

IJOSES

International
Journal of Social and Educational
Sciences

Sayı : 23 - Issue : 23



Haziran -June 2025

www.ijoses.com

**International Journal of Social and Educational Sciences [IJOSES]****Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi [USEBD]**

IJOSES 2014 yılında yayın hayatına başlamış Sosyal ve Eğitim alanında özgün araştırmalara yer veren hakemli bir dergidir.

IJOSES’de yılda iki defa Haziran ve Aralık aylarında Türkçe ve İngilizce bilimsel makaleler yayınlanır. Ulusal ve Uluslararası sempozyumlarda ve konferanslarda sunulan bildiriler, belirtilmek şartı ile yayın için gönderilebilir. Sempozyumlarda sunulan bildirilerin basılmamış olması gerekmektedir. Yıl içerisinde gerekli görüldüğü takdirde özel sayılar da yayımlanmaktadır.

IJOSES’de yayınlanan yazılarda belirtilen düşünce ve görüşlerden yazar(lar)ı sorumludur.

IJOSES’e yayınlanmak üzere gönderilen ve en az iki hakemin olumlu görüşü sonrası yayın kurulunca kabul edilen makalelerin tüm yayın hakları IJOSES dergisine aittir.

Yayınlanan yazılar izinsiz olarak kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde çoğaltılamaz.



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

İndeksler & Indexes

Index Copernicus International (ICI), Eurasian Scientific Journal Index, IdealOnline, SOBIAD, ISAM (İslam Araştırmaları Merkezi) ve Scilit, tarafından dizinlenmekte,
TÜBİTAK/ULAKBİM(TR) SBVT tarafından izlenmektedir.

Kapak Resmi: Eğitim sayı içeriği ile ilgili görseller

**Baş Editör & Editor-in-Chief**

Prof. Dr. Selim Hilmi ÖZKAN
Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Alan Editörleri & Section Editors

Prof. Dr. Fatih DEMİREL	Bursa Uludağ Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Osman KARLANGIÇ	Batman Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Ramazan AKKIR	Namık Kemal Üniversitesi	Türkiye
Doç. Dr. Ziya İNCE	Namık Kemal Üniversitesi	Türkiye

Yayın Kurulu & Editorial Board

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



Yazar Rehberi

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

Değerlendirme Süreci

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

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

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

Makaleler yalnızca açık dergi sistemi üzerinden gönderilir.

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



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

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

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

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

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



İÇİNDEKİLER & CONTENTS

Araştırma Makaleleri & Research Articles

Özlem Kum 1-19

Grafik Tasarım Bölümü Öğrencilerinin Gelecek Kaygısının İncelenmesi

An Analysis of the Future Anxiety of Graphic Design Students

Ercüment Yıldırım 20-35

Turin Papirüsüne Göre Mısırlı İşçilerin Greve Giderek Hak Arama Mücadelesi

According to the Turin Papyrus, the Struggle of Egyptian Workers to Seek Rights by Going on Strike

Murat Özer & Ahmet Vefa Çobanoğlu 36-90

18. Yüzyıl Osmanlı Ticari Hayatı Bağlamında III. Mustafa Dönemi İstanbul Şehir İçi Hanları

Istanbul Inner City Inns during the Period of Mustafa III in the Context of 18th Century Ottoman Commercial Life

Murat Şengöz 91-127

Akademik Araştırma Paradigmaları Üzerine Kavramsal Bir İnceleme

A Conceptual Analysis of Academic Research Paradigms

Mehmet İnan & Tansu Kurtuldu & Bekir Barış Cihan 128-141

Kadın Futbolcuların Perspektifinden Yaşadığı Problemleri Anlamak

Understanding the Problems Experienced by Female Football Players from Their Perspective

Ali Yumuş & Ahmet Ali Gazel & Ceren Utkugün 142-158

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Adalet Değerine İlişkin Uygulamaları ve Görüşleri

Social Studies Teachers' Practices and Opinions on the Value of Justice

Murat Turan & Şaban Ortak 159-181

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Özgül Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Searching the Attitudes of Social Studies Teachers towards Students with Specific Learning Difficulties

Mustafa Akkuş 182-198

Büyük Hanefî Âlimi Kadı Sâid'in Gazneli ve Selçuklu Devleti'ndeki Dinî ve Siyasî Rolü

The Religious and Political Role of the Great Hanafî Scholar Qadi Sâ'id in the Ghaznavid and Seljuk States



ARAŞTIRMA MAKALELERİ

Grafik Tasarım Bölümü Öğrencilerinin Gelecek Kaygısının İncelenmesi

An Analysis of the Future Anxiety of Graphic Design Students

Özlem Kum^{*@}

Öz

Gelecek kaygısı, bireylerin gelecekteki belirsizlikler ve bu konudaki kararsızlıkları nedeniyle hissettikleri bir endişe halidir. Üniversite öğrencileri, mesleki kariyer hedeflerine ulaşmak için eğitim alırken, yaşamlarını şekillendirecek planlar yapma çabası içindedir ve gelecekteki belirsizlikler sebebiyle kaygı duymaları sıkça karşılaşılan bir durumdur. Araştırmada, grafik tasarım bölümü öğrencilerinin gelecek kaygısını incelemek amacıyla nicel araştırma yöntemi ve tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında üniversitelerin Grafik Tasarım bölümünde öğrenim gören öğrenciler oluşturmakta; örneklem ise bu evren içerisinden rastlantısal olarak seçilen 530 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma, üniversite öğrencilerinin gelecek kaygısının cinsiyete göre farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Kadın öğrenciler, erkeklere göre daha yüksek gelecek korkusu yaşarken, erkeklerin gelecekte umutsuzluk seviyeleri daha fazladır. 4. sınıf öğrencileri daha yüksek kaygı taşıırken, gelecekte umutsuzlukta sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Üniversite öğrencilerinin gelecek kaygısı aile gelir durumuna göre farklılaşmaktadır; düşük gelirli öğrencilerin daha yüksek gelecek korkusu yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır ancak "gelecekte umutsuzluk" alt boyutunda aile gelirine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Düşük gelirli öğrencilerin daha yüksek gelecek korkusu yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır; ancak umutsuzluk düzeyinde anlamlı bir fark yoktur. Mezun olunan lise türü ve üniversite değişkenleri açısından anlamlı fark tespit edilmemiştir. Öğrenim düzeyine göre Lisans öğrencileri, ön lisans öğrencilerine göre daha yüksek gelecek korkusu yaşarken, umutsuzluk düzeylerinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Gelecek Kaygısı, Grafik Tasarım, Öğrenci, Yükseköğretim.

Abstract

Future anxiety is a state of worry that individuals feel due to future uncertainties and indecision. While university students are studying to achieve their professional career goals, they are to make plans that will shape their lives, and it is common for them to feel anxiety due to future uncertainties. In this study, a quantitative research method and survey model were used to examine the future anxiety of graphic design students. The research population consists of students studying in the Graphic Design department of universities in the 2024-2025 academic year; the sample consists of 530 students randomly selected from this population. The study revealed that the future anxiety of university students differed according to gender. While female students experience a higher fear of the future than males, males have higher hopelessness about the future. While 4th-grade students had higher anxiety, there was no significant difference in future hopelessness according to grade level. Future anxiety of university students differs according to family income status; it was concluded that low-income students had a higher fear of the future. However, no significant difference was found in the sub-dimension of "hopelessness from the future" according to family income. It was concluded that low-income students experienced a higher fear of the future; however, there was no significant difference in the level of hopelessness. No significant difference was found between graduated high school type and university variables. According to the level of education, bachelor's degree students experience a higher fear of the future than associate degree students, but there is no significant difference in hopelessness levels.

Keywords: Future Anxiety, Graphic Design, Student. High Education.

* Sorumlu yazar / Corresponding author & Tokat Gaziosman Paşa Üniversitesi ozlemkum@outlook.de

Araştırma Makalesi / Research Article & Benzerlik / Similarity: 15

Başvuru / Submitted: 11 Kasım 2024 & Kabul & Accepted: 1 Şubat 2025

Araştırma Etiği: Araştırmanın etik izni, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun E-33490967-044-476847 sayılı, 15.11 karar numaralı ve 24.09.2024 tarihli izni ile alınmıştır.

Atıf / Citation: Kum, Ö. "Grafik Tasarım Bölümü Öğrencilerinin Gelecek Kaygısının İncelenmesi", *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23 (2025): 1-19.



Giriş

Kaygı (anksiyete) sözcüğünün kökü eski Yunanca "anxietas" olup; endişe, korku, merak anlamlarına gelmektedir. Kaygı iç ve dış dünyadan kaynaklanan bir tehlike olasılığı ya da kişi tarafından tehlike olarak algılanıp yorumlanan herhangi bir durum karşısında yaşanan duygudur (Şanlı Kula & Saraç, 2016, s.228). "Psikolojide kaygıyla alakalı ilk çalışmaları yapan ve bu sözcüğü ilk defa kullanan Freud'dur; kaygıyı fiziksel, sosyal çevreden gelebilecek tehlikelere karşı uyarmak, gereken adaptasyonları sağlayarak yaşamın sürdürülmesine yardımcı olmak olarak tanımlamaktadır" (İnan, Var, Kurtuldu, & Cihan, 2024, s.81). Oral Kara, Akın ve Alp'e (2020, s.154) göre kaygı, bireyin yaşamı boyunca yaşadığı zorluklar ve sıkıntıları gelecek hayatında da karşılaştığını düşünerek endişe, tutarsızlık, güvenememe, yersiz korku durumu gibi bir dizi olumsuz duygulara kapılması olarak tanımlanabilir. Gelecek kaygısı, insanın gelecekteki mutluluk ve rahatına ilişkin potansiyel tehditlerle ilişkili muğlaklığı, endişeyi ve korkuyu kapsayan farkındalık durumudur (Demirbaş, Demir & Ulukaya Öteleş, 2023, s. 41). "Kaygı bozuklukları, huzursuzluk ve gerginliğin eşlik ettiği potansiyel bir tehlike ile ilgili olarak endişeli beklentiler içinde olma hali" olarak tanımlanmıştır (Dağtekin vd., 2020, s. 136).

"Gelecek kaygısı, özellikle eğitimin son yıllarında şiddetli hissedildiği düşünülen ve bireyi fiziksel, duygusal, sosyal yönden olumsuz etkileyen bir sorundur. Gelecek kaygısı, gençlerin ve iş bulamayan bireylerin üzerinde stres yaratan bir durum olarak karşılırlarına çıkmaktadır. Mezun olduktan sonra iş bulamamama, atanamama, bulunan işin aile veya toplum tarafından nasıl algılanacağı, ekonomik sorumluluklar bu kaygıyı artıran unsurlardır. Öğrencilerin sosyoekonomik özellikleri, üniversite ortamındaki ilişkiler, Üniversite eğitimi gördükleri şehir, barınma sorunu gibi birçok faktör bu kaygı üzerinde etkili olmaktadır" (Aşantıgırl, 2024, s.62).

Gelecek kaygısı gençlerin ve iş bulamayan bireylerin üzerinde stres oluşturan bir durum olarak karşılırlarına çıkmaktadır. Her dönemde farklı bir düzeylerde yaşanan kaygı durumu, üniversite çağlarının son zamanlarında iş bulamama, istenilen işi bulamama, bulunan işin beğenip beğenilmeyeceğinin sorgulaması sonucu oluşan kaygıdır (Türköz, Bektaş, & Çiçek, 2021, s.133). Son yıllarda hızla gelişen teknoloji ve beraberinde getirdiği toplumsal değişimlerle birlikte bireylerin geleceğine yönelik planlarında ortaya çıkabilecek belirsizlik durumu artmaktadır. İş, eğitim, sosyal, gelecek planları yapma, kültürel ve ekonomik imkânların sınırlanması her yaşta gelecek kaygısı oluşturmaktadır (Dursun & Özkan, 2019, s.25). Eğitim yaşantılarının son yıllarını yaşayan, stresle başa çıkmada zorluk çeken ve kaygı düzeyleri yüksek olan öğrenciler, gelecek kaygısını daha fazla yaşamaktadırlar (Geylani & Çiriş Yıldız, 2022, s. 286). Üniversite öğrencileri geleceğin çalışanları olarak iş hayatında önemli rol oynamaktadırlar. Ancak üniversite öğrencilerinin birtakım değişkenlere bağlı olarak gelecek kaygısı taşımaları ve bu kaygıyla başa çıkmakta zaman zaman zorlanmaları oldukça normal görülmektedir (Esmer & Arıbaş, 2023, s. 331). Bu bağlamda, üniversite öğrencilerinin karşılaştığı kaygı durumu, yalnızca bireysel bir mesele değil, aynı zamanda eğitim süreçlerinin de etkilediği bir konudur. Özellikle grafik tasarım gibi yaratıcı alanlarda eğitim gören öğrenciler için bu kaygılar, mesleki yeterlilik ve kariyer beklentileri ile birleştiğinde daha da karmaşık bir hale gelmektedir.

Grafik tasarım, görsel bir iletişim sanatıdır. Birinci işlevi de bir mesaj iletmek ya da bir ürün ya da hizmeti tanıtmaktır (Becer, 2013, s. 33). Grafik tasarım olgusu metot olarak tasarım, amaç olarak iletişim, araç olarak görsellik (estetik) kavramlarını ve buna bağlı süreçleri içermektedir (Arıkan, 2009, s. 10). Grafik tasarım eğitimi, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine ve görsel iletişim alanında profesyonel yetkinlik kazanmalarına olanak tanıyan kapsamlı bir süreçtir.

“Grafik Tasarım eğitiminin içeriğine bakıldığında, tasarım kültürünü besleyen ve tasarım belleğine katkı sağlayan derslerin yanı sıra, tasarımın dilini, öğelerini, ilkelerini, süreçlerini, uygulamadaki yardımcı programları öğreten ve teknik olarak da uygulama adımlarını belleyen dersler, müfredatı oluşturmaktadır. Mesleki eğitimin temelini oluşturan stüdyo, laboratuvar uygulamaları ve projelerle yürüten 2 yıllık eğitim süreciyle hem tasarım formasyonuna sahip hem de uygulama becerisi yüksek mezunlar hedeflenmektedir” (Sağocak & Sırmalı, 2018, s. 3047).

Grafik tasarım eğitimi alan üniversite öğrencileri, sektördeki dinamik ve sürekli değişen koşullar nedeniyle geleceğe dair yoğun kaygılar yaşamaktadır. Bu kaygılar, özellikle iş bulma olanaklarının sınırlılığı, sektördeki yoğun rekabet ve teknolojik gelişmelerin hızla değişmesi gibi faktörlerle doğrudan ilişkilidir. Grafik tasarım sektörü, teknolojik yeniliklere ve yaratıcı becerilere dayalı bir alan olduğundan, öğrenciler mezuniyet sonrası hangi becerilerin talep edileceği, iş piyasasında kendilerini nasıl konumlandıracakları ve sektörel değişimlere nasıl adapte olacakları konusunda belirsizlik yaşamaktadır. Bunun yanı sıra, öğrenciler kişisel yetkinliklerinin yeterliliği, yaratıcılık potansiyellerini ne ölçüde gerçekleştirebilecekleri ve bu potansiyelin iş dünyasında karşılık bulup bulamayacağı konularında da endişe duymaktadır. Bu durum, sadece bireysel düzeyde stres ve kaygıya yol açmakla kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin akademik başarılarını, mesleki gelişimlerini ve geleceğe dair motivasyonlarını da olumsuz etkileyebilmektedir. Bu bağlamda, grafik tasarım öğrencilerinin geleceğe dair kaygılarının derinlemesine analiz edilmesi, bu kaygıların altında yatan sebeplerin belirlenmesi ve çözüm önerilerinin sunulması büyük önem taşımaktadır. Kaygıların giderilmesi ya da minimize edilmesi, öğrencilerin hem sosyal yaşamlarında hem de mesleki kariyerlerinde daha başarılı bireyler olmalarını sağlayabilir. Eğitim süreçlerinde, öğrencilerin sektöre adaptasyonlarını kolaylaştıracak yöntemler geliştirilmesi, iş dünyasına dair rehberlik sağlanması ve yaratıcı becerilerinin sektördeki talep ile uyumlu hale getirilmesi bu tür kaygıların azaltılmasında etkili bir rol oynayabilir. Grafik tasarım öğrencilerinin karşılaştığı bu zorlukları anlamak ve çözüm yolları sunmak, yalnızca bireysel başarıları değil, aynı zamanda sektörün genel gelişimi açısından da kritik bir öneme sahiptir.

Bu araştırmanın amacı, Grafik Tasarım Bölümü öğrencilerinin geleceğe yönelik kaygı düzeylerini tespit etmek ve bu kaygıları etkileyen temel faktörleri analiz etmektir.

1. Yöntem

Grafik tasarım bölümü öğrencilerinin gelecek kaygısının incelenmesini amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yönetimi kullanılmıştır. Nicel araştırma, değişkenler arası ilişkilerin sayısal verilerle çözümlenmesidir (Creswell, 2013, s. 4).

2. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli kullanılmıştır. “Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay birey ya da nesne, kendi koşulları içinde kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır” (Karasar, 2014, s. 77).

3. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2024-2025 Eğitim-Öğretim yılında üniversitelerin Grafik Tasarım bölümünde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem evren içerisinde rastlantısal olarak seçilen öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırma evreni içerisinde basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak örneklem seçilmiştir. Basit tesadüfi örnekleme yöntemi, evren içerisinde yer alan bütün bireylerin örneklem için seçilme olasılığının birbirine eşit olduğu bir yöntemdir (Karasar, 2014, s. 113). Araştırmanın örneklemini 2024-2025 Eğitim- Öğretim yılında Grafik Tasarım bölümünde okumakta olan 530 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama süreci, 2024-2025 Eğitim-Öğretim yılının başlanmasıyla birlikte öğrencilere çevrimiçi olarak ulaştırılan veri toplama aracılığıyla (Google Forms aracılığıyla) yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

		n	%
Cinsiyet	Kadın	332	62,6
	Erkek	198	37,4
Sınıf Düzeyi	1.Sınıf	197	37,2
	2. Sınıf	277	52,3
	3. Sınıf	24	4,5
	4. Sınıf	32	6,0
Ailesini Aylık Gelir	Geliri Giderinden Az	124	23,4
	Geliri Giderine Eşit	315	59,4
	Geliri Giderinden Fazla	91	17,2
Mezun Olunan Lise	Anadolu Lisesi	275	51,9
	Güzel Sanatlar Lisesi	40	7,5
	Meslek Lisesi	196	37,0
	Diğer	19	3,6
Öğrenim Görülen Üniversite	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	77	14,5
	Antalya Belek Üniversitesi	17	3,2
	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	20	3,8
	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	117	22,1
	Giresun Üniversitesi	93	17,5
	İzmir Kavram Üniversitesi	57	10,8
	Sakarya Uygulamaları Bilimler Üniversitesi	30	5,7
	İnönü Üniversitesi	21	4,0
	İstanbul Esenyurt Üniversitesi	50	9,4
	Çukurova Üniversitesi	23	4,3
	Diğer	25	4,7

Öğrenim Görülen Düzey	Ön Lisans	418	78,9
	Lisans	112	21,1

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin %62,6'sının kadın, %37,4'ünün erkek olduğu; %37,2'sinin 1. Sınıf öğrencisi, %52,3'ünün 2. Sınıf öğrencisi, %4,5'inin 3. Sınıf öğrencisi ve %6,0'sının 4. Sınıf öğrencisi olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin %23,4'ünün ailesinin aylık gelirinin giderinden az, %59,34'ünün ailesinin gelirinin giderine eşit ve %17,2'sinin ailesinin gelirinin giderinden fazla olduğu; %51,9'unun Anadolu Lisesi, %7,5'inin Güzel Sanatlar Lisesi, %37,0'sinin Meslek Lisesi ve %3,6'sının diğer liselerden mezun olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin %14,5'inin Ondokuz Mayıs Üniversitesinde, %3,2'sinin Antalya Belek Üniversitesinde, %3,8'inin Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde, %22,1'inin Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesinde, %17,5'inin Giresun Üniversitesinde, %10,8'inin İzmir Kavram Üniversitesinde, %5,7'sinin Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesinde, %4,0'ünün İnönü Üniversitesinde, %9,4'ünün İstanbul Esenyurt Üniversitesinde, %4,3'ünün Çukurova Üniversitesinde ve %4,7'sinin diğer üniversitelerde öğrenim gördüğü görülmüştür. Öğrencilerin %78,9'unun ön lisans düzeyinde, %21,1'inin lisans düzeyinde öğrenim gördüğü görülmüştür.

4. Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerini toplamak için Geylani ve Çiriş Yıldız (2022) tarafından geliştirilen “Üniversite Öğrencilerinde Gelecek Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 19 sorudan oluşmaktadır. 19 sorunun 13'ü gelecek korkusu alt boyutunda, 6'sı ise gelecekte umutsuzluk alt boyutunda yer almaktadır. Gelecekte umutsuzluk boyutunda yer alan 6 soru ters kodlanmıştır. Üniversite öğrencilerinde gelecek kaygısı ölçeğinin iç tutarlılık ile ilişkili güvenilirlik düzeyini incelemek için Cronbach Alfa değeri kullanılmıştır. Cronbach Alfa değeri “0” ile “1” arasında değişmektedir. Alfa değeri 0,60 ile 0,80 arasında olduğunda güvenilirliğin iyi; 0,80 ile 1,00 arasında olduğunda ise güvenilirliğin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir (Kozak, 2015). Üniversite öğrencilerinde gelecek kaygısı ölçeğine ilişkin güvenilirlik katsayıları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Üniversite Öğrencilerinde Gelecek Kaygısı Ölçeğine Ait Güvenirlik Katsayıları

Alt Boyut	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
Gelecek Korkusu	13	0,93
Gelecekte Umutsuzluk	6	0,88
Genel Gelecek Kaygısı Ölçeği	19	0,92

Tablo 2 incelendiğinde, araştırma verilerini toplamak için kullanılan üniversite öğrencilerinde gelecek kaygısı ölçeğinin gelecek korkusu alt boyutu için hesaplanan Cronbach Alfa katsayısının 0,93; gelecekte umutsuzluk alt boyutu için hesaplanan Cronbach alfa katsayısının 0,88; genel gelecek kaygısı için hesaplanan Cronbach alfa katsayısının 0,92 olduğu görülmüştür. Üniversite öğrencilerinde gelecek kaygısı ölçeğinin Cronbach Alfa katsayılarına baktığımızda anketin iç tutarlılığa bağlı güvenilirliğin yüksek düzeyde olduğunu görülmüştür.

5. Verilerin Analizi

Örnekleme yapılan üniversite öğrencilerinde gelecek kaygısı ölçeği uygulandıktan sonra elde edilen veriler elektronik ortamda analiz edilmeden önce, ölçek formlarının uygun doldurulup doldurulmadığı kontrol edilmiştir. Ölçek formlarıyla toplanmış olan verilerin analiz sonuçlarını bilimsel bir şekilde açıklayabilmek amacıyla SPSS (Statistical Package for Social Sciences) istatistik programına nicel verilerin girişi yapılmıştır. Araştırmada toplanan veriler SPSS for Windows 22.0 programı yardımıyla analiz edilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluğu çarpıklık, basıklık ve standart hata değerleri kullanılarak tespit edilmiştir.

Tablo 3. Üniversite Öğrencilerinde Gelecek Kaygısı Ölçeğine Ait Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Alt Boyutlar	n	Çarpıklık		Basıklık	
		Değer	Std. Hata	Değer	Std. Hata
Gelecek Korkusu	530	0,03	0,11	-0,63	0,21
Gelecekte Umutsuzluk	530	0,24	0,11	-0,50	0,21

Tablo 3 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinde gelecek kaygısı ölçeğinden elde edilen puanlara ait çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanarak normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Bu değerlerin ± 2 aralığında bulunması normal dağılım için yeterli görülmüştür (George & Mallery, 2010). Üniversite öğrencilerinde gelecek kaygısı ölçeğinin gelecek korkusu ve gelecekte umutsuzluk alt boyutları için hesaplanan değerlerin belirtilen aralıkta yer aldığı ve normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin üniversite öğrencilerinde gelecek kaygısı ölçeğinin bağımsız değişkenleri arasındaki ilişkinin tespiti için parametrik testlerden bağımsız örneklem t testi ve ANOVA testi ile analiz edilerek karşılaştırmalar yapılmıştır. ANOVA testi sonucunda hangi gruplar arasında farklılık olduğunu tespit etmek için Post-Hoc testlerinden Bonferroni Testi kullanılmıştır.

6. Bulgular

Bu bölümde, araştırmaya katılımı sağlanan öğrencilere uygulanan üniversite öğrencilerinde gelecek kaygısı ölçeğinden elde edilen verilerin analiz edilmesi ile ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

Uygulanan üniversite öğrencilerinde gelecek kaygısı ölçeğine verilen cevaplara ilişkin minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Gelecek Kaygısı Ölçeğine Ait Betimsel İstatistikler

Alt Boyut	n	Minimum	Maksimum	X	Ss
Gelecek Korkusu	530	1,00	5,00	2,99	0,98
Gelecekte Umutsuzluk	530	1,00	5,00	2,60	0,98

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin üniversite öğrencilerinde gelecek kaygısı ölçeğinin gelecek korkusu alt boyutuna verdikleri puanların minimum 1,00; maksimum 5,00; ortalamasının 2,99; standart sapmasının 0,98 olduğu görülmüştür. Öğrencilerin

üniversite öğrencilerinde gelecek kaygısı ölçeğinin gelecekte umutsuzluk alt boyutuna verdikleri puanların minimum 1,00; maksimum 5,00; ortalamasının 2,60; standart sapmasının 0,98 olduğu görülmüştür. Ölçekte; (5) her zaman, (4) sıklıkla, (3) bazen, (2) nadiren, (1) hiçbir zaman şeklinde beşli likert kullanılmıştır. Ölçek sonuçları 5.00-1.00=4.00 puanlık bir genişliğe dağılmışlardır. Bu genişlik beşe bölünerek ölçeğin kesim noktalarını belirleyen düzeyler belirlenmiştir. Ölçek ifadelerinin değerlendirilmesinde aşağıdaki kriterler baz alınmıştır. Aralıklar/Kriter: 1,00-1,79=çok düşük; 1,80-2,59=düşük; 2,60-3,39=orta; 3,40-4,19=yüksek; 4,20-5,00=çok yüksek. Bu aralıklar dikkate alındığında araştırmaya katılan öğrencilerin gelecek korkularının ve gelecekte umutsuzluklarının orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine bağlı olarak gelecek kaygısına yönelik gelecek korkuları ve gelecekte umutsuzlukları arasındaki anlam farklılığı sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Gelecek Kaygısı Ölçeği Cinsiyet Değişkeni t Testi

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	X	Ss	t	p
Gelecek Korkusu	Kadın	332	3,13	0,92	4,44	0,00**
	Erkek	198	2,75	1,03		
Gelecekte Umutsuzluk	Kadın	332	2,53	0,87	-2,00	0,05*
	Erkek	198	2,71	1,13		

**p<0,01; *p<0,05

Tablo 5 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinde gelecek kaygısı ölçeğinin gelecek korkusu alt boyutuna verilen puanların ortalamalarında öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Kadın öğrencilerin gelecek korkusu alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarının ($3,13\pm0,92$) erkek öğrencilerin gelecek korkusu alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarından ($2,75\pm1,03$) yüksek olduğu; kadın öğrencilerin gelecek korkularının erkek öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Üniversite öğrencilerinde gelecek kaygısı ölçeğinin gelecekte umutsuzluk alt boyutuna verilen puanların ortalamalarında öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Erkek öğrencilerin gelecekte umutsuzluk alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarının ($2,71\pm1,13$) kadın öğrencilerin gelecekte umutsuzluk alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarından ($2,53\pm0,87$) yüksek olduğu; erkek öğrencilerin gelecekte umutsuzluklarının kadın öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine bağlı olarak gelecek kaygısına yönelik gelecek korkuları ve gelecekte umutsuzlukları arasındaki anlam farklılığı sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Gelecek Kaygısı Ölçeği Sınıf Düzeyi Değişkeni t Testi

Alt Boyutlar	Sınıf	n	X	Ss	f	p	Post-Hoc
Gelecek Korkusu	1.Sınıf	197	2,82	0,92	5,34	0,00**	4. Sınıf> 1. Sınıf
	2. Sınıf	277	3,04	1,01			
	3. Sınıf	24	3,19	1,08			
	4. Sınıf	32	3,48	0,87			
Gelecekte Umutsuzluk	1.Sınıf	197	2,54	0,96	2,00	0,11	
	2. Sınıf	277	2,61	1,00			
	3. Sınıf	24	3,03	1,12			
	4. Sınıf	32	2,47	0,82			

**p<0,01; *p<0,05

Tablo 6 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinde gelecek kaygısı ölçeğinin gelecek korkusu alt boyutuna verilen puanların ortalamalarında öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). 4. Sınıf öğrencilerinin gelecek korkusu alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarının ($3,48\pm0,897$) 1. Sınıf öğrencilerinin gelecek korkusu alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarından ($2,82\pm0,92$) yüksek olduğu; 4. sınıf öğrencilerin gelecek korkularının 1. Sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu düzeyde olduğu görülmüştür.

Üniversite öğrencilerinde gelecek kaygısı ölçeğinin gelecekte umutsuzluk alt boyutuna verilen puanların ortalamalarında öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). 1. Sınıf öğrencilerinin gelecekte umutsuzluk alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarının ($2,54\pm0,96$), 2. Sınıf öğrencilerinin gelecekte umutsuzluk alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarının ($2,61\pm1,00$), 3. Sınıf öğrencilerinin gelecekte umutsuzluk alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarının ($3,03\pm1,12$) ve 4. Sınıf öğrencilerinin gelecekte umutsuzluk alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarının ($2,47\pm0,82$) birbirine yakın olduğu; 1., 2., 3. Ve 4. sınıf öğrencilerinin gelecekte umutsuzluklarının yakın düzeyde olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailesinin aylık geliri değişkenine bağlı olarak gelecek kaygısına yönelik gelecek korkuları ve gelecekte umutsuzlukları arasındaki anlam farklılığı sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Gelecek Kaygısı Ölçeği Ailesinin Aylık Geliri Değişkeni ANOVA Testi

Alt Boyutlar	Aylık Gelir	n	X	Ss	f	p	Post-Hoc
Gelecek Korkusu	Geliri Giderinden Az	124	3,22	1,00	6,19	0,00**	Geliri Giderinden Az> Geliri Giderine Eşit Geliri Giderinden Az> Geliri Giderinden Fazla
	Geliri Giderine Eşit	315	2,96	0,95			
	Geliri Giderinden Fazla	91	2,76	1,01			
	Geliri Giderinden Az	124	2,67	0,96			
Gelecekte Umutsuzluk	Geliri Giderine Eşit	315	2,62	0,96	1,93	0,15	
	Geliri Giderinden Fazla	91	2,42	1,05			
	Geliri Giderinden Az	124	2,67	0,96			
	Geliri Giderine Eşit	315	2,62	0,96			

**p<0,01; *p<0,05

Tablo 7 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinde gelecek kaygısı ölçeğinin gelecek korkusu alt boyutuna verilen puanların ortalamalarında öğrencilerin ailesinin aylık geliri değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Ailesinin aylık geliri giderinden az olan öğrencilerin gelecek korkusu alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarının ($3,22\pm1,00$) ailesinin aylık geliri giderine eşit olan öğrencilerin gelecek korkusu alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarından ($2,96\pm0,95$) ve ailesinin aylık geliri giderinden fazla olan öğrencilerin gelecek korkusu alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarından ($2,76\pm1,01$) yüksek olduğu; ailesinin aylık geliri giderinden az olan öğrencilerin gelecek korkularının ailesinin aylık geliri giderine eşit ve giderinden fazla olan öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Üniversite öğrencilerinde gelecek kaygısı ölçeğinin gelecekte umutsuzluk alt boyutuna verilen puanların ortalamalarında öğrencilerin ailesinin aylık geliri değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Ailesinin aylık geliri giderinden az olan öğrencilerin gelecekte umutsuzluk alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarının ($2,67\pm0,96$), ailesinin aylık geliri giderine eşit olan öğrencilerin gelecekte umutsuzluk alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarının ($2,62\pm0,96$) ve ailesinin aylık geliri giderinden fazla olan öğrencilerin gelecekte umutsuzluk alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarının ($2,42\pm1,05$) birbirine yakın olduğu; ailesinin aylık geliri giderinden az, geliri giderine eşit ve giderinden fazla olan öğrencilerin gelecekte umutsuzluklarının yakın düzeyde olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin mezun olunan lise değişkenine bağlı olarak gelecek kaygısına yönelik gelecek korkuları ve gelecekte umutsuzlukları arasındaki anlam farklılığı sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Gelecek Kaygısı Ölçeği Mezun Olunan Lise Değişkeni ANOVA Testi

Alt Boyutlar	Mez. Ol. Lise	n	X	Ss	F	p
Gelecek Korkusu	Anadolu Lisesi	275	3,04	0,99	2,47	0,06
	Güzel Sanatlar Lisesi	40	3,26	1,13		
	Meslek Lisesi	196	2,86	0,92		
	Diğer	19	3,00	1,05		
Gelecekte Umutsuzluk	Anadolu Lisesi	275	2,56	0,93	0,40	0,76
	Güzel Sanatlar Lisesi	40	2,70	1,07		
	Meslek Lisesi	196	2,63	1,04		
	Diğer	19	2,50	0,97		

** $p<0,01$; * $p<0,05$

Tablo 8 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinde gelecek kaygısı ölçeğinin gelecek korkusu alt boyutuna verilen puanların ortalamalarında öğrencilerin mezun olunan lise değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Anadolu Lisesi mezunu öğrencilerin gelecek korkusu alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarının ($3,04\pm0,99$), Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğrencilerin gelecek korkusu alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarının ($3,26\pm1,13$), Meslek Lisesi mezunu öğrencilerin gelecek korkusu alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarının ($2,86\pm0,92$) ve diğer lise mezunu öğrencilerin gelecek korkusu alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarının ($3,00\pm1,05$) birbirine yakın olduğu; Anadolu Lisesi, Güzel Sanatlar

Lisesi, Meslek Lisesi ve diğer lise mezunu öğrencilerin gelecek korkularının yakın düzeyde olduğu görülmüştür.

