konusu düşünce yahut inanışlarla örtüşmektedir. Ayrıca güneş kursu etrafındaki kuş sembolleri de yine hayat ağacındaki çocuk ruhları düşüncesiyle bağdaştırılabilir. Kuşların somut bir şekilde değil de semboller biçiminde sunumu ise çocukların beden bulmadan/ruh halini temsil etmesi bakımından anlamlı görünmektedir.

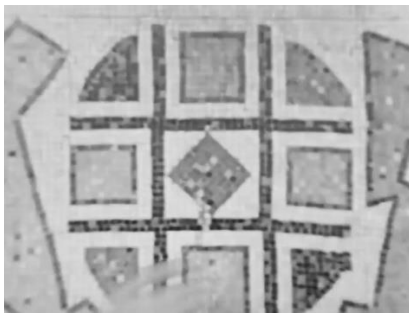
düşündürür. Resimdeki dikey yönlü hareketliliği sağlayan boynuzlar, hayat ağacındaki dalların uzanış şekliyle paralellik gösterir. Dolayısıyla geyik-hayat ağacı motifi bağının ilgili eser üzerinde yorumlandığı söylenebilir.

Ercüment Kalmık'ın günümüze ulaşmayan 4. Levent'teki diğer mozaikleri ise sosyal medyada konuya dair yapılan bir tartışma aracılığıyla dikkat çekmiştir. "Seven Ne Yapmaz" filmindeki bazı sahneler ve Beşiktaş Belediyesi'nin yürüttüğü "Aradığımız Parça Sizde Olabilir" projesi sayesinde kayıp mozaiklerin bir kısmı tespit edilmiştir. "Günümüzde, yerinde büyük bir market tabelası bulunan ve arka fonda görünen Görsel 10'daki kayıp mozağin eskizi, Görsel 9'da gösterilmiştir:



Görsel 9. Ercüment Kalmık'ın Eskizi (Erinç, 1991) Görsel 10. "Seven Ne Yapmaz?" Filminde Yer Alan Kayıp Mozağin Görüldüğü Sahne (Sanal, 2023)

Görsel 11'de yine günümüze erişmeyen bir Güneş Kursu mozaği dikkat çekmektedir. Boğa boynuzu üzerine yerleştirilmiş Güneş Kursu ise Görsel 12'de Kartal Tibet'in hemen arkasında görülmektedir:



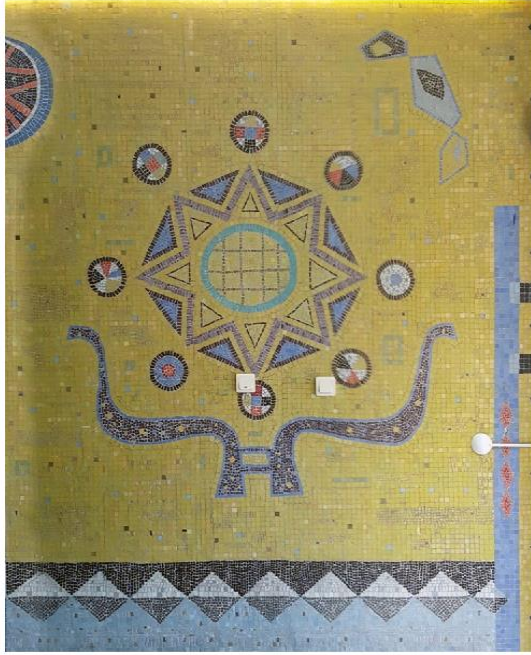
Görsel 11. Kayıp Güneş Kursu Örneği I(Sanal, 2023) Görsel 12. Kayıp Güneş Kursu Örneği II (Sanal, 2023).

Ercüment Kalmık'ın en önemli eserlerinden biri ise Marmara Apartmanında yer alır. Mimarlık sanat birlikteliği örneklerinden olan Marmara Apartmanı, 1957'de iki blok hâlinde tasarlanmıştır ve bina, Mimar Emin Onat ve Ercüment Kalmık'ın ortak bir projesidir.

⁵ İşlevselliği bakımından Hayat ağacı, bereketi, dinamizmi ve var olmayı simgeler. Tanrı ile insan arasındaki bağı kurduğu, rüzgâra yön vermede etkili olduğu düşünülür. Şeytani ruhlardan korunmada, cenaze törenlerinde, mitlerde yer aldığı görülür (Gürsoy, 2012: 44; Bayat, 2006: 272).

Marmara Apartmanı, Türkiye’de Art Nouvea⁶ akımının mimari ve sanat üzerinde ortak bir payda yaratmaya başladığı bir dönemde üretilmiştir.

Sanatın özümsemesi için halka ulaşması gerekmektedir. Halk, sergi salonlarından çok gündelik hayatın içinde gördükleri estetik unsurları daha çabuk benimseyebilir. Bu sebeple mimari, halkın sanata ilgi duymasının alt zeminini oluşturabilir. Mimar Emin Onat bu bağlamda birçok sanatçıyla işbirliği yaparak proje ve mimari eserleriyle sanata hizmet etmiştir. Söz konusu sanatçılardan birisi de Ercüment Kalmık’tır. Ressam Ercüment Kalmık, Marmara Apartmanı’nın giriş katına Hitit sanatından ve motiflerinden aldığı ilhamla çeşitli soyut mozaik panolar yapmıştır. Sanatçı birbirini izleyen ve bir öykü niteliğinde olan etnik, figüratif, mitolojik panolar oluşturmuştur (Tulum, 2018).



Görsel 13. Marmara Apartmanı Mozaiği I (Sanal, 2022)



Görsel 14. Kanatlı Güneş Kursu (Alp, 2003:17)



Görsel 15. Tunç Güneş Kursu I (Yılmaz, 2016: 8)

Görsel 13’teki duvar mozaiği binanın hemen girişinde yer alan panodur. Sanatçının zemin rengini sarı seçmesi doğrudan güneşi dolayısıyla da Güneş Kursunu çağrıştırmaktadır. Kursun etrafındaki Sekiz dairenin varlığı güneş sistemindeki sekiz gezegeni düşündürür. Güneş Kursu tasarımlarında dikkat çeken bir diğer unsur, Güneş Kursunun iki adet boynuz üzerine yerleştirilmesidir. Boynuzlar, bazı kaynaklarda boğa, bazılarında ise geyik boynuzu olarak kabul edilir. Her ikisi de binlerce yıldır Anadolu’da güç, bolluk, bereket ve çoğalmayı temsil etmiştir.

Çığ’a göre; Hititlerde boğa; Fırtına Tanrısı’nın, geyik ise koruyucu Tanrı’nın simgesidir. Kaldı ki günümüzde hâlihazırda Anadolu’nun farklı bölgelerinde boğa ve koçbaşlarına rastlamak mümkündür. Ev ve camilerde kapı üstüne asılan geyik ve karaca

⁶ 19. yüzyılın son çeyreği ile 20. yüzyılın başlarında oluşan “Art Nouveau akımı”, Fransızca “Yeni Sanat” olarak adlandırılmıştır. Sanayi Devrimi’nin doğurduğu seri üretime tepki olarak doğmuştur. Ortaya çıkan bu akım Fransızca “Yeni Sanat” anlamına gelmektedir (Bozkurtoğulları, 2012: 11). Akım, birçok ülkede eşzamanlı yayılmıştır. Art Nouveau, Sanayi Devrimi’yle sanatsal manada eksik olan ve tek tipleşen bu sistemden çıkarak kaybolmaya yüz tutmuş estetik değerleri canlandırmayı amaçlamıştır. Zanaat ve sanat bağlamını güçlendirmek için ölçütlerde yumuşamalar yaratmıştır (Batur, 1996: 94-117).

boynuzlarının nazarlık olarak kullanıldığı bilinmektedir (2014: 139-140). Bu bakımdan Güneş Kurslarında gözlemlenen boynuzların bilindik çağrışımsal işlevlerini koruyarak günümüze dek ulaştığı söylenebilir. Kalmık'ın Görsel 12'deki mozaïği Görsel 4 ve 14'teki güneş kurslarıyla büyük oranda benzerken, kursun altındaki boynuzların ve genel görünümünün Görsel 15'teki boğa boynuzlarına yakın durduğu anlaşılır. Görsel 14'te yer alan kanatlı güneş kursu sadece Hititler'de görülen bir modeldir. Kalmık, mozaïğinde kanat motifi tercih etmese de kuş desenine sıklıkla yer vermiştir. Güneş Kursunun sağ üst köşesindeki kuş deseni belirtilen kullanıma örnek gösterilebilir. Gerek bilindik kurslara benzerliği gerekse de içeriğindeki göndermelerle Kalmık'ın bu mozaïği, kültürel aktarıma hizmet eden bir sanat eseri olarak yorumlanabilir.



Görsel 16. Marmara Apartmanı Mozaïği II (Sanal, 2022)



Görsel 17. Törensel Sembol (Çolpan, 2008:163)



Görsel 18. Tunç Çalparalar (Yılmaz, 2016: 36)

Ercüment Kalmık'ın Görsel 16.'daki mozaïğinde yer alan üç kurs, "H" şeklinden ikiye ayrılan boğa boynuzlarının içine yerleştirilmiştir. Kullanım yerlerine göre güneş kursları, altlarında bulunan "H" harfini anımsatan çıkıntılarını destekleyen sopalara bağlanıp taşınarak önemli törenlerde ve gündelik hayatın çeşitli uygulamalarında yer aldığı düşünülen dinî sembollerdir (Çınaroğlu, 2014: 69). Boynuzların uç kısımlarında belirtilen noktaların Görsel 18'deki çalparalara benzediği görülür. Tınlı çalgı grubuna giren çalparalar metalden yapılmış ve birbirlerine vurularak çalınabilen zillerdir (İlhan ve Öztürk, 2011: 12). Hititler'in çalparaları dini törenlerde kullandığı düşünülmektedir. Güneş figürlerindeki farklı tasarımlar ise sanatçının özgün üslubunu yansıtmaktadır. Mozaiklerdeki boğa boynuzlarının büyük ölçüde başka örneklerde eş bir kompozisyonla gösterilmesi boğa motifinin vurgusu bakımından ayrıca önemlidir.⁷ Çünkü boğa, Hititler'de dinî bir semboldür ve Hitit sanatında önemli bir yere sahiptir. Kalmık'ın mozaiklerinde bir Hitit esintisi olarak geyik ve boğa boynuzu motifi sıklıkla karşımıza çıkmaktadır.

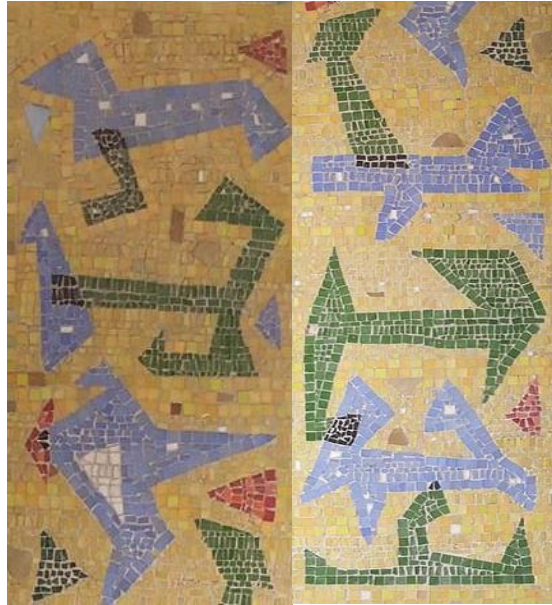
Turkuaz zemin üzerine işlenmiş dikey yönlü üç güneş kursunun sol tarafında koyu mavi, dikey bir çizgi ile ayrılmış alana kuş desenleri yapılmıştır. Zemin renginin sarı olması, yanındaki mavi çizgiyle birlikte düşünüldüğünde ayrı bir bölüm hissi vermektedir. Sanatçı,

⁷ Çünkü boğa, Anadolu ve yakın çevresinde, güç ve üremenin yanı sıra, toprağın sürülmesi ve tarımsal üretim üzerindeki etkin rolü nedeniyle saygı görmüştür. Geçimi tarıma bağlı bütün topluluklarda taşıdığı büyük önem göz önünde tutulursa, onun Hitit Döneminde tapınma konusu olması anlam kazanmaktadır (Akurgal, 2008).

pano üzerindeki kompozisyonu değiştirirken çoğunlukla zemin rengini farklılaştırır ya da dikey yatay sütun oluşturarak geçiş sağladığı görülür. Kuş, gökyüzünü ve özgürlüğü çağrıştıran imgelerdendir. Birçok Anadolu medeniyetinde gökyüzü ve gökyüzüne dair unsurlar (güneş, fırtına, kuş vb.) dinî açıdan önem arz etmektedir. Ayrıca kuş, öbür dünya inancının ve ruhların sembolüdür. Kalmık'ın eserlerinde dikey üst üste yerleştirilmiş, uçuş hâlinde izlenimi veren origamik kuş figürlerine yer vermesi bu bakımdan anlamlı görünmektedir.

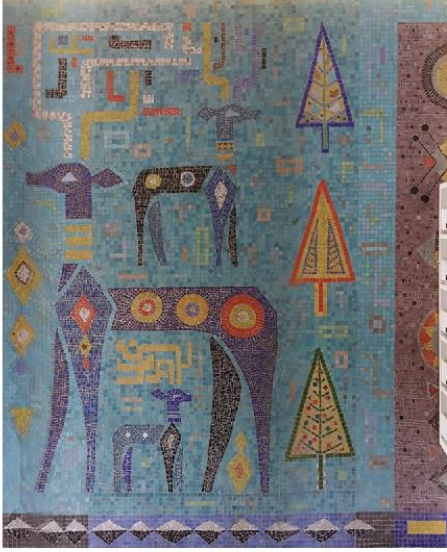


Görsel 19. Kuş Desenleri (Sanal, 2022).



Görsel 20. Marmara Apartmanı Mozaiği II (Sanal, 2022)

Kalmık'ın bu eserinde kullandığı kuş desenleri, Anadolu kilim motiflerinden stilize edilmiş hissi uyandırır. Mozaiklerdeki motifler Görsel 19'daki kilim motifleri ile benzerlik gösterir. Mozaikte yer alan kuş motifi tarihsel süreçte kazandığı sembolik değerlele ayrıca anlamlı görünür. Şöyle ki insanın ölünce bedeninden ayrılan ruhunu tanrıya, semaya ulaştıran, yol gösteren varlık olarak görülen kuşlar, Anadolu Uygarlıklarınca kutsal kabul edilmiştir. Hafif olmaları ve yerçekimine karşı koyan uçuş özelliği bu inancın şekillenmesinde etkili olmuştur. Kuş çeşitleri içinde kartalın ayrı bir önemi vardır. Ormanların kralı nasıl aslansa, gökyüzü içinde kral kartaldır. Kartal, güneşe doğrudan bakabilen, şeytani ruhların düşmanı, hâkimiyetin sembolü olarak düşünülür (Ersoy, 2000: 466-469). Tüm bu söylenenlerden hareketle mozaikte; güneş kursu, boynuz ve kuş motifi tesadüfi değil de bilinçli olarak bir araya getirildiği düşünülür. Bu motifler, taşıdıkları anlam değeri bakımından birbirleriyle uyumlu bir görünümde dirlir.



Görsel 21. Marmara Apartmanı Mozaïği III
(Sanal, 2022)



Görsel 22. Tunç Güneş Kursu II (Köken,
2014: 29)



Görsel 23. Yavru Geyik Motifi (Sanal,
2022)

Görsel 21'deki mozaik panoda turkuaz mavi zemin üzerinde, geometrik desenlerle bezenmiş bir anne geyik ve hemen altında yavrusu görülür. Anne geyiğin üstünde ise yine yavru bir geyik vardır. Anne geyiğin altındaki yavru geyik sanki annesini emmek için orada duruyor hissi verir. Üstte konumlanan diğer yavru geyiğin ise alttakinden daha büyük olduğu fark edilmektedir. Üç geyiğinde dallanıp budaklanmış boynuzlarının varlığı, hayat döngüsü içinde yaşamın ve yaratıcının kutsallığına işaret etmektedir.⁸ Görsel 23'te yer alan yavru geyiğin boynuzlarının Görsel 22'deki dörtgen formda Gamalı Güneş Kursuna benzediği görülür. Hititler'de kullanılan bu güneş kursu formunun evreni ya da yıldızları temsil ettiği düşünülebilir. Kalmık, bu mozaikte boynuz dallarını dikdörtgen Gamalı Güneş Kursuna benzeterak eserindeki Hitit etkisini yoğunlaştırmıştır.

Kalmık, panonun bitişini ve diğer mozaïğe geçişi yine renk ve geometrik süslemelerle sağlamıştır. İki yavru geyiğin yüzü doğuya dönüktür. Güneşin doğudan doğması ve çeşitli nedenlerle doğu kutsaldır. Yavru geyik geleceği, hâkimiyeti sembolize eder ve geyiklerin baktıkları yerde dikey yönlü üç adet hayat ağacı sıralanmıştır. Hayat ağacı,⁹ yaşamın, sürekli yenilenmenin sembolüdür. Yavru geyiklerin hayat ağacına bakması doğum ile yaşamın bu sonsuz döngüsüne bir gönderme olarak düşünülebilir. Kalmık, yukarıdan aşağıya doğru kırmızı, sarı, yeşil üçgen çerçeve içinde sıraladığı hayat ağaçları; Hititlerdeki Eye Ağacını anımsatır. Stilize edilmiş ağaçların üçgen formları, çam ağacı hissi uyandırır. En alttaki yeşil üçgen çerçeve ile belirttiği hayat ağacı formunun dallarına mavi, kırmızı küçük dairelerle süslemesi Noel ağacı izlenimini de oluşturur. Ayrıca Kalmık'ın bu mozaikteki hayat ağaçları Anadolu kilim motiflerine de biçim olarak yakınlık gösterir.

⁸ Hititler, M.Ö. II. bin yılda Anadolu'da büyük bir devlet kurmuşlardır. Günümüze kadar ulaşan Hititçe çivi yazılı kaynak ve arkeolojik bulgulardan hareketle Hititler'in teokratik yönetim şekline sahip oldukları düşünülmektedir. Kaldı ki Hitit krallarının ölümünden sonra tanrıya dönüştüklerine inanılırdı. (Sir-Gavaz 2012: 18-19). M.Ö. II. Binlerde Tanrılar, Anadolu'da gündelik hayatın bir parçasıydı. Koruyucu olarak nitelendirildikleri bu Tanrıların çoğu Hatti kökenlidir. G. McMahon, Koruyucu Tanrı'yı, genellikle bir geyiğin üzerinde, sağ elinde bir yay sol elinde ise kuş (genellikle kartal) ve mızrak tutar vaziyette tasvir edildiğini açıklamaktadır (1991: 4). Av tanrısı yahut kırların koruyucu tanrısı olarak bilinen geyik, ok ve yayla da ilişkilendirilir. (Uzun, 2019: 44). Dolayısıyla geyik tasvirleri, Hitit kabartmaları ve mühürlerinde sıklıkla görülür.

⁹ Hititler tabletlerinde; yeşilliğini koruyan, yapraklarını dökmeyen bir ağaçtan bahsedilmiştir. Eye Ağacı olarak kayda geçen bu ağacın, çam ağacı olduğu düşünülür. Kimi kaynaklarda Noel ağacının temellerinin buraya kadar dayandığı şeklinde yorumlar da mevcuttur (Erdem, 2017: 213).

Güneş kurslarının, geyik ve boğa figürleri ile birlikte işlenmesi, eserlerdeki dikkat çekici bir kullanımdır. Hayvan figürlerinde yer alan dairesel benekler tılsım sembolleri olup, pek çok kültürde karşımıza çıkar. Kalmık da bunları kültürel anlamına bağlı kalarak kullanmış, aynı zamanda plastik etkiyi de artırmıştır. Söz konusu şekillerin geyik ve boğa figürleri üzerine işlenmesinin güneşi çağrıştırma amaçlı olduğu da düşünülebilir. Hititler genellikle geyik ve boğa üzerinden hayvan-Tanrı bağı kurduğu için bu geometrik desenleri ritüellerinin bir parçası olarak da görür. Görsel 25'deki tunçtan yapılmış geyik heykeli, Alacahöyük arkeolojik kazılarında ortaya çıkarılmış kral mezarlarında bulunmuştur.