Üniversite öğrencilerinde gelecek kaygısı ölçeğinin gelecekte umutsuzluk alt boyutuna verilen puanların ortalamalarında öğrencilerin mezun olunan lise değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Anadolu Lisesi mezunu öğrencilerin gelecekte umutsuzluk alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarının ($2,56\pm0,93$), Güzel Sanatlar Lisesi mezunu öğrencilerin gelecekte umutsuzluk alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarının ($2,70\pm1,07$), Meslek Lisesi mezunu öğrencilerin gelecekte umutsuzluk alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarının ($2,63\pm1,04$) ve diğer lise mezunu öğrencilerin gelecekte umutsuzluk alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarının ($2,50\pm0,97$) birbirine yakın olduğu; Anadolu Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi, Meslek Lisesi ve diğer lise mezunu öğrencilerin gelecekte umutsuzluklarının yakın düzeyde olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim görülen üniversite değişkenine bağlı olarak gelecek kaygısına yönelik gelecek korkuları ve gelecekte umutsuzlukları arasındaki anlam farklılığı sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Gelecek Kaygısı Ölçeği Öğrenim Görülen Üniversite Değişkeni ANOVA Testi

Alt Boyutlar	Öğr. Gör. Üni.	N	X	Ss	F	p
Gelecek Korkusu	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	77	3,18	0,97	1,98	0,03
	Antalya Belek Üniversitesi	17	3,04	1,06		
	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	20	3,07	0,92		
	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	117	2,80	0,94		
	Giresun Üniversitesi	93	2,89	0,93		
	İzmir Kavram Üniversitesi	57	2,83	0,98		
	Sakarya Uygulamaları Bilimler Üniversitesi	30	3,35	0,81		
	İnönü Üniversitesi	21	2,96	1,09		
	İstanbul Esenyurt Üniversitesi	50	2,95	1,16		
	Çukurova Üniversitesi	23	3,42	0,82		
	Diğer	25	3,18	1,08		
Gelecekte Umutsuzluk	Ondokuz Mayıs Üniversitesi	77	2,55	0,88	0,74	0,69
	Antalya Belek Üniversitesi	17	2,74	1,16		
	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	20	2,58	0,85		
	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	117	2,71	1,10		
	Giresun Üniversitesi	93	2,59	0,93		
	İzmir Kavram Üniversitesi	57	2,48	1,08		
	Sakarya Uygulamaları Bilimler Üniversitesi	30	2,47	0,85		
	İnönü Üniversitesi	21	2,85	1,10		
	İstanbul Esenyurt Üniversitesi	50	2,44	0,95		
	Çukurova Üniversitesi	23	2,47	0,81		
	Diğer	25	2,79	0,87		

** $p<0,01$; * $p<0,05$

Tablo 9 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinde gelecek kaygısı ölçeğinin gelecek korkusu alt boyutuna verilen puanların ortalamalarında öğrencilerin öğrenim görülen üniversite değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). OMÜ’de öğrenim gören öğrencilerin gelecek korkusu alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarının ($3,18\pm0,97$), Antalya Belek Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin gelecek korkusu alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarının ($3,04\pm1,06$), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi’nde öğrenim gören öğrencilerin gelecek korkusu alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarının ($3,07\pm0,92$), Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi’nde öğrenim gören öğrencilerin gelecek korkusu alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarının ($2,80\pm0,94$), Giresun Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin gelecek korkusu alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarının ($2,89\pm0,93$), İzmir Kavram Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin gelecek korkusu alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarının ($2,83\pm0,98$), Sakarya Uygulamaları Bilimler Üniversitesi’nde öğrenim gören öğrencilerin gelecek korkusu alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarının ($3,35\pm0,81$), İnönü Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin gelecek korkusu alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarının ($2,96\pm1,09$), İstanbul Esenyurt Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin gelecek korkusu alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarının ($2,95\pm1,16$), Çukurova Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin gelecek korkusu alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarının ($3,42\pm0,82$) ve diğer üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin gelecek korkusu alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarının ($3,18\pm1,08$) birbirine yakın olduğu; Ondokuz Mayıs Üniversitesi’nde, Antalya Belek Üniversitesinde, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi’nde, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi’nde, Giresun Üniversitesinde, İzmir Kavram Üniversitesinde, Sakarya Uygulamaları Bilimler Üniversitesi’nde, İnönü Üniversitesinde, İstanbul Esenyurt Üniversitesinde, Çukurova Üniversitesinde ve diğer üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin gelecek korkularının yakın düzeyde olduğu görülmüştür.

Üniversite öğrencilerinde gelecek kaygısı ölçeğinin gelecekte umutsuzluk alt boyutuna verilen puanların ortalamalarında öğrencilerin öğrenim görülen üniversite değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Ondokuz Mayıs Üniversitesi’nde, öğrenim gören öğrencilerin gelecekte umutsuzluk alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarının ($2,55\pm0,88$), Antalya Belek Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin gelecekte umutsuzluk alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarının ($2,74\pm1,16$), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi’nde öğrenim gören öğrencilerin gelecekte umutsuzluk alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarının ($2,58\pm0,85$), Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi’nde öğrenim gören öğrencilerin gelecekte umutsuzluk alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarının ($2,71\pm1,10$), Giresun Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin gelecekte umutsuzluk alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarının ($2,59\pm0,93$), İzmir Kavram Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin gelecekte umutsuzluk alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarının ($2,48\pm1,08$), Sakarya Uygulamaları Bilimler Üniversitesi’nde öğrenim gören öğrencilerin gelecekte umutsuzluk alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarının ($2,47\pm0,85$), İnönü Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin gelecekte umutsuzluk alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarının ($2,85\pm1,10$), İstanbul Esenyurt

Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin gelecekte umutsuzluk alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarının ($2,44 \pm 0,95$), Çukurova Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin gelecekte umutsuzluk alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarının ($2,47 \pm 0,81$) ve diğer üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin gelecekte umutsuzluk alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarının ($2,79 \pm 0,87$) birbirine yakın olduğu; Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde, Antalya Belek Üniversitesinde, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi'nde, Giresun Üniversitesinde, İzmir Kavram Üniversitesinde, Sakarya Uygulamaları Bilimler Üniversitesi'nde, İnönü Üniversitesinde, İstanbul Esenyurt Üniversitesinde, Çukurova Üniversitesinde ve diğer üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin gelecekte umutsuzluklarının yakın düzeyde olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin eğitim görülen düzey değişkenine bağlı olarak gelecek kaygısına yönelik gelecek korkuları ve gelecekte umutsuzlukları arasındaki anlam farklılığı sonuçları Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Gelecek Kaygısı Ölçeği Öğrenim Görülen Düzey Değişkeni t Testi

Alt Boyutlar	Öğr. Gör. Düz.	N	X	Ss	t	p
Gelecek Korkusu	Ön Lisans	418	2,93	0,98	-2,74	0,01**
	Lisans	112	3,21	0,96		
Gelecekte Umut-suzluk	Ön Lisans	418	2,58	1,00	-0,94	0,35
	Lisans	112	2,67	0,89		

**p<0,01; *p<0,05

Tablo 10 incelendiğinde, üniversite öğrencilerinde gelecek kaygısı ölçeğinin gelecek korkusu alt boyutuna verilen puanların ortalamalarında öğrencilerin öğrenim görülen düzey değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($p<0,05$). Lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin gelecek korkusu alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarının ($3,21 \pm 0,96$) ön lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin gelecek korkusu alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarından ($2,93 \pm 0,98$) yüksek olduğu; lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin gelecek korkularının ön lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Üniversite öğrencilerinde gelecek kaygısı ölçeğinin gelecekte umutsuzluk alt boyutuna verilen puanların ortalamalarında öğrencilerin öğrenim görülen düzey değişkenine göre anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Ön lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin gelecekte umutsuzluk alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamaları ($2,58 \pm 1,00$) ile lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin gelecekte umutsuzluk alt boyutuna vermiş oldukları puan ortalamalarının ($2,67 \pm 0,89$) birbirine yakın olduğu; ön lisans ve lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin gelecekte umutsuzluklarının aynı düzeyde olduğu görülmüştür.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin gelecek kaygısı ölçeğinin "gelecek korkusu" alt boyutunda orta seviyede kaygıya sahip oldukları gözlemlenmiştir. "Gelecekte umutsuzluk" alt boyutunda da öğrencilerin ortalama düzeyde bir umutsuzluk yaşadıkları tespit edilmiştir. Likert tipi ölçek kullanılarak yapılan değerlendirme sistemine göre öğrencilerin korku ve umutsuzluk düzeylerinin belirli aralıklarla sınıflandırılması sağlanmıştır ve elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin gelecek korkusu ve umutsuzluk düzeyleri genel olarak orta seviyede bulunmuştur.

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin gelecek kaygısına dair cinsiyete göre anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Kadın öğrenciler, erkek öğrencilere kıyasla gelecek korkusunu daha yüksek düzeyde yaşamaktadır. Öte yandan, erkek öğrencilerde gelecekte umutsuzluk seviyesinin kadın öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmüştür.

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin gelecek kaygısının "gelecek korkusu" alt boyutunda sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Dördüncü sınıf öğrencileri, birinci sınıf öğrencilerine kıyasla gelecek korkusunu daha yüksek seviyede yaşamaktadır. Buna karşılık, "gelecekte umutsuzluk" alt boyutunda sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark saptanmamıştır. Tüm sınıf seviyelerindeki öğrencilerin bu boyutta benzer puanlar aldıkları, yani gelecekte umutsuzluk düzeylerinin sınıf düzeyine göre değişmediği gözlemlenmiştir.

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin gelecek kaygısı ölçeğinde "gelecek korkusu" ve "gelecekte umutsuzluk" alt boyutlarına verdikleri puanların aile gelir durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Sonuçlar, "gelecek korkusu" alt boyutunda aile geliri durumunun anlamlı bir farklılık yarattığını göstermektedir. Ailesinin geliri giderinden az olan öğrenciler, geliri giderine eşit veya giderinden fazla olan öğrencilere kıyasla daha yüksek bir gelecek korkusu puanına sahiptir. Öte yandan, "gelecekte umutsuzluk" alt boyutunda ise aile gelirine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır; gelir durumuna bakmaksızın öğrencilerin umutsuzluk düzeyleri benzer seyretmektedir. Bu sonuçlar, aile gelirinin gelecek korkusu üzerinde etkili olduğunu, ancak umutsuzluk düzeyinin aile gelirine bağlı olarak değişmediğini ortaya koymaktadır.

Araştırma, üniversite öğrencilerinin gelecek kaygısı ölçeğindeki "gelecek korkusu" ve "gelecekte umutsuzluk" alt boyutlarına verdikleri puanların mezun oldukları lise türüne göre değişip değişmediğini incelemiştir. Sonuçlar, "gelecek korkusu" alt boyutunda mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir; Anadolu Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi, Meslek Lisesi ve diğer lise mezunlarının bu boyuttaki puan ortalamaları birbirine yakın bulunmuş ve farklı lise mezunlarının benzer düzeyde gelecek korkusu yaşadıkları belirlenmiştir. Aynı şekilde, "gelecekte umutsuzluk" alt boyutunda da lise türü açısından anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir; farklı lise türlerinden mezun öğrencilerin gelecekte umutsuzluk düzeyleri birbirine yakın seyretmektedir.

Araştırma, üniversite öğrencilerinin "gelecek korkusu" ve "gelecekte umutsuzluk" alt boyutlarında aldıkları puanların, öğrenim gördükleri üniversiteye göre

farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Sonuçlara göre, öğrencilerin "gelecek korkusu" puanlarında, farklı üniversitelerde öğrenim görmelerine bağlı olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Antalya Belek Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Giresun Üniversitesi, İzmir Kavram Üniversitesi, Sakarya Uygulamaları Bilimler Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, İstanbul Esenyurt Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi ve diğer üniversitelerden öğrenciler, bu alt boyutta birbirine yakın puan ortalamaları sergilemiştir. Benzer şekilde, "gelecekte umutsuzluk" alt boyutunda da üniversite değişkenine göre anlamlı bir fark tespit edilmemiş; öğrencilerin puan ortalamaları birbirine yakın çıkmıştır. Bu sonuçlar, farklı üniversitelerde okuyan öğrencilerin gelecek korkusu ve umutsuzluk düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir.

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin "gelecek korkusu" ve "gelecekte umutsuzluk" alt boyutlarında aldıkları puanların, öğrencilerin öğrenim düzeyine göre değişiklik gösterip göstermediği incelenmiştir. Bulgular, "gelecek korkusu" alt boyutunda öğrenim düzeyine bağlı anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymaktadır. Lisans düzeyinde eğitim alan öğrencilerin ortalama puanı, ön lisans öğrencilerinininkinden daha yüksektir; bu da lisans öğrencilerinin ön lisans öğrencilerine göre daha yüksek bir gelecek korkusuna sahip olduğunu göstermektedir. Öte yandan, "gelecekte umutsuzluk" alt boyutunda ise öğrenim düzeyi açısından anlamlı bir farklılık bulunmamış, lisans ve ön lisans öğrencilerinin puan ortalamaları birbirine yakın çıkmıştır. Bu bulgu, öğrenim düzeyine bakılmaksızın öğrencilerin gelecekte umutsuzluk düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir.

Araştırmada üniversite öğrencilerinin gelecek kaygısı kapsamında ele alınan "gelecek korkusu" düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre nasıl farklılaştığı incelenmiştir. Sonuçlar, kadın öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde gelecek korkusu yaşadığını göstermiştir. Sınıf düzeyi açısından değerlendirildiğinde, dördüncü sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerine göre daha yüksek seviyede gelecek korkusu yaşadığı tespit edilmiştir. Aile gelir düzeyi de "gelecek korkusu" üzerinde anlamlı bir etki yaratmaktadır; ailesinin geliri giderinden az olan öğrenciler, geliri giderine eşit veya giderinden fazla olan öğrencilere kıyasla daha yüksek bir gelecek korkusu yaşamaktadır. Mezun olunan lise türü açısından ise öğrenciler arasında belirgin bir fark bulunmamıştır; Anadolu Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi, Meslek Lisesi ve diğer lise mezunlarının bu boyuttaki puan ortalamaları birbirine yakın çıkmıştır. Öğrenim görülen üniversite değişkenine göre de anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir; farklı üniversitelerde okuyan öğrenciler arasında gelecek korkusu düzeyleri açısından benzerlik görülmüştür. Bununla birlikte, öğrenim düzeyine göre analiz yapıldığında, lisans öğrencilerinin ön lisans öğrencilerine kıyasla daha yüksek bir gelecek korkusu yaşadığı ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, özellikle eğitim süreci ilerledikçe ve mali koşullar zorlaştıkça öğrencilerin gelecek korkusunun arttığını göstermektedir. Araştırmada ele alınan "gelecekte umutsuzluk" boyutunda ise öğrencilerin bu kaygı düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, aile gelir düzeyi, mezun olunan lise türü, öğrenim görülen üniversite ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiştir. Sonuçlara göre, erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre gelecekte daha fazla umutsuzluk yaşadığı tespit

edilmiştir. Buna karşın, sınıf düzeyi bakımından öğrenciler arasında anlamlı bir fark gözlemlenmemiş; tüm sınıf seviyelerindeki öğrencilerin gelecekte umutsuzluk düzeyleri benzer seviyelerde bulunmuştur. Aynı şekilde, aile gelir durumu da "gelecekte umutsuzluk" üzerinde belirleyici bir faktör olmamış; aile geliri değiştiğinde bu umutsuzluk düzeyi değişmemiştir. Mezun olunan lise türü açısından da farklılık gözlemlenmemiş; farklı lise türlerinden mezun olan öğrencilerin gelecekte umutsuzluk düzeyleri birbirine yakın seyretmiştir. Aynı şekilde, öğrenim görülen üniversite değişkenine göre de anlamlı bir farklılık bulunmamış, farklı üniversitelerde okuyan öğrencilerin puan ortalamaları benzer çıkmıştır. Öğrenim düzeyi açısından yapılan incelemede, lisans ve ön lisans öğrencilerinin gelecekte umutsuzluk düzeyleri arasında kayda değer bir fark olmadığı görülmüştür.

Bu sonuçlar, öğrencilerin gelecekte umutsuzluk düzeylerinin belirli demografik özelliklerden veya eğitimsel değişkenlerden bağımsız olarak benzer bir seviyede kaldığını göstermekte olup, farklı eğitim ve gelir durumlarının bu boyutta anlamlı bir etki yaratmadığını ortaya koymaktadır.

Literatür incelendiğinde öğrencilerin gelecek kaygısına yönelik araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Oral Kara, Akın ve Alp (2020) üniversite öğrencilerinin gelecek kaygısı (umutsuzluk) ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler yönünden incelemiştir. Araştırmada üniversite öğrencilerinin gelecek kaygısı ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya katılan bireylerin orta düzeyde gelecek kaygısı (umutsuzluk) yaşadığı tespit edilmiş, kadınların umutsuzluk düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğu ve sınav kaygısı ile gelecek kaygısı (umutsuzluk) arasında anlamlı bir pozitif ilişki bulunduğu belirlenmiştir. İnan, Var, Kurtuldu ve Cihan (2024) üniversite son sınıf öğrencilerinin KPSS ve gelecek kaygılarını çözümlemek ve değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya göre, son sınıf öğrencileri, hayatlarının en önemli geçiş dönemlerinden birini yaşamaktadırlar. Bu dönemde öğrencilerin, sınavlardan yüksek puan alabilmek için yoğun bir çaba sarf ettiği ve bu sürecin psikolojik, ekonomik ve sosyal boyutlarda bireyler üzerinde olumsuz etkiler yarattığı belirlenmiştir. Ayrıca, sınav tarihinin yaklaşmasıyla birlikte başarısızlık korkusunun önemli bir stres kaynağı olduğu da tespit edilmiştir. Esmer ve Arıbaş (2023) ön lisans öğrencilerinin gelecek kaygılarının incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmada, istihdam kaygısı, atanamama endişesi, sınav stresi, derslerin zorluğu, uyum sağlama zorlukları, ekonomik problemler, umutsuzluk, yaşam zorlukları, yanlış tercih, mezun sayısının fazlalığı ve bölümü sevmeme gibi faktörlerin, öğrencilerin gelecek kaygısıyla ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Dursun ve Özkan (2019) lise öğrencilerinin gelecek kaygısı ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkide yaşam doyumunun aracı rolünün etkisi incelenmiştir. Araştırmaya göre, gelecek kaygısı ile psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkide yaşam doyumunun kısmi bir aracı rol oynadığı görülmüştür. Ayrıca, yaşam doyumunun cinsiyet değişkenine göre erkekler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilirken, gelecek kaygısı ve psikolojik sağlamlık değişkenlerinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Türköz, Bektaş ve Çiçek (2021), *lisansüstü eğitim alan bireylerin gelecek kaygısı ile ilgili görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır*. Araştırma bulgularına göre, katılımcıların lisansüstü eğitime akademisyen olma hedefiyle devam ettikleri ve gelecek kaygılarını

azaltmak amacıyla kişisel gelişimlerine önem verdikleri belirlenmiştir. Demirbaş, Demir ve Ulukaya Öteleş'in (2023) *Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının gelecek kaygılarını ortaya koymayı amaçlamıştır*. Araştırma bulgularına göre Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının gelecek kaygılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının gelecek kaygılarında sınıf düzeyine, ikinci bir üniversite okuma durumuna ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programını tercih etme nedenine göre anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, gelecek kaygılarının cinsiyet ve aile gelir durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Aşantüğrül (2024), üniversite öğrencilerinin gelecek kaygısına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucuna göre, üniversite öğrencilerinin özellikle iş bulma kaygısı, mesleki endişeler, sınav stresi, ekonomik sıkıntılar ve yaşam zorlukları gibi konularla ilgili yoğun bir gelecek kaygısı yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu kaygıyı azaltma yönünde ise öğrencilerin lisansüstü eğitime devam etmeyi düşündükleri, bulundukları bölümde kendilerini geliştirmeye önem verdikleri ve sınavlara düzenli olarak hazırlandıkları görülmüştür. Şanlı Kula ve Saraç (2016) araştırmasında Ahi Evran Üniversitesi dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrencilerin kaygı düzeylerini bazı sosyodemografik değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçları, cinsiyet, fakülte/yüksekokul, ebeveyn tutumu, ailenin ortalama aylık geliri ve barınma durumu gibi değişkenlere göre öğrencilerin sürekli kaygı düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, üniversiteye giriş yılı ve ağırlıklı genel not ortalamaları bakımından sürekli kaygı düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Dağtekin vd., (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Tıp Fakültesi (ESOGÜTF) öğrencilerinde gelecek kaygısı (GK), depresyon ve stres ilişkisinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Kaygının belirsizliklere ve çeşitli tehditlere karşı verilen sınırlı ve endişeli bir tepki olarak tanımlandığı, ancak bazı bireylerde bu durumun sürekli ve ağır hale gelebileceği ifade edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada, tıp fakültesi öğrencilerinin gelecek kaygısı ve mesleki gelecek kaygısının oldukça yaygın bir şekilde yaşandığı gözlemlenmiştir. Özellikle kadınların, düşük gelir düzeyine sahip bireylerin ve tıp fakültesi seçiminde dışsal faktörlerin etkisi altında kalan bireylerin gelecek ve mesleki gelecek kaygısının daha sık görüldüğü belirlenmiştir. Ayrıca, gelecek ve mesleki kaygı yaşayan öğrencilerin depresyon, anksiyete ve stres düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle, gelecekle ilgili kaygıya yol açan etmenlerin belirlenmesi ve yüksek depresyon, anksiyete ve stres düzeylerine yönelik koruyucu önlemlerin alınması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Alan literatürü incelendiğinde, üniversite ve lise öğrencilerinin gelecek kaygıları ile ilgili çeşitli araştırmalar ele alınmıştır. Her çalışmanın amaçları ve bulguları incelendiğinde, belirgin benzerlikler ve farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Çoğu çalışma, gelecek kaygısı ile diğer kaygı türleri (sınav kaygısı, psikolojik sağlık, mesleki kaygı) arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Örneğin, Oral Kara, Akın ve Alp (2020) sınav kaygısı ile gelecek kaygısı arasındaki pozitif ilişkiyi belirtirken, Esmer ve Arıbaş (2023) da gelecek kaygısının istihdam kaygısı ve atanamama endişesi gibi faktörlerle bağlantılı olduğunu vurgulamaktadır. Bu benzer yaklaşım kaygının çok yönlü doğasını ve farklı etmenlerle etkileşimini göstermektedir. Birçok araştırma, cinsiyetin kaygı düzeyleri

üzerindeki etkisini de incelemektedir. Örneğin, Oral Kara, Akın ve Alp (2020) kadınların umutsuzluk düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu aktarırken, Dursun ve Özkan (2019) yaşam doyumunun cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiğini belirtmektedir. Cinsiyet faktörü, gelecek kaygısı üzerine olan etkilerin daha derinlemesine incelenmesini gerektirmektedir. Çalışmaların çoğunda, öğrencilerin hayatlarının önemli geçiş dönemlerinde (üniversiteye geçiş, mezuniyet, kariyer seçimi) kaygılarının arttığına dair bulgular göze çarpmaktadır. İnan, Var, Kurtuldu ve Cihan (2024) son sınıf öğrencilerinin yoğun bir çaba içinde olduğunu ve bunun psikolojik etkilere yol açtığını ifade ederken, Aşantuğrul (2024) üniversite öğrencilerinin iş bulma kaygısıyla ilgili yoğun bir gelecek kaygısı yaşadıklarını belirtmektedir. Farklı araştırmalar, çeşitli öğrenci gruplarını hedef almaktadır; Oral Kara, Akın ve Alp (2020) üniversite öğrencilerine odaklanırken, Dursun ve Özkan (2019) lise öğrencilerinin gelecek kaygısı ile psikolojik sağlamlık ilişkisini incelemiştir. Bu durum kaygının yaş gruplarına ve eğitim seviyelerine göre nasıl değiştiğini göstermektedir. Çalışmalar, gelecek kaygısına etki eden farklı faktörleri de ele almaktadır. Örneğin, Esmer ve Arıbaş (2023) ekonomik problemleri ve ders zorluklarını vurgularken, Dağtekin vd., (2020) tıp fakültesi öğrencilerinin geleceğe yönelik mesleki kaygılarını ve bu kaygıların depresyon ve stresle ilişkisini incelemiştir; bu da alanın genişliğini ve farklı perspektiflerin önemini ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçları ile alan literatürü karşılaştırıldığında gelecek korkusuna yönelik Oral Kara, Akın ve Alp (2020) da kadınların umutsuzluk düzeylerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu çalışmada ifade etmiştir. Bu bulgu, mevcut araştırmadaki cinsiyet farklılıkları ile örtüşmektedir. Ayrıca, Dursun ve Özkan (2019), gelecekle ilgili kaygının yaşam doyumuna ve psikolojik sağlamlığa bağlı olarak değiştiğini ortaya koymuştur.

Araştırma sonucunda gelecekte umutsuzluk boyutunda genel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir; ön lisans ve lisans öğrencileri benzer düzeylerde umutsuzluk yaşamaktadır. Araştırma sonuçları ile alan literatürü bu bağlamda karşılaştırıldığında Esmer ve Arıbaş (2023), umutsuzluk ve istihdam kaygısı gibi faktörlerin öğrencilerin gelecek kaygısıyla ilişkili olduğunu belirtmiştir. Diğer taraftan, Dursun ve Özkan (2019) çalışmada umutsuzluk düzeyinin farklı öğrenci gruplarında değişmediği gözlemlenmiştir. Bu da mevcut araştırmanın bulgularını destekleyen bir sonuçtur.

Mevcut araştırmada aile gelir durumu, gelecek korkusunu etkileyen bir faktör olarak belirlenmiş; ancak gelecekte umutsuzlukta anlamlı bir fark saptanmamıştır. Bulgu bu bağlamda alan literatürü ile karşılaştırıldığında, Aşantuğrul (2024) çalışmada, üniversite öğrencilerinin iş bulma kaygısı ve ekonomik sıkıntıların gelecek kaygılarını artırdığı vurgulanmıştır. Dağtekin, vd. (2020) ekonomik durum ile gelecek kaygısı arasındaki bağlantıyı incelemiştir. Bu bağlamda aile gelir durumunun gelecek korkusu üzerindeki etkisinin literatürde de sıkça ele alınan bir konu olduğu söylenebilmektedir.

Mevcut araştırmada öğrenim düzeyine göre gelecek korkusu anlamlı bir farklılık göstermektedir; lisans düzeyindeki öğrencilerin korku düzeyinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir ancak umutsuzluk düzeyleri açısından önemli bir fark bulunmamıştır. Alan literatürü ile kıyaslandığında İnan, vd. (2024), son sınıf öğrencilerinin sınav

kaygısı ve gelecek kaygısı üzerinde yoğun bir baskı hissettiğini belirtirken bunun da eğitim düzeyinin gelecek kaygısı üzerindeki etkisini ortaya koyduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öneriler

Mevcut araştırma sonuçları ile alan literatüründeki çalışmalar arasındaki karşılaştırma, bulguların literatürle uyumlu olduğunu ve cinsiyet, sosyoekonomik durum ve eğitim düzeyi gibi değişkenlerin gelecekle ilgili kaygılar üzerindeki etkilerinin benzer biçimde ele alındığını göstermektedir. Gelecekle ilgili kaygıların çok boyutlu doğası, bu kaygıları etkileyen çeşitli faktörlerin anlaşılmasında önemli bir rol oynamakta ve bu durum, araştırmaların genişletilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Literatürde, gelecek kaygısının karmaşık yapısı kapsamlı bir şekilde incelenmekte ve benzerlikler ile farklılıklar ortaya konmaktadır. Benzerlikler tematik bağlantıları güçlendirirken, farklılıklar konunun daha derinlemesine incelenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda, gelecekle ilgili kaygılar üzerine yapılan araştırmalar hem psikolojik hem de sosyal açıdan önemli bulgular sunmakta ve gelecekteki çalışmalara yön vermektedir. Hem mevcut çalışma hem de literatür, öğrencilerin gelecek kaygılarının çevresel ve bireysel faktörlerle nasıl şekillendiğini vurgulamakta ve bu durum, eğitim politikaları ile öğrencilerin desteklenmesi için gerekli önlemlerin alınmasında önemli bir temel sunmaktadır. Dolayısıyla, bu çalışmanın gelecek kaygısı konusunda farkındalık yaratacağı, ilgili paydaşlara rehberlik edeceği ve literatüre önemli bir katkı sunacağı öngörülmektedir. Sonuç olarak, gelecekle ilgili kaygılar çok boyutlu bir perspektifle ele alınmalı ve bu karmaşık yapıyı yansıtacak şekilde araştırmalar geliştirilmelidir. Böylece hem akademik alanda hem de pratikte daha etkili stratejilerin oluşturulmasına katkı sağlanacaktır.

Araştırma Etiği

Araştırmanın etik izni, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun E-33490967-044-476847 sayılı, 15.11 karar numaralı ve 24.09.2024 tarihli izni ile alınmıştır.

Kaynakça

- Arıkan, A. G. (2009). *İmgeden baskıya grafik tasarım* (1. baskı). Eğitim Akademi Yayınları.
- Aşantıoğlu, N. (2024). Üniversite öğrencilerinin gelecek kaygıları üzerine nitel bir araştırma: Üniversite öğrencilerinde gelecek kaygısı. *Ases Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 62–68. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12532649>
- Becer, E. (2013). *İletişim ve grafik tasarım* (9. baskı). Dost Kitabevi Yayınları.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (M. Bütün, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Dağtekin, G., Dalkılıç, M. B., Çakıcı, F., Çakır, A., Ekin, A. E., Öztunç, D., & Işıklı, B. (2020). Future anxiety, depression and stress among medical students. *Türk Tıp Öğrencileri Araştırma Dergisi*, 2(3), 135-142.

- Demirbaş, İ., Demir, F. B., & Ulukaya Öteleş, Ü. (2023). Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının gelecek kaygılarının belirlenmesi. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 11(30), 39-53. <https://doi.org/10.52528/genclikarastirmalari.1271105>
- Dursun, A., & Özkan, M. S. (2019). Ergenlerin gelecek kaygıları ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkide yaşam doyumunun aracı rolü. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 3(5), 23-37. <https://doi.org/10.31461/ybpd.508996>
- Esmer, Y., & Arıbaş, A. N. (2023). Önlisans öğrencilerinin gelecek kaygılarına yönelik nitel bir araştırma. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 25(44), 330-347.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: a simple guide and reference, 17.0 update*. Boston: Pearson.
- Geylani, M. ve Çiriş Yıldız, C. (2022). “Üniversite Öğrencilerinde Gelecek Kaygısı Ölçeği” nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 10(1), 284-300. <https://doi.org/10.33715/inonusaglik.1011330>
- İnan, M., Var, L., Kurtuldu, T., & Cihan, B. B. (2024). Üniversite son sınıf öğrencilerinin gelecek kaygılarını çözümlemek. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(1), 79-90. <https://doi.org/10.61962/bsd.1443434>
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kozak, M. (2015). *Bilimsel araştırma: tasarım, yazım ve yayım teknikleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Oral Kara, N., Akın, G., & Alp, S. (2020). Üniversite öğrencilerinin gelecek kaygısı ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *SDÜ Sağlık Yönetimi Dergisi*, 2(2), 150-169.
- Sağocak, H., & Sırmalı, A. (2018). Grafik tasarım öğrencilerinin gelecek kaygıları üzerine bir araştırma. *SSS Journal*, 56(4), 3046-3056. <https://doi.org/10.26449/sss.720>
- Şanlı Kula, K., & Saraç, T. (2016). Üniversite öğrencilerinin gelecek kaygısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 227-242.
- Türköz, O., Bektaş, M., & Çiçek, H. (2021). Lisansüstü eğitim alan öğrencilerde gelecek kaygısı. *Bucak İşletme Fakültesi Dergisi*, 4(2), 132-152. <https://doi.org/10.38057/bifd.936821>

Turin Papirüsüne Göre Mısırlı İşçilerin Greve Giderek Hak Arama Mücadelesi

According to the Turin Papyrus, the Struggle of Egyptian Workers to Seek Rights by Going on Strike

Ercüment Yıldırım*^{ORCID}

Öz

Eski Mısır, işçilerin emeği sonucunda özenle işlenmiş taşlardan yapılmış olan devasa piramitleri, tapınakları ve mezarları ile hatırlanmaktadır. Günümüzde turistik ziyaret noktaları olan bu yapılar, Eski Mısır insanlarının inanç ile şekillenmiş yaşamının merkezi konumundaydı. Gökyüzündeki tanrıların yeryüzündeki evi olan tapınakların ve yeryüzünde yaşayıp öldükten sonra gökyüzündeki tanrılara katılacak olan kralların mezarların inşası, Mısır ahalisi için hayatın devamı kadar önemli kabul edilmekteydi. Bu nedenle, bin yıllar boyunca Mısırlılar, binlerce tapınak ve mezar yaparken birçok piramidin inşasını da başarıyla tamamlamıştır. Bu başarıların arkasında bilimsel açıdan gelişmişlik, idare etme yeteneğindeki tecrübe, çalışanların ihtiyaçlarını karşılama konusundaki yetkinlik ve hepsinden daha önemlisi halkın ürettiklerinin bir kısmıyla bu inşaatları finanse etmesinin gerekliliğine inandırılmışlık bulunmaktaydı. Ayakta kalmış olan Mısır anıtlarına bakıldığında hayranlık duyulmasına rağmen bu anıtların yapımı esnasında yaşananlar ve işçilerin verdiği emek hakkında çok az bilgiye sahibiz. Günümüze ulaşan birkaç yazıt ve papirüs bu inşaat faaliyetleri ile ilgili kısıtlı bilgiler vermektedir. Bunlardan biri olan "Turin Papirüsü" veya "Turin Grev Papirüsü" olup hala Torino kentindeki Egizio Müzesi'nde muhafaza edilmektedir. Papirüs, insanlık tarihindeki ilk işçi grevinin anlatımını içerdiğinden dolayı ün kazanmıştır. Zamanla modern dillere çevrilen Turin Papirüsü'nün yazarı olan Katip Amennakhte, III. Ramses'in iktidarının 29. yılında (MÖ 1157) Deir el Medina kentinde yaşayan bir memurdur. Yazdığı metinde III. Ramses döneminde, Deir el Medina kentindeki mezar işçilerinin ücretlerini alamayıp işleri sonrasında yaşananlar hakkında bilgi vermektedir. Bu çalışma, Turin Papirüsü'ndeki anlatımları referans alarak Mısırlı işçilerin niçin greve giderek hak arama mücadelesine girdiklerini açıklamayı ve grevin oluşumu esnasında Mısır'ın genel iktisadi durumunu ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eski Mısır, Turin Papirüsü, Grev, III. Ramses.

Abstract

Ancient Egypt is remembered for its giant pyramids, temples, and tombs made of carefully processed stones by workers. These structures, which are touristic places to visit today, were the center of the belief-shaped life of the Ancient Egyptians. The construction of temples, which were the homes of the gods in the sky on earth, and the tombs of the kings who would live on earth and join the gods in the sky after they died, were considered as crucial as the continuation of life for the Egyptian people. For this reason, over the millennia, the Egyptians successfully completed the construction of many pyramids while building thousands of temples and tombs. Behind these successes were scientific development, experience in administrative skills, competence in meeting the needs of the workers, and, most importantly, the belief that the people should finance these constructions with a portion of what they produced. Although it is admirable to look at the surviving Egyptian monuments, we have very little information about what happened during the construction of these monuments and the workers' labor. The few inscriptions and papyrus that have survived today provide limited information about these construction activities. One is the "Turin Papyrus" or the "Turin Strike Papyrus," still preserved in the Egizio Museum in Turin. The papyrus has gained fame because it contains the narrative of the first labor strike in human history. The author of the Turin Papyrus, which has been translated into modern languages over time, was the Scribe Amennakhte, a civil servant living in the city of Deir el-Medina in the 29th year of the reign of Ramses III (1157 BC). In the text he wrote, he provides information about what happened after the tomb workers in the city of Deir el Medina could not receive their wages during the reign of Ramses III. This study aims to explain why Egyptian workers went on strike and fought for their rights by taking the narratives in the Turin Papyrus as a reference and to reveal the general economic situation of Egypt during the formation of the strike.

Keywords: Ancient Egypt, Turin Papyrus, Strike, Ramses III.

* Sorumlu yazar / Corresponding author & Kahramanmaraş Şütcü İmam Üniversitesi neshali@gmail.com

Araştırma Makalesi / Research Article & Benzerlik / Similarity: 1

Başvuru / Submitted: 4 Aralık 2024 & Kabul / Accepted: 18 Mart 2025

Atıf / Citation: Yıldırım, E. "Turin Papirüsüne Göre Mısırlı İşçilerin Greve Giderek Hak Arama Mücadelesi", *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23 (2025): 20-35.



Giriş

Eski Mısır'da tapınaklar tanrıların evleri ve mülklerinin merkeziydi. Tanrılar için yeryüzündeki yaşam alanı kabul edilen tapınakları inşa etmek, eskidiğinde ya da yıkıma uğradığında onarmak temelde kralın genelde toplumun tamamının görev olduğu kabul edilmekteydi. Tapınaklar bir Mısırlı için kozmik dünyanın anahtarı olarak görülmekte, gökyüzündeki tanrılarla yeryüzündeki insanlar arasındaki iletişimi sağlamaktaydı. Tanrılar ile insanların bir arada yaşaması ve insanın varoluşun devamlılığının sağlanmasında tapınakların büyük önemi vardı. Eski Mısır'da yapılış türüne ve kullanım amacına göre iki tapınak biçimi bulunmaktadır. Bunlardan biri, bir tanrı veya tanrılara adanan kült tapınağı idi. Bu tür tapınakların en öne çıkanları Teb kentindeki Amon Tapınağı, Memfis şehrinin merkezindeki Ptah Tapınağı ve Amara'da Akhenaton tarafından inşa ettirilen Aten Tapınağı'dır. Bu tapınaklarda, adanan tanrı ile ilgili işlerin tümü yürütülürken diğer tapınaklar bu tanrı ile ilgili işlerde kült merkezi olan tapınağa danışmaktaydı. İkinci ise ölen bir kralın mezar alanına yakın yere inşa edilen cenaze tapınağıdır. Kült ve cenaze tapınaklarının ortak birçok özelliği olmasına rağmen farklılıkları da bulunmaktadır. Cenaze tapınakları kralın mezarına yakın inşa edilir ve yazılı dekorasyonunun büyük bir çoğunluğu ölü kralın döneminde meydana gelen olaylara ve kralın yazıtlarına ayrılmıştı. Medinet Habu gibi kutsal alanlara veya Krallar Vadisi ile Deir el-Medina olarak isimlendirilen bölgelere inşa edilen yüzlerce cenaze tapınağı Eski Mısır'daki tapınağı sayısının fazlalığını göstermektedir (Nelson, 1944, s. 44-53; Reymond, 1969, s. 33-47; Arnold 1997, s. 137-143; Murray, 2013; Bussmann, 2014, s. 311-337).

Eski Mısır'daki yüzlerce tapınak, ülkenin her yerinde tanrılara hizmet etmek için sürekli açık bulundurulmaktadır. insanların inancını sürdürdüğü ve ibadet bu kadar çok sayıdaki tapınağın sürekli açık tutulması, kontrol edilebilmesi, gereken insan gücünün sağlanması ve hepsinden daha önemlisi finansmanının karşılanması yönetsel açıdan büyük bir başarıdır. Eski Mısır'daki ilk dönem tapınakların büyük kısmı kerpiçten yapıldığı için günümüze ulaşmamıştır. Kerpiç binalardan oluşan tapınakların hızla yıkılması, insanların tanrılarına verdiği önemin ve duyduğu saygının boyutu konusunda akıllara soru işareti getirmiş olacak ki Eski Krallığın ilk dönemlerinden itibaren tapınaklar doğanın yıkıcı gücüne karşı daha dayanıklı olan taştan yapılmaya başlanmıştır. Taştan yapılmış olan tapınakların büyük bir çoğunluğuna zamanla yeni bölümler eklenmiş, eskiyen kısımlar yıkılarak yerine yenisi yapılmıştır. Sürekli yenilenerek Yeni Krallık Dönemi'ne ulaşan tapınaklar, askeri seferlerden gelen ganimetlerle zenginleştiğinde şehir boyutuna ulaşmıştır (Naydler, 1996, s. 14-62; Wilkinson, 2000, s. 80-99; Eaton, 2014, s. 41-52).

Eski Mısır'da krallara ve üst düzey devlet adamlarına ait mezarlar ister yer altına ister yer üstüne inşa edilmiş olsun iki temel bölümden oluşmaktadır. Bu bölümlerin ilki mezarın sahibinin bedenini sonsuza kadar barındırması ve dışarıdan gelebilecek olan hırsızlık gibi istenmedik durumlardan korunması için planlanarak inşa edilmiştir. İkinci bölüm ise iki dünya arasında bir geçiş koridoru vazifesi görmesi niyetiyle yapılmıştır. İkinci bölümün içerisine mezardaki kişinin öbür dünyada kullanacağı eşyalar, tanrılara sunacağı hediyeler ve ölümler kitabının bölümleri bırakılmış ya da doğrudan duvarlarına yazılmıştır. Güneşin batıdan batmasından dolayı ölümler dünyasının batıda olması

inancına dayalı olarak Mısır'daki mezar yapıları, Nil'in batısındaki çöl alanlarına inşa edilmiştir (Gadd, 1960, s. 51-58; Kemp, 1966, s. 13-22; Ryan, 1994, s. 52-59).

Eski Mısır'da gösterişli mezar geleneği ilk dönemden itibaren var olmasına rağmen özellikle III. Hanedan döneminde, taş işleme teknolojisinin ilerleyişi ile daha gösterişli mezarlar inşa edilmiştir. Yer altındaki odalara yapılan defin işleminden vazgeçilmemiş fakat Kral Zoser döneminde inşa edilen basamaklı piramit ile mezarın güvenliğinin sağlanmasına ve ihtişamının artırılmasına gayret edilmiştir. Basamaklı piramit formunun mezarların üstünün toprak yığınları ile kapatılması geleneğinden kaynaklandığı kabul edilmektedir. Kral Zoser'in basamaklı piramidinin ardından ana kaya içerisinde açılan oyuya yerleştirilen granit mezar odasına ulaşmayı mümkün kılan taş piramit inşası gelişmiş ve ardı ardına gelen krallar bir öncekinden daha büyük piramitler yaptırma yarışına girmiştir. Mısır tarihçilerinin "Piramitler Çağı" olarak isimlendirdiği bu dönemde Mısır'ın tarımdan kazanılan artı ürününün büyük kısmı piramitlerin inşasına ayrılmıştır. Piramit tek başına bir mezar işlevi görmesinin yanı sıra hemen yanındaki geniş alanlara ölen kral için cenaze tapınağı da yaptırılmıştır (Friedman & Friedman, 1995, s. 1-42; Edwards, 2003, s. 340-354; Romer, 2007; Hawass, 1990; Brier, 2007, s. 22-27; Müller-Römer, 2008, s. 113-140; Rigano, 2014).

Piramit mezar geleneğinin ilerleyen dönemlerde bırakılmasında artan maliyetlerin yanı sıra piramit mezarların kısa sürede soyulması ve üst düzey soyluların kendileri için mezar odaları yaptırmasının yaygınlaşmasıyla kraliyet hazinesinin zayıflaması önemli nedenlerdir. Orta Krallık Dönemi'nden itibaren Mısır kralları yer altına özenle gizlenmiş birbirine geçişli taş kapıları bulunan ve Mısır bilimcilerin "Mastaba" olarak isimlendirdiği kuyu mezarlara gömülmeyi kendileri için daha uygun görmüşlerdir. Bu mezarların hazırlanması, piramit inşası kadar pahalı ve işçiler için zahmetli uzun bir sürecin sonunda gerçekleşmekteydi (Badawy, 1956, s. 180-183; Fischer, 1959, s. 233-272; Manuelian, 2009, s. 105-140; Bárta, 2011, s. 41-50).

Günümüzde Mısır'a gidenler için turistik ziyaret noktası olarak işlev gören tapınaklar ve mezarlar yapıldıkları dönemde insanların inancını sürdürül ibadet alanlarıdır. Bu mekanların inşası için bin yılların birikimi olan bilimsel bilgi, emek ve finansman gerekmiştir. Nil Nehri'nin sağladığı tarımsal zenginliğin büyük kısmının bu mekanların inşasına ayrıldığı kabul edilmektedir. Bu noktada önemli olan insanların sahip oldukları arazilerin büyük kısmını, tapınak ve mezar yapılması için krala devretmeye nasıl razı olduklarının anlaşılmasıdır. Bu çalışmada, Mısır'daki inşa faaliyetlerinde finansmanın nasıl sağlandığı ve işçilerin çalışmak için nasıl motive edildiği açıklanacak sonrasında Turin Papirüsü'nde anlatılan iş bırakma eylemi yapan işçilerin nasıl greve gittiği ve çalışma koşulları hakkında bilgi verilmeye gayret edilecektir.

1. Eski Mısır'da İşçiler ve İşçilik

Eski Mısır'da işçilik olarak isimlendirilen meslek bir başkasının hesabına belirli bir ücret ya da bir çıkar karşılığı iş yapmak olarak tanımlanmakta olup oldukça yaygındı. Eski Mısır'daki en büyük iş gücünün tarlalarda çalışan gündelikçi işçilerden oluştuğu bilinmektedir. Tarlalarda çalışan gündelikçi işçiler, çalışmalarının karşılığını aynı ürün olarak almaktaydı. Bu ürünlerin başında ekmek ve bira gelmesine karşın uzun süreli

dayanıklılığa sahip belirli bir ölçüde buğday ve arpa da aynı ödemede sıklıkla kullanılmaktaydı. Fakat Eski Mısır'da işçiler, işi doğrudan işverenden almayıp "Ustabası" olarak isimlendirilen kişiler vasıtasıyla bulmaktaydı. Şehirlerde veya köylerde iş yaptırmak isteyen kişiler, ustabaşılara ulaşmakta, ustabaşılar yapılacak işin nevi ve cinsini belirleyip uygun işçileri bulup, çalışırken kontrol edip tamamlattırıp, işverene teslim etmektedir. Ustabasılar, günümüzdeki taşeronlar gibi, belirli bir komisyon karşılığında işçilerin işi yapmasını sağlayıp tamamlanmış işi işverenlerle teslim etmekteydi. Doğrudan işçilerin muhatabı olduğundan dolayı işçiler, alacaklarını ustabaşılardan alırken işveren de aralarında birlik olmayan birden fazla işçi ile uğraşmamaktaydı. Bir nevi taşeron işi gibi görünen bu çalışma biçimi Eski Mısır'da tarımsal alanda ve inşaa faaliyetlerinde işlerin daha kolay ve daha hızla yapılabilmesine olanak sağlamaktaydı (Marx, 1946, s. 127-133; Wilson, 1947, s. 231-249; Zaccagnini, 1983, s. 245-264; Ezzamel, 2004, s. 497-537; Warburton, 2007, s. 175-194; Cooney, 2007, s. 188-202; Lucas & Harris, 2012, s. 338-347).

Yukarı Mısır'daki Luksor eyaletine bağlı olan Deir el-Medina, Krallar Vadisi olarak isimlendirilen alanın kuzeyinde yer alan Teb şehrine ait mezarlığının bir parçasını oluşturmaktadır. Günümüzde, Deir el-Medina, olarak isimlendirilen bölgede yaşayan insanların oluştuğu yerleşimin, bir kısmını mezarlar için hediyeler üreten zanaatkarların genellikle kerpiçten yapılmış basit evleri diğer kısmını çalıştıkları mezarın yakınların küme halinde yaşayan işçilerin kaldıkları çadırların kaplamış olduğu bilinmektedir. Özellikle Eski Mısır'ın Yeni Krallık döneminde ülkedeki zanaatkar ve işçi ailelerinin yaşam merkezi olan Deir el-Medina'da yaşayan ahalinin bir kısmı kral mezarlarını kazmak ve inşa etmekle meşgul iken zanaatkarlardan oluşan diğer kısmı kralın ölümünden önce sipariş ettiği mezarının içerisinde yer alacak heykellerin, mobilyaların ve mutfak eşyalarının hazırlanması ile ilgilenmekteydi. Mezar ile ilgilenen zanaatkarlar, mezarın duvarlarını saray duvarı gibi gösterişli olacak şekilde tasarlama ve süsleme konusunda uzmanlardı. Bu zanaatkarların itina ve özenle süsleyip hazırladıkları mezar odaları sayesinde ölen kral ölümünden sonra tekrar hayata geri dönebilirdi (Bierbrier, 1980, s. 100-107; Friedman, 1985, s. 82-97; Lesko, 1994, s. 9-14; Haring, 2003, s. 249-272).

XVIII. Hanedan döneminde kurulmuş ve XX. Hanedan zamanında yoğun biçimde iskân edilmiş olan Deir El Medina'da 1906 yılından sonra arkeologlar kazılara başlamıştır. Arkeologlar, kum tabakalarını kaldırdıkça soyguna uğramamış birçok mezar bulunmuştur. Bu mezarların yanı sıra işçi ve zanaatkarların evlerinin kalıntılarına da ulaşılmıştır. Deir El Medina'nın basit işçi evlerinin yanında mezar inşasını denetleyen ve planlayan üst düzey memurların kaldığı çok odalı binalar, yapılan arkeolojik kazılarda ortaya çıkarılmıştır (Montserrat & Meskeel, 1997, s. 179-197; Meskeel, 1998, s. 209-243; Weiss, 2009, s. 193-208).

Arkeolojik kazılarda bulunmuş olan yazıtlarda işçiler ile ilgili ilginç bilgilere ulaşılmıştır. Bunların başında dini bayramlara, kraliyet ve halk kutlamalarına katılmaları için yılın 167 günü tatil yapabildikleri bilgisidir. İşçinin kendisi veya aile bireylerinden birisi ve hatta hayvanı hasta olduğunda doktora gitmek ya da hayvanını veterinerine götürmek için izin isteyebildiği metinlerden anlaşılmaktadır. Gün doğumundan batımına kadar çalışan mezar ve tapınak işçileri bir ayın üçe bölünmesi ile bulunan 10 günlük

sürenin 8 günü çalışıp 2 günü mola verirlerdi. Kralın tahta çıkma yıldönümlerinde, dini bayramlarda ve halk festivallerinde işçilere yiyecek ve giysi dağıtılmış olduğuna dair kayıtlar da bulunmaktadır. Ayrıca Kral Akhenaton'un yeni kraliyet kenti Amarna'nın yapımında çalıştırılmak için Deir El Medina'nın tecrübeli işçilerini ve zanaatkarlarını bir süreliğine göç ettirmiştir (Ventura, 1987, s. 149-160; Koltsida, 2007, s. 121-127; Austin, 2015, s. 75-85; Killen, 2017, s. 1-30; Abd El Hailm, 2019, s. 1-25).

Deir El Medina kentinde çalışan işçiler, günümüzdeki manada bir para kazanmıyorlardı. İşçilere çalışmalarının karşılığında belirli miktarda yemek istihkakı veriliyordu. En yüksek istihkak şehrin sorumlusu olan kişiye verilmekte ve istihkak alt memurluklara göre azaltılmaktaydı. En basit işçinin temel geliri, ekmeğini yapabilecek miktarda buğday olup günlük çalışmanın karşılığında arpa, bira, yağ, balık, sebze, kuru meyve ve yemek pişirmek için kuru dallar çalışma karşılığında verilmekteydi. Eski Mısır'da işçiler için önceden belirlenmiş miktarda günlük, haftalık ve aylık ödemeler bulunmasına rağmen işçinin daha fazla çaba göstermesi veya inşaat faaliyeti için daha fazla yiyecek temin edilebilmesi durumunda alışılmışın dışında yiyecekler dağıtılmaktaydı (McDowell, 1992, s. 195-206; Toivari, 1997, s. 153-173; Warburton, 2007, s. 175-194).

Deir El Medina kentinde ve Mısır'ın diğer bölgelerindeki mezar ve tapınak işçileri kendileri ve ailelerinin karınlarını doyurabilecek kadar yiyecek karşılığında hiçbir birikime sahip olmaksızın oldukça ağır bir iş yapmaya razı olmasının dünyevi sebeplerinden çok inanca dayanan nedenleri bulunmaktaydı. Tüm Mısırlılar gibi mezar ve tapınak işçileri de ölümünden sonra kralın gökte diğer tanrılar arasında yaşadığına, ölümünden sonra diğer tanrılar gibi yeryüzünü ziyaret edebildiğine ve yeryüzündeki insanlara yardım edebileceğine inanıyordu. Kralın ölümünden sonraki hayatta gökteki tanrılar arasında yer almasını sağlayacak olan mezarında çalışan her işçinin emeğinin karşılığında tanrı olan kralın sempatisini kazanacağına dair bir inanç bulunmaktaydı. Bu nedenle her işçi, kralın göklerde yerini aldığı anda onunla ilgileceğini kendisi için yapabileceğinin en iyisini yapacağına inanarak özveriyle çalışmaktaydı (Lesko, 1994, s. 95-109; McDowell, 1996, s. 100-105; Cooney, 2011, s. 3-44).

2. Turin Papirüsü

Mısır'da bulunduktan sonra 1823 yılında satın alma yolu ile getirildiği Torino kentinde, Egizio Müzesi'nde 1880 numara ile muhafaza edilen ve orada bulunduğu sürede çevirisi yapılan yazıta, "Turin Papirüsü" ismi verilmiştir. Bazı Mısır tarihçileri metinde anlatılan olaylardan dolayı "Turin Grev Papirüsü" adını da kullanmıştır. Beş parçadan oluşan papirüs birleştirildiğinde 235 mm yüksekliğe ve 410 mm uzunluğa sahiptir. Papirüs, insanlık tarihindeki ilk işçi grevinin anlatımını içerdiğinden dolayı ünlüdür. Sonraki dönemlerde defalarca yeniden modern dillere çevrilmiş ve III. Ramses döneminde, Deir el Medina kentindeki mezar işçilerinin ücretlerini alamayışları sonrasında yaşananlar hakkındaki metin yayınlanmıştır. Bu ünlü papirüsün yazarı olan Kâtip Amennakhte ise III. Ramses'in iktidarının 29. yılında (MÖ 1157) Deir el Medina kentinde yaşayan veya orada görevi nedeniyle bulunan bir memurdur (Edgerton, 1951, s.

137-145; Ventura, 1983, s. 271-277; Von Beckerath, 1994, s. 29-33; Sweeney, 2010, s. 6-15; Winlaw, 2014, s. 18-21; Landrino, 2022, s. 101-123).

“Kralın tahta geçişinin 29. yılının, kış mevsiminin, ikinci ayının, 10. günü; Bu gün işçiler (inşa ettikleri) mezarın beş nöbet yerinin önünde toplanarak şöyle haykırdılar: “Açız, açız çünkü bu ay (bize verilmesi gereken tahsisatın ödemesi üzerinden) 18 gün geçti”. Bu nümayişin ardından işçiler Menkheperre tapınağının arkasına (yürüyüp) oturdular. Mezar (lahdinin etrafındaki yazıyı kazıyan) yazıcılar, iki ustabaşı, (kralın) iki temsilcisi ve iki gözetmen gelip onlara bağışdılar: (Oturmayı bırakın çalışmak için) “İçeri gelin”. Onlar (denetmenler) büyük yeminler ettiler, (şöyle dediler): “Lütfen (işinizin başına) geri dönün”, (Onlar dediler ki-) “Sorunumuz (ancak) kral ile çözülebilir.” Gündüzü bekledikleri yerde geceyi inşa ettikleri mezarın içerisinde geçirdiler. (Ertesi gün) tüm işlerin hepsi mezarın beş duvarını açıp nöbetçi kulübelerinin ötesine geçti. Kralın tapınağının iç kısmına ulaştılar. Üç yetkili, (kralın) iki temsilcisi ve iki gözetmen geldi. İşçileri (yine) Menkheperre tapınağının arka tarafındaki dış yolda otururken buldu.” (Edgerton, 1951, s. 139; Frandsen, 1990, s. 169-173).

Turin Papirüsü’ndeki olay örgüsünde işçilerin başkaldırısı bir anda başlamış gibi anlatılmaktadır. Fakat metinde de belirtildiği üzere istihkakların ödemesi gereken sürenin üzerinden 18 gün geçmiştir. Büyük ihtimalle daha önce de tekrarlanan uzun süreli kesintiler sonucunda işçiler harekete geçmiştir. Metne göre işçiler, etraftakilere seslerini duyurmak için nümayiş yapmış daha sonra da işlerini bırakıp bir diğer tapınağın arkasındaki boş alanda oturma eylemine başlamışlardır. Bu iş bırakma eyleminin tarihsel kayıtlardaki ilk toplu iş bırakma eylemi olduğu bilinmektedir. Sanayi devrimi ile beraber fabrikalarda aynı iş yapan binlerce kişinin çalışma koşullarını beğenmeyerek iş yavaşlattığı ya da işi bıraktığı bilinmesine rağmen Eskiçağ toplumlarında örneğine çok az rastlanır şekilde işçiler greve gitmiştir. İşçilerin bu şekilde bir iş bırakma eylemine geçmesinde yaptıkları işin Kral için önemli olduğunu düşünmeleri ve işi yapmayarak verilmeyen haklarını kazanmaya çalışmaları temel etkenler olmalıdır.

Eski Mısır’da birçok Kral hayattayken kendi mezarını özenle hazırlatmış ve diğer dünyasını garanti altına almak için mezar hazırlama işi ile uzun süreler boyunca meşgul olmuştur. Böylece kendinden sonra tahta geçecek kişinin insafına kalmamış olacaktır. III. Ramses gibi oldukça uzun süre iktidarda kalmış ve büyük askeri başarılar elde etmiş bir kralın da bu dünyası kadar diğer dünyasına da düşünerek kendisi için görkemli bir mezar hazırlatma isteği anlaşılabilir. İşçiler kralın yaşlanmasıyla beraber ölümünün yaklaştığını ve bu sebepten işi hızlandırmak istediğini fark ederek bu durumu iktisadi kazanç elde etmek için bir şantaj unsuru olarak kullanmış olabilirler.

İnşaat faaliyetlerinin sürdürülmesinden sorumlu olan kişiler işçilerden işlerinin başına dönmesini istemiş fakat bu istek işçiler tarafından reddedilmiştir. Yüksek ihtimalle işçiler, yaşamış oldukları iktisadi kayıpları ve karınlarını doyurmak için kendilerine verilen yiyeceğin verilmeyişini bu sorumlu kişilere defalarca iletmış olmalarına rağmen bir çözüm elde edememişlerdir. Greve katılanlar, yetkili kişilerin sorunlarını krala iletmediklerini düşünmüş olmalıdırlar. Bu nedenle yetkili kişilere Kral ile sorunlarının çözülebileceklerini aktarmışlardır. İşçilerin iş bırakma eylemi ertesi gün de devam etmiş hiçbir işçi işinin başına geçmemiştir. İnşaatın nasıl ilerlediğini kontrol etmeye gelen yetkililer, işçileri yine işi bırakmış halde belirledikleri alanda otururken bulmuşlardır.

“Kralın tahta geçişinin 29. yılının, kış mevsiminin, ikinci ayının, 12. günü; İşçiler, Wesermaatre-setepenre tapınağına ulaştılar. Geceyi tapınağın girişinde birbirleri ile tartışarak geçirdiler. Sonra işçiler, içeri girdiler ve Katip Pentaweret ile iki polis şefi ve iki kapıcının oluşturduğu heyet ile görüştiler. (Bu görüşmenin ardından Polis şeflerinden biri olan) Mentmose Teb kentine (gideceğini) ve Teb kentinin belediye başkanına (durumu anlatıp onu buraya) getireceğini söyledi. (Papirüsün bu bölümü aşırı tahrip olduğu için okunmamasına rağmen Teb kentinden bir heyetin gelmiş olduğu metnin devamından anlaşılmaktadır.) Kralın mali hesaplarını kâtibi olan Hednakht ve şehir idaresinin önde gelenleri (oraya vardıklarında) işçileri dinlemek için öne çıktılar. İşçiler, onlara “Açlık ve yokluk bizi böyle davranmaya sürükledi. Giyeceğimiz yok, (yaralarımıza sürecektir) merhem yok, (yiyecek) balık ve sebze yok. Bu durum ile ilgili Yüce Tanrımız krala haber gönderin veya sizin amiriniz olan vezire haber verin ki bize ihtiyacımız olan erzak sağlansın. (Bütün bu olaylardan sonra depoları kaldırılmış olan) kışın ilk ayı için hazırlanan erzaklar işçilere bu gün içinde dağıldı. (Sonrasında işçiler çalışmak için) Yukarı ve Aşağı Mısır Kralı olan Wesermaatre-setepenre’nin tapınağına yollandılar.” (Edgerton, 1951, s. 139-140; Frandsen, 1990, s. 173-176).

Grevin başlamasının ertesi günü işçiler istediklerini elde edebilmek, kralın temsilcileri de inşaatın devam edebilmesi için görüşmek zorunda kalmışlardır. İki taraf arasında görüşmeler devam ederken, işçiler, kendi aralarında da tartışmakta mevcut durumda neyin doğru neyin yanlış olduğunu belirlemeye çalışmakta ve bir sonraki adımları hakkında karar vermeye gayret göstermekteydi. İnşaatın ilerlemesinden sorumlu olan yetkililer de amirleri konumunda olan kişiler ile görüşmeler yapmaktaydı. Bu görüşmelerin ardından Teb kentinin sorumlusunu ile görüşüp ondan işçilerin sorunlarını çözmek için yardım istemesine karar verilmiştir.