Kazılarda keşfedilen güneş diskleri ve hayvan figürlerinin fonksiyonellikleri mutlak anlamda bilinmese de mezar hediyesi olarak kabirlere konmaları nedeniyle cenaze törenlerinde kullanılan dinî semboller oldukları ve tanrıları temsil ettikleri düşünülür (Kolektif, 2022).



Görsel 24. Marmara Apartmanı Mozaïği IV (Sanal, 2022) Görsel 25. Tunç Geyik Heykeli (Sir-Gavaz, 2016: 87)

Görsel 24'teki mozaik panoda geometrik süslemelerle bezenmiş anne geyik, hemen altında ve hemen üstünde yavru geyikler görülür. Alttaki yavru geyik, bir önceki görselde olduğu gibi konumu nedeniyle sanki annesini emmek için ordaymış gibidir. Ayrıca geyik gövdelerindeki süslemeler, Alacahöyük kazılarında çıkan Görsel 25'teki geyik heykellerini anımsatır niteliktedir. Zemin renginin kahverengi seçilmesi ise toprağı çağrıştırır. Yavru geyiklerin ikisi de sarı bir ışık süzmesi ile kutsanmış gibi görünür. Bu görünümü sağlayan temel etken, anne geyiğin hemen üstündeki güneş kursudur. Bolluk, bereket, kutsallık, üremenin, hayatın devamlılığı gibi anlamlarla sembolleştirilen geyiğin, güneş kursundan çıkan ışık vasıtasıyla, bir çeşit ritüelle kutsanmış olduğunu hissettirir. Mozaik panonun üst bölümünde turkuaz üzerine sarı, beyaz, kırmızı ve siyah noktalamalarla süslenmiş bir boğa boynuzu bulunmaktadır. Kursun iç kısmının turuncu, köşelerinin ise sarı yapılması şablonlaşan güneş çizimini de çağrıştırır. Boynuzların içindeki on iki köşeli güneş kursuna, Hitit çivi yazısını anımsatan şekiller yerleştirilmiştir. Bu noktada güneş ve on iki sayısının

bağı dikkat çeker. Bilindiği üzere Hititler, güneşi bir Tanrı olarak görmenin yanı sıra tüm evrenin hâkimi, yöneteni olarak da kabul etmişlerdir. Güneş kursunun on iki parça ile çevrenmesi, bir senenin on iki aydan oluşması ile bağlantılı olduğunu düşündürür. Ayrıca on iki sayısının kutsallığının çok daha eskilere dayandığına inanılır. Güneş kurslarının bazılarında kurs, kasnak şeklindedir ve etrafına yine küçük kasnaklar yerleştirilmiştir. Eski çağlarda Güneşin dünya etrafında döndüğü fikri hâkimdir. Yazılıkaya buluntularında on iki Hitit tanrısı arka arkaya dizilmiştir (Atlı, 2002: 70-71). Dolayısıyla Kalmık'ın Görsel 15'teki mozaiginde yer alan on iki köşeli güneş kursu modellemesi ile söz konusu fikirlerin anlamlı bir bağ oluşturduğu söylenebilir.



Görsel 26. Marmara Apartmanı Mozaigi V (Sanal, 2022)

Görsel 26'daki mozaigin en altında sarı dikdörtgen alan içinde belirtilen geometrize edilmiş bir güneş kursu vardır. Bu güneş kursu Kalmık'ın kayıp mozaiklerinden biri olan Görsel 11'deki kursla neredeyse birebir aynıdır. Kursun üstünde sağa bakan bir geyik ve onun da üstünde sola bakan yavru bir geyik görülür. Her ikisinin de boynuzları hayat ağacını anımsatan bir dallanma ile boynuzların gökyüzüne uzandığı hissini uyandırır. Her iki geyiğin üzeri geometrik olarak desenlenmiştir. Mozaigin sol kenarına konumlanmış bir sütun olarak ayrılan alanda üçgen motiflerin dağ ve dıştan içe doğru siyah, beyaz, sarı olan yarım dairenin ise güneş olduğu düşünülür. Bu noktada mozaikte yer alan geometrik şekilleri ayrıca anlam kazanır. Çünkü insanlık tarihi boyunca ortaya çıkan kimi dinleri temsilen genellikle üçgen, daire, kare gibi geometrik şekiller kullanılmıştır. Örneğin, Hititler'de kutsal kabul edilen güneş, kurslar üzerinden çoğu kez daire ile karakterize edilmiştir. Hatta değişen yaşam ve sanat algısı ile üçgen, dörtgen gibi farklı geometrik şekillerle oluşturulan güneş kursları da mevcuttur. Bunlar içinde eşkenar üçgen ayrıca önemlidir. Çünkü eşkenar üçgenin genişliği yukarı çıktıkça daralır ve sıfır noktasına gelir. Bu izlenim insanda denge, dirençlilik ve yükseliş hissi uyandırır. Üçgen; erkekliği, hareketliliği simgelerken tepe noktası aşağıda olan ters üçgen ise dişiliği, durağanlığı, toprağı ve doğurganlığı çağırıştırır (Ersoy, 2000: 81-82). Bu bağlamda Kalmık'ın güneş kursunda dairesel ve üçgen şekillerine yer vermesi, geçmişteki inançlara uygun bir kompozisyonu

benimseyerek eserlerine yansıttığını gösterir. Sonuç olarak denebilir ki; Marmara Apartmanında yer alan mozaik panolarda, doğanın geometrisine öykünmelerin olduğu görülmektedir. Bu bağlamda semboller, figürler ve geometrik soyut biçimler Ercüment Kalmık'ın yorumuyla şekillenmiştir.

5. SONUÇ

Cumhuriyet Dönemi Türk sanatının üretken isimlerinden biri olan Ercüment Kalmık, eğitimci ve sanatçı kimliğiyle görsel sanatların çeşitli dallarında Türk sanatına kuramsal ve estetik değer taşıyan birçok eser kazandırmıştır. Bunların büyük kısmı, geçmiş medeniyetlerin kültürel unsurlarıyla desteklenmiş zengin bir içeriğe sahiptir. Hitit medeniyeti ve Anadolu kültürünün hâkim olduğu çoğu eserini özgün bir yorumla şekillendirmiştir.

Bu araştırmada sanatçının mozaiklerine yansıyan Hitit kültürü izlerinin tespitine odaklanılmış olup, Hititlere ait pek çok unsuru barındıran mozaik eserleri incelenmiştir. Çalışma; İstanbul 4. Levent duvar panoları serisindeki bir eseri ve İstanbul Moda semtindeki Marmara Apartmanı mozaik panoların incelenmesi sonucunda; Hititlerin sosyokültürel yapıları, dini inançları, dünyayı algılayış biçimleri doğrultusunda estetik bakış açılarıyla biçimlendirerek ürettikleri güneş kursu, geyik, boğa boynuzu, hayat ağacı, kuş figürleri gibi kültürel formları, sanatçı Ercüment Kalmık'ın mozaik eserlerinde ustalıkla yorumladığı görülmüştür. Kalmık'ın incelenen neredeyse tüm eserlerinde dikey hareketlilik mevcuttur. Ayrıca kurduğu kompozisyonlarının çoğunun en tepesine güneş kursu motifini yerleştirilmesi gökyüzünün kutsallığına bir gönderme, Tanrı'ya yaklaşma çabası olarak yorumlanabilir. Mozaiklerinde; daire, Üçgen, kare gibi geometrik şekillerin kullanımı, doğanın geometrisine öykünmelerde bulunduğunu gösterir. Sıklıkla kullanılan geyik desenini ise tabiata ait unsurlarla bağdaştırarak bolluk, bereket, doğurganlık ile ilişkilendirilir. Hititlere ait ritüel ve inançlardan esinlenen sanatçı, güneş kursu ve geyiği çoğunlukla beraber işleyerek eserlerindeki Hitit sanatının etkisini artırmıştır. Bunun hâricinde Kalmık'ın Türk kültüründe önemli yer tutan kuş, mavi rengi, güneş gibi öğeleri eserlerine eklediği de görülmüştür.

Eserlere yönelik bütünlüklü bir bakışla Ercüment Kalmık'ın geçmişten bugüne dek var olan Anadolu medeniyetlerin insanlık tarihine sunduğu birikimi, gerek sosyo-kültürel gerekse de dinî/manevi bakımdan eserlerinde kullandığı anlaşılmıştır. Sanatçı kimliğinin sağladığı özgün yaratımlarla somut ve soyut kültürel mirasın modern kullanımlarla iç içe işlendiği anlaşılmıştır.

Sanata büyük önem veren Hititler birçok sanatçıyı etkilemiş, onlara ilham kaynağı olmuş, kolektif hafızaya tesir eden eserlerin çıkışına imkân tanımıştır. Bu bağlamda Kalmık'ın da Hitit öğelerini sıkça kullandığı ve mozaiklerindeki sembollerini yer yer geometrik olarak stilize ederek kendi tarzında yorumladığı söylenebilir.

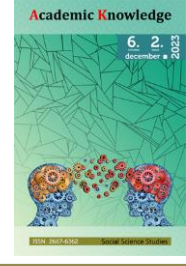
KAYNAKÇA

- Akçelik Salın, S. (2018). Hitit dininin niteliksel özellikleri. *Kafdağı*, 3(1), 52-70.
- Akurgal, E. (2008). *Anadolu kültür tarihi (20. baskı)*. Ankara: Tübitak Popüler Bilim Kitapları.
- Akurgal, E. (2015). *Hatti ve Hitit uygarlıkları*. Ankara: Phoenix Yayınları.
- Alp, S. (2003). *Hitit güneşi*. Ankara: Tübitak Yayınları.
- Ateş, M. (2002). *Mitolojiler ve semboller ana tanrıça ve doğurganlık*. İstanbul: Milenyum Yayınları.
- Atlı, E. H. (2002). Hitit heykellerindeki sembollerin yapıtlarıma yansımaları. Sanatta yeterlilik eser metni, Mimar Sinan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aytaş, G. (1999). Türk kültür ve edebiyatında geyik motifi ve haza destan-ı geyik. *Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, (11), 161-170.
- Batur, A. (1996). *Mimari akımlar 1*. İstanbul: Yem Yayınları.
- Bayat, F. (2006). *Ana hatlarıyla Türk şamanlığı*. İstanbul: Özener Matbaası.
- Berk, N. & Turani A. (1981). *Başlangıçtan bugüne çağdaş Türk resim sanatı tarihi*. İstanbul: Tıglat Yayınları.
- Bozkurtoğulları, Y. (2012). 19. ve 20. yüzyıl İstanbul art nouveau mimarisi ve kullanılan seramikler. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İç Mimarlık Anabilim Dalı, İstanbul.
- Bryce, T. (2003). *Hitit dünyasında yaşam ve toplum*. Çev. Müfit Günay. Ankara: Dost Kitabevi.
- Çağlayan H. Z., N. (2017). Hitit uygarlığında semiyotik yaklaşımlar ve seramiklerin üzerine uygulanışı, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çağlayan, F. (2012). Levent duvar resimleri. *B+ Beşiktaş Kentlisinin Dergisi*, Sonbahar, 60-66.
- Çevik, N. (2022). Hitit uygarlığı kültürel unsurlarının plastik bir dil olarak yeniden yorumlanması. *The Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 12(4), 1079-1091.
- Çığ, M. İ. (2014). *Ortadoğu uygarlık mirası-1*. İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Çınaroğlu, A. (2014). Hattiler. *Aktüel Arkeoloji Dergisi*, (38), 58-75.
- Çolpan, N. (2008). Hititlerin Anadolu'ya göçü ve çevre kültürlerle etkileşimi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dalkesen, N. (2015). Orta Asya'dan Anadolu'ya Türk kültüründe geyik kültü. *Millî Folklor*, 27(106), 58-69.
- Demirci, K. & Falay, B. (2016). Ana hatlarıyla Hitit dini. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 20(1), 35-60.
- Elmas, H. & Macar, K. (2021). Resim sanatında su ve bulut temasına sürrealist yaklaşımlar. *İdil*, (80), 629-639.
- Erbaş, A. E. (2012). Örnek bir prestij konut alanı olarak Levent Mahallesi. *Tasarım ve Kuram Dergisi*, (8), 5-8.
- Erdem, E. (2017). Türk ve Slav mitolojisinde ağaç kültü. *I. Uluslararası Türklerin Dünyası Sempozyumu Bildiri Özet Kitabı*, 343- 356.
- Erinç, S. M. (1991). *E. Kalmık*. Ankara: Halkbank Sanat Yayınları.
- Ersoy, N. (2000). *Semboller ve yorumları*. İstanbul: Zafer Matbaası.
- Eyuboğlu, Z. İ. (1981). *Anadolu uygarlığı*. İstanbul: Der Yayınları.
- Gül, B. (1998). Doğu Karadeniz'de ve Kırgızistan'da anlatılan "Geyik Ana" efsanesi üzerine bir deneme. *Milli Folklor*, (40), 41-47.
- Gürsoy, Ü. (2012). Türk kültüründe ağaç kültü ve dut ağacı. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, (61), 43-54.

- Görsel 4. Güneş Kursu. Yılmaz, F. (2016). Hatti güneş kurslarının biçimsel olarak incelenmesi ve çağdaş seramik formlarına yansımaları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Seramik ve Cam Tasarımı Anasanat Dalı, İzmir.
- Görsel 5. Güneş Kursları. Yılmaz, F. (2016). Hatti Güneş kurslarının biçimsel olarak incelenmesi ve çağdaş seramik formlarına yansımaları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Seramik ve Cam Tasarımı Anasanat Dalı, İzmir.
- Görsel 6. Gaga Ağızlı Testiler. Kolektif (2011). Hitit uygarlığı izinde anadolu. İstanbul: Uranus Fotoğraf Ajansı ve Yayıncılık.
- Görsel 7. 4. Levent'teki Mozaik. Kuş Modeli I. Çağlayan F. (2012). Levent Duvar Resimleri. *B+ Beşiktaş Kentlisinin Dergisi*. Sonbahar, s.64.
- Görsel 8. 4. Levent'teki Mozaik. Kuş Modeli II. Çağlayan F. (2012). Levent Duvar Resimleri. *B+ Beşiktaş Kentlisinin Dergisi*. Sonbahar, s.64.
- Görsel 9. Ercüment Kalmık'ın Eskizi. Erinç, S. M. (1991). *E. Kalmık*. Ankara: Halkbank Sanat Yayınları.
- Görsel 10. "Seven Ne Yapmaz?" Filminde yer alan kayıp mozaik'in görüldüğü sahne. Sanal kaynak. <https://twitter.com/matruskaninhici/status/1297228672303271937>
- Görsel 11. Kayıp Güneş Kursu Örneği I. Sanal kaynak. <https://twitter.com/matruskaninhici/status/1297228672303271937>
- Görsel 12. Kayıp Güneş Kursu Örneği II. Sanal kaynak. <https://twitter.com/matruskaninhici/status/1297228672303271937>
- Görsel 13. Marmara Apartmanı Mozaik I. Sanal kaynak. https://twitter.com/Seda_Ozen/status/1308798171640983553/photo/1 (09.11.2022).
- Görsel 14. Kanatlı Güneş Kursu. Alp, S. (2003). *Hitit güneşi*, Ankara: Tübitak Yayınları.
- Görsel 15. Tunç Güneş Kursu I. Yılmaz, F. (2016). Hatti güneş kurslarının biçimsel olarak incelenmesi ve çağdaş seramik formlarına yansımaları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Seramik ve Cam Tasarımı Anasanat Dalı, İzmir.
- Görsel 16. Marmara Apartmanı Mozaik II. Sanal kaynak. https://twitter.com/Seda_Ozen/status/1308795582794928130/photo/1 (09.11.2022).
- Görsel 17. Törenselle Sembol. Çolpan, N. (2008). Hititlerin Anadolu'ya göçü ve çevre kültürlerle etkileşimi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Görsel 18. Tunç Çalparalar. Yılmaz, F. (2015). Hatti güneş kurslarının biçimsel olarak incelenmesi ve çağdaş seramik formlarına yansımaları. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Seramik ve Cam Tasarımı Anasanat Dalı, İzmir.
- Görsel 19. Kuş Desenleri. Sanal Kaynak. <https://uqusturk.wordpress.com/2011/05/09/anadolu-motifleri/>
- Görsel 20. Marmara Apartmanı Mozaik II. Sanal kaynak. https://twitter.com/Seda_Ozen/status/1308795582794928130/photo/1 (09.11.2022).
- Görsel 21. Marmara Apartmanı Mozaik III. Sanal kaynak. https://twitter.com/Seda_Ozen/status/1308795582794928130/photo/1 (09.11.2022).
- Görsel 22. Tunç Güneş Kursu II. Köken, M. (2014). Hitit uygarlığının çağdaş Türk resmine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Resim Anabilim Dalı, Konya.
- Görsel 23. Yavru Geyik Motifi. Marmara Apartmanı Mozaik III. Sanal kaynak. https://twitter.com/Seda_Ozen/status/1308795582794928130/photo/1 (09.11.2022).
- Görsel 24. Marmara Apartmanı Mozaik IV. Sanal kaynak. https://twitter.com/Seda_Ozen/status/1308799690188763137/photo/1 (09.11.2022).

Görsel 25. Tunç Geyik Heykeli. Sir-Gavaz, Ö. (2016). MÖ 2. Bin yıl bazı gelenek ve halk motiflerinin günümüze yansıyan örnekleri. *TÜBA-AR*. (19), 79-91.

Görsel 26. Marmara Apartmanı Mozaiği V. Sanal kaynak.
https://twitter.com/Seda_Ozen/status/1308798171640983553/photo/1 (09.11.2022).



Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 05.09.2023
Kabul Tarihi / Date Accepted : 15.11.2023
Yayın Tarihi / Date Published : 31.12.2023
Yayın Sezonu / Pup Date Season : Güz / Autumn

12-18 Yaş Arasındaki Ergenlerin Saldırganlık Düzeylerinin Cinsiyet Açısından İncelenmesi

Serkan DÜZ*, Gökhan İbrahim ÖĞÜNÇ**, Ahmet YASUNTİMUR***, İsmail İLBAK****, Burak SESLİ*****, Mehmet Ali KAYA*****

Anahtar Kelimeler:

Adölesan dönem,
saldırganlık,
ergen,
spor

ÖZ

Günümüzde saldırganlık davranışları giderek yaygın davranışlar haline gelmektedir. Ergenlerle ilgili şiddet haberleri ve ölümlerle sonuçlanan kavgalar artış göstermektedir. Bu çalışmanın amacı, ergenlik dönemindeki bireylerin cinsiyetine göre saldırganlık düzeylerini etkileyen faktörleri incelemektir. Araştırmaya, Mardin ve Şırnak illerinde yaşayan yaşları 12-18 arasındaki 1051 ergen birey katıldı. Veri toplama aracı olarak Buss-Perry Agresyon Ölçeği kullanıldı. Araştırma kapsamında ergen bireylerin cinsiyet, yaş, fiziksel aktiviteye katılım, spor branşı, ebeveynlerin eğitim düzeyi ve yaşadıkları yer değişkenlerine göre saldırganlık düzeyleri değerlendirildi. Araştırmanın bulgularına göre kadın katılımcıların %40,4'ünün orta, %13,6'sının yüksek; erkek katılımcıların ise %39,9'unun orta, %14,9'unun da yüksek saldırganlık düzeyine sahip olduğu belirlendi. Katılımcıların cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık bulundu ($p<0,05$). Bunun yanında kadın katılımcılar arasında yaşa, fiziksel aktiviteye katılma, yapılan spor branşına, anne ve baba eğitim durumuna ve yetiştiği yere göre bazı alt boyutlarda anlamlı farklılığa ulaşıldı ($p<0,05$). Erkek katılımcılar arasında ise yaşa, anne eğitim durumuna ve yetiştiği yere göre bazı saldırganlık alt boyutlarında anlamlı farklılaşma görüldü ($p<0,05$). Sonuç olarak cinsiyet açısından yaş, fiziksel aktiviteye katılım, spor branşı, ebeveynlerin eğitim düzeyi ve yaşanan yer gibi değişkenlerin ergenlerin saldırganlık düzeylerini etkilediği söylenebilir. Bu açıdan ergenlerde saldırganlık davranışlarının azaltılması veya kontrol altına alınması sürecinde bu gibi faktörlerin göz önünde bulundurulması önerilir.