Şehir idaresinin önde gelenleri ve kralın hazinenin katiplerinden olan Hednakht işçileri huzuruna gelerek onların taleplerini dinlemek istemişlerdir. İşçiler krala karşı herhangi bir kasıtlarının olmadığını fakat içinde bulundukları açlık ve imkansızlığın kendilerini böyle davranmaya sürüklediğini bu yetkililere, krala iletme üzere söylemişlerdir. Eski Mısır’da doğrudan krala karşı halkın bir isyanına çok nadir durumlarda rastlanmaktadır. Ancak birden çok kralın arasındaki savaş esnasında insanlar diğerine göre meşruiyetine daha fazla tanıdığı kralın yanında yer alabilmekteydi. Fakat Mısır ahalisinden olan herhangi bir kişinin tanrı mertebesinde yükselmiş olan krala karşı sadakatsizliği mümkün görünmemekteydi. İşçiler, taleplerinin krala iletilmesini isterken kralın her şeye gücünün yeteceğini ve her şeyi yapabileceği inanmakta fakat işçilerin kötü halini başlarındaki yetkililerden dolayı haber almadığını düşünmekteydi. Hâlbuki tanrı mertebesine yükselen kralın her şeyden haberdar da olması gerekirdi.

Krala taleplerinin iletileceğine dair söz alan ve şehir yöneticisinin depolarında hattan sonraki dönem için ayrılmış erzakların bir kısmını almayı başaran işçiler, işlerinin başına dönmeyi kabul etmişlerdir.

“Kralın tahta geçişinin 29. yılının, kış mevsiminin, ikinci ayının, 13. günü; (İnşa edilen) mezarın kapısında polis şefi olan Mentmose: işçilere hitaben “Size fikrimi söyleyeceğim. Yukarı çıkın, eşyalarınızı toplayın, kapılarınızı kapatın, karılarınızı ve çocuklarınızı alın, sizi Menmaatre tapınağına götüreceğim ve hemen oraya yerleşmenize izin vereceğim. (...) yaptığınız işi (grevi) bitirin. (...) (sonra) işçiler karılarını (ve çocuklarını) da yanlarına alıp

dışarı çıktılar. (Dışarı çıktıklarında karşılarında buldukları) baş vergi memuru (işçilere gönderilen) kendilerine gelenlerin listesini okuyacağını söyledi.” “Kralın tahta geçişinin 29. yılının, kış mevsiminin, ikinci ayının, 15. günü; Her adama yarım çuval arpa verildi ve Mentmose elli kavanoz getirdi ama nafile. İşçiler, tekrar işi bıraktılar ve akşam meşaleler bile taşıyorlardı.” (Edgerton, 1951, s. 140-141; Frandsen, 1990, s. 176-178).

Şehir yöneticisinin göndermiş olduğu erzakları alıp işlerinin başına dönen işçilerin bir müddet sonra yine kendilerine ödenmesi gereken istihkakların ödenmemesi nedeniyle harekete geçmiş oldukları metnin devamından anlaşılmaktadır. Fakat Turin Papi-rüsü'nün beş parça halinde korunmuş olması bazı kısımlarının eksikliği ve bazı bölümlerin okunamaz durumda olması nedeniyle metnin genel muhtevası anlaşılmış olmasına rağmen işçilerin yeniden greve geçmesindeki bazı ayrıntılar tam anlaşılamamaktadır. Metne göre polis şefi olan Mentmose onlardan grevi bitirmelerini eşleri ve çocuklarıyla beraber işlerinin başına dönmelerini istemiş onlar ilk önce bunu kabul etmiş, getirilen erzakın işçilere dağıtılması ile geçici bir sükunet yaşanmıştır. Fakat gelen erzaklar işçilerin ve ailelere ihtiyaçlarını tam anlamıyla karşılamamış olacak ki işçiler tekrar greve başlamışlardır. Bazı Mısır tarihçileri işçilerin daha fazlasını elde edebileceklerini anladıkları için grev yapmış olabileceğini ileri sürmektedir. İster erzak eksikliğinden isterse daha fazlasını alma hayalinden kaynaklansın Mısırlı işçiler, gece vakti ellerinde fenerler veya meşalelerle kendi durumlarını çevredeki diğer şehirlere ve halklara duyurabilmek için bir gece gösterisi yapmışlardır.

“Kralın tahta geçişinin 29. yılının, kış mevsiminin, ikinci ayının, 17. günü; Yukarı ve Aşağı Mısır Kralı'nın (III. Ramses'in) tapınakların idaresi için atadığı idarecilerden olan Wesermaatre-meriamun, işçilerin huzuruna geldi. Onlara beyanını duyurarak “krala yazmamı istediğiniz şeyleri söyleyin” dedi. Şimdi size verecek buğdayım yok. (Sonra) her ustabaşı için yedide bir çuval, her on sekiz işçi için beşte bir çuval (...) İkinci ayın erzakını verirken: her ustabaşı için yedide bir çuval. Sağ taraftaki her yazıcı için üçte bir çuval, her sekiz adam için on üçte bir çuval, toplam kırk dört çuval. Sol taraftaki her yazıcı için üçte bir çuval, her sekiz adam için on üçte bir çuval, toplam kırk dört çuval. (Ayrıca) iki kapıcı, dört çamaşırcı...” (Edgerton, 1951, s. 141; Frandsen, 1990, s. 179-184).

Kâtip Amennakhte tarafından gün hesabı ile tutulmuş olan kayıtlardan anlaşıldığı kadarıyla ilk gösterilerin yapıldığı ve iş bırakma eyleminin gerçekleştiği günden 5 gün sonra tapınakların idaresi için görevlendirilmiş olan Wesermaatre-meriamun, işçiler ile pazarlık yapmak üzere gelmiştir. Wesermaatre-meriamun ile işçiler arasındaki görüşmelerin ayrıntıları papirüsün hasarlı kısımlarına denk geldiğinden dolayı tam anlaşılmama dahi işçiler önceki taleplerini tekrarlayarak kendilerine erzak verilmesini istemiş olmalıdır. Wesermaatre-meriamun ise krallığın depolarında ve kolaylıkla ulaşabileceği yerlerde buğdayın olmadığını söylese dahi belirli bir miktar erzakı dağıtabileceğini de iletmiştir. Görüşmeler bittikten sonra işçilerin bulundukları konuma ve kıdemlerine bakılarak belirli miktarlarda erzak dağıtılmıştır. Erzak dağıtılmasının akabinde grevin tamamen bitmediği, işçilerin işlerinin başına dönse dahi çalışma günlerini ve saatlerini azalttığı düşünülmektedir. Ayrıca Wesermaatre-meriamun'un gelişinden sonra verilen erzakın sadece pazarlıkların sürdüğü birkaç güne ait olduğu daha önce ödenmesi gereken geriye dönük borçların ise verilmemiş olduğu anlaşılmaktadır. İşçilerin geriye

dönük alacaklarını taleplerinden vazgeçmemesi grev durumunun uzamasına neden olmuş olmalıdır.

“Kralın tahta geçişinin 29. yılının, kış mevsiminin, ikinci ayı; işçiler, muhafızların bekledikleri yerlerden geçip inşa ettikleri mezarın yanına oturdular. Üç komutan onları (oradan) almaya çıktı. (Komutanlar yaklaşınca) işçi Anakhte’nin oğlu, Mose, şöyle dedi: “Tanrı Amon sabrediyor ve öfkesi ölümden daha büyük olan tanrıların kralı (Amon) sabrediyor, eğer bugün buradan alınırsam (beni protesto için oturduğun bu yerden uzaklaştırsanız), bir (Kral) mezarı soymak için hazırlık yapacağım. Eğer yapmazsam (yani yeminini tutmazsam), bunun sebebi kral adına ettiğim bu yemindir. Köyün, (muhtemelen işçilerin kalması için kurulan geçici kampın) kapısında üç komutan işçilere karşı seslerini yükselterek, çıkmamaları için bağırdıktan sonra onlar, köyün arkasından dolaşp muhafızların kaldığı karakol binasını geçerek dışarı çıktı. Mezar Kâtibi Amennakhte, iki gözetmeni ve iki vekili dışarı çıkan işçileri almaya gönderdi. (İşçileri almak için giden) gözetmen Reshpetref (geri döndüğünde) bize şöyle dedi: “Ruta’nın oğlu Qenna ve Huy’un oğlu Hay (bana) şöyle dedi: “Geri dönmeyeceğiz, (bunu) üstlerinize söyleyebilirsiniz.” (...) Bu iki işçi diğer işçilerin yanına gittiler. (Sonra onlar hep birlikte) biz açlıktan dolayı bu yolu seçtik (grev kararı aldık).” (Edgerton, 1951, s. 141; Frandsen, 1990, s. 184-186).

Alıntılanan metinde görüldüğü üzere işçiler, protestolarına ve iş bırakma eylemlerine ara verseler dahi gelişen durumlar karşısında grevlerini sürdürmekteydiler. Metinde görüldüğü üzere işçiler yeteri kadar tahsisat alamadıkları ve aileleri ile açlığa düştükleri durumlarda işleri bırakıp oturma eylemi yapmaktaydılar. İnşaatin sürdürülmesinden sorumlu olan kâtipler ve memurlar, işçileri iş bırakmaması ve eylem yapmaması için ikna etmeye uğraşmaktaydı. Bu gayret bir sonuç vermediği gibi metinde gördüğümüz üzere işçilerden biri olan Mose, yönetilenleri korkutmak, hizaya getirmek ve motive etmek için sıklıkla başvurulanan tanrıların öfkesi ve gücünü amirlerini tehdit etmek için kullanıyordu. Mose, Eski Mısır’da büyük günahlardan biri olarak görülen kral mezarı soymaya, açlıktan dolayı gireceğini fakat kendisinin tanrılardan korkan bir insan olduğu için geri durduğunu amirlerine bağıarak iletmiştir. Mose’nin mevcut sıkıntılı durumunun devam etmesi halinde mezar soygunculuğuna başlayacağını söylemesi boş bir tehditten ibaret değildir. Çünkü Eski Mısır’da işçilerin büyük bir çoğunluğuna kimin mezarında çalıştığı söylenmemekte ve inşa ettiği mezarın yerini başkalarına söylememesi için yemin ettirilmektedir. Çünkü mezar tamamlandıktan sonra içerisine çok değerli hediyeler bırakılmakta ve bu hediyeleri daha sonra birilerinin gelip çalmasının engellenmesi amaçlanmaktadır. Fakat birçok mezarda çalışan bu işçiler daha önce çalıştığı krallara ya da üst düzey devlet adamlarına ait mezarlarının yerini, yapısını, koridorlarını ve kapısını açılma biçimini bildiğinden dolayı çok hızlı bir şekilde mezar soygunculuğu yapabileceklerdi.

Metnin devamında işçilerin, işi terk ettikten sonra inşaat alanının dışına çıkışını ve onları ikna etmek için gönderilen iki gözetmen ve iki vekil ile görüştüğü anlatılmaktadır. İşçileri ikna etmeye giden Gözetmen Reshpetref, geri döndüğünde işçilerden Ruta’nın oğlu Qenna ve Huy’un oğlu Hay’ın geri dönmeyeceklerini söylediğini, işlerinin başına geçmeyeceklerini, grev kararı aldıklarını iletmiştir. Metin de bu iki işçinin diğer işçilerin sözcüsü mü olarak bu kararı iletikleri yoksa onların kişisel görüşümü olduğu

belirtilmemektedir. Fakat anlaşıldığı kadarıyla bu iki işçinin ifadesi tüm işçileri kapsamakta ve tüm işçilerin iş bırakarak inşaat alanını terk ettiği düşünülmektedir.

“Kralın tahta geçişinin 29. yılının, kış mevsiminin, dördüncü ayının yirmi sekizinci günü; Vezir To, güney bölgesinin tanrılarını için kutlanacak Set Bayramı erzaklarını götürmek için geldikten sonra kuzeye gitti. Vezir To karşılaştığı polis şefi Pahnesy’in oğlu olan Nebsemen ve inşa edilen mezarın kapısında duran üç komutana ve oradaki işçilere şöyle dedi: “Size gelmememin bir nedeni yok muydu sandınız. Size getirecek bir şeyim olmadığı için gelemedim! “Elimizdekileri almayın” demenize gelince, (...) ambarlarda hiçbir şey yok ama bulduğumu size (getirip) vereceğim.” Mezar Kâtibi Hori oradakilere dedi ki: “Size yarım (ölçü) erzak verilmiştir, onu ben kendi elimle dağıtacağım.” (Edgerton, 1951, s. 141-142; Frandsen, 1990, s. 186-189).

“Kralın tahta geçişinin 29. yılının, yaz mevsiminin, ilk ayının ikinci günü; Amenkhay ve Weserhat işçilere yazın ilk ayı için erzak olarak iki çuval buğday verdiler. Ustabaşı Khonsu işçilere şöyle dedi: “Bakın, size söylüyorum, erzakı kabul edin ve sonra pazar yerinin kapısına gidin, vezirin maiyetindekilerin üstlerine yaptıklarınızı (grevin bittiğini) anlamasını sağlayın.” Katip Amennakhte onlara erzakı vermeyi bitirdiğinde, işçiler, Khonsu’nun onlara söylediği gibi pazar yerinin kapısına gittiler. Bir nöbetçi kulübesini geçtiklerinde, Kâtip Amennakhte dışarı çıktı ve onlara şöyle dedi: (Burada kalın) pazar yerine geçmeyin. Sizlere (grevi bitirmeniz için) iki çuval buğday verdim. (Benim şartlarımı kabul ettiniz) artık o zaman hadi, hangi mahkemeye giderseniz gidin sizi mahkûm ettireceğim.” (Edgerton, 1951, s. 141-142; Frandsen, 1990, s. 189-190).

Turin Papirüsü’nün grev anlatısında işçilerin işi bırakmasından sonra onları yeniden iş başına geçirebilmek için birçok defa ikna teşebbüsünde bulunulduğu görülmektedir. Fakat her defasında işçilerin istediği miktarda veya işçilerin daha önce hak ettiğini düşündüğü oranda ödeme yapılmamış olmasından dolayı iş bırakma eylemlerinin, nümayişlerin ve grevin bir türlü önüne geçilememiştir. İnşaatı idare eden yerel yetkililerin işçileri iş başına geçirme teşebbüsleri de bir sonuç vermeyince bölgede bulunan Vezir To’dan dahi yardım istenmiş fakat bir sonuç alınamamıştır. Bu esnada belirli bir miktar erzak temin etmiş olan Mezar Kâtibi Hori, işçilere yarım ölçü erzak dağıtacağını müjdelemiştir. Metne göre işçilere yazın ilk ayı için erzak olarak iki çuval buğday verilmiş ve verilen bu buğdayla artık iş bırakma eylemlerinin sona ermesi istenmiştir. Çünkü mezarın inşası geciktiği ölçüde sorumlular, krala karşı hesap vermekle hükümlü oldukları için endişe içerisinde kalmış olmalıdır. Yine Kâtip Amennakhte, işçilere kendi temin etmiş olduğu erzakı dağıttıktan sonra onlara artık şartlarını kabul etmelerini ve bir daha işlerinin başından ayrılmamaları gerektiğini şart koşmuştur.

“Kralın tahta geçişinin 29. yılının, yaz mevsiminin, ilk ayının on üçüncü günü; İşçiler, muhafız karakollarının yanından geçerken “Aç kaldık” diye hep beraber bağırdılar, (Sonra işlerini bırakıp) Baenre-meryamun tapınağının arkasındaki geniş alana oturdular. (Bu sırada) Teb şehir idarecisi geçerken ona (açız diye) bağırdılar. Bunun üzerine Teb şehir idarecisi sığırların baş gözetmeninin bahçıvanı Meniufer’i onlara gönderip şöyle dedi: “Bakın, kral size (istediğiniz miktarda) erzak verene kadar ben size erzak olarak bu 50 çuval buğdayı veriyorum.” (Edgerton, 1951, s. 142-143; Frandsen, 1990, s. 190-192).

Mezar Kâtibi Hori ve Kâtip Amennakhte’nin dağıtmış olduğu erzak yeterli gelmemiş olacak ki bu erzakların dağıtımından birkaç gün sonra işçiler “aç kaldık” haykırırları

ile yeni bir gösteri yaparak Baenre-meryamun tapınağının arkasındaki geniş alanda greve başlamışlardır. İşçiler bu kez seslerini Teb şehir idarecisine duyurmaya çalışmışlar ve onun geçişi esnasında aç olduklarını yüksek sesle haykırmışlardır. Teb şehir idarecisi şehirde bu tarz bir düzensizlik istemediğinden ve kralın mezarının inşasında yaşanacak problemlerden kendisinin de sorumlu tutulmasından korktuğundan dolayı kralın göndereceği erzak yetişene kadar işçilere 50 çuval buğday temin etmiştir. Metinde, tapınak ve mezar inşasında kaç işçinin çalıştığı ve bu işçilerin aileleriyle beraber toplam sayısı konusunda net bilgi bulunmadığından ve işçilerin bir günde tüketebileceği gıda ihtiyacının ne kadar olduğu kesin olarak bilinmediğinden dolayı sağlanan erzakın ne kadar sürede tükenmiş olduğu konusunda bir tahmin yapılamamaktadır. Fakat işçilerin bu kadar kısa süre içerisinde greve tekrar başlaması işçilerin sayısının çokluğunu veya erzakın azlığını göstermektedir.

“Kralın tahta geçişinin 29. yılının, yaz mevsiminin, ilk ayının on altıncı günü; Kâtip Amennakhte ve Ustabaşı Khonsu’ya işçi (işçilerin temsilcisi?) Penanuke’nin beyanı şöyledir: “Sizler benim amirlerim ve mezar inşasının yöneticilerisiniz. (Yüce tanrım olan) Kral, iyi efendim, bana sadakat yemini ettirdi ve şöyle dedi: “Duyduğum hiçbir şeyi saklamayacağım. Büyük ve karanlık odalarda yapılanlara gözlerimi kapatmayacağım ve onları gizlemeyeceğim. Şimdi, (mezar inşasının sorumluları olan ve işçilerin gündelik yiyeceklerini dağıtan) Weserhat ve Pentaweret, (...) Wesermaatre-setepenre tapınağının damgasıyla damgalanmış (tapınağa ait) bir öküzü aldılar ve onu kendi ahırlarına götürdüler. Dahası onlar Qenna ile evli olan hanımefendi Menat, Nakhtamun ile evli olan hanımefendi Taiunes ve Pentaweret ile evli olan hanımefendi Tawerethetep ile ilişkide bulundu. Şimdi, onların (Weserhat ve Pentaweret’in) Vezir Hori’nin kendisine bildirilen taşların alınması konusundaki tutumunu gördünüz. (Babam) Usta Peneb (inşaat için gereken) taşları ocaktan çıkarmak için adamlar görevlendirdi. (...) Şimdi ne yapacağınızı göreyim, yoksa olanları üstlerime ve hatta krala bildireceğim.” (Edgerton, 1951, s. 142-143; Frandsen, 1990, s. 192-194).

Metnin bu kısmı işçilerin temsilcisi olma ihtimali olan Penanuke ile inşaa sorumluları olan Kâtip Amennakhte ve Ustabaşı Khonsu arasında geçen diyaloga ayrılmıştır. Bu diyalogda Penanuke, yaşamış oldukları açlığın sorumlusu olarak inşaatı idare eden kişileri göstermektedir. Yeni Krallık Dönemi’nde krallığın merkezi gücünün azaldığı yerel idarecilerin güçlendiği bilinmektedir. Bu yerel idarecilerin kendi iktisadi gelişmişlikleri sağlamak için pek çok yerde yolsuzluk yapmış oldukları anlaşılmaktadır. Bu yolsuzlukların birinin ise III. Ramses’in mezar ve tapınağının inşası esnasında olması çok garip karşılanmamalıdır. Metinde görüldüğü üzere işçiler, inşaatın idarecilerinden sürekli seslerini krala duyurmalarını veya krala isteklerini anlatan mektuplar yazılmasını istemektedir. Fakat yaşanan durumdan kral ya haberdar olmamış ya da yanlış bilgi aktarılmış olmalıdır. Yine de krala gönderilmiş olan rapor hükmündeki papirüste bir işçinin amirlerini şikayet etmesi ve yapılmış olan yolsuzlukları anlatması gerçekten şaşırtıcıdır. Özellikle mezar inşasının sorumluları olan ve işçilerin gündelik yiyeceklerini dağıtan Weserhat ve Pentaweret, isimli iki kişinin tapınağın öküzünü alarak kendi ahırlarına götürmüş olması büyük bir suçtur. Bu suçun itirafı hazırlanmış olan rapor ile krala ispatlı bir şekilde gönderilmiş olmaktadır. Ayrıca bu iki kişinin sahip oldukları yetkiyi kullanarak emri altındaki kişilerin eşleriyle birlikte olduğunu dair bir başka iddia da bulunmaktadır. Bütün bu iddialar ve metinde anlatılanlar inşaatın ilerlemeyişinin temel

nedeninin işçilerin çalışmamazlığından değil idare edenlerin ellerindeki etkiyi kötüye kullanmış olduğundan kaynaklandığı izlenimini uyanmaktadır. İşçilerin seslerini duyurmak hak ettiklerini alabilmek için işlerini yapmaması yani greve gitmesi anlaşılırdır.

Sonuç

Eskiçağ tarihinde bilinen ilk iş bırakma eylemini yani grevi ayrıntılı bir biçimde anlatan Turin Papirüsü, inşa alanındaki Katip Amennakhte'nin olan bitenleri amirlerine rapor biçiminde anlattığı bir resmi belgedir. Papirüs, dar manada bir grevin nasıl oluştuğuna ve çözülmesi için yerel yetkililerin hangi önlemleri aldığına odaklanmış olsa dahi geniş manada Yeni Krallık döneminin sonlarında Mısır'ı etkileyen iktisadi sorunlar hakkında bilgi vermektedir.

III. Ramses'in mezar ve tapınağının inşası sırasında meydana gelen grev esnasında ve öncesinde Ön Asya'nın tamamını etkileyen siyasi ve iktisadi sorunlar bulunmaktaydı. Bu sorunların başında Akdeniz'in kuzeyinde yaşanan büyük bir kıtlıktan dolayı Mısır metinlerinde "Adalarda oturan halklar" tabiri ile isimlendirilmiş olan halklar Anadolu, Doğu Akdeniz ve Mısır'a ulaşmaya çalışmaktaydı. Tarihçilerin Ege Göçleri veya Deniz Kavimleri Göçleri olarak isimlendirdikleri bu büyük göç hareketi sonucunda Hititler de dahil olmak üzere dönemin büyük krallıklarının hepsi yıkılmıştır. Bu yıkımdan Mısır, III. Ramses'in Deniz Kavimleri göçüne katılan halkları Nil Deltası'ndaki savaşta yenmesi ile kurtulmuştur. III. Ramses'in bu başarısına rağmen yenilen toplumlara mensup insanların bir kısmı Mısır'a köle, işçi ve paralı asker olarak getirilmiştir. Nüfus kalabalıklaşmasına neden olan bu durum, Nil Nehri'nden elde edilen tarımsal gelirin artmayışından dolayı gelir darlığına neden olmuş olmalıdır. Çünkü daha önceki dönemler ile kıyaslandığı zaman iç istikrarın sağlanmış olduğu III. Ramses döneminde iktisadi sıkıntılardan dolayı böyle bir grev girişimine rastlanması ancak Deniz Kavimleri Göçü'nün etkisi ile açıklanabilir.

Turin Papirüsü'nde birçok yerel yetkilinin mevcut şartları zorlayarak işçiler için erzak bulmaya gayret etmiş olduğu görülmektedir. Fakat bulunan bu erzak ve dağıtılan yiyecekler işçilerin grevi bitirip işlerinin başına kalıcı olarak geçmesine yetmemiştir. Bu durumun oluşması konusunda iki görüş akla gelmektedir. Birincisi yerel yetkililerin merkezi krallığın bütçesinden inşaat için almış oldukları tahsisatın küçük bir kısmını işçilere dağıtıp geri kalanını kendileri için ayırmış olmasıdır. Yerel yetkililerin böyle davranabilmesi için ancak iyi denetlenememesi ile mümkündür. Eski Mısır'da krallık merkezinden verilen emirnameler iki nüsha yazılarak biri arşive kaldırılmakta diğeri ise konunun muhatabına gönderilmekteydi. Amirlerin verdikleri emirler gibi memurların iş ve hesaplar için üstlerine yazmış oldukları raporlar da iki nüsha yazılarak biri gönderilmiş diğeri ise ilgili memur tarafından saklanmıştır. Kralın denetmeni olan görevliler, tüm krallığı yıl boyu gezerek memurların evraklarını ve hesaplarını kontrol etmekteydiler. Özellikle kralın mezar ve tapınağı gibi önemli bir inşa faaliyetinde bu tarz kontrollerin sıklıkla yapılmış olması düşünülmektedir. Kralın özel hazinesinden bu inşaatlar için ayrılan gıda stoku ile işçilere dağıtılan erzak sürekli kontrol edilmiş olmalıdır. Fakat bu dönemde krallık içerisinde başlayan idari bozuklukların resmi işleyişte aksamalara neden olduğu düşünülebilir. Ortaya çıkan kontrolsüz durumu kendi menfaatine kullanan

yerel yöneticilerin gönderilen gıda stokunun bir kısmını kendileri için ayırmış olma ihtimali bulunmaktadır. İkinci görüş ise ortaya çıkan grevin işçilerin yeteri kadar motive edilmemiş ya da inandırılmamış olmasından kaynaklandığıdır. Eski Mısır tarihinde yönetim anlayışı kralın kutsallaştırılmasından başlamış Tanrı Krala kadar uzanmıştır. Özellikler Yeni Krallığın ilk dönemlerinde Tanrı Kral anlayışı güçlenmiş ve kralın varlığı en önemli birleştirici güç haline gelmiştir. Fakat Tanrı Amon'un ruhbanları kralın sahip olduğu birleştirici gücü Tanrı Amon'un üzerinde toplayarak sahip oldukları siyasi ve iktisadi gücü artırmaya gayret göstermişlerdir. Tanrı Amon'un ruhbanlarının aşırı güçlendiğini düşünen Akhenaton, seçtiği Tanrı Aten'in diğer tanrıların üzerinde bir kona taşıyarak Tanrı Amon'un ruhbanlarının gücünü kırmaya gayet göstermiş fakat başaramamıştır. Savaşçılığı ile öne çıkan III. Ramses döneminde kral askeri açıdan oldukça güçlü bir figür olmasına karşın iç idarede ve sosyal yaşamı düzenleyici rolde Tanrı Amon'un ruhbanları daha etkindi. Eski Krallık döneminin görece daha ilkel şartlarında devasa piramitleri inşa ettiren krallara kıyasla daha etkin olduğu düşünülen III. Ramses'in yönettikleri üzerindeki emredici gücünün zayıf kalmış olduğu iddia edilebilir. Bu nedenle Turin Papirüsü'nde anlatılan işçilerin hak ettiklerinden daha fazlasını istemekte ısrarı iş bırakarak greve gitmedeki cesareti III. Ramses'in krallığındaki iç kontrolünün zayıflaması ile açıklanabilir.

Bu iki durumun hangisinin doğru olduğu veya ikisinde kısmen etkisinin olup olmadığı döneme ait diğer belgelerin azlığı nedeni ile tam olarak bilinmemektedir. Fakat binyıllar boyunca varlığını yönettiklerine ihtişamlı mimari yapıların varlığı ile ispatlayan Mısır krallarının en güçlülerinden olduğu bilinen III. Ramses döneminde karşılaşılan bu grev oldukça dikkat çekicidir. Turin Papirüsü'nün son kısımlarının tahrip olması ve gönderilmiş olan resmi raporun konuyu kısmı olarak ele alışı grevin nasıl sonuçlanmış olduğunu bilmemizi zorlaştırmaktadır. Fakat III. Ramses'in, günümüzde Mezar KV11 olarak isimlendirilen mezarı tamamlanmış olması göz önüne alındığında işçilerin haklarını almış olduğu tahmin edilebilmektedir.

Bilgilendirme

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

Kaynakça

- Abd El Hailm, G. A. M., & Soukary, E. (2019). Workers Positions in The New Kingdom in Ancient Egypt Introduction. *Journal of Archaeological Research And Studies*, 4, 1-25.
- Arnold, Dieter, Haeny, Gerhard, Bell, Lanny & Finnestad, R. B. (1997). *Temples of Ancient Egypt*. Cornell University Press.
- Austin, A. (2015). Accounting for Sick Days: A Scalar Approach to Health and Disease at Deir el-Medina. *Journal of Near Eastern Studies*, 74(1), 75–85.
- Badawy, A. (1956). The Ideology of the Superstructure of the Mastaba-Tomb in Egypt. *Journal of Near Eastern Studies*, 15(3), 180–183.
- Bárta, M. (2011). An Abusir Mastaba from the Reign of Huni, Times, Signs and Pyramids. V.G. Callender (Edt.). *Studies in Honour of Miroslav Verner on the Occasion of His Seventieth Birthday*. (s. 41-50). Czech Institute of Egyptology.
- Bierbrier, M. L. (1980). Terms of Relationship at Deir el-Medina. *The Journal of Egyptian Archaeology*, 66, 100-107.
- Brier, B. (2007). How to Build a Pyramid. *Archaeology*, 60(3), 22-27.
- Bussmann, R. (2014). Urbanism and Temple Religion in Egypt: A Comment on Hierakonpolis. *The Journal of Egyptian Archaeology*, 100, 311–337.
- Cooney, K. M. (2007). Labour. Toby Wilkinson (Edt.). *The Egyptian World*. (s. 188-202). Routledge.
- Cooney, K. M. (2011). Changing Burial Practices at the End of the New Kingdom: Defensive Adaptations in Tomb Commissions, Coffin Commissions, Coffin Decoration, and Mummification. *Journal of the American Research Center in Egypt*, 47, 3–44.
- Eaton, Katherine (2014). *Ancient Egyptian Temple Ritual: Performance, Patterns, and Practice*. Routledge.
- Edgerton, W. F. (1951). The Strikes in Ramses III's Twenty-Ninth Year. *Journal of Near Eastern Studies*, 10(3), 137–145.
- Edwards, J. F. (2003). Building the Great Pyramid: Probable Construction Methods Employed at Giza. *Technology and Culture*, 44(2), 340–354.
- Ezzamel, M. (2004). Work organization in the Middle Kingdom, ancient Egypt. *Organization*, 11(4), 497-537.
- Fischer, H. G. (1959). A Scribe of the Army in a Saqqara Mastaba of the Early Fifth Dynasty. *Journal of Near Eastern Studies*, 18(4), 233-272.
- Frandsen, P. J. (1990). The Turin Strike Papyrus. Sarah Israelit-Groll (Edt.). (s. 166-199). *Studies in Egyptology Presented to Miriam Lichtheim I* Magnes Press.
- Friedman, F. (1985). On the Meaning of Some Anthropoid Busts from Deir el-Medina. *The Journal of Egyptian Archaeology*, 71(1), 82-97.

- Friedman, F. D., & Friedman, F. (1995). The Underground Relief Panels of King Djoser at the Step Pyramid Complex. *Journal of the American Research Center in Egypt*, 32, 1-42.
- Gadd, C. J. (1960). The Spirit of Living Sacrifices in Tombs. *Iraq*, 22, 51-58.
- Haring, B. (2003). From Oral Practice to Written Record in Ramesside Deir el-Medina. *Journal of the Economic and Social History of the Orient*, 46(3), 249-272.
- Hawass, Z. A. (1990). *The Pyramids of Ancient Egypt*. Carnegie Museum of Natural History.
- Kemp, B. J. (1966). Abydos and the Royal Tombs of the First Dynasty. *The Journal of Egyptian Archaeology*, 52(1), 13-22.
- Killen, G. (2017). Deir el-Medina – A Community of Entrepreneurs? Geoffrey Killen (Edt.) (s. 1-30). *Ancient Egyptian Furniture Volume III*. Oxbow Books.
- Koltsida, A. (2007). Domestic Space and Gender Roles in Ancient Egyptian Village Households: A View from Amarna Workmen's Village and Deir el-Medina. *British School at Athens Studies*, 15, 121-127.
- Landrino, M. (2022). Papyrus Turin Cat. 1883+ Cat. 2095: A New Edition of an Already Known Papyrus. *Rivista del Museo Egizio*. 6, 101-123.
- Lesko, L. H. (1994). *Pharaoh's Workers: the Villagers of Deir el Medina*. Cornell University Press.
- Lucas, A., & Harris, J. (2012). *Ancient Egyptian Materials and Industries*. Courier Corporation.
- Manuelian, P. D. (2009). On the Early History of Giza: the "Lost" Wadi Cemetery (Giza Archives Gleanings, III). *The Journal of Egyptian Archaeology*, 95, 105-140.
- Marx, E. (1946). Ancient Egyptian Woodworking. *Antiquity*, 20(79), 127-133.
- McDowell, A. (1992). Agricultural Activity by the Workmen of Deir el-Medina. *The Journal of Egyptian Archaeology*, 78, 195-206.
- McDowell, A. G. (1996). Daily Life in Ancient Egypt. *Scientific American*, 275(6), 100-105.
- Meskel, L. (1998). An Archaeology of Social Relations in an Egyptian Village. *Journal of Archaeological Method and Theory*, 5(3), 209-243.
- Montserrat, D., & Meskel, L. (1997). Mortuary Archaeology and Religious Landscape at Graeco-Roman Deir el-Medina. *The Journal of Egyptian Archaeology*, 83(1), 179-197.
- Müller-Römer, F. (2008). A New Consideration of the Construction Methods of the Ancient Egyptian Pyramids. *Journal of the American Research Center in Egypt*, 44, 113-140.
- Murray, M. (2013). *Egyptian Temple*. Routledge.

- Naydler, J. (1996). *Temple of the Cosmos: The Ancient Egyptian Experience of the Sacred*. Inner Traditions/Bear & Co.
- Nelson, H. H. (1944). The Egyptian Temple: The Theban Temples of the Empire Period. *The Biblical Archaeologist*, 7(3), 44-53.
- Reymond, E. A. (1969). *The Mythical Origin of the Egyptian Temple*. Manchester University Press.
- Rigano, C. (2014). *Pyramids of the Giza Plateau: Pyramid Complexes of Khufu, Khafre, and Menkaure*. Author House.
- Romer, J. (2007). *The Great Pyramid: Ancient Egypt Revisited*. Cambridge University Press.
- Ryan, D. P. (1994). Exploring the Valley of the Kings. *Archaeology*, 47(1), 52-59.
- Sweeney, D. (2010). The Earliest Recorded Strike: The Tomb-Builders in the Valley of the Kings. *A Historical Quarterly*, 109, 6-15.
- Toivari, J. (1997). Man versus Woman: Interpersonal Disputes in the Workmen's Community of Deir el-Medina. *Journal of the Economic and Social History of the Orient*, 40(2), 153-173.
- Ventura, R. (1983). More Chronological Evidence from Turin Papyrus Cat. 1907 + 1908. *Journal of Near Eastern Studies*, 42(4), 271-277.
- Ventura, R. (1987). On the Location of the Administrative Outpost of the Community of Workmen in Western Thebes. *The Journal of Egyptian Archaeology*, 73, 149-160.
- Von Beckerath, J. (1994). Papyrus Turin 1898+, Verso. *Studien Zur Altägyptischen Kultur*, 21, 29-33.
- Warburton, D. A. (2007). Work and compensation in ancient Egypt. *The Journal of Egyptian Archaeology*, 93(1), 175-194.
- Weiss, L. (2009). Personal Religious Practice: House Altars At Deir El-Medina. *The Journal of Egyptian Archaeology*, 95, 193-208.
- Wilkinson, R. H. (2000). *The Complete Temples of Ancient Egypt*. Thames & Hudson.
- Wilson, J. A. (1947). The Artist of the Egyptian Old Kingdom. *Journal of Near Eastern Studies*, 6(4), 231-249.
- Winlaw, S. (2014). The men of Deir El Medina strike! The Earliest Evidence of Industrial Dispute. *Teaching History*, 48(2), 18-21.
- Zaccagnini, C. (1983). Patterns of Mobility among Ancient Near Eastern Craftsmen. *Journal of Near Eastern Studies*, 42(4), 245-264.

18. Yüzyıl Osmanlı Ticari Hayatı Bağlamında III. Mustafa Dönemi İstanbul Şehir İçi Hanları

Istanbul Inner City Inns during the Period of Mustafa III in the Context of 18th Century Ottoman Commercial Life

Murat Özer^{*ID}; Ahmet Vefa Çobanoğlu^{**ID}

Öz

Osmanlı Devleti 1768’de başlayan Osmanlı-Rus Savaşı sebebiyle ağır bir mali ve askeri yük altında kalmıştır. Bununla birlikte devletin en önemli gelir kaynaklarından birisi olan Baharat ve İpek yolları da 16. yüzyıldan itibaren giderek önemi yitirmektedir. Böyle bir dönemde iktidarda olan III. Mustafa’nın ülkenin gelir kaynaklarını arttırmak için bir dizi tedbire başvurduğu görülmektedir. Bu doğrultuda Anadolu ticaret yollarının başlangıcı olan Üsküdar’da banisi olduğu Ayazma Külliyesi’nin yanına yeni bir menzilhâne inşa ettirmiştir. İstanbul’un hanlar bölgesinde Büyük Yeni Han ve Küçük Yeni Han isimli iki han ile birlikte çok önem verdiği prestij yapısı olan Laleli Külliyesi yanına Çukurçeşme isimli bir han ve fevkânî camisinin altına bir çarşı yaptırmıştır. Rusya ile girilen savaşta yaşanan ağır kayıplar ordunun modernize edilmesi gereğini ortaya çıkartınca başta Fransa olmak üzere Avrupa’dan askeri uzmanlar ülkeye getirilmiştir. Bu esnada Rusya’ya karşı Fransa ile kurulan ilişkilerin ticari hayata da yansıdığı görülmektedir. Bunun en tipik örneği Fransa’nın İstanbul’daki Elçisi olan François-Emmanuel Guignard’ın marifetiyle Galata’da inşa edilen Sen Piyer Han’dır. Bu çalışmada III. Mustafa döneminde (1757-1774) ticari hayatı geliştirmek amacıyla İstanbul’da inşa edilen şehir içi hanlar, mimari programları ve han tipolojisindeki yerleri açısından değerlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İstanbul, Şehir İçi Hanları, Menzilhâne, III. Mustafa, Barok.

Abstract

The Ottoman Empire was under a heavy financial and military burden due to the Ottoman-Russian War that started in 1768. In addition, the Spice and Silk routes, one of the state’s most important sources of income, were gradually losing their importance since the 16th century. Mustafa III, who was in power during such a period, resorted to a series of measures to increase the country’s sources of income. Accordingly, he had a new host station (menzilhâne) built in Uskudar, the beginning of the Anatolian trade routes, close to the Ayazma Complex, which he was the founder of. He had two inns named Buyuk Yeni Han (Grand New Inn) and Kucuk Yeni Han (Small New Inn) built in the inn district of Istanbul, as well as an inn named Cukurcesme next to the Laleli Complex, a prestige building he attached great importance to, and a bazaar under the fevkani mosque. When the heavy losses suffered in the war with Russia revealed the need to modernize the army, military experts from Europe, especially from France, were brought to the country. Meanwhile, the relations established with France against Russia were also reflected in commercial life. The most typical example is the Sen Piyer Inn built in Galata by Francois-Emmanuel Guignard, the French Ambassador in Istanbul. In this study, the inner-city inns built in Istanbul during the reign of Mustafa III (1757-1774) to develop commercial life are evaluated in terms of their architectural programs and place in the inn typology.

Keywords: İstanbul, Inner City Inns, Menzilhane, Mustafa III, Baroque.

* Sorumlu yazar / Corresponding author & İstanbul Üniversitesi muratozer.ist@gmail.com

** İstanbul Üniversitesi avcobanoglu@yahoo.com

Bu çalışma Dr. Öğretim Üyesi Ahmet Vefa Çobanoğlu danışmanlığında hazırlanan “Sultan III. Mustafa Dönemi İstanbul’daki İmar Faaliyetleri (1757-1774)” başlıklı doktora tezi esas alınarak hazırlanmıştır.

Araştırma Makalesi / Research Article & Benzerlik / Similarity: 5

Başvuru / Submitted: 21 Mart 2025 & Kabul & Accepted: 17 Mayıs 2025

Atıf / Citation: Özer, M.; Çobanoğlu, A. V. “18. Yüzyıl Osmanlı Ticari Hayatı Bağlamında III. Mustafa Dönemi İstanbul Şehir İçi Hanları”, *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23 (2025): 36-90.



Giriş

Osmanlı Devleti'nin ekonomik düzeninin temelini Asya'dan başlayıp başta İstanbul olmak üzere Batı Anadolu'daki limanlarda son bulan geniş ticaret yollarını elinde bulundurması oluşturmaktaydı. Bu yüzden mirasını devraldığı Selçuklu döneminden itibaren Anadolu'da ticaret yolları üzerinde yoğun olarak kervansaray ve şehir içi hanları inşa ettiği görülmektedir. Bu yollar doğu ile batıyı birbirine bağlarken, son derece önemli ticari hareketliliğe de zemin hazırlıyorlardı. Osmanlı'nın zamanla büyüyen coğrafi sınırları ve etki alanları dikkate alındığında bu yolların birisi Çin'den başlayarak, Orta Asya üzerinden Hazar Denizi'nin güney ve kuzeyinden geçerek Karadeniz limanlarına ulaşan İpek Yolu'ydu. Kuzey ve doğu hatlarından ulaşan bu güzergâh limanlardan olduğu kadar, karadan da Anadolu'ya ulaşmakta ve İstanbul ile Batı Anadolu limanlarında sona ermekteydi.

Diğer yol ise Hindistan'dan başlayarak, İran ve güneyden Irak yoluyla Suriye limanlarına ve Kızıldeniz üzerinden Suveyş Limanı'na ve Akabe Körfezi'ne ulaşan Baharat Yolu'ydu. Bu yol Mısır ve Filistin'e kadar devam ederek, Uzak Doğu'yu Osmanlı topraklarının içlerine taşırken, Anadolu'yu da Avrupa limanlarına ulaşırken geçilecek en önemli nokta olarak belirginleştiriyordu (Göde, 1992, s. 225). Tüm bu yolların kesişme noktası Anadolu'ydu ve devletin başkenti olan İstanbul ticari hareketliliğin merkezi durumundaydı.

Tüm bu yoğun ticari hareketlilik, kervanların güvenli bir şekilde seyahatinin düzenlenmesini ve menzillerde konaklama yapılarının inşa edilmesini zorunlu kılmıştır. Osmanlı bir yandan tüm bu güzergâh üzerinde Selçuklu ve Beylikler döneminde inşa edilmiş ticaret yapılarını verimli bir şekilde kullanırken, diğer yandan kendisi de yoğun bir han ve kervansaray inşa sürecine girmiştir. Bu özel yapıların Anadolu'da pek çok şehrin kuruluşuna dahi önemli katkıları olmuştur. Osmanlı'yı güçlü kılan temel amilin gaza düşüncesi olduğu kadar, bunun doğal bir sonucu olarak doğu-batı arasındaki ticaret yollarını kontrolünde tutması ve bu yollar üzerinde menzillerde inşa ettiği kervansaraylar olduğu açıktır.

Menzillerde inşa edilen zaviye, menzil külliyesi ya da kervansaraylar, kuruldukları bölgeyi cazibe merkezi haline getiriyorlardı. Kervan yollarının geçtiği önemli iskân yerleri şehirleşiyordu (Çantay, 2002, s. 80). Gebze'de Çoban Mustafa Paşa Külliyesi, İzmit'te Pertev Paşa Külliyesi gibi yapı toplulukları bu sayede kurulmuş ve şehrin gelişmesine katkı sunmuşlardı. Menzillerdeki kervansaray ve külliyelerin inşa edilmesiyle birlikte bu cazibe merkezi olma durumu öyle bir hal alıyordu ki, bu yapı topluluklarının etrafında mahalleler kuruluyor ve yeni kent dokusu oluşuyordu (Müderrişoğlu, 2002, s. 923). Aslında bu durum, Selçuklu devrinden beri devam etmekteydi. Anadolu'daki pek çok şehir, Selçuklu döneminde inşa edilmiş kervansarayların çevresinde kurulmuştu. Kervanların geçtiği kasabalar gibi, konakladığı kervansarayların civarı da bir ticari merkez olarak şehirleşmenin başlangıcını oluşturuyordu. Karatay Kervansarayı'nın inşasından sekiz yıl sonra, burada on beş dükkân ve çok sayıda kira getiren ev görülmekteydi (Turan, 1946, s. 488). Kervanlar günde ortalama 35-40 kilometre yol

gidiyorlardı (Beşe, 1949, 8). Menzillerdeki kervansaraylar da bu aralıklarla inşa ediliyordu.

İçinde zorunlu olarak konaklamanın yapıldığı kervansaraylarla birlikte ticari faaliyetlerin merkezi durumda olan ve kısmen konaklamanın yapıldığı şehir içi hanlarının varlığı da Osmanlı'nın ekonomik yükselişinin temel unsurlarından birisi olmuştur (Özer, 2018, s. 36). Şehir içi hanlarının kervansaraylarla mukayese edildiğinde daha az güvenliğe ihtiyaç duydukları, bu durumun plan ve cephe tasarımlarına da yansıdığı görülmektedir. Menzillerde inşa edilen yapıların güvenlik gerekçesiyle adeta ribatlar gibi korunaklı ve mümkün olan en az pencereye sahip olduğu görülmektedir. Buna karşın şehir içi hanları, ticari ürünlerin sergilenmesi, daimî olarak depolanıp tasnif edilmesi gibi bir ihtiyaca göre inşa edildiklerinden dış cephelerinde bol miktarda pencereye sahip olmalarıyla dikkat çekerler.

Tarihi süreç içerisinde han ve kervansaray isimlendirmelerinin, işlevleri dikkate alınarak bazen ayrıştırıldığı bazen de aynı işlevi gören ve aynı unsurlardan oluşan yapılar olarak görülerek han ve kervansaray isimlerinin aynı yapı için kullanılabildiği anlaşılmaktadır. Berkol, han ve kervansarayı birbirinden ayırmakta ve daha çok şehirler arasındaki uzun mesafeler ve ıssız yerlerde yapılmış olan konaklama yerlerine kervansaray, meskûn yerlere yakın ve şehirler içinde aynı vazifeyi gören binalara da han demektedir (Berkol, 1973, s. 345). Evliya Çelebi'nin kervansaray ve han tanımlarını yaparken işlevlerine göre ayırdığını ifade eden Taş'a göre bu yapılar üçe ayrılmaktadır (Taş, 2015, s. 338). Buna göre bu yapılar tüccar hanları, ücretsiz misafirhaneler ve bekâr hanları olarak tasnif edilmelidir. Akozan ise, tüccarlar, hacılar, iş için seyahat edenleri, şehirde ve seyahat yolları üzerinde hayvanları ve eşyalarıyla birlikte barındıran, onlara yatacak yer ve yiyecek temin eden binalara kervansaray, mihmansaray ya da han dendiğini söylemekte ve bu yapılar arasında herhangi bir ayırma gitmemektedir (Akozan, 1963, s.133). Ancak işlevlerine göre tasnif etmenin istisnaları olduğu gibi, ahırların varlığı ve konaklamanın yapılmasına göre tasnifin de istisnaları mevcuttur. Akozan bu yapıları menzillerde iki, şehirlerde bir olmak üzere üç tipe ayırmaktadır. Buna göre kare veya dikdörtgen şeklinde inşa edilmiş olan ve zeminden yükseltilmiş yatacak bir yer ve ocaklı hücreler bulunan yapılara kervansaray denilmelidir. Bu yapılar kâgir ayaklarla taşınan bir üst yapıya sahip olmalı, kubbe, tonoz ya da ahşap çatılarla örtülmelidir. Kervansarayların ikinci tipinde ise hamam, çeşme ve mescid bulunmalıdır. Üçüncü tip olan şehir içi hanlarının ise zemin katları ahır ve depolara, üst katlar ise konaklamaya tahsis edilmiştir. Konaklamanın yapıldığı şehir içi hanlarına örnek olarak Edirne Rüstempaşa Hanı'nı ve Bursa Koza Hanı'nı verir (Akozan, 1963, s.136).

Zeynep Nayır, bu iki tür yapının yakın fonksiyonları bulunduğunu kaydederek, yolcuların konakladıkları yapılara kervansaray, geçici olarak konaklama yapılan yapıları ise han olarak tanımlamaktadır. Ancak tüm bu tanımlamalar yapıların mimari programında herhangi bir değişikliği beraberinde getirmemektedirler (Nayır, 1975, s.196). Buna karşılık şehir içi hanları, barınma hizmeti vermeyen, sadece ticari malların depolanması ve ticareti için inşa olunmuş yapılar olarak kervansaraydan ayrıştırılabilir. En genel anlamıyla, yolculara barınma, hayvanlara ahır hizmeti veren yapılara kervansaray diyebilmekteyiz. Nalbant, eczane, mescit gibi diğer öğeler her ne kadar, bir yolculuk

için vazgeçilmez ise de bulunmamaları halinde yapıyı kervansaray hüviyetinden uzaklaştırmamalıdır. Güran, şehir içi hanlarının genellikle iki kat olduğunu, birinci katın depo, ahır ve tamirhane olarak kullanıldığını, ikinci katın ise yolcuların ikametine tahsis edildiğini yazmaktadır (Güran, 1976, s. 17). Ancak, İstanbul'da Taş Han ve Elçi Hanı gibi birkaç istisna dışında, doğrudan yolcuların konaklaması düşünülerek yapılmış hanlar olmadığını, yine de han ya da kervansaray olsun tüm bu yapılarda barınmak isteyenlere böyle bir imkân sağlanabileceğini düşünebiliriz. Bununla beraber, içinde son derece kıymetli mallar bulunan hanlarda, güvenlik endişesi göz önünde tutularak, barınmak isteyenlere kolaylık sağlanacağına da kuşkuyla bakmak gerekir. 18. yüzyıla gelindiğinde kervansaray ve han arasındaki fark artık net bir şekilde tanımlamamıza olanak vermektedir.

Menzillerde inşa edilen ve yüksek güvenliğe sahip kervansarayların süreç içerisinde işlevini kaybetmesi 18. yüzyılda şehir içi hanlarının inşa sürecini hızlandırmış olmalıdır. Bu yüzyıla kadar kervan yollarının güvenliğini sağlayan ve bu yapıların etrafında şehirleşmenin nüvesini atan derbent teşkilatının da kaldırılmasıyla artık şehirlerde yoğun bir ticari han inşası başlamıştır. Menzil kervansaraylarının zaman içinde şehirlerin büyümesiyle yol üzerinde bulunma hüviyetini kaybetmiş olmaları da şehir içi hanlarına ağırlık verilmesini sağlamış olabilir. Bu mekânlarda zamanla atölyeler de açılmış hem üretim hem de ticaret yapılmıştır. Hanlarda çalışan bekâr işçiler ve hususen hamalların bu yapılarda barındıkları bilinmektedir. Halen hanlardaki oda başların gözetimi ve izniyle bekâr işçiler barınmaya devam etmektedirler. Osmanlı şehir içi hanlarını avlulu ve avlusuz olarak iki temel grupta toplayan Ersoy'a göre yolcuların ve tüccarların konakladıkları ya da ticari faaliyetler için kullandıkları odalar genellikle revakların arkasında ve avlu boyunca tek sıra halinde uzanmaktadırlar (Ersoy, 1994, s. 83).

İstanbul'da III. Mustafa döneminden günümüze ulaşan dört adet şehir içi han tespit edilmiştir. Bu yapılar Cumhuriyet devrinde işlevlerini sürmüşlerdir. Bunlar Taş Han (Çukurçeşme Han), Büyük Yeni Han, Küçük Yeni Han ve Sen Piyer Han'dır. Büyük Yeni Han ve Küçük Yeni Han halen ticari faaliyetlerini sürdürmektedir. Taş Han ve Sen Piyer Han da kısa bir süre öncesine kadar hizmet vermekteydi. Ancak şu anda her ikisi de restore edilmektedir.

Tüm bu yapılar çalışmada ayrı maddeler halinde incelenmiştir. Ne yazık ki şehir içi hanlarının büyük kısmında bir inşa kitabesi bulunmaması tarihlendirme konusundaki bilgilerimizi sınırlandırmaktadır. Ersoy'a göre İstanbul gibi Osmanlı Devleti'ne başkentlik yapmış bir şehirde hatta İzmir gibi ticari yolların nihai noktalarından birisi olan şehirlerde dahi kitabeli han yapısı üçü geçmemektedir (Ersoy, 1995, s. 81). Bu yönüyle değerlendirildiğinde III. Mustafa devrinde bugün tespit edebildiğimiz dört yapıdan başka eserlerin de olması mümkündür.

1. Büyük Yeni Han

Sultan III. Mustafa'nın İstanbul'un ticaret hayatına verdiği önem halen kullanılmakta olan ve şehrin en büyük hanlarından olan Büyük Yeni Hanı inşa ettirmesinden anlaşılmaktadır. Büyük Yeni Han, Hanlar bölgesi olarak bilinen, bugün dahi ticaretin

kalbi sayılan yerde Kapalıçarşı ile Mısır Çarşısı arasında Çakmakçılar Yokuşu'nda 1761 yılında inşa edilmiştir (Resim 1).

Yapının inşa tarihini dönemin tarihçisi İncicyan da teyit etmektedir. Ona göre yapı h. 1175 (1761) senesinde Sultan III. Mustafa tarafından inşa ettirilmiştir (İncicyan, 1976, s. 33). Benzer şekilde Reşat Ekrem Koçu da 1817'de Venedik'te Ermeni harfleriyle Türkçe olarak basılmış bir salnâmedeki kayda atıfla Büyük Yeni Han'ın Sultan III. Mustafa tarafından 1761'de yaptırıldığını kaydeder (Eyice, 1992, s. 518). Yapının inşasına başlanmasıyla ilgili bir belge, hanın kurulacağı arazi için bazı mülklerin takas edildiğini kayıt altına almaktadır. Buna göre “*müceddeden binâsına mübâşeret olunan hân*” olarak tavsif edilen yapının inşasına başlandığı tarih 1761'dir (Yaşar, 2018, s. 187).

Tüm bunlarla birlikte hanın Sandalyeciler Sokağı'na bakan cephesinde bulunan kuş evinin üstünde sıra üzerine boya ile yazılan “*Maşallah*” ve “*Sene 1177*” yazıları okunmaktadır. Şu hâlde yazı yapının bitirildiği tarihi bize 1763 olarak vermektedir (Resim: 1.2). Sultan IV. Murad'ın validesi Kösem Sultan tarafından vakıflarına gelir elde etmek için 17. yüzyılda inşa edilen Valide Han'ın karşısında yapılan Büyük Yeni Han ölçüleri itibarıyla Valide Han kadar görkemli olmasa da bölgenin en önemli şehir içi hanlarından birisi olma hüviyetini daima taşımıştır (Resim: 1.3).

Yapı inşa edildiği alanın topografik şartlarına göre inşa edildiğinden tam bir dikdörtgen değildir. Bir ucu üzerine inşa edildiği yola uygun şekilde yamuk, diğer kenarı ise uçlara doğru genişleyecek şekilde tasarlanmıştır. Uzun kenarı dikkate alındığında ölçüleri (127 x 37,50 m), kapladığı alan ise yaklaşık 4.800 metrekaredir. Bu yönüyle bakıldığında oldukça büyük bir alanı işgal ettiği görülür. Mekânın kapladığı alan büyük olduğu için cephelerinde kot farklılıkları oluşmuştur (Şekil: 1.1).

Ana giriş kısmıyla üzerinde bulunduğu sokak arasında bir yükseklik farkı bulunmaz iken, buranın karşısında isabet eden Tarakçılar Sokağı'ndaki yükseklik üçüncü kat seviyesine yakındır (Çantay, 1994, s. 349). Böylece hanın her bir girişinde farklı yükseklikler ve mekâna ulaşımında kimi yerde merdivenler kullanımı zorunlu hale gelmiştir (Resim 1.4). Yapı kimi alanlarında tamamen kesme taş, kimi cephelerde ise taş ve tuğlanın birlikte kullanıldığı almalı örgü sistemine sahiptir. Çakmakçılar Sokağı'nda bulunan ana giriş kapısından itibaren iki avlulu ve üç katlı olarak tanzim edilmiştir. Birinci avlu (42 x 15 m) ikinci avlu (25 x 12 m)'dir (Eyice, 1992, s. 518). Çantay bu ölçüleri (46 x 15m) ile (26 x 14 m) olarak vermiştir (Çantay, 1994, s. 349). Ölçüler arasındaki bu farklılık başlangıcın belirlenmesinde dikkate alınan yerin avlu revaklarıyla, odaların başladığı duvar olmasından kaynaklanmış olmalıdır (Resim: 1.5). Yapının iki avlu arasında süregelen hizasında da topografyadan kaynaklanan farklılıklar bulunmaktadır (Şekil: 1.2).

Birinci avluda üç yönde devam eden revaklar bulunmaktadır. Bu kemerleri taşıyan payeler kesme taştan ve kare kesitlidir. İkinci avlu da benzer şekilde üç yönde revaklar tarafından çevrelenmiştir ve kesme taş, tuğla-derz dolgu burada da görülür. İki mekân arasındaki yükseklik farklarının telafisinde aralarına bu doğrultuyu yatay olarak kesen üçer aynalı tonozla örtülü ara mekân uygulanmıştır (Resim: 1.6). Hanın zemin ve birinci

katında 58, ikinci katında ise 7 mekân revaklara açılmaktadır. Böylece her bir bağımsız birimin kapısı ve birer penceresi revaklı avluya bakmaktadır. Tüm katlardaki revaklar çapraz tonozlarla örtülmüştür. İkinci katta bulunan mekânlar ise beşik tonozla örtülüdür. Yapının tüm zemin katı kesme taştan yapılmış olsa da diğer katlarda durum değişiklik arz eder (Resim: 1.7). Bildik, handaki odaların sayısını birinci ve ikinci katlarda 58'er, üçüncü katında ise 57 olmak üzere 173 olarak ifade etmektedir (Bildik, 1948, 3313). 1948'de yazılmış ansiklopedi maddesine göre bu sayı 173 olsa da zaman içerisinde handaki ticarethanelerin mekânları birleştirilerek büyütmesi ya da ihtiyaca göre küçültmeleri sebebiyle değişimler yaşanmıştır. Benzer değişimler caddeye bakan dış cephedeki dükkânlar için de geçerlidir (Şekil: 1.3).

Yapının iç avlusunda yuvarlak kemerli revaklarla sağlanan yatayda uzayan görsellik, dış cephede yapının üzerinde inşa edildiği yolun yokuş olmasından kaynaklanan cephedeki çıkıntılar-girintilerle dikey bir görselliğe yerini bırakır. Hususen ana cephenin bulunduğu Çakmakçılar Yokuşu'ndaki aşırı eğim sebebiyle cephe almaşık örgülü duvarların çıkıntılar yaparak ilerlemesiyle etkileyici bir görüntü arz eder. Giriş cephesinin beş kısımdan oluşan tasarımında her bir mekânın iki pencere ile aydınlatılması sayesinde hareketlilik görülür. Birinci ve ikinci katlar dışarıya doğru çıkma yaparken, dikdörtgen söveli pencereler üzerinde sivri tahfif kemerleri ve dış bükey konsollar cephede alışılmadık bir tezyinatın oluşmasını sağlar (Resim: 1.8). Bu konsolları cepheyi üst kısımdan ayıran ve düz bir satıhta devam eden taş silme takip eder. Handaki pencerelerden hem dış cepheye bakanlar hem de avluya bakanlar dikdörtgen sövelidir (Şekil: 1.4). Cephe boyunca uzanan pencerelerin üzerlerinin tuğla tahfif kemerleriyle donatılması bu abidevi yapının pencereler üzerindeki yükünü hafifletmektedir. Aynı zamanda bu kemerler ve sivri hatlarıyla özel bir süsleme detayı olarak tezyinat programındaki yerlerini almaktadırlar.

Demir kapılardan revaklı bölümlere geçişlerde beşik tonoz kullanılmıştır. Bu üst örtü biçimine yapının pek çok yerinde çapraz tonozla birlikte özellikle koridorlarda ve geçitlerde karşılaşırız. Büyük Yeni Han'ın cephe süslemelerinde klasik dönemde rastlamadığımız örnekler mevcuttur. Bunlardan birisi batı yan cephesindeki bir dükkânın kemerinde olan grotesk maskedir. Batılılaşma döneminin yeniliklerinden birisi olan bu süsleme detayı ile klasik dönemden uzaklaşmıştır (Bilecik, 1998, s.7). Bununla birlikte giriş cephesinde mühr-ü Süleyman, dilimli kuruluşlu daire süslemesi, altı köşeli yıldız, daire içinde çarkifelek gibi klasik dönemde sıkça karşılaştığımız tezyinat unsurları mevcuttur. Büyük Yeni Han'da karşılaştığımız bu süsleme detayları tuğla rengi sıvayla kaplanmış alınlıklara yerleştirilmişlerdir. Baçar, bu kabartma motiflerin Küçük Yeni Han ve Çakmakçılar III. Mustafa Camii ile birlikte değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir (Baçar, 2022, s. 339). Bu alınlıklardan birinde 1177 tarihi okunmaktadır. Böylece yapının tarihi dış cephede ikinci kez gösterilmiştir.

Hanın bazı odalarında karşılaştığımız duvar ve tavan resimlerini çalışmasında değerlendiren Demirçivi, (s) kıvrımlı yaprak motifleriyle tezyin edilmiş eserlerdeki Barok üsluba dikkat çekmiştir (Demirçivi, 2012, s. 163). Bu resimlerde natüralist diyebileceğimiz ağaç ve çiçek motiflerinin yanı sıra perspektif ve derinliği kuvvetlendiren antik

sütun başlıkları da bulunmaktadır. Bununla birlikte Barok'a özgü (c) kıvrımlarının kullanıldığı çelenklerin üzerine Osmanlı armasındaki ögeler yerleştirilmiştir.

Birinci avluya girişi sağlayan cümle kapısından itibaren yapı dört yönde odalarla çevrilmiştir. Yuvarlak kemerli revakların ardında sıralanan odaların giriş katta bulunanları muhtemelen kurulduğu günden bu yana ticarethane olarak kullanılmaktadır. İkinci ve üçüncü katta sıralanan odaların zamanında bir kısmının bekârlar ya da kervanla mallarını getiren tüccarlar tarafından barınma amaçlı olarak kullanıldığı bilinmektedir. Uzun bir süre imalathane olarak kullanılan üst katlar bugün dükkân ve depo olarak kullanılsa da süreç içerisinde çeşitli amaçlarla kullanılmışlardır (Resim: 1.9).

Büyük ve Küçük Yeni Han'ın ortak özelliği yapılarda ahırların bulunmamasıdır. 18. yüzyılda gelişen bu özellik ticaret kervanlarının artık şehir içinde konaklamamaya başladığı, yüklerini boşalttıktan sonra şehirden ayrıldığını göstermektedir. Bu durum bize şehir içinde artan nüfusa ve deniz taşımacılığının eskiye oranla daha kolay hale gelmesine paralel olarak kervanların Üsküdar gibi menzillere ulaştıktan sonra yüklerini boşalttığını ve şehir içindeki taşımacılığın limanlar vasıtasıyla yapıldığını göstermektedir. Nitekim İstanbul'da Anadolu-Avrupa kıtaları arasındaki limanlar şehir içi malların sevk edilmesinde önemli roller üstlenmişlerdir.

Büyük Yeni Han uzun bir süre sarraflar tarafından kullanılmıştır. Aynı zamanda Emniyet Sandığı'nın Büyük Yeni Han'ın üst katındaki odalarda kurulduğu bilinmektedir. 1868'de açılan Emniyet Sandığı 1927'de Cağaloğlu'ndaki binasına taşınıncaya kadar bu handa bulunmuştur. 20. yüzyıldan itibaren üst katları atölye ve küçük imalathaneler tarafından kullanılan han günümüzde ticarethaneler ve depolar tarafından kullanılmaktadır (Resim: 1.10). Halen küçük atölyeler hanın üst katlarında faaliyetlerini sürdürmektedirler. Hanın giriş katında ise ticarethaneler bulunmaktadır.

İstanbul'daki han gravürlerinden en meşhuru yine Büyük Yeni Han'a aittir. Miss J. Pardoe'nin kitabı için İngiliz ressam Barlett tarafından çizilen gravür gerçeği tam olarak yansıtmasa da dönemin ticaret anlayışını göstermesi açısından önemli bir kaynaktır (Resim: 1.11).