Examination of Aggression Levels of Adolescent Between 12 and 18 Years Old in Terms of Gender

Keywords:

Adolescence period,
aggression,
adolescent,
sports

ABSTRACT

Today, aggressive behaviors are becoming more and more common behaviors. News of violence against adolescents and fights resulting in death are on the rise. The aim of this study is to examine the factors affecting the aggression levels of individuals in adolescence according to their gender. 1051 adolescents between the ages of 12-18 who living in the provinces of Mardin and Şırnak were participated to the study. As data collection tool, The Buss-Perry Aggression Scale was used. Within the scope of the research, aggression levels of adolescents were evaluated according to gender, age, participation in physical activity, sports branch, education level of parents and place of residence. As a result of the study, it was found that 40.4% of female participants had an average and 13.6% had a high level of aggression, while 39.9% of male participants had an average and 14.9% had a high level of aggression. There was a significant difference between the genders of the participants ($p<0.05$). In addition, there were significant differences in some sub-dimensions among female participants according to age, participation in physical activity, sports branch, education level of parents and where they grew up ($p<0.05$). Among male participants, on the other hand, there was a significant difference in some aggression sub-dimensions according to age, mother's education level and where they grew up ($p<0.05$). As a result, it can be said that variables such as age, participation in physical activity, sports branch, education level of parents and place of residence affect the aggression levels of adolescents in terms of gender. In this respect, it is recommended that the above-mentioned factors be taken into consideration in the process of reducing or controlling aggressive behavior in adolescents.

* İnönü Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Antrenörlük Eğitimi Bölümü, serkan.duz@inonu.edu.tr ORCID ID: 0000-0001-7611-4838

** Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi, Adli Bilimler Enstitüsü, gokhan.ogunc@jsga.edu.tr ORCID ID: 0000-0003-0344-9818

*** İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, ahmetyasuntimur@gmail.com ORCID ID: 0000-0003-0924-8021

**** İnönü Üniversitesi, Sağlık Bilimler Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, isma_ilbak@hotmail.com ORCID ID: 0000-0002-3364-0990

***** Milli Eğitim Bakanlığı, Kızıltepe Anadolu Lisesi, Mardin, tkdsesli@gmail.com ORCID ID: 0000-0003-1285-9042

***** Milli Eğitim Bakanlığı, İdil Çok Programlı Anadolu Lisesi, Şırnak, kayamehmed5@gmail.com ORCID ID: 0000-0002-8128-2796

1. GİRİŞ

Tarihin her aşamasında insan hayatını farklı biçimlerde etkileyen saldırganlık davranışları günümüzde de etkisini devam ettirmektedir (Berkowitz, 2012). Genel olarak saldırganlık davranışları, diğer bireylere çeşitli şekillerde zarar verme amacı taşıyan ve bireylerin toplumsal hayatta karşılaştıkları engellemelere, hoşnut olmadıkları durumlara veya hayal kırıklıklarına karşı verdikleri olumsuz tepkiler olarak tanımlanabilir (Cüceloğlu, 2014). Dolayısı ile saldırganlığın bireyde her yaşta kendini gösterme potansiyeline sahip bir davranış biçimi olduğu söylenebilir.

Son zamanlarda çocuklar ve gençler ile ilgili şiddet haberleri ve ölümle sonuçlanan kavgalar giderek yaygın saldırganlık davranışları haline gelmektedir (Yasuntimur, 2021). Sözel, fiziksel ve psikolojik saldırganlık biçiminde ortaya çıkan saldırganlık davranışlarına (Lansford, 2018; Liu, 2004; Marcus, 2017) sokakta, iş yerlerinde, aile içi ve akrabalar arasında (Moeller, 2001), spor müsabakalarında (Russell, 2008) veya akranlar arasında sıklıkla rastlanılmaktadır (Ingram, vd., 2020).

Saldırganlık davranışları toplumdan topluma farklılık göstermekte ve birçok değişkenden etkilenmektedir (Allen, Anderson ve Bushman 2018; Björkqvist, 2018; Sharp ve Wall, 2018). Öncelikle bireyler sosyalleşme sürecinde saldırganlık davranışlarını öğrenebilmektedir (Malonda-Vidal, vd., 2021). Bunun yanında kronik alkol kullanımı (Gan, vd., 2015; Marcus, 2017; Martin ve Bryant, 2001), uyuşturucu madde kullanımı (Helm ve Okamoto, 2016; Moore, vd., 2008; White ve Hansell, 1998); ateşli silahlar, kesici ve delici aletlere kolay erişim gibi faktörler de şiddetin kullanıldığı saldırganlık davranışlarının ortaya çıkması için uygun ortam oluşturmaktadır (WHO, 2014). Ayrıca, şiddet içeren televizyon programları izleyen ve şiddet içeren video oyunları oynayan bireylerde zaman içinde fiziksel saldırganlık davranışlarında bir artışa neden olabilmektedir (Anderson ve Bushman, 2018; Khurana, vd., 2018; Şengönül, 2017). Bunların yanında zihinsel hastalıklar, beyin travması, mizaç, genetik sendromlar gibi bireysel özellikler ve tutarsız ebeveynlik, kardeş sayısı, suçlu ebeveynler, dışlanma, düşük sosyo-ekonomik durum, kesintili yerleşme, suçlu akranlar, zayıf okul bağlantısı gibi ailesel ve çevresel faktörler de saldırganlık davranışlarını olumsuz olarak etkilemektedir (Austerman, 2017; Bartholow, 2017; Krahe, 2001). Saldırganlık davranışları kadın ve erkekleri farklı biçimlerde etkilemektedir (Cross ve Campbell, 2011). Erkekler sıklıkla fiziksel saldırganlık davranışları gösterme eğilimindeyken; kadınlar daha fazla sözel saldırganlık davranışları gösterme eğilimindedir (Austerman, 2017; Cross ve Campbell, 2011; Coyne, vd., 2008). Ancak literatürde cinsiyet açısından bu farklılıklara zemin oluşturan sebepler açık bir şekilde ortaya konmamıştır. Araştırmacılar arasında henüz bir fikir birliği olmaması sebebiyle bu çalışmanın yapılması erkek ve kız ergen çocukların saldırganlık düzeylerini etkileyen faktörlerin belirlenmesine katkı sağlayacaktır.

Özellikle ergenlik döneminde bireysel, psikolojik ve sosyal faktörlerin saldırganlık davranışları üzerinde daha etkili olduğu bilinmektedir (WHO, 2021). Ergenlik döneminde ortaya çıkan hormonal değişimlerin (Çelik, Tahiroğlu ve Avcı, 2008; Ho, Gifuni ve Gotlib, 2022) ve toplumsal cinsiyet rollerinin kadın ve erkek açısından farklılık göstermesinin (Bayhan, 2013) saldırganlık davranışları üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda ergenlik dönemindeki bireylerin saldırganlık düzeylerini etkileyen faktörlerin cinsiyet açısından belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu kapsamda araştırmanın amacı

ergenlik dönemindeki bireylerin cinsiyetine göre saldırganlık düzeylerini yaş, fiziksel aktiviteye katılım, spor branş türü, ebeveyn eğitim durumu ve bireyin yetiştiği yer açısından incelemektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Örneklem

Nicel tasarıma sahip kesitsel tipteki araştırmanın evrenini Mardin ve Şırnak illerinde ikamet eden yaşları 12-18 aralığında 302,276 adölesan oluştururken; örneklem büyüklüğü evrenin bilindiği durumlarda kullanılan tahmini örneklem büyüklüğü tablosundan (Can, 2020) faydalanılarak belirlendi. Buna göre $p=,5$, $q=,5$ ve $d=,05$ olarak alındığında örneklem büyüklüğünün en az 384 olması gerektiği hesaplandı. Araştırmanın örnekleme tesadüfü olmayan örnekleme tekniklerinden biri olan kolayda örnekleme tekniği kullanılarak belirlendi. Araştırmaya toplam 12-18 yaş aralığında bulunan 560 kadın ve 491 erkek olmak üzere 1051 ergen birey dahil edildi (Tablo 1). Araştırma katılımcıları 18 yaşından küçük oldukları için tüm katılımcılardan veli onam formu ve okul izin formları alındıktan sonra katılımcılardan gönüllü olur onam formu alınmıştır. Araştırmaya İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu 14.12.2021 tarihli 2021/2784 sayılı etik kurul izni alındıktan sonra başlandı.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

Değişkenler	Kadın		Erkek		
	f	%	f	%	
Cinsiyet	560	53,3	491	46,7	
Fiziksel Aktiviteye Katılım	Evet	161	28,7	253	51,5
	Hayır	399	71,3	238	48,5
Yaş (yıl)	12-15	46	8,2	41	8,4
	16-18	514	91,8	450	91,6
Spor Branş Türü	Yok	399	71,3	238	48,5
	Takım Sporları	108	19,3	184	37,5
	Bireysel Sporlar	53	9,5	69	14,0
Anne Eğitim Durumu	Okur-Yazar Değil	198	35,4	213	43,4
	İlkokul	47	8,4	50	10,2
	Ortaokul	142	25,4	105	21,4
	Lise	71	12,7	61	12,4
	Üniversite	71	12,7	47	9,6
Baba Eğitim Durumu	Yüksek Lisans	31	5,5	15	3,1
	Okur-Yazar Değil	39	7,0	50	10,2
	Okur-Yazar	42	7,5	57	11,6
	İlkokul	136	24,3	129	6,3
	Ortaokul	146	26,1	85	19,3
Bireyin Yetiştigi Yer	Lise	119	21,3	107	21,8
	Üniversite	78	13,9	53	10,8
	Köy	201	35,9	213	43,4
Bireyin Yetiştigi Yer	İlçe	240	42,9	184	37,5
	Şehir	68	12,1	42	8,6
	Büyükşehir	37	6,6	37	7,5
	Yurtdışı	14	2,5	15	3,1

Katılımcıların %53,3'ünün (n=560) kadın olduğu, kadın katılımcıların %71,3'ünün (n=399) fiziksel aktivitelere katılmadığı, %35,4'ünün (n=198) annesinin, %7,0'sinin (n=39) de babasının okur-yazar olmadığı ve %35'inin (n=201) de köyde yetiştiği görülmektedir. Katılımcıların %46,7'sinin (n=491) erkek olduğu, erkek katılımcıların %48,5'inin (n=238)

fiziksel aktivitelere katılmadığı, %43,4'ünün (n=213) annesinin, %10,2'sinin (n=50) de babasının okur-yazar olmadığı ve %43,4'ünün (n=213) de köyde yetiştiği görülmektedir (Tablo 1).

2.2. Veri Toplama Araçları

Veri Araştırmada, bireylerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, spor yapıp yapmadığı ve yetiştiği yer gibi demografik özellikleri kişisel bilgi formu aracılığıyla toplandı. Araştırmaya katılan ergenlerin saldırganlık düzeylerini belirlemek için Buss ve Perry (1992) tarafından geliştirilen Buss-Perry Agresyon Ölçeği (BPAÖ) kullanıldı. Buss ve Warren'in (2000) tarafından yeniden revize edilen ölçeğin Türkçe geçerlilik ve güvenilirlik çalışması 2002 yılında Can (2002) tarafından yapılmıştır. Beşli likert tipindeki ölçek toplam 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki her madde "(1) karakterime hiç uygun değil, (2) çok az uygun, (3) biraz uygun, (4) çok uygun ve (5) tam uygun" şeklinde puanlanmaktadır. Ölçeğin fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık, kızgınlık, düşmanlık ve dolaylı saldırganlık olmak üzere toplam beş alt boyutu bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 34, en yüksek puan ise 170'tir. Araştırmalarda, ölçekten elde edilen alt boyut puanları kullanılabilirliği gibi toplam ölçek puanının da kullanılabilirliği belirtilmiştir (Buss ve Perry, 1992; Karataş 2009; Karataş ve Gökçakan, 2009). Ölçeğin orijinalinde, elde edilen puanın saldırganlığın derecelendirilmesinde kullanılabilirliği belirtilmiştir. Bu sınıflamaya göre; ≤ 58 puan düşük saldırganlık düzeyini, 59-110 puan orta saldırganlık düzeyini, ≥ 111 puan ise yüksek saldırganlık düzeyini göstermektedir (Buss ve Perry, 1992; Buss ve Warren, 2000; Can, 2002). Ölçeğin Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinde, Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı ,91; alt boyutlar için Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı fiziksel saldırganlıkta ,83-,85, sözel saldırganlıkta ,36-,59, öfkede ,72-,74, düşmanlıkta ,74-,75, dolaylı saldırganlıkta ,36-,53 olarak hesaplandığı belirtilmiştir (Can, 2002). Mevcut araştırmada ise Cronbach's alpha iç tutarlılık katsayısı ,86 olarak bulunmuştur. Bu değer ölçeğin mevcut örneklem için de kullanımının uygun olduğunu göstermektedir.

2.3. Verilerin Analizi

Veriler IBM Statistics (SPSS sürüm 25.0, Armonk, NY) paket programında analiz edildi. Verilerin normallik dağılımları Shaphiro Wilk's, homojenliği de Levene testleri ile sınılandıktan sonra verilerin normal dağılmadığı tespit edildiğinden ikili karşılaştırmalarda Mann-Whitney-U ve ki-kare, ikiden fazla grubun karşılaştırmasında ise Kruskal Wallis-H testleri kullanıldı. İstatistiksel anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edildi. Farkın hangi değişkenler arasında olduğunu belirlemek için Post-Hoc testlerinden Temhane's T2 kullanılmıştır.

3. BULGULAR

BPAÖ'den alınan verilerden elde edilen bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 2. BPAÖ'e göre kadın ve erkek katılımcıların saldırganlık düzeyleri

		Kadın		Erkek	
		f	%	f	%
BPAÖ	Düşük	258	46,1	222	45,2
	Orta	226	40,4	196	39,9
	Yüksek	76	13,6	73	14,9
	Toplam	560	100,0	491	100,0

Tablo 2'ye göre kadın katılımcıların %46,1'i (n=258) düşük, %40,4'ü (n=226) orta ve %13,6'sı (n=76) yüksek saldırganlık, erkek katılımcıların ise %45,2'si (n=222) düşük, %39,9'u (n=196) orta ve %14,9'u (n=73) da yüksek saldırganlık düzeyine sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Katılımcıların cinsiyetleri ile BPAÖ altboyutları arasındaki Mann-Whitney U Testi sonuçları

Altboyutlar	Cinsiyet	n	S.O.	S.T.	U	z	p
Fiziksel Saldırganlık	Kadın	560	503,68	282059,50	124979,500	-2,549	,011*
	Erkek	491	551,46	270766,50			
Sözel Saldırganlık	Kadın	560	520,11	291263,00	134183,00	-,674	,500
	Erkek	491	532,71	261563,00			
Kızgınlık	Kadın	560	529,69	296625,00	135415,00	-,421	,674
	Erkek	491	521,79	256201,00			
Düşmanlık	Kadın	560	547,38	306533,50	125506,500	-2,443	,015*
	Erkek	491	501,61	246292,50			
Dolaylı Saldırganlık	Kadın	560	535,63	299950,00	132090,00	-1,101	,271
	Erkek	491	515,02	252876,00			
Toplam Puan	Kadın	560	524,41	293671,00	136591,00	-,181	,856
	Erkek	491	527,81	259155,00			

*p<,05; S.O: Sıra Ortalamaları; S.T: Sıra Ortalamaları Toplamı

Tablo 3'de katılımcıların BPAÖ'den almış oldukları sıra ortalamaları incelendiğinde fiziksel saldırganlık ile düşmanlık alt boyutlarında kadınlar ile erkek katılımcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır (p<,05). Fiziksel saldırganlık alt boyutunda erkek katılımcıların, düşmanlık alt boyutunda ise kadın katılımcıların saldırganlık düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların yaşları ile BPAÖ altboyutları arasındaki Mann-Whitney U testi sonuçları

Cinsiyet	Altboyutlar	Yaş	n	S.O.	S.T.	U	z	p
Kadın	Fiziksel Saldırganlık	12-15	46	239,10	10998,50	9917,50	-1,813	,070
	Saldırganlık	16-18	514	284,21	146081,50			
	Sözel Saldırganlık	12-15	46	225,00	10350,00	9269,00	-2,438	,015*
	Saldırganlık	16-18	514	285,47	146730,00			
	Kızgınlık	12-15	46	256,11	11781,00	10700,00	-1,069	,285
	Saldırganlık	16-18	514	282,68	145299,00			
	Düşmanlık	12-15	46	285,57	13136,00	11589,00	-,222	,824
	Saldırganlık	16-18	514	280,05	143944,00			
	Dolaylı Saldırganlık	12-15	46	230,86	10619,50	9538,50	-2,178	,029*
	Saldırganlık	16-18	514	284,94	106460,50			
Toplam Puan	12-15	46	238,18	10956,50	9875,50	-1,852	,064	
Saldırganlık	16-18	514	284,29	146123,50				
Erkek	Fiziksel Saldırganlık	12-15	41	222,49	9122,00	8261,00	-1,109	,267
	Saldırganlık	16-18	450	248,14	111664,00			
	Sözel Saldırganlık	12-15	41	219,80	9012,00	8151,00	-1,239	,215
	Saldırganlık	16-18	450	248,39	111774,00			
	Kızgınlık	12-15	41	240,46	9857,50	8996,50	-,263	,792
	Saldırganlık	16-18	450	246,51	110928,50			
	Düşmanlık	12-15	41	221,58	9089,00	8228,00	-1,149	,251
	Saldırganlık	16-18	450	248,22	111697,00			
	Dolaylı Saldırganlık	12-15	41	178,74	7328,50	6467,50	-3,178	,001*
	Saldırganlık	16-18	450	252,13	113457,50			
Toplam Puan	12-15	41	206,41	8463,00	7602,00	-1,866	,062	
Saldırganlık	16-18	450	249,61	112323,00				

*p<,05; S.O: Sıra Ortalamaları; S.T: Sıra Ortalamaları Toplamı

Tablo 4'de katılımcıların BPAÖ'den aldıkları sıra ortalamaları incelendiğinde, sözel saldırganlık ve dolaylı saldırganlık altboyutlarında 16-18 yaşındaki kadın katılımcıların 12-15 yaşındaki kadın katılımcılardan, 16-18 yaşındaki erkek katılımcıların ise dolaylı saldırganlık altboyutunda 12-15 yaşındaki erkek katılımcılardan daha yüksek saldırganlık düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 5. Katılımcıların fiziksel aktiviteye katılım durumu ile BPAÖ altboyutları arasındaki Mann-Whitney U Testi sonuçları

Cinsiyet	Altboyutlar	Fiziksel Aktiviteye Katılım	n	S.O.	S.T.	U	z	p
Kadın	Fiziksel Saldırganlık	Evet	163	276,07	45000,00	31634,00	-415	,678
		Hayır	397	282,32	112080,00			
	Sözel Saldırganlık	Evet	163	257,41	41958,00	28592,00	-2,172	,030*
		Hayır	397	289,98	115122,00			
	Kızgınlık	Evet	163	268,41	43751,50	30385,50	-1,135	,257
		Hayır	397	285,46	113328,50			
	Düşmanlık	Evet	163	274,01	44664,00	31298,00	,609	,543
		Hayır	397	283,16	112416,00			
	Dolaylı Saldırganlık	Evet	163	257,48	41970,00	28604,00	-2,163	,031*
		Hayır	397	289,95	115110,00			
Toplam Puan	Evet	163	264,55	43121,50	29755,50	-1,495	,135	
	Hayır	397	287,72	113958,50				
Erkek	Fiziksel Saldırganlık	Evet	253	244,08	61753,50	29622,50	-,309	,759
		Hayır	238	248,04	59032,50			
	Sözel Saldırganlık	Evet	253	248,52	62875,00	29470,00	-407	,684
		Hayır	238	243,32	57911,00			
	Kızgınlık	Evet	253	247,29	62564,00	29781,00	-,208	,835
		Hayır	238	244,63	58222,00			
	Düşmanlık	Evet	253	242,08	61246,50	29115,50	-,632	,527
		Hayır	238	250,17	59539,50			
	Dolaylı Saldırganlık	Evet	253	240,21	60772,50	28641,50	-,935	,350
		Hayır	238	252,16	60013,50			
Toplam Puan	Evet	253	243,27	61547,50	29416,50	-,440	,660	
	Hayır	238	248,90	59238,50				