2. Küçük Yeni Han

Sultan III. Mustafa'nın Kapalıçarşı yakınına inşa ettirdiği Büyük Yeni Han gibi Küçük Yeni Han da aynı dönem eseridir. Tıpkı Laleli Camii'nin yanında Taş Han'ın bulunduğu gibi Küçük Yeni Han da kendi adına inşa ettirdiği fevkâni caminin bitişiğindedir. Eyice de bu görüşü destekleyerek, Büyük Han ile birlikte yakınındaki Küçük Yeni Han'ın da III. Mustafa tarafından yaptırıldığını ifade etmektedir. Gerçekten de hem tasarımı hem de kullanılan malzeme dikkate alındığında iki hanın birlikte ya da kısa aralıklarla inşa edildiğini söyleyebiliriz (Resim: 2.1).

Küçük Yeni Han'ın gelirleri III. Mustafa'nın en önemli eserlerinden Laleli Külliyesi'ne vakfedilmiştir. Bu durum Büyük Yeni Han ile Çakmakçılar adıyla da bilinen III. Mustafa Camii'nin banilerinin III. Mustafa olduğu gibi bu yapılarla birlikte adeta bir kompleks gibi inşa edilen Küçük Yeni Han'ın banisinin de aynı kişi olduğunu göstermektedir (Bilecik, 1998, s. 39) (Şekil: 2.1).

İstanbul'da ticaret yapan Bulgarların Balkapan Han, Sümbüllü Han ve Valide Han gibi hanların yanı sıra Küçük Yeni Han'da toplandıkları bilinmektedir. Bulgarların burada daha çok zahire, kaşkaval ve tereyağı gibi yiyecek maddelerinin ticaretini yaptığı dikkate alınırsa Küçük Yeni Han'da bugün mevcut olmayan gıda ticaretinin 18. yüzyılda olduğunu anlayabiliriz (Hezarfen, 1994, s. 331). Bulgar tüccarların kendi lonca teşkilatlarını da III. Mustafa'nın fermanı ile 1773 yılında kurduğu bilinmektedir.

Küçük Yeni Han'da birinci katta dükkânlar, üst katlarda ise odalar bulunur. Küçük Yeni Han'ın birinci katı kesme taş, ikinci katı ise bir sıra taş iki sıra tuğladan oluşan almalı duvar örgüsüne sahiptir. Barok bir saçak tüm yapıyı dolanmaktadır. İsmi gibi son derece küçük ölçülerde tasarlanan hanın iki girişi mevcuttur. Kapılardan birisi Sandalyeciler Sokağı'na diğeri ise Tarakçılar Sokağı'na açılmaktadır. Kot farkı tıpkı Büyük Yeni Han'da olduğu gibi burada da karşımıza çıkar. İki kapı da yuvarlak kemerli ve süslemesizdir (Resim: 2.2). Tarakçılar yönündeki kapısı hanın ikinci katına açılış yaparken, Sandalyeciler yönündeki kapısı zemin kata bağlanmaktadır. Sandalyeciler ile Çakmakçılar Yokuşu sokaklarının kesiştiği noktada III. Mustafa Camii ve bunun altında ise yine sultanın adıyla da anılan Saka Çeşmesi bulunmaktadır. Böylece fevkâni cami adeta hanın bir parçası gibidir (Resim: 2.3). Şu anda mevcut olmamakla birlikte hanın içinden camiye doğrudan bağlanan bir kapı da vardır.

Yapının duvar örgüsü camiyle bütünlük arz etmekte ve dışarıdan birbirlerinden tam olarak ayırtılamamaktadır. Dışarıdan adeta tek parça halinde ve birbirlerinin devamı olduğu izlenimi uyandırmaktadır. Bu durum pencere sistemine dahi yansımıştır. Caminin konsol sırası altındaki dikdörtgen söveli, tuğla sivri tahfif kemerleriyle tezyin edilmiş pencerelerinin hizasında hanın duvarlarında benzer pencere sırası devam eder (Resim: 2.4). Almalı duvar örgüsü üzerinde sıralanan pencereler dikdörtgen mermer söveli ve üzeri tuğla sivri tahfif kemeridir. Tüm pencereler demir şebekelerle kapatılmıştır. Büyük Yeni Han'da olduğu gibi yuvarlak kemerli revaklı bir avlu etrafında sıralanan odalara geçişler beşik tonozlu koridorlar vasıtasıyla sağlanmaktadır. Bu koridorlar kimi yerde çapraz tonozlarla birbirlerine bağlanmıştır (Resim: 2.5 ve Resim: 2.6). Zemin, birinci ve ikinci katlar olmak üzere üç katlı olarak tasarlanan yapı üzerine inşa edildiği alan sebebiyle tam bir dikdörtgen plan sunmamaktadır. Çevredeki kot farkı girişlere yansdığı gibi, mekânın dışarıdan bütün haline okunmasına da olanak tanımaz.

Yapı iki yönde de Kapalıçarşı'ya bağlanan sokaklara baktığı için giriş katları dükkân olarak tasarlanmıştır. Halen bu özelliğini korumaktadır (Resim: 2.7). Avluya bakan zemin ve birinci katları da ticarethane olarak kullanılmaktadır. Üst katlarında ise atölyeler hizmet vermektedir. Avlunun üzeri günümüzde camekân ile örtülmüştür (Resim: 2.8). Yapıdaki zaman içerisindeki bozulmalar ve kullanımdan kaynaklanan tahribatlar sebebiyle odaların orijinal düzeni tamamen ortadan kalkmıştır. Pencerelerin ve oda kapılarının çoğu yeni ihtiyaçlar sebebiyle değiştirilmiş, kimi yerde genişletilmek için tahrip edilmiştir. Üst örtüsü plastik ve galvaniz ondülinlerle kapatılarak bütünüyle tahrip edilmiştir. Günümüzde ticarethane olarak kullanılmasına karşın bir harabe görünümünde ve son derece bakımsız durumdadır.

3. Laleli Çukurçeşme Han

Sultan III. Mustafa tarafından 1763 yılında inşa ettirilmiştir. Taş Han ve Katırcıoğlu Han isimleriyle de bilinmektedir (Resim: 3.1). Laleli Camii vakıf kayıtlarına göre külliye vakıflarından olduğu ve ulufelerini almaya gelen sipahilerin burada konakladığı anlaşılmaktadır (Tanyeli, 1994, s. 192). Bununla birlikte külliye inşaat defterlerinde, Laleli Külliyesi'nin birimi olduğuna dair bir bilgiye rastlanmamaktadır (Neftçi, 2012, s. 331). Vakfiyeye göre külliye yapıları arasında cami, çarşı, medrese, türbe, sebil ve imaret olduğu görülmektedir. Ancak han yapıları içinde sayılmamıştır (Sürmen, 2005, s. 9).

Yapının, külliye giderlerinin temini için vakfedildiği dikkate alınırsa, külliye ile birlikte programlanmadığı ancak inşaatın bitirildiği yıl ilave edildiği düşünülebilir. Bununla birlikte Bayrak, Taş Han'ın inşa tarihinin kesin olmamasından hareketle Cumhurbaşkanlığı Arşivi'nde yer alan bir muhasebe defterinde, 28 Temmuz 1786 - 6 Nisan 1788 tarihleri arasında Laleli Camii yakınında bir hanın inşa edildiği bilgisini naklederek, söz konusu hanın Taş Han olduğunun düşünülebileceğini ifade etmektedir (Bayrak-Kocakaya, 2021, s. 94).

Laleli Külliyesi fevkani yapısı, çarşısı ve çok sayıda dükkâna sahip olmasıyla bilinmektedir. Doğal olarak gelir getirici bir mülk olarak Taş Han'ın külliye için tasarlandığı sonucunu çıkartabiliriz. Hadika'da Katırcıoğlu Hanı ismiyle kayıtlıdır. Fethibey Caddesi üzerinde bulunan yapı günümüzde Taş Han olarak bilinmektedir. İki katlı ve üç avlulu olarak düzenlenen yapının cephesi kesme taş örgülüdür. Diğer cephelerinde ise tuğla almalı örgü kullanılmıştır (Çobanoğlu, 2003, s. 89). İki avlunun üzeri açık, üçüncüsünün ise üzeri örtülüdür. Günümüzde bu birimin üzeri camla kaplıdır (Şekil: 3.1).

Giriş kapısı yuvarlak kemerlidir (Resim: 3.2). Bu kapıdan girildiğinde uzun bir koridora, buradan ise birinci ve büyük avluya ulaşılır. (27 X 14 m.) ölçülerindeki bu avlunun altında kervancıların ahır olarak kullanılan bodrum kısmı bulunmaktadır. Ahırların giriş mekânındaki avludan ayrılması, insan ve yüklerle hayvanların ayrı mekânlara yönlendirilmesi kervansaraylardan tevarüs etmiş şehir içi han planlarının gelişmişliğini göstermektedir. Avlu zemini taşla döşelidir.

Yapı inşa edildiği alanın topografik özellikleri dikkate alınarak yamuk bir planda inşa edilmiştir. Avluya açılan koridorun, sağında beş oda, solunda ise uzunlamasına tek bir mekân bulunur. Avlu iki katlı ve revaklıdır. Avluya bakan iki yönde birinci katta dokuz adet oda bulunur (Resim: 3.3). Revaklar beşik tonozla, odalar ise aynalı tonozla örtülüdür. İkinci avlu yine zemin katta ikisi kare planlı, on bir adeti yamuk planlı çeşitli büyüklüklerdeki odalarla çevrilidir (Şekil: 3.2). Zemin kattaki odalarda ocak bulunması, bu mekânlarda da konaklama yapıldığına bir işaret olarak görülmüştür (Boyacıoğlu, 2010, s. 15). Zaten yapının başlangıçta sipahilerin konaklaması için yapılmış olduğu göz önünde tutulursa, ocakların varlığı anlam kazanmaktadır.

Yaşar, Evkaf Defterleri üzerinde yaptığı çalışmada iki defterde İstanbul'da 19. yüzyılda 593 han ve bekâr odasının varlığını tespit etmiştir. Bu rakam bugün mevcut

olmayan bekâr odalarını da kapsadığı için büyük görünmektedir. Çalışmada Taş Han'ın 86 odasının bulunduğu ifade edilmektedir (Yaşar, 2023, s. 209). Büyük avludan batı yönündeki ikinci avluya ve bunun güney kısmına yerleştirilmiş üçüncü küçük avlulu bölüme ulaşılır. Yuvarlak kemerler tuğla, payeler ise kesme taş ve kare kesitli olarak tasarlanmıştır (Resim: 3.4). Han, yuvarlak kemerli bir kapı ile bağlı bulunduğu caminin dış avlusuna açılmaktadır. Yapının içinde açık avlulu ve üzeri aynalı tonozla örtülü “mumhane” olarak bilinen küçük birimi caminin kuzey kısmındaki dış avlusuna bitişik olarak yerleştirilmiştir.

4. Sen Piyer Han

Beyoğlu'nda Galata'da bulunmaktadır. Bankalar Caddesi'ne bağlanan Eski Banka Sokağı üzerinde 5 Numarada bulunan yapı 1771'de inşa edilmiştir. Birbiriyle bağlantılı bir yapılar topluluğu olan han 1732 yılında Fransız Ticaret Temsilciği ve lojmanı olarak inşa edilen ahşap bir yapının yanması sonrası o dönem Fransa'nın İstanbul'daki Elçisi olan Saint-Priest Kontu François-Emmanuel Guignard (1735-1821) tarafından yaptırılmıştır (Resim: 4.1) (Şekil: 4.1).

İstanbul'un en eski yerleşim yerlerinden birisi olan Galata'ya ilkçağda Sykai denildiği bilinmektedir. Eski Grekçe'de İstanbul'un karşısında bulunduğu için “karşıdaki Sykai” anlamında “peran en Sykais” denildiği için zamanla bölgeye yerleşen Cenevizliler tarafından Galata'yı daha sonra ise Levantenler tarafından Beyoğlu'nu ifade etmek için “Pera” olarak isimlendirilmiştir (Eyice, 1994, s. 348). 12. yüzyılda Bizans'tan çeşitli imtiyazlar elde edip İstanbul'a yerleşen Cenevizliler IV. Haçlı Seferiyle İstanbul Latinler tarafından işgal edilince Galata'ya yerleşmiş ve burada bir ticaret kolonisi kurmuşlardır. 14. yüzyılın başında Cenova'ya tanınan imtiyazlar genişlemiş ve Galata'da bir mahalle kurmalarına izin verilmiştir. Böylece Cenevizliler Galata'da bir ticaret loncası, et ve buğday pazarları, hamam ve kiliseler inşa etme hakkına kavuşmuşlardır. İstanbul'un simge eserlerinden birisi olan Galata Kulesi de bu sırada 1349 yılında inşa etmişlerdir.

İtalyanlar'ın bölgedeki mevcudiyeti fetihten sonra ticari açıdan sürmüş, Fatih, Cenevizliler'in bu özerk yapısının devamına müsaade etmemiştir. Nitekim İstanbul'un fetih edildiği gün Cenevizliler kalenin anahtarını Fatih Sultan Mehmed'e teslim etmişlerdir. Fatih döneminde Galata'ya bir kadı atanarak, hükümrânlık hakkı bütünüyle Osmanlı'ya geçmiştir. Ancak bölgenin ticari hareketliliği devam etmiştir. Türklerin bölgeye yerleşmesiyle birlikte de kısa sürede nüfus Türklerin lehine olacak şekilde değişmiştir. 1477 yılında yapılan bir nüfus sayımında Galata'da yaşayan 1.521 kişinin 535'i Müslüman, 332'si Avrupalı durumundadır. 16. yüzyılın başında Floransalı tüccarların sayısı 70'e ulaşacak, 1533'ten sonra ise Barbaros Hayreddin Paşa'nın gayretiyle Afrikalı denizciler ve Endülüs'ten gelen Araplar Galata'ya yerleştirilecektir. Endülüs Müslümanlarının Arap Camii çevresine yerleşerek kıyafet, şekerleme, helva ve şerbetçilik başta olmak üzere çeşitli alanlarda ticaret yaptığı kayıtlara geçmiştir.

Bölge İstanbul'un ticari hayatının önemli bir parçası olduğu için Bizans'tan itibaren ticaret hanları ve diplomatik misyon şefliklerinin bulunduğu bir yer olarak öne çıkmıştır. Bugün dahi bu niteliğini korumaktadır. Daha 15. yüzyılda Galata Bedesteni inşa

edilerek Osmanlı Devleti'nin ticari faaliyetlere başladığı görülmektedir. Cenevizliler'in yoğun olarak ticaret yaptığı dönemde Balıkpazarı Kapısı ile Yağkapanı Kapısı arasındaki bölgenin merkez olduğu anlaşılmaktadır. 17. yüzyılda bölgede çarşı sayısı 8'e çıkmıştır (İnalçık, 1994, s. 353). 18. yüzyılda İstanbul'a Avrupa'dan kumaş, şeker, boya ve kahve ithalatı bölgeden yapılırken, yün, deri ve balmumu ihracatı da yine Galata'dan Avrupa'ya yapılıyordu. Bu yüzden bölgede çok sayıda han inşa edilmiştir. Bu hanlarla birlikte bankacılık faaliyeti de Galata'da yayımlanmıştır. 1885 yılında Galata'da Osmanlı Bankası, İtibar-ı Umumi Şirketi, Osmanlı Mimarlar ve Duvarcı Ustaları Birliği, Fransız Bank Şubesi, İngiliz Bank Şubesi ve Credit de Lyons ile Dersaadet Bankası faaliyettedir. 19. yüzyılda Galata Bankerleri vasıtasıyla çok sayıda han inşa edilmiştir.

Sen Piyer Hanı böyle bir ticari ve diplomatik bölgede 18. yüzyıldan itibaren Osmanlı'da etki alanı genişleyen Fransızlar eliyle inşa edilmiştir. Fransız Elçi François-Emmanuel Guignard, 1732 yılında Fransız Ticaret Temsilciliği ve lojmanı olarak kullanılan ahşap yapının 1770 Galata Yangını'nda yok olması üzerine bu yapının yerinde bir kâğıt binanın yapılmasını sağlamıştır. Yapı ismini, yanındaki Katolik Sen Piyer Kilisesi'nden almıştır. Kiliseyi inşa eden Dominiken rahiplerinin 1705 yılında Fransız Elçisi Comte de Ferriol vasıtasıyla Fransa Devleti himayesine girmesiyle, kilise ve etrafındaki bölgenin Fransız tüccar ve diplomatlarının yoğun ilgisine mazhar olduğu bilinmektedir.

1762'de İstanbul'a yerleşerek çalışmamız için de önemli bir zaman diliminde İstanbul'u ve önemli olayları resmeden Fransız ressam Antoine de Favray (ö. 1798), François-Emmanuel Guignard'ın Sultan III. Mustafa'ya takdim edildiği bir resim yapmıştır. Böylece Sultan III. Mustafa'nın gerçeğe en yakın resminin de günümüze ulaşması sağlanmıştır (Resim: 4.2). Ünlü Fransız şair André Chénier, yapının yerinde daha önce var olan ahşap binada 1762'de dünyaya geldiği için isminin yer aldığı bir levha bugün yapının dış cephesinde bulunmaktadır (Resim: 4.3). Stamboul Gazetesi'nin sahibi ve başyazarı olan Régis Delbeuf tarafından, mimar Alexandre Vallaur'y'e yaptırılan mermer levha hanın ikinci katında yer alan odalardan birinin üzerinde bulunmaktadır. Levhanın üzerinde “*André Chénier naquit dans cette maison le 30 Octobre 1762*” yani “*André Chénier 30 Ekim 1762'de bu evde doğmuştur*” yazısı okunmaktadır.

Sen Piyer Han, 1856-1893 yılları arasında Osmanlı Bankası tarafından kullanılmıştır. 37 yıl süreyle yapıyı kullanan banka daha sonra buradan Voyvoda Caddesi'nde yapılan yeni yerine taşınmıştır. Buradan taşınmasının sebebinin o tarihte yapının konforlu olmamasından kaynaklandığını biliyoruz. Osmanlı Bankası'nın Genel Müdürü Sir Edgar Vincent, 7 Şubat 1890'da, Paris Komitesi üyelerinden Théodore Berger'e yazdığı mektubunda bunu açık bir dille ifade etmiştir: “*Şu anda kullandığımız mekânın hiçbir konforu yoktur. Ofisler yazın çok sıcak, kışın ise çok soğuktur. Sağlık şartları son derece yetersizdir*” (Dadyan, s. 2022). Görüldüğü gibi han 19. yüzyılın sonunda artık bakımsız bir hale gelmiştir.

Osmanlı Bankası'nın handan ayrılması üzerine mekânının odaları çeşitli meslek gruplarına kiraya verilmiştir. 1893'teki ilk kiracıları arasında Külliyyat-ı Kavanin'in yazarı Osmanlı hukukçusu Sarkis Karakoç, Paul Tavukçu isimli bir komisyoncu, Dr.

Lewis Mizzi isimli bir avukat ve Kimyager Vahan Manukyan gibi isimler bulunmaktadır. Bir dönem binada Konstantiniye Barosu ve İtalyan Ticaret Odası da faaliyet göstermiştir.

İstanbul'un çok sayıda yapısında ve restorasyonunda imzası olan Gaspare Fossati'nin mimarlık ofisinin de Sen Piyer Han'da bulunduğu söylenmektedir. Buna delil olarak gösterilen şey, Fossati'nin İsviçre'deki Bellinzona Arşivleri'nde bulunan bir resimdir. Fossati'nin ekibinde çalışan ressam Michail Ivanovic Scotti'ye ait olan 1848 tarihli suluboya resimde mimarın Pera'daki Ofisi olarak gösterilen mekânın Sen Piyer Han'daki bir oda olduğu düşünülmektedir (Resim: 4.4). İstanbul'da önemli yapıları inşa eden mimarların ofisleri de bir dönem bu handa faaliyet yapmıştır. 1894 ile 1931 yılları arasında dönemin 23 ünlü mimarının yapıda büro açtığı bilinmektedir. İstanbul'un ilk mimarlık bürosunu açan Antoine N. Perpignani, Edoardo Carlo Vittorio De Nori, Hovsep Aznavur, Giulio Mongeri ve Marco G. Langas bu mimarlardan bazılarıdır. İstanbul'da ilk kot imalathanesi de bu yapıda kurulmuştur (Resim: 4.5). 1907 yılında Sen Piyer Han, yanındaki kilise ve gayrimenkulleri Fransız himayesinden İtalya Krallığı'nın himayesine geçmiştir. I. Dünya Savaşı'nın çıkmasıyla Türkiye İtalya ile savaşa girdiği için devlet 1915'te yapıyı müsadere etmiştir. Savaşın sonunda mülkler yeniden kiliseye iade edilmiştir.

20. yüzyılın başından itibaren Galata'daki Batılı tüccarların nüfuzunun azalmasıyla birlikte handaki meslek grupları değişime uğramıştır. Bu tarihten itibaren daha çok tamirhaneler ve imalathaneler tarafından kiralanmış, 1953 yılında Galata Kulesi Sokağına bakan yönündeki iki katlı kısmı yıkılmış ve yerine Rossario Apartmanı inşa edilmiştir. Zamanla harap olan yapı 2022 yılında Bahçeşehir Uğur Eğitim Vakfı'nın desteğiyle İBB tarafından restorasyon programına alınmış, iş HB Restorasyon Şirketi'ne verilmiştir. Çalışmamız esnasında yapı restore edildiği için fotoğraflama imkânına sahip olunamamıştır. Ancak yenileme öncesinde restorasyonu yapan şirket tarafından mekân pek çok açıdan fotoğraflanıp belgelenmiştir (Resim: 4.6). Çalışmamızda kullandığımız görsellerin ve planların önemli bir kısmı HB Restorasyon Şirketi'nin yayınladığı malzemelerden alıntılanmıştır.

2500 metrekare büyüklüğündeki bir alanı kaplayan Sen Piyer Han temelde birkaç binadan oluşmaktadır (Şekil: 4.2). İlk bina 1771 yılında inşa edilen ve Ticaret Temsilciliği, Banka ve Lojman yapıları olan kısımdı. Yapının Galata Kulesi Sokağı köşesindeki ikinci kısmı 1772 yılında, son kısmı ise 1775'te inşa edilmiştir (Resim: 4.7). İnşaatlar tamamlandığında Fransız Elçisi Comte de Saint-Priest'in amblemi (Resim: 4.8) ile Bourbon Hanedanı'nın üç zambaklı amblemi binanın üzerine konulmuştur (Resim: 4.9). Kesme taştan inşa edilen yapının zemini de taş döşemelidir. Merdivenlerin trabzanları dökme demirdendir. Bu trabzanlar ve köşeleri pahlı merdiven basamakları yapıdaki önemli süsleme detaylarından (Resim: 4.10).

Yuvarlak yüksek kemerli giriş kapısı ve dikdörtgen pencereleri ile dikkatleri çeker. Odalar yuvarlak kemerlerle tezyin edilmiş uzun koridorlar aracılığıyla birbirine bağlanır (Resim: 4.11). Bourbon Hanedanı'nı sembolize eden damganın yer aldığı duvarda gotik izler taşıyan sivri kemerli bir pencere bulunmaktadır (Resim: 4.12). Kimi noktalarda ise

bu etkiyi arttıran yuvarlak pencereler vardır. Duvarların kimi yerlerde köşeleri pahlanarak görsel etkinin artırılması sağlanmıştır. Üç basamakla yükseltilmiş bir başka yuvarlak kemerli kapının üzerinde yine yuvarlak kemerli bir süsleme detayıyla duvar tezyin edilmiştir (Resim: 4.13).

Yapı ilk inşa edildiğinde iki katlı olarak tasarlanmıştır (Şekil: 4.3). Osmanlı Bankası'nın binaya taşınmasından sonra bankanın ihtiyaçları doğrultusunda üçüncü bir kat daha inşa edilerek yapı büyütülmüştür (Şekil 4.4 ve Şekil 4.5). Bu sırada bazı duvarların kaldırıldığı ve yine bazı pencere ve kapıların yerlerinin değiştirildiği anlaşılmaktadır (Resim: 4.14). İlave katın duvarları diğer iki katın aksine taş değil tuğladır. Üçüncü kata çıkan merdivenler ahşaptır. Bu katta odaları birbirinden ayıran yuvarlak kemerler göze çarpar. Yapının üst örtüsü çift meyilli kiremit çatıyla kaplıdır (Resim 4.15). Yapının pek çok noktasında kalem işleri ve duvar resimlerinden izler bulunmaktadır. Kimi yerde tavan resimleri, hanın bazı odalarında ise duvar resimleri bulunmaktadır (Resim. 4.16 ve Resim 4.17).

Değerlendirme

19. yüzyılın sonuna kadar Asya ile Avrupa'yı birbirine bağlayan önemli kara yolları ile Akdeniz'in önemli bir kısmının deniz yollarının kontrolünü elinde tutan Osmanlı Devleti bu imtiyazını coğrafi keşiflerin başlamasıyla yitirmiştir. 16. yüzyılın başından itibaren hem Amerika'nın keşfi hem de Avrupa ülkelerinin Afrika ve Asya'daki sömürge faaliyetlerini arttırmasıyla Osmanlı'nın Akdeniz'deki egemenliği giderek yok olmuştur. Osmanlı Devleti'nin Batı İttifakı karşısında mağlubiyet almaya başladığı 17. yüzyılda bu süreç daha da hızlanmıştır. 1699'da imzalanan ve Osmanlı'nın ilk defa toprak kaybettiği Karlofça Antlaşması'yla birlikte devlet sadece askeri açıdan değil, mali açıdan da sarsılmaya başlamıştır.

Devletin ticari faaliyetlerin aksamadan sürmesi için özel bir gayret sarfettiği görülmektedir. Bu doğrultuda kervancıların mallarını güvenli bir şekilde sevk edebilmelerini sağlamak kadar tüccarların şehre ulaşan bu ticari ürünleri alıcıyla buluşturabilmeleri de önemliydi. Bu nedenle başta İstanbul'da olmak üzere Anadolu'da şehir içi hanlarının inşasına ara verilmemiştir. Bizans döneminden beri hanların yoğunlaştığı Eminönü ve civarındaki bölgede şehir içi hanları yapılmaya devam etmiştir. Bunun en güzel örneği Sultan IV. Murat'ın annesi Valide Kösem Sultan tarafından oğlunun saltanatı döneminde (1632-1640) inşa ettirilen Büyük Valide Han'dır. Şehrin en büyük ticari yapılarından birisi olan han günümüzde de faal olarak kullanılmaktadır.

18. yüzyıl askeri ve mali açıdan sıkıntıların giderek arttığı bir dönem olmuştur. Buna karşı devletin ticari yatırımlarının hız kaybetmeden devam ettiği ve şehir içi han inşaatlarını sürdürdüğü görülmektedir. 1757 yılında tahta çıkan III. Mustafa şehrin imar edilmesi, yangınlar ve depremlerden zarar gören yapıların ihya edilmesi için yoğun bir çaba sürdürürken ticaret yapılarının inşasına da ağırlık vermiştir. III. Mustafa'nın ticari hayatı güçlendirmek için bir dizi çalışma içinde olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda Üsküdar'daki en önemli yapısı olan Ayazma Camii'ni inşa ederken Doğancılar Meydanı'nda iki menzilhâne ve bir han yaptırdığı bilgisi kaynaklarda mevcuttur (Haskan, 2001, s. 981). Teşrifatçı Âkif Efendi (ö. 1767) bu konuya şu ifadelerle eserinde yer verir:

“Ez-kadim Doğancılar’a mahsus olan harabe han vakıf tarafından Üsküdar ve Gebuze (Gebze) menzilcilere tahsis ve iki bab menzilhane ve on dört odalı bir bab han yapılmıştır.”

Üsküdar, İstanbul’un sadece Anadolu’ya değil tüm Asya’ya açılan kapısı hüviyetindedir. Bu nedenle hem ticaret ve yolcu kervanlarının hem de Hac yolculuğunun başlangıç noktasıdır. Üsküdar’ın bu benzersiz konumu bölgeye menzilhâne inşa edilmesini zorunlu kılmıştır. Üsküdar’dan başlayan yolların Gebze’den ikiye ayrılarak bir yolun İznik, Eskişehir, Konya, Adana, Halep veya Şam üzerinden Mekke ve Medine’ye ulaştığı diğer kolun ise İzmit, Tokat, Sivas ve Diyarbakır üzerinden Bağdat’a yöneldiği bilinmektedir. Bu güzergâhlar tarih boyunca değişime uğramadan devam etmiştir. İşte tüm bu yolların başlangıcı ve doğal olarak nihayete erdiği nokta Üsküdar’daki menzilhânedir. Anadolu’da 4.946 kilometre uzunluğundaki yol ağının başlangıç noktası olan *Üsküdar Menzilhânesi* 18. yüzyıla kadar *İnadiye Mescidi* yakınlarında hizmet vermiştir. Ancak III. Mustafa devrinde Ayazma Camii inşa edilirken yakınına yapılan yeni menzilhâne bulunduğu yerden buraya taşınmıştır (Çetin, 2019, s. 99). Böylece Anadolu yol ağının ilk noktasına en önemli müdahalenin III. Mustafa eliyle yapıldığı görülmektedir. Doğancılar Meydanı’nda iki bölüm halinde tanzim edilen bu menzilhâne sayesinde kıyı şeridinde daha da yaklaşıldığı anlaşılmaktadır. Bu yapıdan günümüze hiçbir iz ulaşmamıştır.

Menzilhâneler dışında III. Mustafa’nın şehir içi hanlarının yapımına da önem verdiği görülmektedir. Ayazma Camii’nin yakınına İstanbul’un en önemli menzilhânesini inşa ettirdiği gibi saltanatının numune eseri Laleli Camii’nin yakınına da Çukurçeşme Hanı’nı inşa ettirmiştir. Taş Han olarak da bilinen yapı Güran’a göre organik plan tarzının en tipik örneğidir. Avlu etrafında gelişen klasik han mimarisi Taş Han’da sürdürülürken arazideki konumlandırılışı itibariyle alışılmışın dışında bir tasarım örneğidir (Çetin, 2019, s. 99).

Bir diğer önemli eseri olan *Büyük Yeni Han* da kendi adını taşıyan caminin yakınında bulunmaktadır. 17. yüzyılda ortaya çıkan ahırsız hanların 18. yüzyılda sürdürülen bir örneği olarak Büyük Yeni Han üç katlı yapısıyla bu yüzyılda gelişen bir yeniliği ortaya koymaktadır. III. Mustafa’nın İstanbul’da inşa ettirdiği en önemli han şüphesiz Büyük Yeni Han’dır. Bu hanla birlikte inşa edildiği düşünülen Küçük Yeni Han ve bu hanın bir parçası olan kendi adına inşa ettirdiği cami ile yapının önünde mevcut olan çeşme küçük bir külliye hüviyetindedir.

III. Mustafa’nın İstanbul’da inşa ettirdiği üç hanın ortak özelliği kendi adına yaptırdığı camilerin etrafında konumlandırılmış olmalarıdır. Laleli Külliyesi yükseltilmiş geniş avlusunun altına bulunan çarşısı ve avlunun köşesine adeta külliyenin bir parçası olarak tasarlanan *Taş Han* ile sadece bir ibadet ve eğitim merkezi değil, ticari faaliyetlerin de yoğunlaştığı bir yaşam merkezi durumundadır. Külliyenin karşısında yer alan Koca Ragıp Paşa Kütüphanesi’nin de aynı dönemde inşa edildiği düşünülürse Aksaray-Beyazıt arasındaki bu tarihi yol üzerinde geniş bir ticari ve kültürel hareketlilik olduğu anlaşılmaktadır. Benzer bir durum Büyük ve Küçük Yeni Hanların konumlarında da görülmektedir. III. Mustafa’nın kendi adına yaptırdığı caminin bitişiğine inşa edilen

Küçük Yeni Han ile çok yakınına ve Büyük Valide Han'ın karşısında inşa edilen Büyük Yeni Han sayesinde bölge tam anlamıyla bir cazibe merkezine dönüşmüştür. Aradan geçen yaklaşık üç asra rağmen bölge hala İstanbul'da ticaretin en önemli merkezlerinden birisidir.