*p<,05; S.O: Sıra Ortalamaları; S.T: Sıra Ortalamaları Toplamı

Tablo 5 incelendiğinde, kadın katılımcıların sözel saldırganlık ve dolaylı saldırganlık altboyutlarında fiziksel aktiviteye katılım durumuna göre farklılık görülmektedir. Kadın katılımcılar arasında fiziksel aktiviteye katılmayan kadın katılımcıların saldırganlık düzeyleri fiziksel aktiviteye katılan kadın katılımcılardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Erkek katılımcılar arasında ise fiziksel aktiviteye katılım durumuna göre anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Tablo 6. Katılımcıların spor branş türü ile BPAÖ altboyutları arasındaki Kruskal-Wallis H Testi sonuçları

Cinsiyet	Altboyutlar	Spor Branşı	n	S.O.	χ^2	p	fark
Kadın	Fiziksel Saldırganlık	1) Bireysel	53	328,42	9,239	,010*	3>2 1>2
		2) Takım	108	247,57			
		3) Yok	399	283,05			
	Sözel Saldırganlık	1) Bireysel	53	284,92	8,793	,012*	3>2 1>2
		2) Takım	108	239,35			
		3) Yok	399	291,05			
	Kızgınlık	1) Bireysel	53	272,69	1,850	,397	
		2) Takım	108	263,27			
		3) Yok	399	286,20			
	Düşmanlık	1) Bireysel	53	294,77	2,033	,362	
		2) Takım	108	261,692			
		3) Yok	399	283,69			
	Dolaylı Saldırganlık	1) Bireysel	53	293,08	9,236	,010*	3>2 1>2
		2) Takım	108	238,14			
		3) Yok	399	290,29			
	Toplam Puan	1) Bireysel	53	305,75	8,876	,012*	3>2 1>2
		2) Takım	108	240,17			
		3) Yok	399	288,06			
Erkek	Fiziksel Saldırganlık	1) Bireysel	69	223,85	1,843	,398	
		2) Takım	184	250,33			
		3) Yok	238	248,66			
	Sözel Saldırganlık	1) Bireysel	69	266,56	1,589	,452	
		2) Takım	184	242,28			
		3) Yok	238	243,31			
	Kızgınlık	1) Bireysel	69	241,25	,116	,944	
		2) Takım	184	248,12			
		3) Yok	238	245,66			
	Düşmanlık	1) Bireysel	69	251,46	1,341	,511	
		2) Takım	184	236,44			
		3) Yok	238	251,80			
	Dolaylı Saldırganlık	1) Bireysel	69	249,62	1,230	,541	
		2) Takım	184	236,90			
		3) Yok	238	251,94			
	Toplam Puan	1) Bireysel	69	240,00	,355	,837	
		2) Takım	184	243,21			
		3) Yok	238	249,73			

*p<,05; S.O: Sıra Ortalamaları; S.T: Sıra Ortalamaları Toplamı; χ^2 : Ki-Kare

Tablo 6'ya göre katılımcıların BPAÖ'den aldıkları sıra ortalamaları incelendiğinde kadın katılımcılarda fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık, dolaylı saldırganlık altboyutları ve toplam ölçek puanında herhangi bir branşı olmayanların takım sporu yapanlardan, bireysel sporlarla ilgilenenlerin ise takım sporu yapanlardan daha yüksek saldırganlık düzeyine sahip oldukları bulunmuştur. Erkek katılımcılarda ise bireysel ve takım sporu yapanlar ile yapmayanların saldırganlık düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 7. Kadın katılımcıların anne eğitim durumu ile BPAÖ altboyutları arasındaki Kruskal-Wallis H Testi sonuçları

Cinsiyet	Altboyutlar	Anne Eğitim Durumu	n	S.O.	χ^2	p	fark
Kadın	Fiziksel Saldırganlık	1) Okur-Yazar Değil	198	263,32	10,781	,056	
		2) Okur-yazar	47	268,98			
		3) İlkokul	142	281,25			
		4) Ortaokul	71	335,70			
		5) Lise	71	278,30			
		6) Üniversite	31	282,84			
	Sözel Saldırganlık	1) Okur-Yazar Değil	198	259,06	22,691	,000**	4>3,1
		2) Okur-yazar	47	315,65			
		3) İlkokul	142	258,79			
		4) Ortaokul	71	348,63			
		5) Lise	71	301,27			
		6) Üniversite	31	259,97			
	Kızgınlık	1) Okur-Yazar Değil	198	257,64	19,700	,001*	6>4 4>1
		2) Okur-yazar	47	257,64			
		3) İlkokul	142	270,03			
		4) Ortaokul	71	285,04			
		5) Lise	71	288,71			
		6) Üniversite	31	241,76			
	Düşmanlık	1) Okur-Yazar Değil	198	277,43	13,649	,018*	4>3
		2) Okur-yazar	47	307,91			
		3) İlkokul	142	258,82			
		4) Ortaokul	71	332,92			
		5) Lise	71	280,62			
		6) Üniversite	31	237,55			
Dolaylı Saldırganlık	1) Okur-Yazar Değil	198	264,68	16,653	,005*	4>3,1	
	2) Okur-yazar	47	282,68				
	3) İlkokul	142	266,42				
	4) Ortaokul	71	342,85				
	5) Lise	71	304,43				
	6) Üniversite	31	245,08				
Toplam Puan	1) Okur-Yazar Değil	198	258,94	23,972	,000**	6>4 4>3,1	
	2) Okur-yazar	47	288,14				
	3) İlkokul	142	269,65				
	4) Ortaokul	71	362,11				
	5) Lise	71	290,51				
	6) Üniversite	31	246,47				

*p<,05; **p<,000; S.O: Sıra Ortalamaları; χ^2 : Ki-Kare

Kadın katılımcıların anne eğitim durumu ile saldırganlık puanları arasındaki fark incelendiğinde kadın katılımcılarda anne eğitim durumunun fiziksel saldırganlık altboyutu dışındaki tüm altboyutlar ve toplam ölçek puanında saldırganlık düzeyini etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Anne eğitim düzeyi arttıkça katılımcıların saldırganlık düzeylerinin de arttığı görülmüştür (Tablo 7).

Tablo 8. Erkek katılımcıların anne eğitim durumu ile BPAÖ altboyutları arasındaki Kruskal-Wallis H Testi sonuçları

Cinsiyet	Altboyutlar	Anne Eğitim Durumu	n	S.O.	χ^2	p	fark
Erkek	Fiziksel Saldırganlık	1) Okur-Yazar Değil	213	237,63	4,811	,439	
		2) Okur-yazar	50	243,66			
		3) İlkokul	105	253,10			
		4) Ortaokul	61	278,37			
		5) Lise	47	230,07			
		6) Üniversite	15	241,17			
	Sözel Saldırganlık	1) Okur-Yazar Değil	213	226,37	20,185	,001*	5>4 4>1
		2) Okur-yazar	50	231,90			
		3) İlkokul	105	261,23			
		4) Ortaokul	61	302,61			
		5) Lise	47	221,62			
		6) Üniversite	15	311,27			
	Kızgınlık	1) Okur-Yazar Değil	213	255,97	4,867	,432	
		2) Okur-yazar	50	231,82			
		3) İlkokul	105	237,30			
		4) Ortaokul	61	263,47			
		5) Lise	47	222,01			
		6) Üniversite	15	216,73			
	Düşmanlık	1) Okur-Yazar Değil	213	243,99	4,672	,457	
		2) Okur-yazar	50	221,60			
		3) İlkokul	105	260,05			
		4) Ortaokul	61	258,50			
		5) Lise	47	248,31			
		6) Üniversite	15	199,43			
Dolaylı Saldırganlık	1) Okur-Yazar Değil	213	239,30	3,291	,655		
	2) Okur-yazar	50	270,81				
	3) İlkokul	105	246,60				
	4) Ortaokul	61	254,73				
	5) Lise	47	229,72				
	6) Üniversite	15	269,73				
Toplam Puan	1) Okur-Yazar Değil	213	239,53	4,898	,428		
	2) Okur-yazar	50	239,91				
	3) İlkokul	105	254,64				
	4) Ortaokul	61	276,71				
	5) Lise	47	224,37				
	6) Üniversite	15	240,57				

*p<,05; S.O: Sıra Ortalamaları; χ^2 : Ki-Kare

Erkek katılımcıların anne eğitim durumu ile saldırganlık puanları arasındaki fark incelendiğinde, anne eğitim düzeyinin sözel saldırganlık altboyutunu etkilediği ve diğer boyutlar üzerinde bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir (Tablo 8).

Tablo 9. Kadın katılımcıların baba eğitim durumu ile BPAÖ altboyutları arasındaki Kruskal-Wallis H Testi sonuçları

Cinsiyet	Altboyutlar	Baba Eğitim Durumu	n	S.O.	χ^2	p	fark
Kadın	Fiziksel Saldırıcılık	1) Okur-Yazar Değil	39	332,27	14,290	,014*	5>4,3
		2) Okur-yazar	42	271,02			
		3) İlkokul	136	257,17			
		4) Ortaokul	146	259,37			
		5) Lise	119	311,49			
		6) Üniversite	78	292,66			
	Sözel Saldırıcılık	1) Okur-Yazar Değil	39	320,92	13,685	,018*	5>3
		2) Okur-yazar	42	278,13			
		3) İlkokul	136	252,90			
		4) Ortaokul	146	267,39			
		5) Lise	119	317,4			
		6) Üniversite	78	277,89			
	Kızgınlık	1) Okur-Yazar Değil	39	281,97	6,426	,267	
		2) Okur-yazar	42	264,17			
		3) İlkokul	136	259,64			
		4) Ortaokul	146	289,10			
		5) Lise	119	306,03			
		6) Üniversite	78	269,89			
	Düşmanlık	1) Okur-Yazar Değil	39	308,97	12,969	,024*	4>3 4>6
		2) Okur-yazar	42	288,00			
		3) İlkokul	136	248,45			
		4) Ortaokul	146	301,00			
		5) Lise	119	298,75			
		6) Üniversite	78	251,89			
Dolaylı Saldırıcılık	1) Okur-Yazar Değil	39	299,85	21,726	,001*	5>3	
	2) Okur-yazar	42	260,50				
	3) İlkokul	136	237,27				
	4) Ortaokul	146	286,46				
	5) Lise	119	328,18				
	6) Üniversite	78	273,07				
Toplam Puan	1) Okur-Yazar Değil	39	321,26	18,247	,003*	5>3	
	2) Okur-yazar	42	268,17				
	3) İlkokul	136	243,95				
	4) Ortaokul	146	278,03				
	5) Lise	119	323,05				
	6) Üniversite	78	270,19				

*p<,05; S.O: Sıra Ortalamaları; χ^2 : Ki-Kare

Kadın katılımcıların baba eğitim durumu ile saldırıcılık puanları arasındaki fark incelendiğinde, kadın katılımcılarda baba eğitim durumunun sadece kızgınlık altboyutunda saldırıcılık düzeyini etkilemediği ve diğer tüm alt boyutlarda saldırıcılık düzeyini etkilediği görülmektedir. Kadınların kızgınlık altboyutu hariç diğer altboyutlar ve toplam puanda baba eğitim düzeyi arttıkça kadınların saldırıcılık düzeylerinin arttığı görülmüştür (Tablo 9).

Tablo 10. Erkek katılımcıların baba eğitim durumu ile BPAÖ altboyutları arasındaki Kruskal-Wallis H Testi sonuçları

Cinsiyet	Altboyutlar	Baba Eğitim Durumu	n	S.O.	χ^2	p
Erkek	Fiziksel Saldırganlık	1) Okur-Yazar Değil	50	228,02	7,299	,199
		2) Okur-yazar	57	262,75		
		3) İlkokul	129	232,20		
		4) Ortaokul	95	241,08		
		5) Lise	107	273,05		
		6) Üniversite	53	232,75		
	Sözel Saldırganlık	1) Okur-Yazar Değil	50	208,56	6,980	,222
		2) Okur-yazar	57	232,58		
		3) İlkokul	129	241,69		
		4) Ortaokul	95	248,77		
		5) Lise	107	261,54		
		6) Üniversite	53	269,91		
	Kızgınlık	1) Okur-Yazar Değil	50	265,50	1,537	,909
		2) Okur-yazar	57	250,36		
		3) İlkokul	129	236,96		
		4) Ortaokul	95	246,14		
		5) Lise	107	246,29		
		6) Üniversite	53	244,08		
	Düşmanlık	1) Okur-Yazar Değil	50	276,11	5,478	,360
		2) Okur-yazar	57	235,56		
		3) İlkokul	129	229,03		
		4) Ortaokul	95	249,71		
		5) Lise	107	258,48		
		6) Üniversite	53	238,27		
Dolaylı Saldırganlık	1) Okur-Yazar Değil	50	211,60	5,309	,373	
	2) Okur-yazar	57	248,06			
	3) İlkokul	129	238,40			
	4) Ortaokul	95	263,71			
	5) Lise	107	255,41			
	6) Üniversite	53	243,99			
Toplam Puan	1) Okur-Yazar Değil	50	236,70	2,476	,780	
	2) Okur-yazar	57	246,42			
	3) İlkokul	129	234,61			
	4) Ortaokul	95	248,79			
	5) Lise	107	262,14			
	6) Üniversite	53	244,45			

*p<,05; S.O: Sıra Ortalamaları; χ^2 : Ki-Kare

Erkek katılımcılarda baba eğitim durumunun tüm altboyutlarda saldırganlık düzeyini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 10).

Tablo 11. Katılımcıların yetiştiği yer ile BPAÖ altboyutları arasındaki Kruskal-Wallis H Testi sonuçları

Cinsiyet	Altboyutlar	Yetiştirildiği Yer	n	S.O.	χ^2	p	fark
Kadın	Fiziksel Saldırganlık	1) Köy	201	242,69	18,433	,001*	2>1 3>1
		2) İlçe	240	295,08			
		3) Şehir	68	318,46			
		4) Büyükşehir	51	310,27			
	Sözel Saldırganlık	1) Köy	201	237,14	22,828	,000**	2>1 3>1
		2) İlçe	240	302,59			
		3) Şehir	68	308,96			
		4) Büyükşehir	51	309,46			
	Kızgınlık	1) Köy	201	244,84	18,034	,001*	2>1 3>1
		2) İlçe	240	294,63			
		3) Şehir	68	329,46			
		4) Büyükşehir	51	289,25			
Düşmanlık	1) Köy	201	262,98	7,845	,068		
	2) İlçe	240	281,60				
	3) Şehir	68	326,24				
	4) Büyükşehir	51	283,42				
Dolaylı Saldırganlık	1) Köy	201	229,78	34,800	,000**	2>1 3>1	
	2) İlçe	240	306,07				
	3) Şehir	68	338,88				
	4) Büyükşehir	51	282,24				
Toplam Puan	1) Köy	201	233,90	28,782	,000**	2>1 3>1	
	2) İlçe	240	300,01				
	3) Şehir	68	335,94				
	4) Büyükşehir	51	298,45				
Erkek	Fiziksel Saldırganlık	1) Köy	213	237,61	3,212	,360	
		2) İlçe	184	249,88			
		3) Şehir	42	236,08			
		4) Büyükşehir	52	274,63			
	Sözel Saldırganlık	1) Köy	213	224,40	10,019	,018*	4>2 2>1
		2) İlçe	184	260,05			
		3) Şehir	42	250,63			
		4) Büyükşehir	52	281,02			
	Kızgınlık	1) Köy	213	245,89	,874	,832	
		2) İlçe	184	247,35			
		3) Şehir	42	228,80			
		4) Büyükşehir	52	255,57			
Düşmanlık	1) Köy	213	237,24	2,939	,401		
	2) İlçe	184	249,60				
	3) Şehir	42	240,74				
	4) Büyükşehir	52	273,39				
Dolaylı Saldırganlık	1) Köy	213	229,69	8,698	,034*	4>1	
	2) İlçe	184	250,04				
	3) Şehir	42	253,51				
	4) Büyükşehir	52	292,45				
Toplam Puan	1) Köy	213	232,51	5,779	,123		
	2) İlçe	184	252,99				
	3) Şehir	42	239,44				
	4) Büyükşehir	52	281,82				

*p<,05;**p<,000; S.O: Sıra Ortalamaları; χ^2 : Ki-Kare

Tablo 11 incelendiğinde kadın katılımcıların yetiştiği yer ile saldırganlık düzeyi arasında tüm altboyutlar ve toplam ölçek puanında istatistiksel olarak anlamlı bir fark

varken, erkek katılımcılarda ise sadece sözel saldırganlık ve dolaylı saldırganlık altboyutları arasında anlamlı bir fark olduğu görüldü. Kadınlarda ilçe ve şehirde yetişenlerin saldırganlık düzeylerinin köyde yetişenlerden daha yüksek olduğu, erkeklerde ise sözel saldırganlık alt boyutunda büyükşehirde yaşayanların ilçede yaşayanlardan, ilçede yaşayanların ise köyde yaşayanlardan; dolaylı saldırganlık altboyutunda da büyükşehirde yaşayanların köyde yaşayanlardan daha yüksek saldırganlık düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir.

4. TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı, ergenlik dönemindeki bireylerin cinsiyetine göre saldırganlık düzeylerini etkileyen faktörleri incelemektir. Araştırma sonucunda kadın katılımcıların %40,4'ünün orta, %13,6'sının yüksek; erkek katılımcıların ise %39,9'unun orta, %14,9'unun da yüksek saldırganlık düzeyine sahip oldukları tespit edildi. Erkek katılımcıların fiziksel saldırganlık, kadın katılımcıların ise düşmanlık alt boyutunda saldırganlık düzeylerinin yüksek olduğu görüldü. Literatür incelendiğinde araştırma bulgularımızın bazı araştırmalar ile benzer sonuçlar gösterdiği görülmektedir. Bu araştırmalara göre cinsiyet, saldırganlık davranışlarını etkileyebilmekte ve erkekler kadınlardan daha fazla fiziksel saldırganlık davranışları gösterebilmektedir (Liu, 2004; Özgider ve Akgün, 2021; Şahinler ve Ulukan, 2020; Yamak, vd., 2019). Mevcut araştırma sonuçları da bu bulguları desteklemektedir. Bu bağlamda cinsiyetin saldırganlık davranışlarını etkileyebileceği söylenebilir (Björkqvist, 2018; Karataş, 2008). Buna karşın, Erşan, Dogan ve Doğan (2009) cinsiyet ve saldırganlık tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka ulaşamamıştır. Cinsiyet açısından araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, kadın ve erkek katılımcıların farklı saldırganlık seviyelerine sahip olmasının hem toplumsal hem biyolojik faktörlerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Genel olarak cinsiyet rolleri açısından kadınlar ve erkekler farklı şekillerde yetiştirilmektedir. Bu da kültürden kültüre farklılık göstermektedir. Kadınlardan şefkatli, duyarlı ve itaatkâr olmaları beklenirken; erkeklerin saldırganlık davranışları takdir edilebilmektedir (Malonda-Vidal, vd., 2021). Bunun yanında erkeklerde yüksek testosteron hormonu seviyesinin saldırganlık davranışlarını olumsuz yönde etkilediği bilinmektedir (Anderson ve Huesmann, 2003). Ayrıca, erkekler saldırganlık davranışlarını sosyal hayatta diğer bireyleri kontrol edebilecekleri ve kendilerini onaylayabilecekleri bir araç olarak kullanmayı diğer davranış biçimleri gibi öğrenebilmektedir (Sutherland ve Cressey, 1978).

Kadın katılımcıların yaşları ile sözel saldırganlık ve dolaylı saldırganlık alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Ergenlerde yaşın saldırganlık düzeyi üzerinde etkili olduğunu gösteren çalışmalar araştırma bulgularımızı desteklerken (Işık, Kılıç ve Aksoy, 2017; Kaplan ve Aksel, 2013; Özgider ve Akgün, 2021; Ulus ve Yalçıntaş Sezgin, 2019); yaşın saldırganlık düzeyini etkilemediğini ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Dönmez, Kolukısa, ve Türkeri, 2019). Özellikle ergenlik döneminde bireylerin dışarda akranlarıyla birlikte daha fazla zaman geçirmeye başlamaları ve yaşla birlikte hormonların ergenlerin vücudu ve duygularında meydana getirdiği değişimler saldırganlık davranışlarını artırabilmektedir (Austerman, 2017; Gözcü Yavaş, 2012). Bu açıdan bir süreç olarak ortaya çıkan ergenlik dönemi, yaşla beraber bireylerin davranışlarında bazı değişimler meydana getirmekte ve saldırganlık davranışlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Araştırmaya katılan katılımcıların fiziksel aktiviteye katılım durumu ile saldırganlık düzeyleri incelendiğinde kadın katılımcılarda sözel saldırganlık ve dolaylı saldırganlık alt boyutlarında anlamlı bir farka ulaşılmıştır. Fiziksel aktiviteye katılmayan kadın katılımcıların saldırganlık davranışları göstermeye daha eğilimli olduğu görülmektedir. Bu da fiziksel aktivitenin bireylerde stresi azalttığı ve çevresine uyum sağlamada etkili olduğunu göstermektedir. Literatürde saldırganlık gibi istenmeyen davranışların sporla azaltılabileceğini ortaya koyan araştırmalar bu bulgularımızı desteklemektedir (Açık, Karademir ve Bayer, 2018; Şenyüzlü, 2013). Ancak spor yapan kadınların spor yapan erkeklerden daha yüksek saldırganlık düzeyine sahip olduğunu gösteren araştırma bulguları (Çelik, Zengin ve Baş, 2017; Kırimoğlu, vd., 2008) ile araştırma bulgularımız farklılık göstermektedir. Ayrıca, araştırma bulgularımız ile spor yapan kadınların yapmayanlara göre daha saldırgan olduğunu (Shokoufeh ve Türkmen, 2019) ve aktif spor yapan bireylerin yapmayanlara göre daha yüksek saldırganlık düzeyine sahip olduğunu gösteren çalışma bulguları arasında da farklılık bulunmaktadır (Şeker ve Uslu, 2020). Bu farkın araştırmanın örnekleminde kaynaklandığı değerlendirilebilir. Genellikle ergenlik döneminde bireyler daha savunmasız hale gelmekte ve bazı duyguları daha yoğun bir şekilde yaşamaktadır. Bu geçiş döneminde sportif faaliyetlerin ergen bireylerin davranışlarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Dolayısıyla sportif faaliyetlere katılan ergenlerin daha düşük saldırganlık düzeylerine sahip oldukları söylenebilir. Mevcut araştırma bulguları açısından, ergenlik döneminde fiziksel aktivite veya spora katılım bireylerin saldırganlık davranışlarını azaltmada olumlu etki oluşturacağı ön görülmektedir.

Saldırganlık davranışları yapılan spor branşından da etkilenebilmektedir. Araştırmada, bireysel ve takım sporu yapan kadın katılımcıların fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık ve dolaylı saldırganlık düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken; erkek katılımcılar arasında anlamlı bir fark görülmedi. Bireysel spor yapan kadın katılımcıların fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık ve dolaylı saldırganlık düzeylerinin takım sporu yapan kadın katılımcılardan daha yüksek olduğu tespit edildi. Dolayısıyla araştırmamızda bireysel sporlarla uğraşan kadın katılımcıların daha saldırgan oldukları görüldü. Literatür incelendiğinde Çobanoğlu, (2006), Kafalı, vd., (2017) ve Tutkun, vd.'nin (2010) bulguları araştırma bulgularımızla paraleldir. Ancak, literatürde takım ile bireysel sporcuların saldırganlık düzeyleri arasında fark olmadığını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Dalbudak, vd., 2016; Karakaya, 2002; Yıldız, 2009). Takım ve bireysel sporlarla uğraşan ergenlerin saldırganlık düzeylerindeki bu farkın nedeninin takım sporlarıyla uğraşan sporcuların hem takım arkadaşları hem de rakip takım üyeleri ile sürekli bir iletişim halinde olmaları ve daha fazla sorun ve zorluklarla mücadele etmek zorunda olmalarından dolayı saldırganlık davranışlarını daha iyi tolere etmeyi öğrenmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca, takım sporuyla uğraşan ergenlerin takım içi veya rakip takımdaki bireylerle daha fazla iletişim kurduklarından sorunları çözmede saldırgan davranışlar göstermek yerine konuşarak veya onları anlamaya çalışarak çözmeyi tercih ettikleri varsayılmaktadır. Bu nedenle, bireysel spor yapan ergenlerin günlük hayatlarında daha fazla saldırgan davranışlar gösterdikleri düşünülmektedir.

Araştırmada ergenlerin saldırganlık davranışlarının ebeveynlerinin eğitim düzeyine göre de farklılaştığı görülmektedir. Annenin eğitim düzeyinin kadın katılımcıların sözel saldırganlık, kızgınlık, düşmanlık ve dolaylı saldırganlık alt boyutlarında; babanın eğitim

durumunun ise fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık, düşmanlık ve dolaylı saldırganlık alt boyutlarında anlamlı bir fark yarattığı tespit edilmiştir. Erkek katılımcılarda ise anne eğitim düzeyinin sözel saldırganlık alt boyutunda etkili olduğu; baba eğitim düzeyinin ise saldırganlık düzeyinde herhangi bir fark yaratmadığı görülmektedir. Saldırganlık davranışları ile ebeveynlerin eğitim düzeyi arasında anlamlı bir fark olduğunu gösteren çalışmalar, araştırma bulgularımızı destekler niteliktedir (Bahadır ve Erdoğan, 2016; Eroğlu, 2020; Doğan, Karacan Doğan ve Kayışoğlu, 2017; Kahveci, Karagün ve Sarper 2020). Ebeveynlerin eğitim seviyesi azaldıkça saldırganlık davranışlarının arttığı (Erdoğdu, vd., 2018), baba eğitim düzeyinin ise saldırganlık davranışları etkilemediğini gösteren çalışma bulguları (Ulus ve Yalçıntaş Sezgin, 2019) araştırma bulgularımızı desteklemektedir. Ancak, anne eğitim düzeyinin saldırganlık davranışlarını etkilemediğini gösteren araştırma bulguları (Alp, vd., 2014) araştırma bulgularımızdan farklıdır. Dolayısıyla, ebeveynlerin eğitim düzeylerinin kadın katılımcıların saldırganlık düzeylerinin erkek katılımcılardan daha fazla etkilendiği savunulabilir. Özellikle anne eğitim düzeyi artıkça kadın ergenlerin saldırganlık düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir. Kadın ergenlerin sözel saldırganlık, kızgınlık, düşmanlık ve dolaylı saldırganlık düzeylerindeki bu artışın nedeninin annenin eğitim düzeyi artıkça ev hanımı olmak yerine bir işte çalışmalarından dolayı çocuklarına fazla zaman ayıramamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü gün içerisinde işte çalışan anneler mesai sonrası eve hem yorgun bir şekilde gelmekte hem de geldiğinde zamanının büyük bir kısmını çocukları yerine yemek yapmak ve ev işlerine ayırmak zorunda olduğundan çocuklarının sorunları veya eğitimi ile yeterince ilgilenemiyor olabilirler. Annenin eğitim düzeyinin artmasının böyle bir dezavantaja neden olduğu söylenebilir.

5. SONUÇ

Bu araştırmanın sonucunda ergen bireylerde erkek katılımcıların yüksek fiziksel saldırganlık düzeyine sahip oldukları, kadın katılımcıların ise düşmanlık alt boyutunda yüksek saldırganlık düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir. Bununla beraber yaş, fiziksel aktiviteye katılım, spor branş türü, ebeveyn eğitim durumu ve bireyin yetiştiği yer gibi faktörlerin ergen bireylerde fiziksel, sözel, kızgınlık, düşmanlık ve dolaylı saldırganlık gibi farklı saldırganlık tipleri üzerinde önemli etkilere sahip olduğu belirlenmiştir.

6. ÖNERİLER

Bu araştırmanın nicel araştırma yöntemlerinden anket tekniğinin ve kolayda örnekleme yönteminin kullanılarak sadece Mardin ve Şırnak illerinde gerçekleştirilmesi, araştırmanın sınırlılıklarını oluşturmaktadır. İleride yapılacak araştırmalarda ergen bireylerin saldırganlık davranışlarının daha derinlemesine incelenebilmesi için nitel araştırma yöntemlerinden mülakat tekniğinin uygulanması önerilmektedir. Bunun yanı sıra farklı illerde ikamet eden katılımcılardan oluşan örneklem gruplarının oluşturulması önerilmektedir. Ayrıca araştırmada ergenlerde yaş, fiziksel aktiviteye katılım, spor branşı, ebeveynlerin eğitimleri ve yetişilen yer gibi faktörlerin saldırganlık davranışlarını etkilediği tespit edildiğinden dolayı ergenlerde saldırganlık davranışlarının azaltılması veya kontrol altına alınması sürecinde bu gibi faktörlerin göz önünde bulundurulması önerilmektedir.

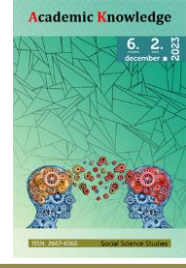
KAYNAKÇA

- Açak, M., Karademir, T., & Bayer, R. (2018). Orta öğretim okullarında okuyan öğrencilerin saldırganlık tutumlarının araştırılması. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 39-50.
- Allen, J. J., Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2018). The general aggression model. *Current Opinion in Psychology*, 19, 75-80. doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.03.034.
- Alp, M., Eraslan, M., Atay, E., & Özmutlu, İ. (2014). Düzenli spor yapan ve yapmayan çocukların sosyo-demografik özelliklerine göre saldırganlık düzeylerinin incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-30.
- Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2018). Media violence and the general aggression model. *Journal of Social Issues*, 74(2), 386-413. doi:10.1111/josi.12275.
- Anderson, C. A., & Huesmann, L. R. (2003). Human aggression: A social cognition ve view. M. A. Hogg ve J. Cooper (Ed), *The Sage Handbook of Social Psychology* (pp. 221-248). Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Archer, J., & Coyne, S. M. (2005). An integrated review of indirect, relational, and social aggression. *Personality and Social Psychology Review*, 9(3), 212-230. doi:10.1207/s15327957pspr0903_2.
- Austerman, J. (2017). Violence and aggressive behavior. *Pediatrics in Review*, 38(2), 69-80. doi:10.1542/pir.2016-0062.
- Bartholow, B. D. (2017). The aggressive brain. B. J. Bushman. (Ed), *Aggression and violence: A social psychological perspective* (pp. 47-60). New York: Routledge.
- Bayhan, V. (2013). Beden sosyolojisi ve toplumsal cinsiyet. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, 63, 147-164.
- Berkowitz, L. (2012). A history of social psychological research on aggression. W. Kruglanski ve W. Stroebe (Ed), *Handbook of the history of social psychology* (pp. 265-282). New York: Psychology Press.
- Björkqvist, K. (2018). Gender differences in aggression. *Current Opinion in Psychology*, 19, 39-42. doi:10.1016/j.copsyc.2017.03.030.
- Buss, A. H., & Perry, M. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 452-459.
- Buss, A. H., & Warren, W. L. (2000). *The aggression questionnaire manual*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Camadan, F., & Yazıcı, H. (2017). Üniversite öğrencilerinde gözlenen saldırganlık eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 225-234. Doi: 10.5961/jhes.2017.202.
- Can S. (2002). *Aggression Questionnaire adlı ölçeğin Türk popülasyonunda geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. (Yayımlanmamış Uzmanlık Tezi). GATA Haydarpaşa Eğitim Hastanesi, Psikiyatri Servisi, İstanbul.
- Can, A. (2020). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (9. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, A., Zengin, S., & Baş, M. (2017). Sporcu lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin belirlenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2 (4), 20-31.
- Çobanoğlu, G. B. (2006). *Takım sporları ve bireysel sporlar yapan sporcuların saldırganlık düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Coyne, S. M., Archer, J., Eslea, M., & Liechty, T. (2008). Adolescent perceptions of indirect forms of relational aggression: sex of perpetrator effects. *Aggressive Behavior*, 34(6), 577-583. doi:10.1002/ab.20266.
- Cross, C. P., & Campbell, A. (2011). Women's aggression. *Aggression and Violent Behavior*, 16(5), 390-398. doi:10.1016/j.avb.2011.02.012.

- Cüceloğlu, D. (2014). İnsan ve davranışı psikolojinin temel kavramları (28. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çelik, G, Tahiroğlu, A., & Avcı, A. (2008). Ergenlik döneminde beynin yapısal ve nörokimyasal değişimi. *Klinik Psikiyatri*, 11, 42-47.
- Dalbudak, İ., Ramazanoğlu, F., Beyleroğlu, M., Gökyürek, B., & Okan, İ. (2016). Spor bilimleri fakültesindeki performans sporcusu ve spor yapmayan meslek yüksekokulundaki öğrencilerin duygusal zeka ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi ısparta örneği. *Atatürk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(4), 51-66.
- Doğan, İ., Karacan Doğan, P., & Kayışoğlu, N. B. (2017). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının saldırganlık düzeylerinin incelenmesi: batı Karadeniz örneği. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2 (3), 1-16.
- Dönmez, K. H., Kolukısa, Ş., & Türkeri, R. (2019). Türkiye Futbol Federasyonu 2. Liginde Futbol Oynayan Erkek Sporcuların Saldırganlık ve Benlik Saygısı Durumlarının Karşılaştırılması. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (21), 239-249.
- Erden, N. K. (2007). Abant İzzet Baysal Üniversitesi öğretmenlik bölümleri birinci öğretim son sınıf öğrencilerinin saldırganlık türleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Erdoğan, Ç. H., & Bahadır, Z. (2016). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (7), 33-48.
- Erdoğan, M., Koçyiğit, M., Kayışoğlu, N. B., & Yılmaz, B. (2018). Futbol ve Futsal Branşlarında Spor Yapan Genç Kadınların Saldırganlık Yaklaşımları. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi (UKSAD), Özel Sayı 3*, 1-14.
- Eroğlu, M. (2020). Eğitim fakültesi öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(2), 135-143.
- Erşan, E., Dogan, O., & Doğan, S. (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin sosyodemografik açıdan değerlendirilmesi. *Cumhuriyet Medical Journal (CMJ)*, 31(3), 231-238.
- Gan, G., Sterzer, P., Marxen, M., Zimmermann, U. S., & Smolka, M. N. (2015). Neural and behavioral correlates of alcohol-induced aggression under provocation. *Neuropsychopharmacology*, 40(13), 2886-2896. doi:10.1038/n pp.2015.141.
- Gözcü Yavaş, C. Ö. (2012). Orta ve geç ergenlik dönemindeki ergenlerde tutum ve davranış farklılıkları. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 113-138. doi:10.1501/sbeder_0000000048.
- Helm, S., & Okamoto, S. K. (2016). Gendered perceptions of drugs, aggression, and violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 34(11), 2292-2312. doi:10.1177/0886260516660301.
- Ho, T. C., Gifuni, A. J., & Gotlib, I. H. (2022). Psychobiological risk factors for suicidal thoughts and behaviors in adolescence: a consideration of the role of puberty. *Mol Psychiatry*, 27, 606-623. doi.org/10.1038/s41380-021-01171-5.
- Ingram, K. M., Espelage, D. L., Davis, J. P., & Merrin, G. J. (2020). Family violence, sibling, and peer aggression during adolescence: Associations with behavioral health outcomes. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 1-14. doi:10.3389 /fpsyt.2020.00026.
- Işık, M., Kılıç, İ., & Aksoy, K. (2017). İşitme engelli sporcuların saldırganlık düzeyleri: Bireysel ve takım sporu üzerine bir karşılaştırma. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 3221-3229. doi:10.14687/jhs.v14i4.4832.
- Kafalı, S., Hünkar, İ., Keçeci, O., & Demiray, E. (2017). Bireysel spor ve takım sporu yapan sporcuların saldırganlık düzeylerinin araştırılması. *Journal of International Social Research*, 10(50), 386-390.

- Kahveci, İ., Karagün, E., & Sarper, M. (2020). Kocaeli ilinde çalışan lisanslı taekwondocuların saldırganlık ve mutluluk düzeylerinin belirlenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(29), 3456-3473. doi: 10.264 66/opus.728250.
- Kaplan, B., & Aksel, E. Ş. (2013). Ergenlerde bağlanma ve saldırganlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Nesne Psikoloji Dergisi (NPD)*, 1(1), 20-49. doi:10.7816/nesne-01-01-02.
- Karakaya, M. A. (2002). Takım sporu yapan sporcularla bireysel spor yapan sporcuların saldırganlık düzeylerinin karşılaştırılması (N.Ü. Aksaray BESYO örneği). (Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Karataş Z. (2009). The effect of anger management programme through cognitive behavioral techniques on the decrease of adolescent's aggression. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 12-24.
- Karataş, D. Z. (2008). Lise öğrencilerinde öfke ve saldırganlık. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (3), 277-294.
- Karataş, Z., & Gökçakan, Z. (2009). The effect of group-based psychodrama therapy on decreasing the level of aggression in adolescents. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9, 1407-1452.
- Khurana, A., Bleakley, A., Ellithorpe, M. E., Hennessy, M., Jamieson, P. E., & Weitz, I. (2018). Media violence exposure and aggression in adolescents: A risk and resilience perspective. *Aggressive Behavior*. 45(1), 70-81. doi:10.1 002/ab.21798.
- Kırımoğlu, H., Parlak, N., Dereceli, Ç., & Kepoğlu, A. (2008). Lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin spor yapıp yapmama durumlarına göre incelemesi Aydın il örneği. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(2), 147-154.
- Krahe, B. (2001). The social psychology of aggression. Philadelphia: Psychology Press Lt.
- Lansford, J. E. (2018). Development of aggression. *Current Opinion in Psychology*, 19, 17-21. doi:10.1016/j.copsyc.2017.03.015.
- Liu, J. (2004). Concept analysis: Aggression. *Issues in Mental Health Nursing*, 25(7), 693-714. doi:10.1080/01612840490486755.
- Malonda-Vidal, E., Samper-García, P., Llorca-Mestre, A., Muñoz-Navarro, R., & Mestre-Escrivá, V. (2021). Traditional masculinity and aggression in adolescence: its relationship with emotional processes. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 18(18), 9802. <https://doi.org/10.3390/ijerph18189802>.
- Marcus, R. F. (2017). The development of aggression and violence in adolescence. New York: Palgrave Macmillan.
- Martin, S. E., & Bryant, K. (2001). Gender differences in the association of alcohol intoxication and illicit drug abuse among persons arrested for violent and property offenses. *Journal of Substance Abuse*, 13(4), 563-581. doi:10.101 6/s0899-3289(01)00100-6.
- Moeller, T, G. (2001). Youth aggression and violence: A psychological approach. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Moore, T. M., Stuart, G. L., Meehan, J. C., Rhatigan, D., Hellmuth, J. C., & Keen, S. M. (2008). Drug abuse and aggression between intimate partners: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 28(2), 247-274. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.05.003>.
- Özgider, C., & Akgün, O. (2021). Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Şiddet ve Saldırganlık Düzeyleri Üzerine Bir İncelenme. *Spor Eğitim Dergisi*, 5 (3), 24-35.
- Russell, G. W. (2008). Aggression in the sports world a social psychological perspective. Oxford: Oxford University Press.
- Şahinler, Y., & Ulukan, M. (2020). Spor Yapan Üniversite Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Uluslararası Spor Bilimleri Öğrenci Çalışmaları*, 2 (1), 16-24.