18. yüzyıl şehir içi hanlarında giderek artan ortak bir özellik olarak ahırların mekânlarda kendisine yer bulmamasıdır. Büyük ve Küçük Yeni Han'da karşılaştığımız bu durum, önemli bir külliye parçası olarak inşa edilen ve arazi sorunu yaşamayan Taş Han'da görülmez. Bununla birlikte menzillerde inşa edilen kervansaraylardan farklı olarak, İstanbul'da inşa edilen hanlardaki ahırlar, insanların barındıkları mekânların baktıkları avlulardan dahi uzak tutulmaya çalışılmıştır. Güran, İstanbul'daki hanların genellikle bir ya da iki avlulu olarak inşa edildiğine dikkat çekmiş, Büyük Valide ve Taş Han'ın üç avlulu olmasını ise ahırlarının bulunmasına bağlamıştır. 17. yüzyılda inşa edilmiş olan Valide Hanı'nın ahırları tıpkı Taş Han'da olduğu gibi ikamet kısımlarının bulunduğu avlunun dışında, üçüncü bir avlunun bodrum kısmına yapılmıştır. Güran, ahırların bu yapılarda zamanla fonksiyonunu yitirip kaybolmalarına rağmen, Laleli'deki Taş Han'da uzun süre hayatini devam ettirmesini, Taş Han'ın yapılış gayesine bağlar. Bu yapı İstanbul'a ulufelerini almaya gelen sipahileri barındırmak için yapıldığından, sipahilerin atlarının barınmasını sağlayacak ahırların bulunması zaruriydi (Güran, 1976, s.37).

İstanbul'da 15. yüzyılda inşa edilmiş olan Kürkçü Hanı iki avluludur. Ancak, bu yapıda da erken tarihli olmasına rağmen ahır, bodruma alınarak ikamet mekânlarından ayrılmıştır. Osmanlı mimarlarının, ahırları, ayrı birer mekân olarak tasarlamaya çalışması Mimar Sinan'ın eserlerinde daha açık bir biçimde ortaya çıkar. Sinan'ın Edirne'de inşa ettiği Küçük Rüstem Paşa Kervansarayı'nda ahırlar avlu çevresindedir, ancak zemin kattadırlar. Süleymaniye Kervansarayı'ndaki ahırlar ise eğimden de istifade edilerek, ikamet mekânlarından tamamen ayrıştırılmıştır.

Osmanlı Devleti'nin yaşadığı toprak kayıplarına III. Mustafa devrinde bir de 1768 yılında patlak veren Rus Harbi'nin eklenmesi askeri modernizasyonu zorunlu kılmıştır. Rusya'ya karşı girişilen savaşta Avrupa ülkeleriyle çıkarları örtüşen Osmanlı bu durumu bir fırsata çevirerek ülkeye Avrupalı askeri uzmanları ve mühendisleri davet etmiştir. Rus karşıtı bu blok yaklaşık bir asır sonra 1853'te başlayan ve Osmanlı'nın zaferiyle sonuçlanan Kırım Harbi'nde resmi bir hüviyet kazanacak, savaşa Fransa ve İngiltere Osmanlı yanında girecektir. III. Mustafa'nın Fransa ile kurduğu ilişkilerin bir neticesi olarak Türkiye'ye gelen Fransa'nın Kırım Konsolosu Baron de Tott Türkiye'de bir dizi askeri yenilikler gerçekleştirmiştir. İstanbul ve Çanakkale Boğazlarının tahkim edilmesi ve kaleler inşa edilmesi, topçu birliklerinin geliştirilmesi ve İTÜ'nün temeli olan Mühendishâne'nin kurulması bu dönemde olmuştur. Türk-Fransız ilişkilerinin siyasi ve askeri açıdan geliştiği bu dönemde ticari faaliyetlerin de benzer şekilde arttığı görülmektedir. Galata'da Fransız Elçisi François-Emmanuel Guignard'ın ülkesinin ticari temsilcilik lojmanı üzerinde inşa ettirdiği *Sen Piyer Han*, III. Mustafa devrinde Batılılar tarafından inşa edilmiş bir şehir içi hanı olarak karşımıza çıkmaktadır.

İstanbul'da sadece hanlar bölgesi olarak bilinen Eminönü ve civarında değil, Üsküdar yakasında da yoğun bir şehir içi han varlığı bilinmektedir. 18. yüzyılda Üsküdar'da faaliyet gösteren 80 kadar han bulunmaktadır. Ancak yüzyılın sonuna doğru İstanbul'a göçün artması, amele ve bekârların bu hanlarda ikamet etmeleri devleti tedbir almaya yöneltmiştir. Bunun bir sonucu olarak III. Selim dönemi kefalet defterlerinde faal olan han sayısı 42'ye düşmüştür. Bunların 40'ı Üsküdar'da, 2'si ise Kadıköy'de bulunmaktadır. Devletin aldığı tedbirlerin başında I. Mahmud zamanında alınan yeni han yapılmaması ve var olanların tamir ettirilmemesi gelmektedir (Genç, 2019, s. 134).

İstanbul'da 18. yüzyılda ne kadar han olduğuna dair en önemli tespit Sultan III. Selim'in 1792 yılında başlattığı Nizam-ı Teftiş-i İstanbul uygulaması bağlamında yaptırdığı yoklamadır. Bu teftiş sırasında şehirde 278 hanın bulunduğu tespit edilerek, konum bilgileri verilmiştir (Yaşar, 2014, s. 514). III. Mustafa'nın vefatından 18 yıl sonra yapılmış olan bu teftiş, incelediğimiz döneme en yakın tarihli kayıttır.

18. yüzyılda İstanbul'da inşa edilen hanlarda cephe tasarımının süslemeyi değil işlevi öne çıkaran bir yaklaşıma sahip olduğu gözlemlenmektedir. Aslına bakılırsa tüm bu yapılarda işlev daima öncelikli olmuştur. Ancak 18. yüzyılla birlikte bazı süsleme elemanlarının Barok ve Rokoko'nun etkisiyle cephe tasarımlarındaki varlığı da müşahade edilmektedir. Bir ticari yapı olarak hanlarda, cami ve saray gibi yapılarda karşılaştığımız tezyinatın bulunması beklenmez. Ancak yine de şehir içi hanlarda özellikle taşın çeşitli şekillerde dizilmesi suretiyle ya da pencere alınlıkları ve saçaklar gibi pek çok mimari unsurda süsleme detaylarına rastlamaktayız. Ersoy, işlevselliği de öne çıkaran önemli bir süsleme detayı olarak kuş evlerinin İstanbul Yeni Han'daki örneğinin benzerlerinin Kastamonu Aşir Efendi Han'da, İzmir Mirkelâmoğlu Han ve Çakaloğlu Han'da bulunduğu vurgulamaktadır (Ersoy, 2015, s. 42). Han yapılarında tuğlanın bir süsleme aracı olarak kullanıldığını ifade eden Benli, kullanılan tuğlanın ölçüsünü vermektedir. Buna göre bu yapılarda en çok kullanılan tuğla boyutları (3 x 26 x 13 ve 3 x 26x 20 cm) şeklindedir (Benli, 2007, 193).

Şehir içi hanlarında karşılaştığımız bu süsleme detayları hanlar bölgesinden uzaklaşıp Beyoğlu yakasına geçtiğimizde duvar resimleri şeklinde çeşitlenmektedir. Sen Piyer Han'ın bir Fransız yapısı olması sebebiyle hem duvarlarındaki amblemler ve trabzanlar hem de iç mekanlarında karşılaştığımız kalem işleri ve duvar resimleri şaşırtıcı değildir. Lakin yapının güneyinde yer alan bir 18. yüzyıl eseri Serpuş Han'da karşılaştığımız tavan resimleri bulunduğu bölge ile ilişkili olmalıdır. Baçarı, handa aynalı tonozla örtülü bir odada insan figürlü süslemeden bahsetmektedir (Baçarı, 2020, s. 60). Genellikle kesme taş basık kemerli bir giriş kapısı olan bu yapıların zemin katlarında sokağa bakan yüzler dükkânlara, penceresiz zemin hücreleri ise depolara tahsis edilmiştir. Üst katlarda görülen pencereler ise dikdörtgen söveli ve düz atkıdır. Genellikle duvar bir kirpi saçakla son bulur. Revakları taşıyan payeler ise taştan ve kare kesitlidir.

Sultan III. Mustafa'nın banisi olduğu Laleli, Ayazma ve 1766 depreminden sonra yeniden inşa edilen Fatih Külliyesi'nde gördüğümüz yaklaşım biçimi ticari yapılar olan şehir içi hanlarda da büyük oranda sürmüştür. Batılılaşma devrinin önemli eserlerinden olan ve Türk mimarlığında bir dönüm noktası olarak kabul edilen Nuruosmaniye

Camii'nde hem mimari tasarıma hem de tezyinata yansıyan coşkulu Barok'un III. Mustafa dönemi yapılarına aynı heyecanla sirayet etmedikleri bu üç külliyedeki ağır başlı ve klasik devrin ihtişamına öykünen plan ve süsleme detaylarında görülebilir. Aynı durum ticari yapılarda da karşımıza çıkmaktadır. Büyük Yeni Han her ne kadar yuvarlak kemerli revaklı avlusu ve cephesindeki maskalarıyla Barok etkileri yansıtsa da pencere-lerinde sivri kemer uygulamasından henüz vaz geçememiştir. Aynı şekilde Çakmakçılar Camii ile bütünlüklük bir yapıda olan Küçük Yeni Han'ın cephe tasarımında karşılaştığımız sivri kemerler klasik tezyinattan henüz kopulmadığını göstermektedir.

Sonuç

Osmanlı Devleti'ni çağdaşı Batılı devletlerden mimari ve şehir planlamasında ayıran en temel fark devleti temsil eden prestij yapılarında karşımıza çıkmaktadır. Hem Avrupa hem de Osmanlı'da dini mimari eserler mensubu oldukları medeniyetlerini temsil etmede aynı öneme sahip olarak öne çıkarken, sivil mimaride ciddi bir ayrışma gözlemlenmektedir.

Avrupa'da sivil mimaride devletin prestij yapıları hanedan mensupları için tasarlanan saraylar olurken, bu durum Osmanlı dünyasında kamu binaları olarak karşımıza çıkmaktadır. Medrese, kervansaray, şehir içi hanları, imarethâne ve darüşşifa gibi kamu yapılarının Osmanlı medeniyetini temsil eden prestij eserleri olarak hanedan mensupları ya da yüksek dereceli devlet görevlileri tarafından inşa ettirildiği görülmektedir.

Osmanlı'nın kuruluşundan itibaren bir devlet politikası haline getirdiği aleme nizam verme fikrinden tevarüs eden gaza düşüncesiyle paralel olarak, fethedilen yerleri kalıcı eserlerle donattığı açıktır. Fetihlerle genişleyen topraklarla birlikte güvenli hale gelen yollar Asya ve Avrupa arasındaki ticaretin gelişmesini sağlamıştır. Bu yollar üzerinde seyahat ve ticaret tekeli elinde bulundurması yüzyıllar boyunca Osmanlı ekonomisinin belkemiğini oluşturmuştur. Fetihlerin durması ve 17. yüzyıldan itibaren başlayan toprak kayıplarına Avrupa'nın Afrika'da yeni sömürge kaynakları bulması ve Amerika'nın keşfiyle birlikte Akdeniz ticaret yollarının önemini yitirmeye başlaması Osmanlı ekonomisinde telafisi mümkün olmayan kayıplara yol açmıştır.

Bu durum 17. yüzyıldan itibaren devleti yeni ekonomik tedbirler almaya yönetmiştir. Ticaretin merkezi durumundaki İstanbul'da Valide Han gibi geniş ölçekli ticari yapıların inşası bunun tipik bir örneğidir. 18. yüzyılda bu faaliyetlerin hız kesmeden devam ettiği görülmektedir. Kamuda tasarruf konusunda son derece hassas politikalara imza atan Sultan III. Mustafa'nın ticari hayatı zenginleştirmek için İstanbul'da üç yeni han inşa ettirdiği görülmektedir. Bu hanların ortak özelliği bir camiyle birlikte tasarlanmalarıdır. III. Mustafa'nın en önemli projelerinden birisi olan Laleli Külliyesi'nin yanına inşa ettirdiği Çukurçeşme (Taş) Han gibi Büyük ve Küçük Yeni Hanlar da sultanın adını taşıyan bir caminin yanına inşa edilmişlerdir. Taş Han'la birlikte cami avlusunun altına konumlandırılan çarşı bugün dahi önemi kaybetmeden ticari hareketliliğe hizmet vermektedir.

Bu yüzyılda şehir içi taşımacılığın daha kolay hale gelmesine paralel olarak hanlar bölgesi olan Eminönü'nde inşa edilen Büyük Han'da ve Küçük Yeni Han'da ahır

yoktur. Bu ihtiyacın Üsküdar'da sultanın bir diğer önemli yapısı olan Ayazma Camii yakınına inşa ettirdiği menzilhâne vasıtasıyla giderildiği görülmektedir. İstanbul'a Anadolu'dan gelen malların Üsküdar Menzilhânesi'ne ulaştıktan sonra gemiler vasıtasıyla karşı kıyıya, buradan yük hayvanları ve hamallarla hanlara taşındığı anlaşılmaktadır. Taş Han ise ulufelerini almak için şehre gelen sipahilerin konaklamasına da hizmet verdiği için ahırlı olarak inşa edilmiştir.

Kapladıkları alan dikkate alınarak tek, çift ve üç avlulu olarak inşa edilen bu hanların revaklı avluya bakacak şekilde odalardan müteşekkil oldukları görülmektedir. Bununla birlikte zemin katlarında dışarıya bakan dükkânları da bulunmaktadır. İçinde bulundurdıkları önemli ticari emtianın muhafazası için pencerelerin küçük tutuldukları ve demir şebekelerle kapalı oldukları görülmektedir. Menzillerde inşa edilen hanların kale gibi korunaklı oldukları dikkate alınırsa, bu üç handaki pencereler şehir içi hanların ayırıcı bir vasfı olarak mekâna oldukça aydınlık bir görünüm kazandırmaktadır. Her üç handaki revakların taşıyıcıları kare kesitli ve süslemesizdir. Açıklıklar yuvarlak kemerlerle tezyin edilmiş, odaları birbirine bağlayan koridorlar ise tonozlarla örtülmüştür. Duvarlar tuğla ve kesme taşın birlikte kullanıldığı alması örgüdür. Dış cephelerinde Barok döneme özgü süsleme detayları mevcuttur. Bu durum hususen konsol çıkmaları ve cepheyi dolanan silmelerde görülebilir. III. Mustafa devrinin özgün Barok anlayışı ticari yapılarında da sürmüştür. Külliyelede karşımıza çıkan ağırbaşlı ve coşkulu olmayan süsleme anlayışı şehir içi hanlarında da benzer şekilde sürdürülmüştür. Ancak yapıların plan şeması topografik sebeplerle düzgün kare veya dikdörtgen şemaya sahip değildir. Avlu etrafında şekillenen yapı bir bütünlük arz etse de yapıların konumlandıkları araziler şehrin en kıymetli ve ticari hayatın en yoğun olduğu yerler olduğu için her bir metre kare alan verimli kullanılmaya çalışılmıştır.

18. yüzyılda şiddetlenen Osmanlı-Rus Savaşları'nda Rus yayılmasını kendileri için de tehlike olarak gören Fransa'nın Osmanlı'ya askeri teknik alanında verdiği desteğin bir neticesi olarak gelişen ticari ilişki han inşaatına da yansımıştır. Fransa'nın Türkiye'deki elçisi François-Emmanuel Guignard bu siyasi yakınlaşmayı ticari bir zemine çekerek Fransız Ticaret Temsilciliği ve lojmanı olarak kullanılan ahşap yapının arazisine ve bir kilisenin bitişiğine Sen Piyer Han'ın yapılmasına muvaffak olmuştur. III. Mustafa döneminde inşa edilen dördüncü han Galata'da inşa edilen bu ticari yapıdır. Başlangıçta iki katlı olarak inşa edilen han, tıpkı dönemindeki diğer hanlar gibi avlulu, yuvarlak kemerli ve koridorları tonozla örtülü bir tasarıma sahiptir.

III. Mustafa dönemi şehir içi hanları, devletin ekonomik ve askeri gerilemesinin devam ettiği bir dönemde inşa edilen önemli ticari yapılardır. Bu yapıların ikisi halen faal durumdadır. İkisi ise kısa bir süre öncesine kadar ticaretin ve imalat sanayinin devam ettiği yapılar olarak mevcudiyetini sürdürmüşlerdir. Şu anda restore edilmektedirler.

Bilgilendirme

Bu çalışma Dr. Öğretim Üyesi Ahmet Vefa Çobanoğlu danışmanlığında hazırlanan "Sultan III. Mustafa Dönemi İstanbul'daki İmar Faaliyetleri (1757-1774)" başlıklı doktora tezi esas alınarak hazırlanmıştır.

Kaynakça

- Akozan, F. (1963). “Türk Han ve Kervansarayları”, *Türk Sanatı Tarihi Araştırma ve İncelemeleri*, İstanbul Güzel Sanatlar Akademisi Türk Sanatı Tarihi Enstitüsü Yayınları, İstanbul, Sayı: 1, 133-167.
- Aslanapa, O. (1963). “Ortaçağda Türklerin İleri Bir Sosyal Yardım Müessesesi: Kervansaraylar”, *Türk Kültürü Dergisi*, Sayı: 5, 26-30.
- Baçar, V. (2020). “Galata Serpuş Han ve Tavan Resimleri”, *Ege Üniversitesi Sanat Tarihi Dergisi*, Cilt: 29, Sayı: 1, 51-79.
- Baçar, V. (2022). *İstanbul Osmanlı Dönemi Yapı Cephelerinde Sıva Tasarımları*, Ankara: Gece Kitaplığı.
- Bayrak, M.; Mustafa Kocakaya (2021). “III. Mustafa Hayratı Olan Laleli İmaret: Muhasebe Verilerine Göre 1179-1229/1765-1814 Döneminin Değerlendirilmesi”, *Tarihin Peşinde Hayatın İçinde Selahaddin Önder’e Armağan*, İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık, 85-162.
- Benli, G. (2007). *İstanbul Tarihi Yarımada Bulunan Han Yapıları ve Avlulu Hanların Koruma Sorunları*, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Doktora Tezi.
- Berkol, F. (1973). “Türk Vakıf Kervansarayları ve Bugün Turizm Hizmetinde Kullanılmaları”, *Vakıflar Dergisi*, Ankara: Vakıflar Genel Müdürlüğü Yayınları, Sayı: 10, 345-352.
- Beşe, H K. (1949). “Tarihte Kervan Yolculuğu ve Türk Kervansarayları”, *Türkiye Turizm ve Otomobil Kurumu Belleteni*, Sayı: 86, 7-10.
- Bildik, C. (1948). “Büyük Yeni Han” maddesi, *Reşat Ekrem Koçu İstanbul Ansiklopedisi*, Cilt:6, 3313-3316.
- Bilecik, G. (1998). *XVIII. Yüzyıl İstanbul Hanlarının Cephe Kuruluşları*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Boyacıoğlu, D. (2010). “Arap Hanı ve Yapının 18-19. Yüzyıl İstanbul Hanları İçindeki Yeri”, *Uludağ Üniversitesi Mühendislik-Mimarlık Fakültesi Dergisi*, Cilt: 15, Sayı: 2, 9-21.
- Cezar, M. (1985). *Tipik Yapılarıyla Osmanlı Şehirciliğinde Çarşı ve Klasik Dönem İmar Sistemi*, İstanbul: Mimar Sinan Üniversitesi Yayınları.
- Cantay, G. (1989). “Türkiye’de Osmanlı devri kervansaray yapılarının tipolojisi”, 9. *Türk Tarih Kongresi*, Ankara: 21-25 Eylül, T.T.K. Yayınları, Cilt: 3, 1381-1390.
- Cantay, G. (1994). “Büyük Yeni Han” Maddesi, *Dünden Bugüne İstanbul Ansiklopedisi*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, Cilt: 2, 349-350.
- Cantay, G. (2002). “Türk Mimarisinde Kervansaraylar”, *Türkler*, Yeni Türkiye Yayınları, Cilt: 6, 76-86.
- Çetin, C. (2019). “Üsküdar Menzilhânesi’nin Konumu ve İşlevselliği (XVIII. Yüzyıl)”, *X. Uluslararası Üsküdar Sempozyumu X (Ekim 2018) Bildiriler*, İstanbul: Üsküdar Belediyesi, Cilt: 1, 97-116.

- Çobanoğlu, A. V. (2003). "Lâleli Külliyesi", *TDV İslam Ansiklopedisi*, Cilt: 27, 86-88.
- Dadyan, S. (2022). "Saint Pierre Han Geri Dönüyor", *Art Dog İstanbul*, Sayı: 13.
- Demirçivi, M. P. (2012). "Un Exemple De Peintures Murales Dans Le Büyük Yeni Hana İstanbul", *İstanbul Araştırmaları Yıllığı*, Sayı: 1, 157-170.
- Ergin, O. (1938). *İstanbul'da İmar ve İskân Hareketleri*, İstanbul: Burhaneddin Matbaası.
- Ersoy, B. (1994). "Osmanlı Şehir İçi Hanları", *Sanat Tarihi Dergisi*, Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, İzmir, Sayı:7, 75-97.
- Ersoy, B. (1995). "Osmanlı Şehir-içi Hanlarından Önemli Bir Örnek: Amasya Taş Han", *9. Milletlerarası Türk Sanatları Kongresi: Bildiriler = 9th International Congress of Turkish Art: Contributions*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, Cilt: II, 81-92.
- Ersoy, B; Uçar, H. (2015). "Şehir-İçi Hanlarında Süsleme", *Prof. Dr. Selçuk Mülâyim Armağanı: Sanat Tarihi Araştırmaları*, İstanbul: Lale Yayıncılık, 39-58
- Eyice, S. (1992). "Büyük Yeni Han" Maddesi, *TDV İslam Ansiklopedisi*, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı, Cilt: 6, 518-519.
- Eyice, S. (1994). "Galata" Maddesi, *Dünden Bugüne İstanbul Ansiklopedisi*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, Cilt: 3, 348-349.
- Genç, S. (2019). "XVIII. Yüzyılda Üsküdar Hanları", *X. Uluslararası Üsküdar Sempozyumu (Ekim-2018) Bildiriler*, İstanbul: Üsküdar Belediyesi, Cilt:2, 245-307.
- Göde, K. (1992). *Türk-İslam Kültür ve Medeniyet Tarihi*, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları.
- Güran, C. (1976). *Türk Hanlarının Gelişimi ve İstanbul Hanları Mimarisi*, İstanbul: Vakıflar Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Haskan, M. N. (2001) *Yüzyıllar Boyunca Üsküdar*, İstanbul: Üsküdar Belediyesi.
- Hezarfen, A. (1994). "Bulgarlar" Maddesi, *Dünden Bugüne İstanbul Ansiklopedisi*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, Cilt: 2, 331.
- Işıközlü, F. (1973). "İstanbul'un Eski Vakıf Hanları", *Vakıflar Dergisi*, Sayı: 10, Ankara: Vakıflar Genel Müdürlüğü Yayınları.
- İnalcık, H. (1994). "Galata" Maddesi, *Dünden Bugüne İstanbul Ansiklopedisi*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, Cilt: 3, 353.
- İnciyan, P. Ğ. (1976). *18. Asırda İstanbul*, çev. Hrand Andreasyan, İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti Yayınları.
- Müderrişoğlu, F. (2002). "Menzil Kavramı ve Osmanlı Devleti'nde Menzil Yerleşimleri", *Türkler*, Ankara: Yeni Türkiye Yayınları, X, 920-926.
- Nayır, Z. (1975). Osmanlı mimarlığında Sultan Ahmet Külliyesi ve sonrası (1609-1690), *Doktora Tezi*, İstanbul: İ.T.Ü. Mimarlık Fakültesi.

- Neftçi, A. (2002), *Laleli Külliyesi'nin İnşaat Süreci*, İstanbul: İTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Neftçi, A. (2012). "Laleli Semt Tarihi", *İstanbul'un Kitabı-Fatih III*, 306-331.
- Özer, M. (2018). *Osmanlı'da Seyahat Kültürü Kervansaraylar*, İstanbul: Pınar Yayınları,
- Sürmen, P. (2005). *Laleli Külliyesi İmareti Restorasyon Projesi*, İstanbul: İTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Tanyeli, G. (1994) "Laleli Külliyesi" maddesi, *Dünden Bugüne İstanbul Ansiklopedisi*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları, Cilt: 5, 190-193.
- Taş, Ş. P. (2015). "Evliyâ Çelebi'de Osmanlı Şehiriçi Hanları ve Kervansarayları: Mimari ve İşlevsel Sınıflandırma = Ottoman Inner City Hans and Kervansarays in Evliya Çelebi: An Architectural and Functional Classification", (Çekirge Budu: Festschrift in Honor of Robert Dankoff = Çekirge Budu: Robert Dankoff'a Armağan), *Türklük Bilgisi Araştırmaları*, Cilt: XLIV, 335-348.
- Turan, O. (1946). "Selçuk Kervansarayları", *Belleten*, Cilt: 10, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi, 488.
- Yaşar, A. (2014) "İstanbul Hanları: 18. Yüzyıl Sonu ve 19. Yüzyıl Başı", *Osmanlı İstanbulu I*, İstanbul: İBB Kültür A.Ş. Yayınları, 511-524.
- Yaşar, A. (2018). "The Construction Of Commercial Space in Eighteenth-Century Istanbul: The Case Of Büyük Yeni Han", *Journal Of The Faculty Of Architecture*, 183-200.
- Yaşar, A. (2023). "18.Yüzyıl Ortalarında İstanbul'da Hanlar: Mekânsal Bir Analiz", *Osmanlı Araştırmaları*, LXI, 151-215.

Resim ve Şekil Listesi

Şekil 1.1. Büyük Yeni Han Giriş Kat Planı (Güran, 1976, 18)

Şekil 1.2. Büyük Yeni Han II. Kat Planı (Yaşar, 2018, 191)

Şekil 1.3. Büyük Yeni Han, Pervititch Haritalarındaki Konumu (1941)

Şekil 1.4. Büyük Yeni Han, Kesit (Zeynep İrem San, 2015)

Şekil 2.1. Küçük Yeni Han'ın Konumu (Güran, 1976, 218)

Şekil 3.1. Laleli Çukurçeşme Hanı Plan (Güran, 1976, 234)

Şekil 3.2. Laleli Külliyesi Vaziyet Planında Çukurçeşme Han, Hale Tokay (Neftçi, 2002, 8)

Şekil 4.1. Sen Piyer Han Haritada Konumu

Şekil 4.2. Sen Piyer Han Plan Giriş Kat (Akasya Pera Mimarlık)

Şekil 4.3. Sen Piyer Han Plan Kat I (Akasya Pera Mimarlık)

Şekil 4.4. Sen Piyer Han Plan Kat II (Akasya Pera Mimarlık)

Şekil 4.5. Sen Piyer Han Plan Kat III (Akasya Pera Mimarlık)

Resim 1.1. Büyük Yeni Han

Resim 1.2. Büyük Yeni Han Kuşevi ve İnşa Tarihi

Resim 1.3. Büyük Yeni Han Ana Kapı (Kuzey)

Resim 1.4. Büyük Yeni Han Kapı

Resim 1.5. Büyük Yeni Han Avlu

Resim 1.6. Büyük Yeni Han Revaklar

Resim 1.7. Büyük Yeni Han Tono

Resim 1.8. Büyük Yeni Han Pencereler

Resim 1.9. Büyük Yeni Han Odalar

Resim 1.10. Büyük Yeni Han Giriş Cephesi

Resim 1.11. Büyük Yeni Han, Gravür, William Henry Bartlett, J. C. Bentley; Julia Par-doe, *The Beauties of the Bosphorus* (London: 1835); *Gravürlerle Türkiye* (Ankara: 1996), III, 92

Resim 2.1. Küçük Yeni Han (Doğu)

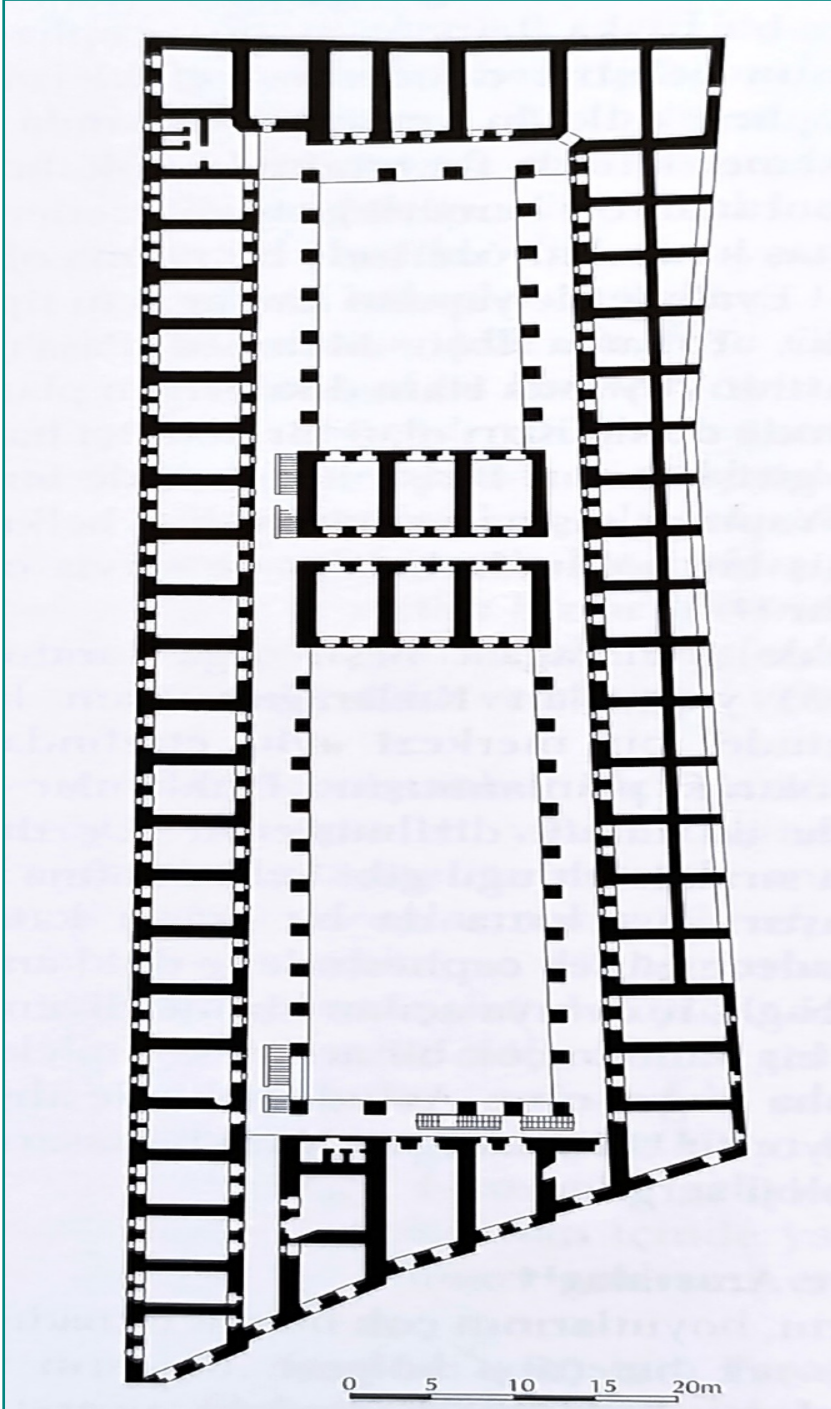
Resim 2.2. Küçük Yeni Han Diğer Kapı (Batı)