- Şeker, İ., & Uslu, T. (2020). Spor Yapan ve Spor Yapmayan Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Beceri, Saldırganlık ve Spor Ahlakı Düzeylerinin İncelenmesi: Harran Üniversitesi Örneği. *Spor Eğitim Dergisi*, 4 (2), 172-189.
- Şengönül, T. (2017). Negative effects of media on children and youth' socialization process: A study on violent and aggressive behaviors. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(2), 368-398. doi: 10.14812/cuefd.346149.
- Şenyüzlü, E. (2013). Üniversite öğrencilerinde spora katılımın saldırgan davranışlar üzerine etkilerinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Sharp, C., & Wall, K. (2018). Personality pathology grows up: Adolescence as a sensitive period. *Current Opinion in Psychology*, 21, 111-116. doi:10. 1016/ j.copsyc.2017.11.010.
- Shokoufeh, S., & Türkmen, M. (2019). Türkiye'de elit erkek ve bayan güreşçiler ile spor yapmayan bireylerin liderlik ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Egzersiz Psikolojisi Dergisi*, 1(1), 33-37.
- Sutherland, E. H., & Cressey, D. R. (1978). *Criminology* (10. Basım). New York: J. P. Lippincott Company.
- Tutkun, E., Güner, B. Ç., Ağaoglu, S. A., & Soslu, R. (2010). Takım sporları ve bireysel sporlar yapan sporcuların saldırganlık düzeylerinin değerlendirilmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 23-29.
- Ulus, L., & Yalçıntaş Sezgin, E. (2019). Ergen bireylerin empati ve saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23 (3), 646-667.
- White, H. R., & Hansell, S. (1998). Acute and Long-Term Effects of Drug Use on Aggression from Adolescence into Adulthood. *Journal of Drug Issues*, 28(4), 837-858. doi:10.1177/002204269802800402.
- World Health Organization (WHO) (2014). Global status report on violence prevention 2014. Erişim tarihi: 14 Nisan 2020, <https://www.who.int/violence-injury-prevention/violence/status-report/2014/report/report/en/>
- World Health Organization (WHO) (2021). Adolescent health. Erişim tarihi: 28 Aralık 2021, https://www.who.int/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1
- Yamak, B., İmamoğlu, O., Eliöz, M., Çebi, M., & İslamoğlu, İ. (2019). Spor lisesi ve spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin öfke ve saldırganlık düzeylerinin araştırılması. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 14(20), 314-332. Doi: 10.26466/opus.592641.
- Yasuntimur, A. (2021). Şiddet ve suç davranışları çerçevesinde ses-gaz tabancasından muadil silah tehdidi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi, Ankara.
- Yıldız, S. (2009). Spor yapan ve spor yapmayan orta öğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Konya.



Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 13.10.2023
Kabul Tarihi / Date Accepted : 29.12.2023
Yayın Tarihi / Date Published : 31.12.2023
Yayın Sezonu / Pub Date Season : Güz / Autumn

Sosyal Medyada Dijital Kimlik İnşası: Instagram Kullanıcılarının Biyografi Yazılarının Cinsiyet ve Kuşak Kategorisine Göre Analizi

Arzu KALAFAT ÇAT* Begüm AYDIN**

Anahtar Kelimeler:

Sosyal Medya, Dijital Kimlik, Instagram Biyografisi

ÖZ

Dijital kimlik, bireylerin sosyal medyada kendilerini ifade etme biçimidir. Bu doğrultuda bireyler dijital kimliklerini inşa etme sürecinde, sahip olduğu bireysel nitelikler, toplumun kendisine yüklediği toplumsal roller veya gerçek hayatta olamayıp ama olmak istediği kimliklere göre bir kimlik inşa edebilir. Bu çalışmanın konusu bireylerin sosyal medyada inşa ettikleri dijital kimliklerdir. Araştırmanın amacı X, Y ve Z kuşağını temsil eden bireylerin Instagram biyografi yazılarında dijital kimliklerini ne şekilde betimlediklerini belirlemek ve ardından cinsiyet ve kuşak değişkenleri ile bireylerin biyografilerinde kullandıkları içeriklerin ilişkisini analiz etmektir. Araştırmanın örnekleme, amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen, Instagram uygulamasını aktif olarak kullanan X, Y ve Z kuşağını temsil eden toplam 230 kişiden oluşmaktadır. Araştırmanın yöntemi nicel içerik analizi olmakla birlikte, 230 kullanıcıdan toplanan veriler SPSS paket programına aktarılarak frekans analizleri gerçekleştirilmiş ve Chi Square (Ki Kare) ilişki testleri uygulanmıştır. Bu doğrultuda katılımcıların cinsiyeti ile Instagram biyografi içerik ($p=,314>,05$), içerik biçimi ($p=,077>,05$) ve içerik dili ($p=,205>,05$) arasında anlamlı bir ilişki bulunamazken; katılımcıların ait oldukları kuşak ile Instagram biyografi içerik ($p=,000<,05$), içerik biçimi ($p=,000<,05$) ve içerik dili ($p=,000<,05$) arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Digital Identity Building in Social Media: Analysis of Instagram Users' Biography Articles According to Gender and Generation Category

Keywords:

Social Media, Digital Identity, Instagram Bio

ABSTRACT

Digital identity is the way individuals express themselves on social media. In this regard, in the process of building their digital identities, individuals can build an identity according to the individual qualities they have, the social roles that society imposes on them, or the identities they cannot have in real life but want to be. The subject of this study is the digital identities that individuals build on social media. The aim of the research is to determine how individuals representing the The sample of the research consists of a total of 230 people, selected by the purposeful sampling method, representing the X, Y and Z generations who actively use the Instagram application. Although the method of the research is quantitative content analysis, the data collected from 230 users were transferred to the SPSS package program, frequency analyzes were performed and Chi Square relationship tests were applied. In this regard, while there was no significant relationship between the gender of the participants and Instagram biography content ($p=,314>,05$), content format ($p=,077>,05$) and content language ($p=,205>,05$); A significant relationship was detected between the generation the participants belonged to and Instagram bio content ($p=,000<,05$), content format ($p=,000<,05$) and content language ($p=,000<,05$).

* Doç. Dr. Karabük Üniversitesi, Türker İnanoğlu İletişim Fakültesi, Yeni Medya ve İletişim, arzukalafatcat@gmail.com, Orcid <https://orcid.org/0000-0003-2960-0790>.

** Doktora Öğrencisi, Karabük Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yeni Medya ve İletişim, begum-an@live.com, Orcid <https://orcid.org/0000-0001-6539-3034>.

Giriş

Teknolojinin gelişmesi bireylerin iletişim araçlarından beklentilerini de dönüşüme uğratmıştır. İnternet teknolojisinin iletişim araçlarına entegrasyonu, eğitsel, idari, ticari ve sosyal alanlara ilişkin pek çok olgunun dijital ortama taşınmasını beraberinde getirmiştir. Dijital dönüşüm, internet tabanlı teknolojileri günlük yaşamın vazgeçilmez bir parçası haline getirmiştir. Yeni medya araçlarının bireyin hayatına bu denli nüfus etmesi ve günlük pek çok aktivitenin bu araçlar aracılığıyla yapılması hayatın seyrinde çok yönlü değişimleri tetiklemiştir. En basit haliyle; bilgiye kolay ve hızlı yoldan ulaşım, yalnızca tek bir araç aracılığıyla film izleme, müzik dinleme, haberleşme gibi aktivitelerin yapılabilmesi (mecralararasılık/yöndeşme), sosyal medya araçlarını kullanarak fotoğraf-video paylaşımı, durum, düşünce, fikir üretim ve tüketimi gibi olanaklar yeni medyanın ortaya çıkışıyla birlikte bireyin hayatında tetiklenen değişim ve dönüşüm alanlardan birkaçıdır. Marshall McLuhan'ın ortaya attığı küresel köy kavramı bugün dijital köy olarak da nitelendirilebilir duruma gelmiştir. İnternet ağlarının küresel boyutta birbirine bağlanması neticesinde dünya, bir dijital köye dönüşmüş ve artık birey için zaman-mekân sınırı olmaksızın etkileşimli ve eş zamansız bir şekilde iletişim kurmak mümkün hale gelmiştir.

İnternetin keşfi, gelişen teknolojiler ve dijitalleşme, iletişim bağlamında hızla geleneksel medyanın klasik yapısını değiştirip dönüştürerek medya platformlarının artık yeni medya, dijital medya, sosyal medya şeklinde isimlendirilmesine sebep olmuştur. (Ak, 2022: 71). Tüm bu gelişmelerin bireyin hayatını pek çok anlamda etkilediği bilinen bir gerçektir. Bu noktada yeni medya ve dijitalleşmeden en çok etkilenen alanlardan biri de kimlik olgusudur. Bireyin benlik ve kendilik duygusunu ifade eden, diğer bireylerle arasındaki benzerlik ve farklılıklara dayanan kimlik olgusu toplumsal ve sosyolojik bir nitelik taşır. Kimliğin kendini bulma sürecinde ise bireyin ötekilerle olan bağı, ilişkisi ve bu bağlamdaki pratik ve ifadeleri baz alınır (Zinderen, 2020: 418). Buna ek olarak internetin keşfi ve dijitalleşmeyle birlikte bireyin artık toplum içindeki sosyalleşme alanlarının büyük ölçüde sosyal medya platformları olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bireyin toplum içindeki kimliği sosyal medya platformlarında bir dijital kimliğe dönüşmektedir. Bir diğer ifade ile dijitalleşen dünyayla birlikte birey artık kimlik inşa sürecini dijitalde deneyimlemektedir. Sosyal medya platformlarında bireyin kendini sunuş biçimi ve sosyal medyada diğer bireylere yapıp gösterdikleri içerikler bireyin dijital kimliğini oluşturmaktadır. Bu doğrultuda yeni medya teknolojilerinin bireye sunduğu imkanlardan biri olan dijital kimlik bireyin gerçek hayatındaki kimliği olabileceği gibi gerçek kimliğinden bağımsız tasarlanmış bir kimlik de olabilmektedir.

Bu çalışmada dijital kimlik olgusu bireylerin Instagram biyografi yazıları ekseninde incelenmiştir. Instagram kullanıcılarının Instagram biyografilerinde inşa ettikleri dijital kimliklerini nasıl sergiledikleri, kendilerini sanal mecrada nasıl tanımladıkları cinsiyet kategorisine göre içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

Sosyal Medya

Medya; yazılı, işitsel ve görsel kitle iletişim araçları aracılığıyla kitlelerin iletişim kurmalarını sağlayan ortam olarak adlandırılmaktadır. Ancak internet teknolojisinin iletişim süreçlerine dahil olmasıyla birlikte geleneksel medya/ yeni medya ayrımı ortaya çıkmıştır. Tek yönlü iletişime olanak sağlayan geleneksel medya ortamlarında medya içeriğinin alıcısı

olan kitle, tüketici olarak konumlandırılmaktadır. İzleyici ya da okuyucu kitlenin medya iletilerine yorum yapma ya da içerikler üzerinde herhangi bir değişiklik yapma şansı bulunmamaktadır. Dolayısıyla geleneksel medya ortamlarının hedef kitlesi pasif, edilgen ve alıcı konumundaki bireylerden oluşmaktadır. İnternetin ve iletişim teknolojilerin gelişmesi ve dijitalleşme sayesinde ortaya çıkan yeni medya araçları bireyi geleneksel medyadaki pasif konumundan alıp aktif konuma yerleştirmiştir. Yeni medyanın temel nitelikleri Rogers'a göre (1986: 4-5) etkileşim, eş zamansızlık ve kitlesizleştirmedir. Etkileşim, bireyin yeni medya aracılığıyla pasif konumdan aktif konuma geçerek karşısındaki kaynağa kendisine iletilen mesaja göre anında tepki verebilmesi özelliğini ifade etmektedir. Eş zamansızlık özelliği, zaman ve mekân sınırını ortadan kaldıran yeni medya aracılığıyla bireyin istediğini istediği zaman yapma özelliğine atıfta bulunmaktadır. Kitlesizleştirme ise geleneksel medya ortamlarında kitle olarak ifade edilen çok sayıdaki kişiye aynı mesajın gönderilmesi şeklinden farklı olarak yeni medya ortamlarında kitle odağından birey odağına geçişi, bir diğer ifadeyle kişiselleştirilmiş mesajların ön plana çıktığı bir iletişim sürecini ifade etmektedir. Buna göre yeni medya, bireye sınırsız bir hareket alanı sunarken aynı zamanda bireyin kişiye özgü bir deneyim yaşamasını da mümkün kılmaktadır.

Manovich'e göre (2016) internet, web siteleri, bilgisayar oyunları, sanal gerçeklik ve bilgisayar-sayısal tabanlı tüm olgular yeni medya alanına girmektedir. Buna ek olarak Manovich yeni medyanın eski medyadan farkı olmasına rağmen eskinin ortadan kalkmadığını, dönüştüğünü ifade eder. Buna göre geleneksel medya aracılığıyla da bireyin asıl meselesi bilgi almak, iletişime geçmek, kendini ifade etmek veya dışarda olanlardan haberdar olmak ise yeni medyada da temel mesela budur. Yeni medyanın gelenekselden farkı ise bireyin aktif olmasına izin vermesidir.

Sosyal medya kavramına yönelik literatürde pek çok tanım mevcut olmakla birlikte ilgili konu bağlamında en çok atıf alan çalışmalardan biri olan Boyd ve Ellison'nun "*Social Network Sites: Definition, History and Scholarship*" isimli çalışmalarında sosyal medya kavramı "bireylerin sınırlı bir sistem içerisinde herkese açık veya yarı açık şekilde profil oluşturmalarına, bağlantıda oldukları diğer kullanıcıların bir listesinin oluşturulmasına ve diğer kullanıcıların da bağlantılılarını görebilmelerine imkan sağlanmasına olanak tanıyan dijital ortam" şeklinde tanımlanmaktadır (Boyd & Ellison, 2008, s. 211). Kaplan ve Haenlein'in "*Users of the World Unite! The challenges and Opportunities of Social Media*" adlı çalışmalarında sosyal medya kavramı "web 2.0 teknolojisinin ideolojik temelleri üzerine inşa edilen ve kullanıcı tarafından oluşturulan içeriğin değiştirilmesine ve yeniden oluşturulmasına izin veren internet tabanlı uygulamalar" olarak tanımlanmaktadır (Kaplan & Haenlein, 2010, s. 61). Her iki çalışmanın da konuya yaklaşımları bağlamında önemli noktalara değindiğini savunan Kara (2013: 54), sosyal medya, sosyal ağ, sosyal paylaşım ağı gibi ifadelerin birbirleri yerine sıklıkla kullanıldıklarını ancak sosyal medya kavramının sosyal ağ ve sosyal paylaşım sitelerini de içine alan kapsamlı bir tanım olduğunu ifade etmektedir. Boyd ve Ellison'nun çalışmalarında kullanılan "sosyal ağ siteleri" ifadesi ile Kaplan ve Haenlein'nin kullandığı "sosyal medya" ifadeleri söz konusu olgunun 2004'ten 2010'a kadar aldığı yolu özetlemektedir.

Birey yeni medya aracılığıyla kilometrelerce ötede olan biriyle görüntülü konuşabilir, saniyeler içinde ona mesaj atabilir, sanal gerçeklik ile hiç gitmediği bir yere gitmiş kadar olabilir. Bu durum sosyal medya platformlarında da aynı şekilde işler. Birey hiç gitmediği, hiç görmediği yerleri sosyal medya platformlarından görebilir, belki gerçek hayatta hiç göremeyeceği insanların aile hayatlarına sosyal medya aracı aracılığıyla sızabilir. Bu noktada karşılıklı bir rıza da söz konusu olur. Zira bir taraf kendi hayatının başkaları tarafından görünmesini ister; evini, hayatını, ailesini, kimliğini bu yüzden paylaşır. Karşı taraf da paylaşılanı görmek ister; paylaşanın hayatına dahil olur, hatta kendinde yorum yapma hakkı bile bulur. Tüm bunlar sosyal medya platformlarının bireylere sunduğu haklardan birkaçıdır. Sosyal medya platformlarının sunduğu başka bir imkân ise bireylere dijital kimlik inşa etmelerine fırsat tanınmasıdır. Birey gerçek hayatını olduğu gibi sosyal medyada gerçek kimliğini yansıtabilir; fakat tam tersi şekilde, hiç olmadığı biri gibi de davranabilir. Bu noktada, bireylerin sosyal medya mecralarında sundukları dijital kimlikler önemli bir olgu haline gelir.

Dijital Kimliğin Yeni Göstergeleri: Dijital Biolar

Sosyal bilimler disiplini bağlamında pek çok alanı ilgilendiren bir olgu olan kimlik kavramına her bilimsel alan kendi penceresinden bakmaktadır. Sözcük anlamı itibariyle kimlik kavramının ilk ve temel tanımlaması “toplumsal bir varlık olarak insanın nasıl bir kimse olduğunu gösteren belirti, nitelik ve özelliklerin bütünü” şeklindedir (Türk Dil Kurumu, 2019, s. 1442). Günümüzde pek çok alanda kullanılan kimlik kavramı bu çalışmada “sosyal ağlar” bağlamında ele alınarak kimlik kavramının dijitalleşmeyle birlikte dönüştüğü “dijital kimlik” kavramı üzerinde durulacaktır. Dijital kimlik, bireylerin dijital platformlarda kendileriyle ilgili paylaşımlar yaptıkları ve kendilerini tanıtmaya imkânı buldukları bilgilerin bileşimidir (Dalton & Crosby, 2013: 1). Bu doğrultuda dijital kimlik, bireylerin sanal mecralardaki eylemlerini temel almaktadır.

Bireyin gerçek dünyadaki kimliğinin sanal sunumu olarak tanımlanan dijital kimlikler (Markovikj & Serafimovska, 2018: 2) sosyal medya kullanıcılarının bir nevi sertifikalarıdır ve kullanıcıların sahip oldukları bu sanal kimlikler tam da gerçek hayattaki kimlikler gibi bireylerin kendilerini ötekilere tanıtmaya amacıyla kullanılmaktadır (Engin, 2015: 22). Bireylerin kendilerini ötekilere tanıtmaya yolu dijital ortamların sunduğu belirli özellikler bağlamında gelişmekte ve bireyler kendilerini görsel, işitsel ve yazınsal şekillerde tanıtarak dijital bir temsil oluşturmaktadırlar; bu temsil oluşturma sürecini de kendi hesaplarına bilgiler, fotoğraflar, videolar ekleyerek, belirli gruplara dahil olarak veya sanal mecrada arkadaşlıklar geliştirerek gerçekleştirmektedirler (Kaya, 2021: 1408). Bu doğrultuda dijital kimlik, bireyin sosyal medyasını, profesyonel profillerini ve diğer keşfedilebilir içeriklerinin tümünü kapsayan çevrimiçi varlığı olarak ifade edilebilmektedir (Gill, Zampini, & Mehta, 2015: 1219). Sosyal medya, bireyin istemediği yönleri dışarda bırakarak istediği yönleri ön plana çıkarabileceği, kendi gerçekliğinden farklı yepyeni kimlik inşa etmesine olanak sağlamaktadır (Değer, Sine Nazlı, 2022: 31).

Dijital mecraların yeni kimlik göstergelerini dijital biyografiler oluşturmaktadır. Bir diğer ifade ile dijital kimlikler bireylerin sanal mecralardaki tüm pratiklerini kapsamaktadır. Dijital kimlik aracılığıyla bireyler kendilerine sanal dünyada bir temsil yaratma çabası içerisine girebilmekte, özellikle eğlence ve iletişim amaçlı kullanılan sosyal medya

platformlarında bireyler kendilerini cinsiyete göre değişebilen toplumsal roller bağlamında da pek çok nitelik üzerinden temsil edebilmektedirler. Bu bağlamda çalışmanın ana konusu her geçen gün artan kullanıcı sayılarıyla en fazla kullanılan sosyal medya platformlarından olan Instagram özelinde kullanıcıların biyografi (bio) yazılarının cinsiyet kategorisine göre incelenmesidir.

Teknolojinin gelişmesi ve dünyanın dijitalleşmesiyle birlikte ortaya çıkan yeni medya platformlarından Instagram, günümüzde toplumun neredeyse tüm kesimleri tarafından kullanılan toplumsal iletişim sistemlerinden biri haline gelmektedir. Instagram, kullanıcılarına fotoğraf ve videolarını paylaşabilecekleri bir profil sağlarken; bu profilleri aracılığıyla bireylere hem kendihayatlarını paylaşma hem de başkalarının hayatlarına misafir olma imkânı sunmaktadır. Manovich (2016: 4) Instagram platformunu dünyanın dört bir yanındaki kullanıcıların fotoğraflarını, fikir ve deneyimlerini birbirleriyle bağlantılar kurarak paylaştıkları bir alan olarak tanımlamaktadır. Bu doğrultuda Instagram'ın bireyin kendini dijital dünyada var etmesi bağlamında aracı konumunda olduğu söylenebilir.

We Are Social ve Hootsuite ortaklığı ile gerçekleştirilen Digital 2023 Raporu'na göre 2023 yılında en çok kullanılan sosyal medya uygulaması Instagram olmuştur. Türkiye'de internet kullanıcılarının %90.6'sı Instagram kullanıcısıdır (<https://wearesocial.com/us/>). Instagram platformunun yüz milyonlarca kullanıcısı tarafından yüzlerce farklı şekilde kullanıldığını belirten Manovich (2016: 11) "Instagram and Contemporary Image" isimli kitabında "Instagram nedir?" sorusunun da pek çok farklı tanımı olabileceğini ve tek bir tanıma sığdırmanın zor olduğunu ifade etmektedir.

Fotoğraf ve video paylaşımlarıyla bireyin dijital kimliğini ötekilere tanıtmaya olanağı dışında birey, kendi dijital kimlik inşasını Instagram'da biyografi kısmı aracılığıyla da gerçekleştirmektedir. Instagram profillerinde paylaşılan fotoğraflar bireylerin hayatlarından izler taşıdığı için bunlar üzerinden bireylerin kimliğine dair bir okuma yapılabilmektedir (Sönmez, Keskin, Laleh, & Kömür, 2022: 130). Dolayısıyla aynı okuma, bireylerin Instagram'da kendilerini doğrudan tasvir edebildikleri, tanımlayabildikleri kısım olan "biyografi" aracılığıyla da gerçekleştirilebilmektedirler. Günümüzde en yaygın kullanılan sosyal medya platformlarından biri olan Instagram görselliğin ön planda olduğu bir mecra olmakla birlikte kullanıcılar bio yazıları ile kendilerini tanıtmak amacıyla çeşitli metinler kullanmaktadırlar. Instagram biyografi yazıları profil ziyaretçilerine ziyaret ettikleri hesap sahibine ilişkin çeşitli bilgiler vermektedir.

Araştırmanın Amaç, Önem ve Yöntemi

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte dijitalleşen dünyada birey kendini bu dijital dünyaya entegre etmeye çalışır ve bu doğrultuda sosyal mecralarda barınmak, paylaşım yapmak, ötekilerden haberdar olmak ve yine ötekilerle etkileşim kurmak gibi pek çok amaçla sosyal medya platformlarını kullanmaktadır. Dolayısıyla toplum içinde bir kimliğe sahip olan birey, dijital dünya bağlamında da bir kimlik yaratmak durumundadır. Dijital kimlik, bireylerin sanal dünyada sundukları benlikleridir. Bu benlik sunumu bireylerin sosyal mecralardaki paylaşımlarıyla doğru orantılı gelişmektedir. Instagram bu noktada bireyin görsel, işitsel ve yazınsal paylaşımlarının bir arada bulunabileceği, düşünce ve deneyimlerini ötekilerle paylaşırken kendisine istediği şekilde bir dijital kimlik inşa edebileceği dijital bir alandır. Instagram biyografisi ise ilgili mecradaki fotoğraf ve video paylaşımlarından farklı

olarak, bireyin kendisini doğrudan “metin” odaklı tasvir edışıdır. Bu “metin” içeriği yazı, görsel ya da grafik olabilir. Bu araştırmada x, y ve z kuşağını temsil eden bireylerin Instagram biyografi yazılarında dijital kimliklerini ne şekilde betimlediklerini belirlemek ve bu analizlerin sonucunda cinsiyet ve kuşak ile bireylerin biyografilerinde kullandıkları içeriklerin ilişkisini analiz etmek amaçlanmaktadır. Söz konusu içerik analizi kuşak ve cinsiyet değişkenine göre yapılmıştır. Bu doğrultuda dijitalleşen dünyada bireylerin dijital kimliklerini nasıl kurguladıkları ve sanal dünyada kendilerini nasıl tanıttıkları önem arz etmektedir.

Araştırmanın yöntemi hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerine dahil olan içerik analizinden oluşmaktadır. İlgili çalışma nicel içerik analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Sayılamayanların nicelleştirilmesi olarak da tanımlanan içerik analizi, toplumsal ya da toplumbilimsel çalışmalarda kullanılan bir gözlem yöntemi olmakla birlikte yaygın gözlem yöntemleri arasında bulunmakta ve özellikle son 40-50 yıldır oldukça fazla kullanılmaktadır (Aziz, 2022: 119). Katılımcılardan elde edilen veriler SPSS paket programına aktarılarak frekans analizleri ve Chi Square (Ki Kare) ilişki testlerine tabii tutulmuştur.

Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmada olasılıksız örnekleme yöntemlerinden olan amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklemenin kullanılması ilgili yöntemin “kolay ulaşılabilirlik” esasına dayanmaktadır. Amaçlı örneklemede araştırmacı belli bir örneklem sayısına ulaşıncaya kadar çevresindeki, yakınındaki kişileri örnekleme dahil ederken örnekleme seçilen kişilerin araştırmanın amacına uygun olması gerekmektedir (Aziz, 2022: 52). Bu doğrultuda amaçlı örnekleme yöntemiyle Instagram kullanıcısı olan X, Y ve Z kuşağını temsil eden toplam 230 Instagram kullanıcısı örnekleme dahil edilmiş, içerik analizi ilgili örneklem grubu üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Hipotezleri

Araştırmada örneklem grubuna dahil edilen X, Y ve Z kuşağını temsil eden bireylerin Instagram biyografi kısmında dijital kimlik inşalarını ne şekilde kurdukları ve bu dijital kimlik niteliklerinin cinsiyet ve kuşak değişkenleriyle aralarında anlamlı bir ilişki olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda Instagram biyografi kısmı biyografi içeriği bağlamında kategorileştirilmiştir. İlgili kategoriler aşağdaki gibidir;

Tablo 1: Instagram Biyografi Kısmı Kategorileri

Biyografi İçeriği	Biyografi İçerik Biçimi	Biyografi İçerik Dili
Meslek	Yazı	Türkçe
Eğitim Bilgisi	Yazı+Görsel	Türkçe+Yabancı Dil
Duygusal İlişki	Görsel	Yabancı Dil
Aile Bağı	Boş	Boş
Özlü Söz		
Tarafarlık		
Milli Unsur		
Dini Unsur		
Boş		

Tabloda görüldüğü üzere bireylerin dijital kimlik inşalarının biyografi bağlamında değerlendirilmesi biyografi içerik, içerik biçimi ve içerik dili şeklinde kategorize edilmiştir. Buna göre içerik kapsamında biyografi kısmında bireylerin meslek, eğitim, duygusal ilişki, ailebağı, özlü söz, taraftarlık, milli unsur ve dini unsur gibi bilgilere yer vermeleri biyografi içeriği kategorisinde değerlendirilirken hiçbir yazı ya da görsel içerik bulunmaması da yine biyografi içeriği kategorisinde “boş” olarak değerlendirilmiştir. Biyografi içerik biçimi kapsamında bireylerin yazı, yazı ve görsel birlikte, yalnızca görsel kullanmaları ya da hiçbir şey kullanmamaları da biyografi içerik biçimi kategorisinde değerlendirilmiştir. Biyografi içerik dili kapsamında ise içeriğin Türkçe oluşu, yabancı bir dil ya da Türkçe ile yabancı dilin birlikte kullanımı veya boş bırakılması durumu da içerik dili kategorisinde değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın hipotezleri şu şekildedir;

- H0: Cinsiyet ile Instagram biyografi içeriği arasında anlamlı bir ilişki yoktur.
- H1: Cinsiyet ile Instagram biyografi içeriği arasında anlamlı bir ilişki vardır
- H2: Cinsiyet ile Instagram biyografi içerik biçimi arasında anlamlı bir ilişki yoktur.
- H2a: Cinsiyet ile Instagram biyografi içerik biçimi arasında anlamlı bir ilişki vardır.
- H3: Cinsiyet ile Instagram biyografi içerik dili arasında anlamlı bir ilişki yoktur.
- H3a: Cinsiyet ile Instagram biyografi içerik dili arasında anlamlı bir ilişki vardır.
- H4: Kuşak ile Instagram biyografi içeriği arasında anlamlı bir ilişki yoktur.
- H4a: Kuşak ile Instagram biyografi içeriği arasında anlamlı bir ilişki vardır.
- H5: Kuşak ile Instagram biyografi içerik biçimi arasında anlamlı bir ilişki yoktur.
- H5a: Kuşak ile Instagram biyografi içerik biçimi arasında anlamlı bir ilişki vardır.
- H6: Kuşak ile Instagram biyografi dili arasında anlamlı bir ilişki yoktur.
- H6a: Kuşak ile Instagram biyografi dili arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Araştırmada betimsel modele uygun olarak içerik analizi yöntemi kullanılmaktadır. İçerik analizi hem nicel hem de nitel çalışmalarda kullanılan, çoğunlukla da görsel ve yazılı çalışmalarda tercih edilen bir analiz yöntemidir. Araştırma kapsamında temel amaç ve hipotezler bağlamında nicel bir ölçüm yapmayı sağlayacak bir kodlama cetveli oluşturularak veriler SPSS paket programına girilmiş, ardından veriler üzerinde frekans analizi gerçekleştirilmiştir. Daha sonra cinsiyet ve kuşak değişkenleri bağlamındaki ilişkileri tespit etmek üzere Chi Square (Ki Kare) ilişki analizi uygulanmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında bireylerin sosyal medyada kurdukları dijital kimlik inşalarının Instagram biyografisi bağlamında cinsiyet ve kuşak değişkenlerine göre tespit edilmesine yönelik belirlenen örneklem grubunun katılımcı sayısı 230'dur. Yapılan frekans analizi kapsamında cinsiyet değişkenine göre 230 katılımcının %62,2'si (143 kişi) kadın katılımcıyken; %37,8'i (87 kişi) erkek katılımcıdır. Kuşak değişkenine göre ise katılımcıların %29,1'inin (67 kişi) X kuşağı, %39,1'inin (90 kişi) Y kuşağı ve %31,7'sinin de (73 kişi) Z kuşağına ait olduğu tespit edilmiştir. Çalışma kapsamında gerçekleştirilen frekans analiz tablosu aşağıdaki gibidir;

Tablo 2: Değişken ve Kategoriler Frekans Analizi

Değişken	Kategoriler	F	%	Valid %	Cumulative %
Cinsiyet	Kadın	143	62,2	62,2	62,2
	Erkek	87	37,8	37,8	100,0
	Toplam	230	100,0	100,0	
Kuşak	X	67	29,1	29,1	29,1
	Y	90	39,1	39,1	68,3
	Z	73	31,7	31,7	100,0
	Toplam	230	100,0	100,0	
Instagram Biyografi İçerik	Meslek	46	20,0	20,0	20,0
	Eğitim Bilgisi	65	28,3	28,3	48,3
	Duygusal İlişki	13	5,7	5,7	53,9
	Aile Bağı	13	5,7	5,7	59,6
	Milli Unsur	8	3,5	3,5	63,0
	Taraftarlık	6	2,6	2,6	65,7
	Özlu Söz	39	17,0	17,0	82,5
	Boş	40	17,4	17,4	100,0
Toplam	230	100,0	100,0		
Instagram Biyografi İçerik Biçimi	Yazı	86	37,4	37,4	37,4
	Yazı+Görsel	102	44,3	44,3	81,7
	Görsel	2	,9	,9	82,6
	Boş	40	17,4	17,4	100,0
Toplam	230	100,0	100,0		
Instagram Biyografi İçerik Dili	Türkçe	72	31,3	31,3	31,3
	Türkçe+Yabancı Dil	50	21,7	21,7	53,0
	Yabancı Dil	66	28,7	28,7	81,7
	Boş	42	18,3	18,3	100,0
Toplam	230	100,0	100,0		

Tablo 2’de görüldüğü üzere çalışma kapsamında yapılan frekans analizlerine göre Instagram Biyografi İçerik değişkeni kendi içinde 9 ayrı kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler meslek, eğitim bilgisi, duygusal ilişki, aile bağı, milli unsur, dini unsur, taraftarlık, özlu söz ve boş şeklindedir. Frekans analizi sonucunda dini unsur kategorisinin örneklem grubundaki hiçbir katılımcı tarafından kullanılmamakta olduğunun tespit edilmesi üzerine ilgilitebloda dini unsur kategorisine yer verilmemiştir. Katılımcıların %28,3’ü eğitim bilgisine Instagram biyografisinde yer verirken; bunu %20 ile meslek takip etmektedir. %17,4’ü ise instagram biyografi kısmını boş bıraktığı için boş kategorisinde değerlendirilmiştir. İlgili frekans analizine göre Instagram biyografi içerik biçimi çerçevesinde katılımcıların %44,3’ünün biyografisinde yazı ve görseli birlikte kullandığı, %37,4’ünün sadece yazı kullandığı, yine %17,4’ünün boş bıraktığı ve %9’unun ise yalnızca görsel kullandığı tespit edilmiştir. Instagram biyografi içerik dili bağlamında katılımcıların %31,3’ünün Türkçe içerik tercih ettiği, %28,7’sinin yabancı bir dil tercih ettiği, %21,7’sinin ise Türkçe ve yabancı bir dili bir arada kullandığı görülmüştür. Bu doğrultuda katılımcıların Instagram biyografilerinde kurdukları dijital kimliklerin cinsiyet ve kuşak ile olan ilişkisini analiz etmek amacıyla SPSS paket programında Chi Square (Ki Kare) ilişki analizleri gerçekleştirilmiştir.

İlk olarak, H0 hipotezi “cinsiyet ve Instagram biyografi içeriği arasında anlamlı bir ilişki yoktur” ve H1 hipotezi “cinsiyet ve Instagram biyografi içeriği arasında anlamlı bir ilişki vardır” hipotezleri SPSS paket programında Chi Square (Ki Kare) ilişki analizi aracılığıyla test edilmiştir. Bu bağlamda, katılımcıların cinsiyetleri ile Instagram biyografi içerikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan Chi Square (Ki Kare) ilişki test sonucuna göre katılımcıların cinsiyetleri ile Instagram biyografi içerikleri arasında anlamlı bir ilişki

bulunamamıştır ($X^2(2)=8,211$, $p=,314$). Bu doğrultuda H_0 hipotezi kabul edilirken H_1 hipotezi reddedilmiştir. Anlamlı bir ilişkinin tespit edilemediği cinsiyete göre Instagram biyografi içeriktablosu aşağıdaki gibidir;

Tablo 3: Cinsiyete Göre Instagram Biyografi İçeriği

		Cinsiyet		Toplam	X ²	Sd	p	
		Kadın	Erkek					
Instagram Biyografi İçerik	Meslek	F	23	23	46	8,211	7	,314
		%	16,1	26,4	20,0			
	Eğitim Bilgisi	F	42	23	65			
		%	29,4	26,4	28,3			
	Duygusal İlişki	F	8	5	13			
		%	5,6	5,7	5,7			
	Aile Bağı	F	10	3	13			
		%	7,0	3,4	5,7			
	Milli Unsur	F	5	3	8			
		%	3,5	3,4	3,5			
	Taraftarlık	F	2	4	6			
		%	1,4	4,6	2,6			
	Özlu Söz	F	24	15	39			
		%	16,8	17,2	17,0			
	Boş	F	29	11	40			
		%	20,3	12,6	17,4			
Toplam	F	143	87	230				
	%	62,2	37,8	100,0				

Test sonuçlarına göre kadın katılımcıların Instagram biyografi içerik kategorisi çerçevesinde biyografilerinde %29,4 ile eğitim bilgisine yer verdikleri, %20,3 ile biyografi kısmını boş bıraktıkları, %16,8 ile özlu söz tercih ettikleri, %16,1 ile mesleki bilgi verdikleri tespit edilmiştir. Bu doğrultuda kadınların en çok eğitim bilgisine yer verdikleri tespit edilirken;

%1,4 ile en az taraftarlık bilgisi verdikleri görülmüştür. Erkek katılımcıların ise %26,4 ile hemmeslek bilgisi hem de eğitim bilgisine yer verdikleri tespit edilmiş, buna ek olarak %17,2 ile özlu söz tercih ettikleri, %12,6 ile de biyografi kısmını boş bıraktıkları görülmüştür. Bu doğrultuda erkeklerin en çok eğitim bilgisi ve mesleki bilgiye yer vermelerine ek olarak %3,4 ile en az aile bağı ve milli unsur içeriklerini tercih ettikleri tespit edilmiştir. Chi Square (Ki Kare) ilişki analizi sonucunda ($p=,314>,05$) cinsiyete göre Instagram biyografi içeriklerinin anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüş, cinsiyet ile Instagram biyografi içeriği arasında anlamlı bir ilişki söz edilememiştir.

Çalışmanın ikinci hipotezini oluşturan H_2 hipotezi “cinsiyet ile biyografi içerik biçimi arasında anlamlı bir ilişki yoktur” şeklindeyken H_{2a} hipotezi ise “cinsiyet ile biyografi içerik biçimi arasında anlamlı bir ilişki vardır” şeklindedir. Katılımcıların cinsiyetleri ile Instagram biyografi içerik biçimleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan Chi Square (Ki Kare) ilişki test sonucuna göre katılımcıların cinsiyetleri ile Instagram biyografi içerik biçimi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($X^2(2)=6,858$, $p=,077$). Bu doğrultuda H_2 hipotezi

kabul edilirken H2a hipotezi reddedilmiştir. Anlamli bir ilişkinin tespit edilemediği cinsiyet ile biyografi içerik biçimi tablosu aşağıdaki gibidir;

Tablo 4: Cinsiyet ile Biyografi İçerik Biçimi

		<i>Cinsiyet</i>		<i>Toplam</i>	<i>X²</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>	
		<i>Kadın</i>	<i>Erkek</i>					
<i>Biyografi İçerik Biçimi</i>	Yazı	F	48	38	86	6,858	3	,077
		%	33,6	43,7	100,0			
	Yazı + Görsel	F	66	36	102			
		%	46,2	41,4	100,0			
	Görsel	F	0	2	2			
		%	0,0	2,3	100,0			
	Boş	F	29	11	40			
		%	20,3	12,6	100,0			
	Toplam	F	143	87	230			
		%	62,2	37,8	100,0			

Çalışma kapsamında gerçekleştirilen test sonuçlarına göre kadın katılımcılar %46,2 ile Instagram biyografi içerik biçimi bağlamında yazı ve görseli bir arada tercih ederken, erkek katılımcılar ise %43,7 ile yalnızca yazıyı tercih etmektedir. Kadın katılımcılar arasında yalnızca görsel içerik kullanan bir katılımcı bulunmazken erkek katılımcılar arasında yalnızca görsel kullanımı %2,3 olarak tespit edilmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların cinsiyeti ile tercih ettikleri Instagram biyografi içerik biçimleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen Chi Square (Ki Kare) ilişki testi sonucuna göre cinsiyet ile Instagram biyografi içerik biçimi arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür ($p=,077>,05$).

Çalışmanın nc hipotezini oluşturan H3 hipotezi "cinsiyet ile biyografi içerik dili arasında anlamlı bir ilişki yoktur" Şeklindeyken H3a hipotezi "cinsiyet ile biyografi içerik dili arasında anlamlı bir ilişki vardır" Őeklinindedir. Katılımcıların cinsiyetleri ile Instagram biyografikisimında kullandıkları içerik dili arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan Chi Square (KiKare) ilişki test sonucuna göre katılımcıların cinsiyetleri ile Instagram biyografi içerik dili arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($X^2(2)=4,583$, $p=,205$). Buna göre H3 hipotezi kabuledilirken H3a hipotezi reddedilmiştir. Anlamlı bir ilişkinin tespit edilemediği cinsiyet ile biyografi içerik dili arasındaki ilişki tablosu aşağıdaki gibidir;

Tablo 5: Cinsiyet ile Biyografi İçerik Dili

		<i>Cinsiyet</i>		<i>Toplam</i>	<i>X²</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>	
		<i>Kadın</i>	<i>Erkek</i>					
<i>Biyografi İçerik Dili</i>	Türkçe	F	40	32	72	4,583	3	,205
		%	28,0	36,8	31,3			
	Türkçe + Yabancı Dil	F	28	22	50			
		%	19,6	25,3	21,7			
	Yabancı Dil	F	46	20	66			
		%	32,2	23,0	28,7			
	Boş	F	29	13	42			
		%	20,3	14,9	18,3			
	Toplam	F	143	87	230			
		%	62,2	37,8	100,0			

Çalışma kapsamında gerçekleştirilen test sonuçlarına göre kadın katılımcılar biyografi içerik dili çerçevesinde %32,2 ile en çok yabancı dil tercih ederken erkek katılımcıların %31,3 ile en çok Türkçe tercih ettikleri tespit edilmiştir. Kadın katılımcılar arasında Türkçe ve yabancı dili birlikte tercih edenler %19,6 iken erkek katılımcılar arasında bu oran %21,7 olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların cinsiyeti ile Instagram biyografi kısmında tercih ettikleri içerik dili arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik gerçekleştirilen Chi Square (Ki Kare) ilişki test sonucuna göre cinsiyet ile Instagram biyografi içerik dili arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı görülmüştür ($p=,205>,05$).

Çalışmanın dördüncü hipotezini oluşturan H4 hipotezi “kuşak ile biyografi içerik arasında anlamlı bir ilişki yoktur” şeklindeyken H4a hipotezi “kuşak ile biyografi içerik arasında anlamlı bir ilişki vardır” şeklindedir. Katılımcıların ait oldukları kuşak ile Instagram biyografi kısmında kullandıkları içerik arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan Chi Square (Ki Kare) ilişki test sonucuna göre katılımcıların kuşakları ile Instagram biyografi içerikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($X^2(2)=151,410$, $p=,000$). Bu doğrultuda H4 hipotezi reddedilirken H4a hipotezi kabul edilmiştir. Anlamlı bir ilişkinin tespit edildiği kuşak ile Instagram biyografi içerik arasındaki ilişki tablosu aşağıdaki gibidir;

Tablo 6: Kuşak ile Instagram Biyografi İçerik

		Kuşak			Toplam	X ²	Sd	P	
		X	Y	Z					
Instagram Biyografi İçerik	Meslek	F	11	30	5	46	151,410	14	,000
		%	16,4	33,3	6,8	20,0			
	Eğitim Bilgisi	F	3	18	44	65			
		%	4,5	20,0	60,3	28,3			
	Duygusal İlişki	F	1	9	3	13			
		%	1,5	10,0	4,1	5,7			
	Aile Bağı	F	3	10	0	13			
		%	4,5	11,1	0,0	5,7			
	Milli Unsur	F	1	3	4	8			
		%	1,5	3,3	5,5	3,5			
	Taraftarlık	F	1	3	2	6			
		%	1,5	3,3	2,7	2,6			
	Özlü Söz	F	10	16	13	39			
		%	14,9	17,8	17,8	17,0			
	Boş	F	37	1	2	40			
		%	55,2	1,1	2,7	17,4			
Toplam	F	67	90	73	230				
	%	29,1	39,1	31,7	100,0				

Çalışma kapsamında gerçekleştirilen test sonuçlarına göre X kuşağı katılımcılar %55,2 ile Instagram biyografi kısımlarını boş bırakırken Y kuşağı katılımcıların %33,3 ile biyografi içerik bağlamında meslek bilgisi vermeyi tercih ettikleri, Z kuşağı katılımcıların ise %60,3 ile en çok eğitim bilgisine yer verdikleri tespit edilmiştir. X kuşağı katılımcılar %1,5 ile en az duygusal ilişki, milli unsur ve taraftarlık bilgisine yer verirken; Y kuşağı katılımcıların %3,3 ile milli unsur ve taraftarlık bilgisini tercih ettikleri ve %1,1 ile de biyografi kısmını boş bıraktıkları belirlenmiştir. Z kuşağı katılımcılar bağlamında ise aile bağı bilgisine yer veren herhangi bir katılımcının olmadığı görülmüşken; %2,7 ile biyografi kısmını boş bıraktıkları ve yine %2,7 ile taraftarlık bilgisine yer verdikleri tespit edilmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların ait oldukları kuşak ile Instagram’da kullanmayı tercih ettikleri biyografi içerikleri

arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik gerçekleştirilen Chi Square (Ki Kare) ilişki test sonucuna göre kuşak ile Instagram biyografi içeriği arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($p=,000<,05$).

Çalışmanın beşinci hipotezini oluşturan H5 hipotezi “kuşak ile biyografi içerik biçimi arasında anlamlı bir ilişki yoktur” şeklindeyken H5a hipotezi “kuşak ile biyografi içerik biçimi arasında anlamlı bir ilişki vardır” şeklindedir. Katılımcıların ait oldukları kuşak ile Instagram biyografi kısmında kullandıkları içerik biçimi arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan Chi Square (Ki Kare) ilişki test sonucuna göre katılımcıların kuşakları ile Instagram biyografi içerik biçimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($X^2(2)=130,530$, $p=,000$). Bu doğrultuda H5 hipotezi reddedilirken H5a hipotezi kabul edilmiştir. Anlamlı bir ilişkinin tespit edildiği kuşak ve Instagram biyografi içerik biçimi arasındaki ilişki tablosu aşağıdaki gibidir;

Tablo7: Kuşak ile Instagram Biyografi İçerik Biçimi

			Kuşak			Toplam	X^2	Sd	P
			X	Y	Z				
Biyografi İçerik Biçimi	Yazı	F	19	21	46	86	130,530	6	,000
		%	28,4	23,3	63,0	37,4			
	Yazı + Görsel	F	11	66	25	102			
		%	16,4	73,3	34,2	44,3			
	Görsel	F	0	2	0	2			
		%	0,0	2,2	0,0	0,9			
	Boş	F	37	1	2	40			
		%	55,2	1,1	2,7	17,4			
	Toplam	F	67	90	73	230			
		%	29,1	39,1	31,7	100,0			

Çalışma kapsamında gerçekleştirilen test sonuçlarına göre X kuşağı katılımcıların %55,2 ile Instagram biyografi kısımlarını boş bıraktıkları, %28,4 ile yazı tercih ettikleri, %16,4 ile yazı ve görseli bir arada kullandıkları ve görsel içeriğini ise kullanmadıkları tespit edilmiştir. Y kuşağı katılımcıların %73,3 ile en çok yazı ve görseli bir arada tercih ettikleri, %23,3 ile yalnızca yazı kullandıkları, %2,2 ile yalnızca görsel bir içeriğe yer verdikleri, %1,1 ile boş bıraktıkları görülmüştür. Z kuşağı katılımcıların ise %63,0 ile en çok yazıyı tercih ettikleri, %34,2 ile yazı ve görseli bir arada kullandıkları, %2,7 ile biyografi kısmını boş bıraktıkları ve görsel kullanımına yer vermedikleri tespit edilmiştir. Dolayısıyla biyografi içerik biçimi çerçevesinde yazı kullanımını %63,0 ile en çok Z kuşağı, yazı+görsel kullanımını %73,3 ile en çok Y kuşağı, yalnızca görsel kullanımını %2,2 ile en çok Y kuşağı, son olarak biyografi kısmını boş bırakanların %55,2 ile en çok X kuşağı olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların ait oldukları kuşak ile Instagram’da kullanmayı tercih ettikleri biyografi içerik biçimleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik gerçekleştirilen Chi Square (Ki Kare) ilişki test sonucuna göre kuşak ile Instagram biyografi içerik biçimi arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($p=,000<,05$).

Çalışmanın altıncı hipotezini oluşturan H6 hipotezi “kuşak ile biyografi içerik dili arasında anlamlı bir ilişki yoktur” şeklindeyken H6a hipotezi “kuşak ile biyografi içerik dili arasında anlamlı bir ilişki vardır” şeklindedir. Katılımcıların ait oldukları kuşak ile Instagram biyografi kısmında kullandıkları içerik dili arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik yapılan Chi Square (Ki Kare) ilişki test sonucuna göre katılımcıların kuşakları ile Instagram

biyografi içerik dili arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($X^2(2)=104,024$, $p=,000$). Bu doğrultuda H6 hipotezi reddedilirken H6a hipotezi kabul edilmiştir. Anlamlı bir ilişkinin tespit edildiği kuşak ve Instagram biyografi içerik dili arasındaki ilişki tablosu aşağıdaki gibidir;

Tablo8: Kuşak ile Instagram Biyografi İçerik Dili

			Kuşak			Toplam	X ²	Sd	p
			X	Y	Z				
Biyografi İçerik Dili	Türkçe	F	12	42	18	72	104,024	6	,000
		%	17,9	46,7	24,7	31,3			
	Türkçe+	F	13	20	17	50			
		%	19,4	22,2	23,3	21,7			
	Yabancı Dil	F	5	25	36	66			
		%	7,5	27,8	49,3	28,7			
	Boş	F	37	3	2	42			
		%	55,2	3,3	2,7	18,3			
	Toplam	F	67	90	73	230			
		%	29,1	39,1	31,7	100,0			

Çalışma kapsamında gerçekleştirilen test sonuçlarına göre X kuşağı katılımcıların %55,2 ile biyografi kısmını boş bıraktıkları, %19,4 ile Türkçe ve yabancı bir dili bir arada kullandıkları, %17,9 ile Türkçe bir içerik tercih ettikleri ve %7,5 ile yabancı dil kullandıkları belirlenmiştir. Y kuşağı katılımcıların %46,7 ile en çok Türkçe tercih ettikleri, %27,8 ile yabancı dil kullandıkları, %22,2 ile Türkçe ve yabancı bir dili bir arada tercih ettikleri, %3,3 ile de boş bıraktıkları tespit edilmiştir. Z kuşağı katılımcıların ise %49,3 ile en çok yabancı dil kullandıkları, %24,7 ile Türkçe bir içerik tercih ettikleri, %23,3 ile Türkçe ve yabancı bir dili bir arada kullandıkları, %2,7 ile de boş bıraktıkları görülmüştür. Bu bağlamda biyografi içerik dili çerçevesinde Türkçe kullanımını %46,7 ile en çok Y kuşağı gerçekleştirdiği tespit edilirken; Türkçe ve yabancı bir dili birlikte kullanan kuşağın %23,3 ile Z kuşağı katılımcılar olduğu, yalnızca yabancı dil kullanan kuşağın ise %49,3 ile yine Z kuşağı katılımcılar olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda katılımcıların ait oldukları kuşak ile Instagram'da kullanmayı tercih ettikleri biyografi içerik dili arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik gerçekleştirilen Chi Square (Ki Kare) ilişki test sonucuna göre kuşak ile Instagram biyografi içerik dili arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ($p=,000<,05$).

Sonuç

Çalışma kapsamında, sosyal medyada dijital kimlik inşası bağlamında Instagram kullanıcılarının biyografi yazılarının cinsiyet ve kuşak kategorisine göre nicel içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Instagram biyografi kısmı "Instagram biyografi içerik, Instagram biyografi içerik biçimi ve Instagram biyografi içerik dili" şeklinde kategorileştirilmiştir. Bu üç kategori kendi arasında bölümlere ayrılmıştır. Instagram biyografi içerik kategorisi kendi içinde dokuz ayrı bölüme ayrılmış; bu bölümler "meslek, eğitim bilgisi, duygusal ilişki, aile bağı, milli unsur, dini unsur, taraftarlık, özlü söz ve boş" şeklindedir. Instagram biyografi içerik biçimi kendi içinde dört ayrı bölüme ayrılmış; bu bölümler "yazı, yazı+görsel, görsel ve boş" şeklinde belirlenmiştir. Son olarak Instagram biyografi içerik dili ise kendi içinde dört bölüme ayrılmış; bu bölümler "Türkçe, Türkçe+yabancı dil, yabancı dil ve boş" şeklindedir. Bu doğrultuda 143'ü kadın, 87'si erkek katılımcı ve bu katılımcılardan 67'si X kuşağına, 90'ı Y kuşağına, 73'ü de Z kuşağına ait olmak üzere toplam 230 Instagram

kullanıcısının biyografi yazıları cinsiyet ve kuşak kategorisine göre biyografi içerik, içerik biçimi ve içerik dili kapsamında içerik analizine tabii tutulmuş, katılımcıların Instagram biyografilerinde kurdukları dijital kimliklerin cinsiyet ve kuşak ile olan ilişkisini analiz etmeye yönelik SPSS paket programında Chi Square (Ki Kare) ilişki testleri gerçekleştirilmiştir.

Sonuç olarak sosyal medyada dijital kimlik inşası bağlamında Instagram kullanıcılarının cinsiyetleri ile Instagram biyografi içerikleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Aynı şekilde Instagram kullanıcılarının yine cinsiyetleri ile Instagram biyografi içerik biçimi ve Instagram biyografi içerik dili aralarında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı tespit edilmiştir.

Çalışmanın bir diğer kategorisini oluşturan kuşak kategorisi ile Instagram biyografi içerikleri arasında ise anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda X kuşağının biyografi kısmını tamamen boş bıraktıkları tespit edilirken; Y kuşağı bağlamında biyografi kısmında en çok meslek bilgisine yer verildiği, Z kuşağı bağlamında ise en çok eğitim bilgisine yer verildiği görülmüştür. Instagram kullanıcılarının yine kuşakları ile Instagram biyografi içerik biçimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu doğrultuda X kuşağı katılımcıların yarısından fazlası biyografi kısmını yine boş bırakırken; boş bırakmayanlar bağlamında X kuşağı katılımcılardaki biçim tercihinin en çok yazı olduğu görülmüştür. Y kuşağı katılımcılarda biçim tercihinin en çok yazı-görsel olduğu tespit edilir iken; Z kuşağı katılımcılarda ise biçim tercihinin en çok yazı olduğu belirlenmiştir. Son olarak, Instagram kullanıcılarının kuşakları ile Instagram biyografi içerik dili arasında da yine anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmüştür. Bu kapsamda X kuşağı katılımcılardan biyografi kısmını boş bırakanlar harici en çok tercih edilen içerik dilinin Türkçe+yabancı dil olduğu görülmüştür. Y kuşağı katılımcılarda en çok tercih edilen içerik dilinin Türkçe olduğu, Z kuşağı katılımcılarda ise en çok tercih edilen içerik dilinin yabancı dil olduğu tespit edilmiştir.

Bu sonuçlara göre, araştırmanın örneklem grubu bağlamında sosyal medyada dijital kimlik inşası kapsamında çalışmanın örneklemini oluşturan 230 kişiden oluşan Instagram kullanıcılarının cinsiyet kategorisi ile Instagram biyografilerinde tercih ettikleri içerik, içerik biçimi ve içerik dilinin anlamlı bir ilişki oluşturmadığı doğrulanırken; kuşak kategorisi ile Instagram biyografilerinde tercih ettikleri içerik, içerik biçimi ve içerik dilinin anlamlı bir ilişki oluşturduğu doğrulanmıştır. Bu kapsamda bireylerin ait oldukları yaş kuşakları ile Instagram biyografilerinde inşa ettikleri dijital kimlikleri arasında “içerik, içerik biçimi ve içerik dili” çerçevesinde anlamlı bir ilişkinin varlığından söz edilebilmekte; fakat bireylerin cinsiyetleri ile Instagram biyografilerinde inşa ettikleri dijital kimlikleri arasında “içerik, içerik biçimi ve içerik dili” çerçevesinde anlamlı bir ilişkinin varlığından söz edilememektedir.

Kaynakça

- Ak, Musa. (2022). *Dijitalleşme ve Yeni Medya Döneminde Belgesel Film Estetiği*. Doruk Yayınları.
- Aziz, Aysel. (2022). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri* (14. b.). Ankara: NobelAkademik Yayıncılık.
- Boyd, Danah & Ellison, Nicole. B. (2008). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 210-230.
- Dalton, Jon. C., & Crosby, Pamela. C. (2013). Digital Identity: How Social Media Are Influencing Student Learning and Development in College. *Journal of College & Character*, 14(1),1-4.
- Değer, Bilal E. & Sine Nazlı, Rengim (2022). Sosyal Medyada Influencer Etkisi Bağlamında Benlik Sunumu. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (2):25-45.
- Engin, Yahya. (2015). Sosyal Medya Kullanıcılarında Dijital Kimlik Olgusu ve Toplumsal Olaylar Bağlamında İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Gazetecilik Anabilim Dalı.
- Gill, Bradley C., Zampini, Anna M., & Mehta, Neil. B. (2015). Digital Identity: Develop One Before You're Given One. *Urology*, 85(6), 1219-1223.
- Kaplan, Andreas M., & Haenlein, Michael (2010). Users of the World, Unite! The Challenges and Opportunities of Social Media. *Business Horizons*, 53(1), 59-68.
- Kara, Tolga (2013). *Sosyal Medya Endüstrisi İnsan, Toplum, Ekonomi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Kaya, Sertaç (2021). Sosyal Medya Kullanıcılarının Dijital Kimlik İnşası Sürecinde Kültürel Faaliyet ve Sanat ile İlgili Paylaşımlarının Rolü. *The Turkish Oline Journal of Design, Art and Communication*, 11(4), 1403-1419.
- Manovich, Lev (2016). HTML'den Borges'a Yeni Medya. M. Çakır (Dü.) içinde, *Yeni Medyaya Eleştirel Yaklaşımlar* (S. K. Bozkurt, Çev.). İstanbul: Doğu Kitabevi.
- Manovich, Lev (2016). *Instagram and Contemporary Image*.
https://www.academia.edu/35501327/Instagram_and_Contemporary_Image
- Manovich, L. (2016). *Notes on Instagrammism and mechanisms of contemporary cultural identity (and also photography, design, Kinfolk, kpop, hashtags, mise-en-scène, and состояние)*.
<http://manovich.net/content/04-projects/093-notes-on-instagrammism-and-mechanisms-of-contemporary-cultural-identity/notes-on-instagrammism.pdf>
- Markovikj, Marijana & Serafimovska, Eleonora (2018). Real Self-Concept Versus Digital Identity on Facebook. *Communication Electronique Cultures et Identitetes*. Universite du Havre.
- Rogers, M. E. (1986). *Communication Technology 'The New Media in Society'*. New York: The Free Press.
- Sönmez, Gurur, Keskin, Savaş, Laleh, Nafiseh, & Kömür, Gökhan. (2022). Dijital Hikaye Anlatısı Olarak Instagram Kimliği: 'Biyografi' Yazma Kültürü Üzerine Bir İnceleme. *Yeni Medya*, (13):127-147.
- Türk Dil Kurumu. (2019). *Türkçe Sözlük* (11. b.). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yanık, Ali M. (2016). Yeni Medya Nedir Ne Değildir? *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*,9(45), 898-910.
- Yeniçıkıtı, Nagihan T. (2016). Halkla İlişkiler Aracı Olarak Instagram: Sosyal Medya Kullanan 50 Şirket Üzerine Bir Araştırma. *Selçuk İletişim Dergisi*, 9(2), 92-115.
- Zinderen, İbrahim. E. (2020). Yeni Medyada Kimlik İnşası: Youtuber Kimliğine İlişkin Bir İnceleme. *Erciyes İletişim Dergisi*, 7(1), 415-434.