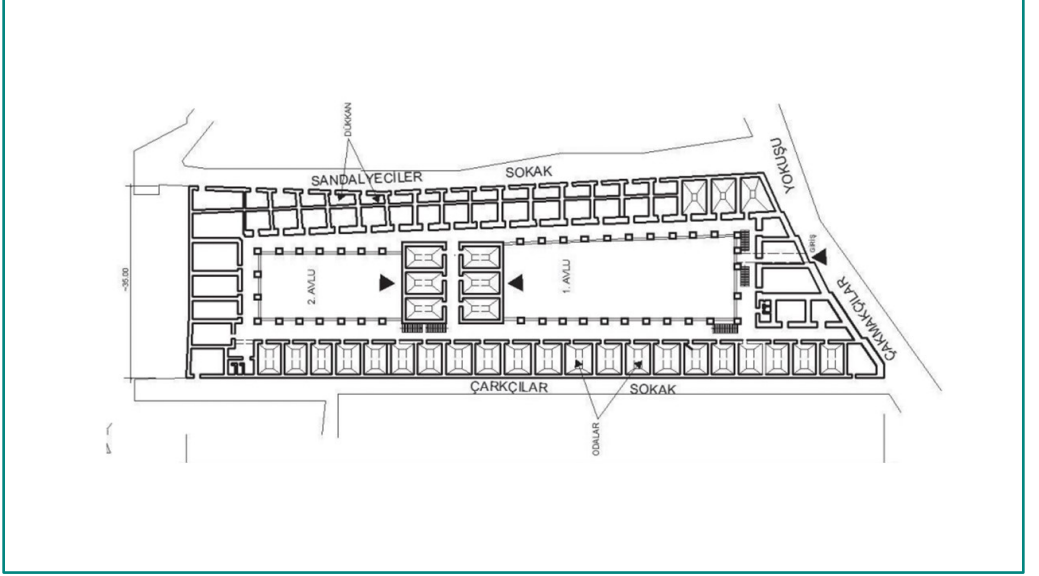
Resim 2.3. Küçük Yeni Han ve Çakmakçılar Camii

Resim 2.4. Küçük Yeni Han Pencereler

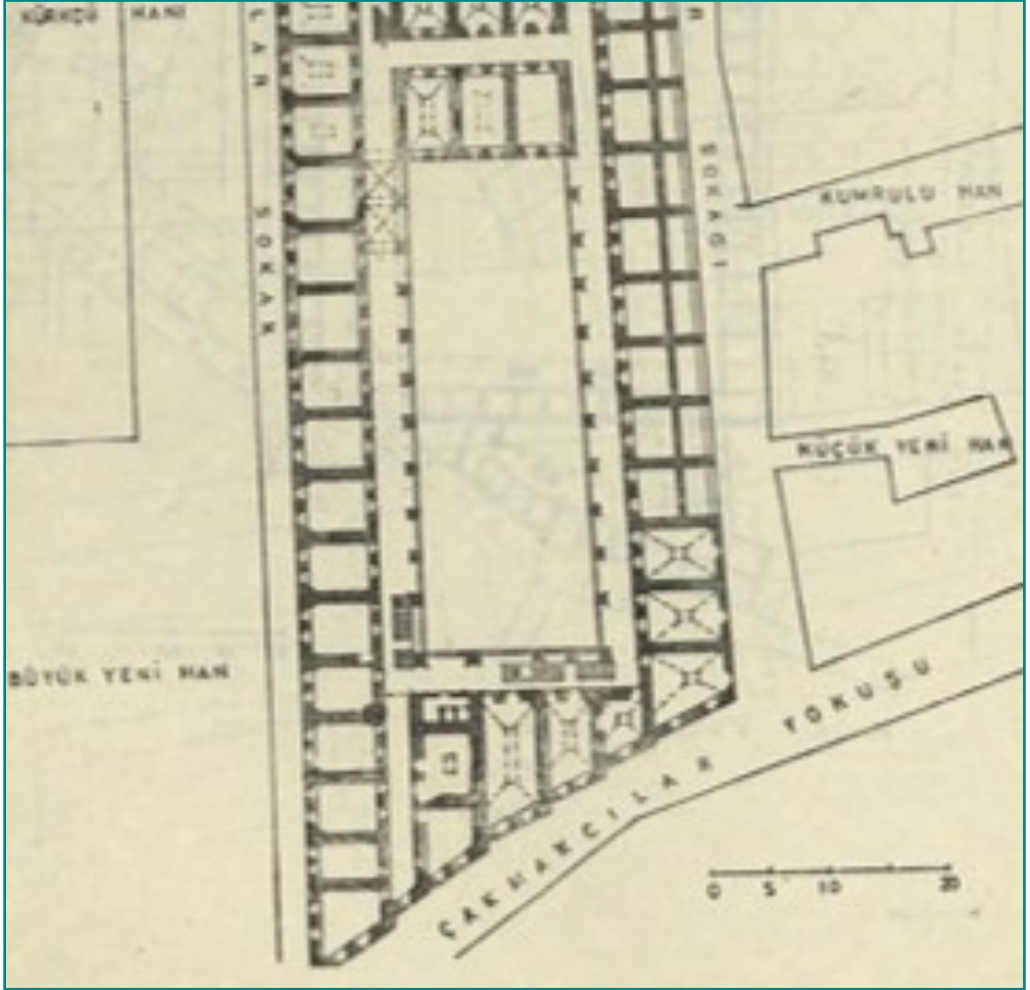
- Resim 2.5. Küçük Yeni Han Avlu
- Resim 2.6. Küçük Yeni Han Koridorlar
- Resim 2.7. Küçük Yeni Han Dükkanlar
- Resim 2.8. Küçük Yeni Han Camekan
- Resim 3.1. Laleli Çukurçeşme Han
- Resim 3.2. Laleli Çukurçeşme Han Giriş Kapısı (Doğu)
- Resim 3.3. Laleli Çukurçeşme Han Avlu
- Resim 3.4. Laleli Çukurçeşme Han Beden Duvarları
- Resim 4.1. Sen Piyer Han
- Resim 4.2. Antoine de Favray Fransız Elçinin Kabulü
- Resim 4.3. Sen Piyer Han Andre Chenier Levha
- Resim 4.4. Sen Piyer Han Fossati Çalışma Odası
- Resim 4.5. Sen Piyer Han Mimarların İsimleri
- Resim 4.6. Sen Piyer Han Restorasyonu
- Resim 4.7. Sen Piyer Han Restorasyon Projesi
- Resim 4.8. Sen Piyer Han Amblem
- Resim 4.9. Sen Piyer Han Bourbon Amblemi
- Resim 4.10. Sen Piyer Han Merdivenler
- Resim 4.11. Sen Piyer Han Koridor
- Resim 4.12. Sen Piyer Han Sivri Kemerli Pencere
- Resim 4.13. Sen Piyer Han Kapı Detay (Güney)
- Resim 4.14. Sen Piyer Han Yuvarlak Kemer Detay
- Resim 4.15. Sen Piyer Han
- Resim 4.16. Sen Piyer Han Duvar Resimleri (İBB, 2021)
- Resim 4.17. Sen Piyer Han Tavan Süslemeleri (İBB, 2021)

Şekil 1.1. Büyük Yeni Han Plan (Güran, 1976, 18)

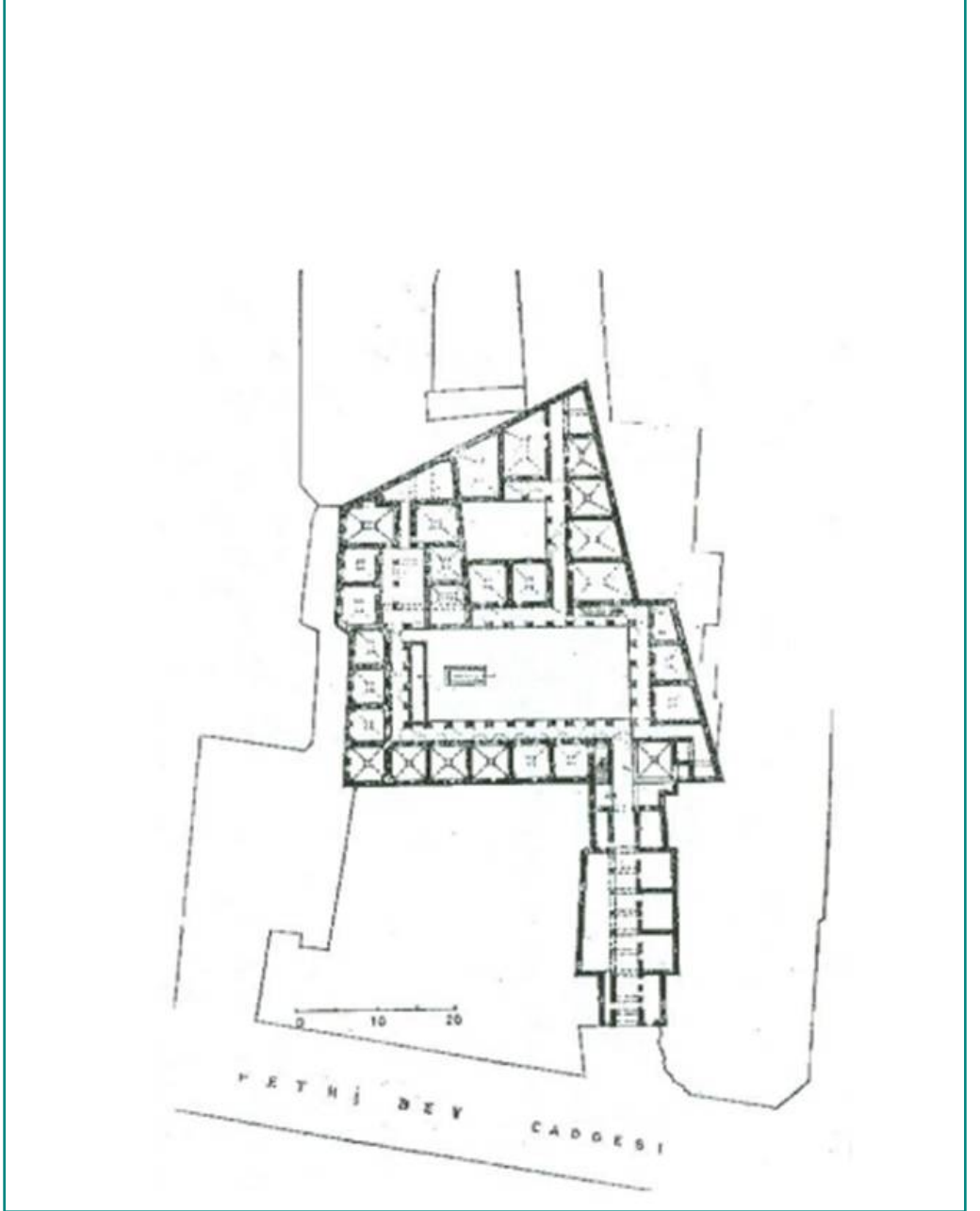


Şekil 1.2. Büyük Yeni Han II. Kat Planı (Yaşar, 2018, 191)**Şekil 1.3.** Büyük Yeni Han, Pervititch Haritalarındaki Konumu (1941)**Şekil 1.4.** Büyük Yeni Han, Kesit (Zeynep İrem San, 2015)

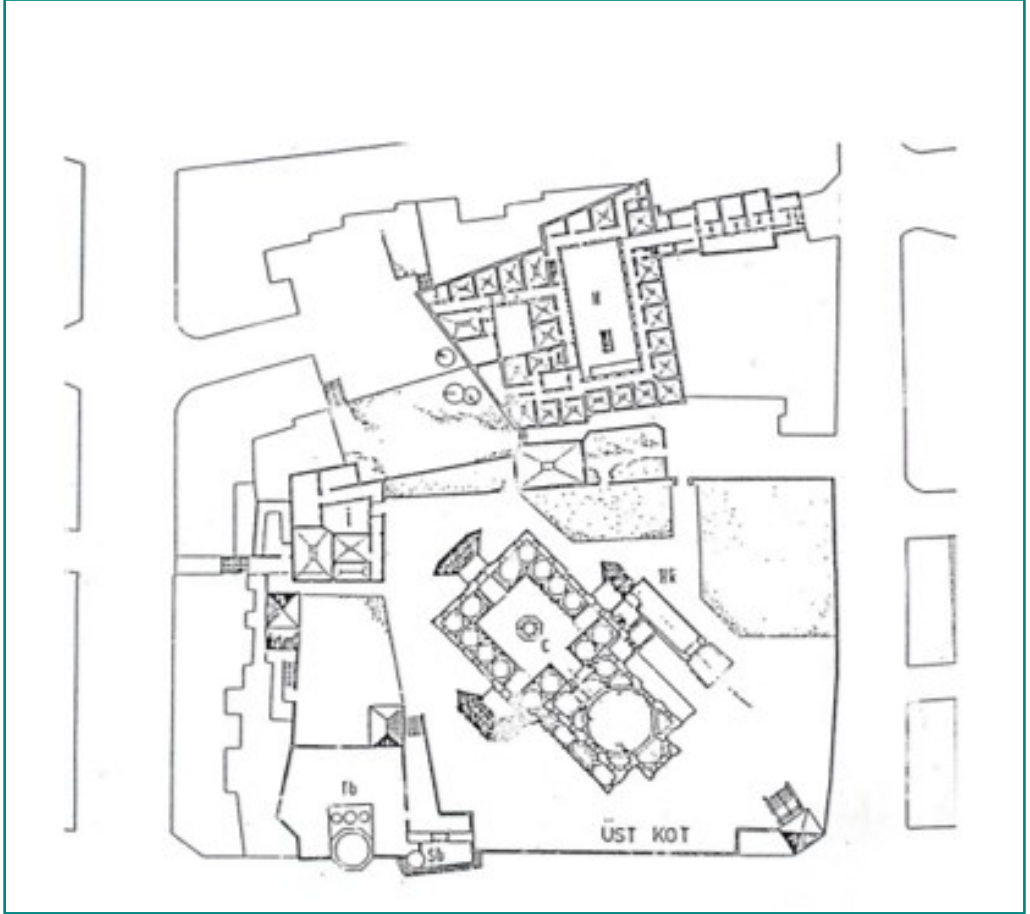
Şekil 2.1. Küçük Yeni Han'ın Konumu (Güran, 1976, 218)



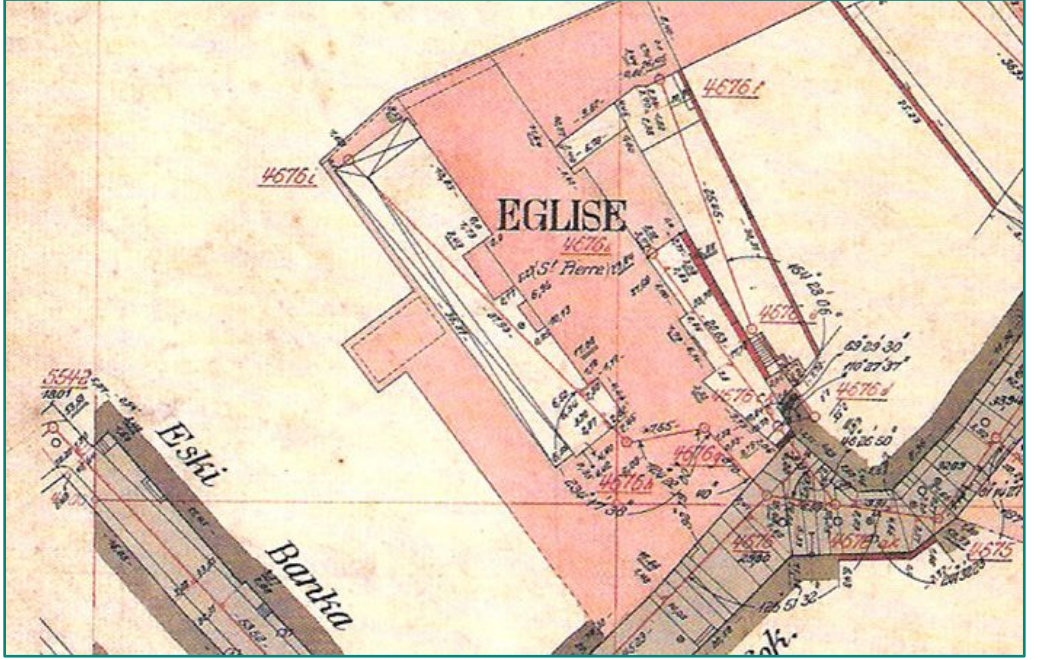
Şekil 3.1. Laleli Çukurçeşme Hanı Plan (Güran, 1976, 234)



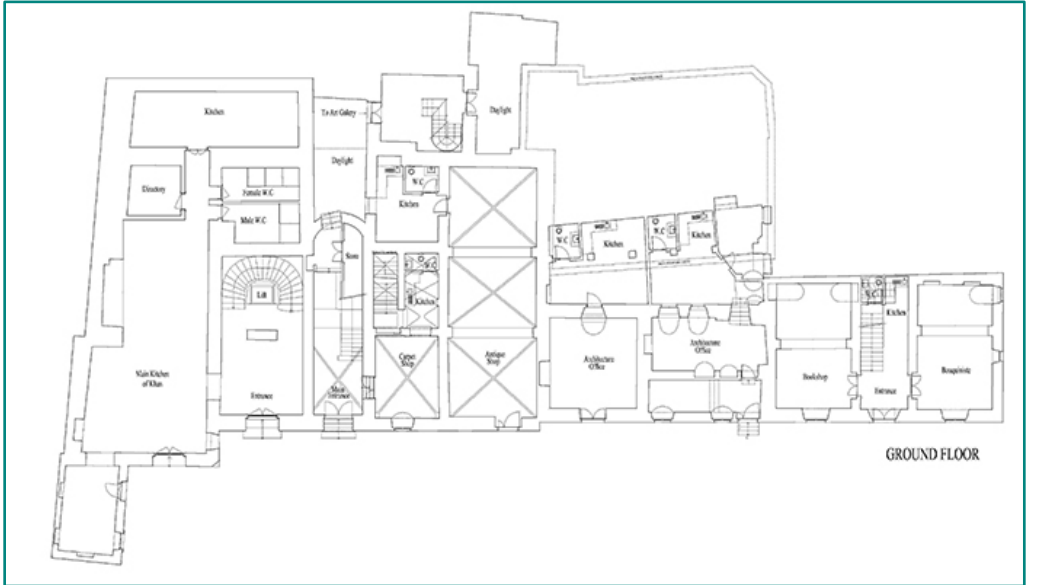
Şekil 3.2. Laleli Külliyesi Vaziyet Planında Çukurçeşme Han, Hale Tokay (Neftçi, 2002, 8)



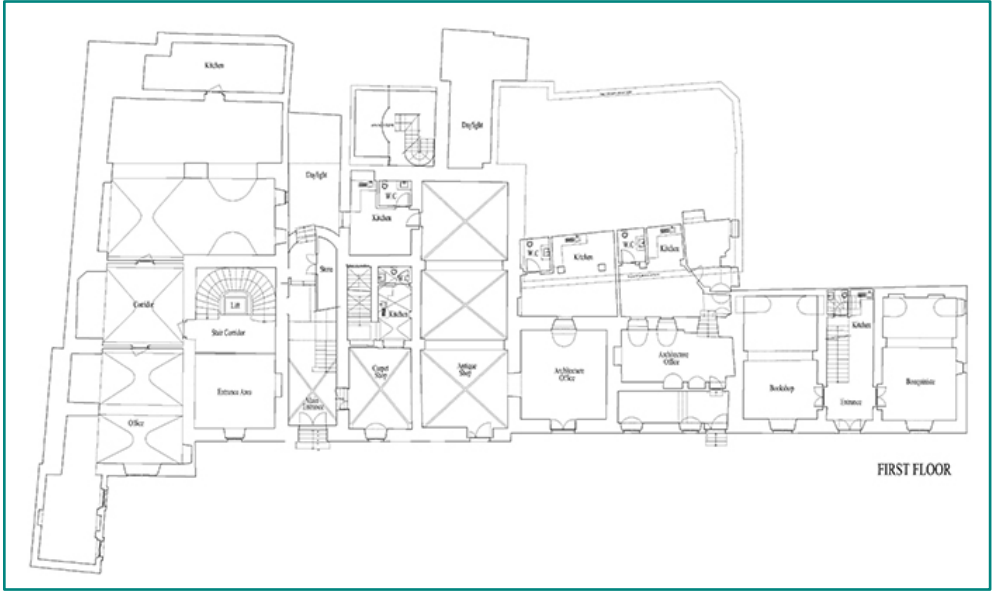
Şekil 4.1. Sen Piyer Han Haritada Konumu



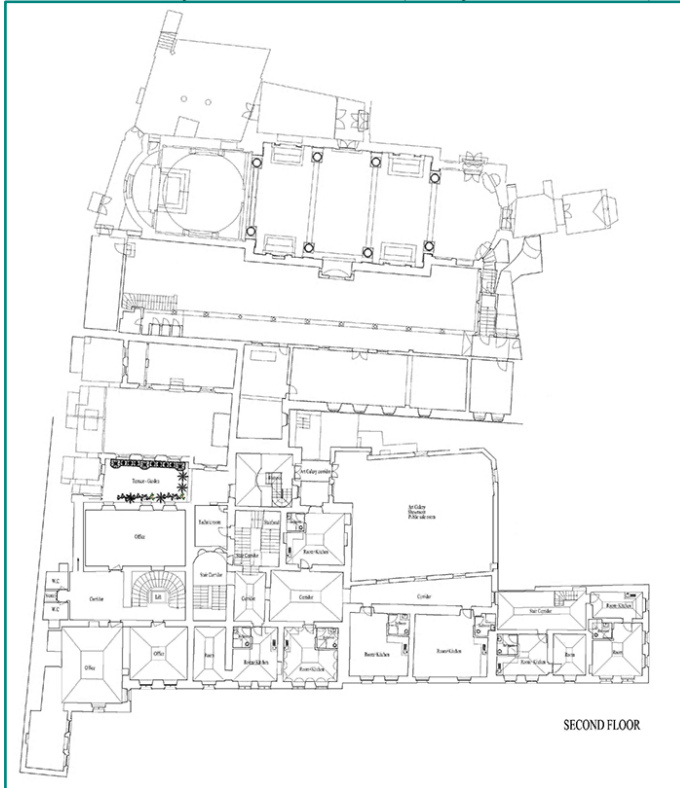
Şekil 4.2. Sen Piyer Han Plan Giriş Kat (Akasya Pera Mimarlık)



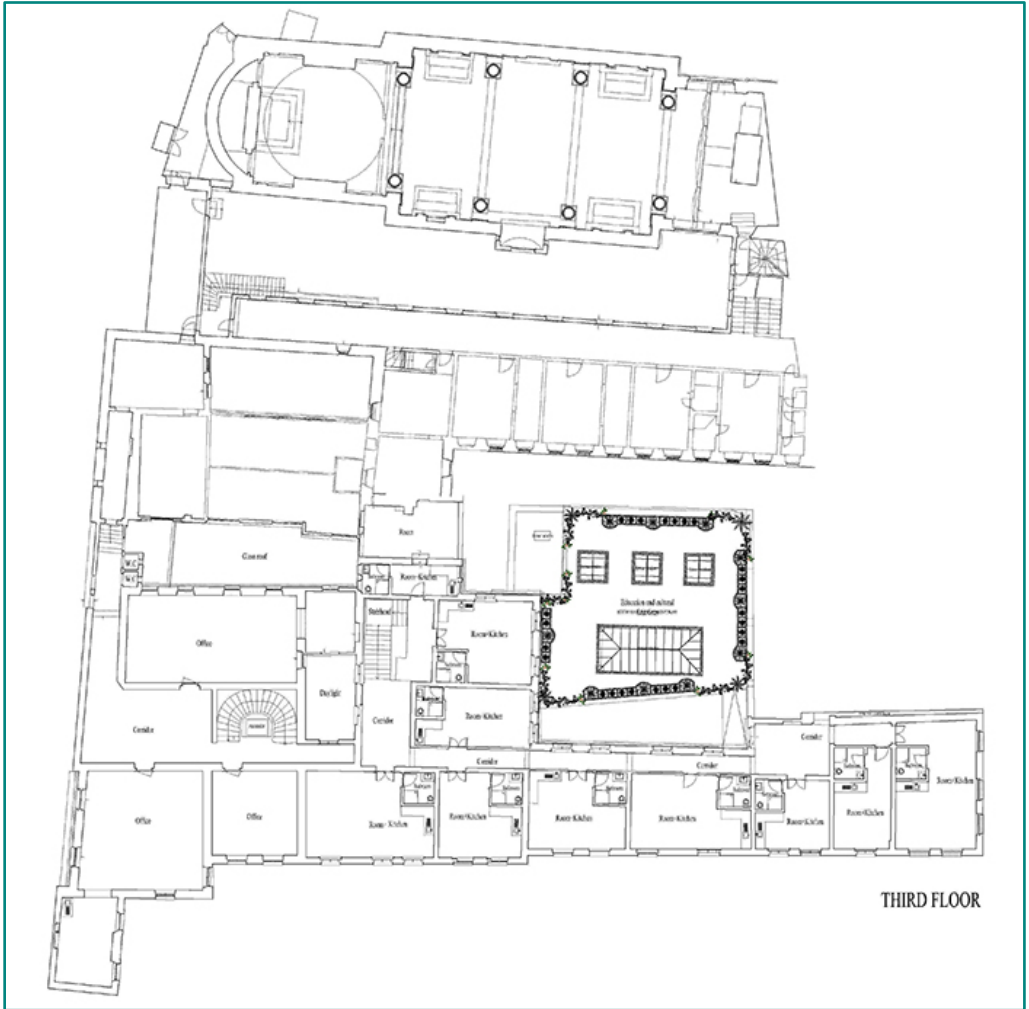
Şekil 4.3. Sen Piyer Han Plan Kat I (Akasya Pera Mimarlık)



Şekil 4.4. Sen Piyer Han Plan Kat II (Akasya Pera Mimarlık)



Şekil 4.5. Sen Piyer Han Plan Kat III (Akasya Pera Mimarlık)



Resim 1.1. Büyük Yeni Han



Resim 1.2. Büyük Yeni Han Kuşevi ve İnşa Tarihi



Resim 1.3. Büyük Yeni Han Ana Kapı (Kuzey)



Resim 1.4. Büyük Yeni Han Kapı



Resim 1.5. Büyük Yeni Han Avlu



Resim 1.6. Büyük Yeni Han Revaklar



Resim 1.7. Büyük Yeni Han Tonoz



Resim 1.8. Büyük Yeni Han Pencereler



Resim 1.9. Büyük Yeni Han Odalar



Resim 1.10. Büyük Yeni Han Giriş Cephesi



Resim 1.11. Büyük Yeni Han, Gravür, William Henry Bartlett, J. C. Bentley; Julia Pardoe. *The Beauties of the Bosphorus* (London: 1835); *Gravürlerle Türkiye*, Ankara, III, 92



Resim 2.1. Küçük Yeni Han (Doğu)



Resim 2.2. Küçük Yeni Han Diğer Kapı (Batı)



Resim 2.3. Küçük Yeni Han ve Çakmakçılar Camii



Resim 2.4. Küçük Yeni Han Pencereleer



Resim 2.5. Küçük Yeni Han Avlu



Resim 2.6. Küçük Yeni Han Koridorlar



Resim 2.7. Küçük Yeni Han Dükkanlar



Resim 2.8. Küçük Yeni Han Camekan



Resim 3.1. Laleli Çukurçeşme Han



Resim 3.2. Laleli Çukurçeşme Han Giriş Kapısı (Doğu)



Resim 3.3. Laleli Çukurçeşme Han Avlu



Resim 3.4. Laleli Çukurçeşme Han Beden Duvarları



Resim 4.1. Sen Piyer Han



Resim 4.2. Antoine de Favray Fransız Elçinin Kabulü



Resim 4.3. Sen Piyer Han Andre Chenier Levha



Resim 4.4. Sen Piyer Han Fossati Çalışma Odası



Resim 4.5. Sen Piyer Han Mimarların İsimleri



Resim 4.6. Sen Piyer Han Restorasyonu



Resim 4.7. Sen Piyer Han Restorasyon Projesi



Resim 4.8. Sen Piyer Han Amblem



Resim 4.9. Sen Piyer Han Bourbon Amblemi



Resim 4.10. Sen Piyer Han Merdivenler



Resim 4.11. Sen Piyer Han Koridor



Resim 4.12. Sen Piyer Han Sivri Kemerli Pencere



Resim 4.13. Sen Piyer Han Kapı Detay (Güney)



Resim 4.14. Sen Piyer Han Yuvarlak Kemer Detay



Resim 4.15. Sen Piyer Han



Resim 4.16. Sen Piyer Han Duvar Resimleri (İBB, 2021)



Resim 4.17. Sen Piyer Han Tavan Süslemeleri (İBB, 2021)



Akademik Araştırma Paradigmaları Üzerine Kavramsal Bir İnceleme

A Conceptual Analysis of Academic Research Paradigms

Murat Şengöz*

Öz

Bu çalışmada, akademik araştırmalarda kullanılan deterministik tümdengelim, tümevarım, nicel ve nitel, pozitivist, yorum bilim (hermenötik) ve karma araştırma paradigmalarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Böylece, bilimsel araştırmalarda benimsenen paradigmaların araştırmacının bilgi ve gerçeklik anlayışını nasıl şekillendirdiği ve araştırma sürecini nasıl yönlendirdiğine dair bir açıklama sunulması hedeflenmektedir. Bu doğrultuda, bilimsel paradigmaların akademik çalışmaların düşünsel ve metodolojik altyapısını nasıl etkilediği analiz edilerek, sosyal bilimlerde benimsenen araştırma yöntemleri ile felsefi paradigmalar arasındaki ilişkiye katkı sağlanması amaçlanmaktadır. Çalışmada, sıklıkla başvurulan temel bilimsel araştırma paradigmaları ve bu paradigmaların felsefi arka planını oluşturan özellikler üzerine, öncelikli olarak nitel ve hermenötik bir araştırma gerçekleştirilmektedir. Bu çerçevede, akademik paradigmalara temel teşkil eden epistemoloji, ontoloji ve aksiyoloji gibi kavramsallaştırmalar incelenmekte; ontolojik öznelcilik ve epistemolojik nesnelcilik ekseninde, çoğulcu ve bütünsel yaklaşımlar çerçevesinde akademik bir tartışma yürütülmektedir. Söz konusu yöntem tartışmalarının temelinde, bu paradigmaların sunduğu farklı varsayımlar yer almaktadır. Bilimsel paradigmalar, araştırmacının dünyayı anlama biçimini yansıtmakta ve bilimsel bilgi üretimini doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda, akademik çalışmaların metodolojik temellerinin sağlam bir felsefi çerçeveye oturtulması, bilimsel geçerliliğin ve güvenilirliğin artırılmasına katkı sağlayacaktır. Özellikle sosyal bilimlerde paradigma seçiminin araştırma bulguları üzerindeki etkisinin daha iyi anlaşılması, alanın gelişimine önemli katkılar sunacaktır.

Anahtar Kelimeler: Epistemoloji, Akademik Doktrin, Ontoloji, Nesnelcilik, Öznelcilik.

Abstract

This study examines the deterministic deductive and inductive approaches, quantitative and qualitative methods, positivist, hermeneutic (interpretive), and mixed research paradigms used in academic research. In doing so, it seeks to explain how the paradigms adopted in scientific research shape researchers' understanding of knowledge and reality and guide the research process. Accordingly, by analyzing how scientific paradigms influence the intellectual and methodological foundations of academic studies, the study aims to contribute to understanding the relationship between preferred research methods in social sciences and the underlying philosophical paradigms. The study primarily employs a qualitative and hermeneutic research approach to explore the frequently utilized scientific research paradigms and the philosophical foundations that shape them. In this context, fundamental conceptualizations such as epistemology, ontology, and axiology, which underpin academic paradigms, are examined. Furthermore, an academic discussion is conducted within the framework of pluralistic and holistic approaches, focusing on the axis of ontological subjectivism and epistemological objectivism. At the core of methodological debates lie the distinct assumptions presented by these paradigms. Scientific paradigms reflect researchers' ways of understanding the world and directly influence the production of scientific knowledge. In this regard, establishing the methodological foundations of academic studies within a solid philosophical framework enhances scientific validity and reliability. Particularly in social sciences, a better understanding of the impact of paradigm selection on research findings will provide significant contributions to the development of the field.

Keywords: Epistemology, Academic Doctrine, Ontology, Objectivism, Subjectivism.

* Sorumlu yazar / Corresponding author  muratsengoz74@gmail.com

Araştırma Makalesi / Research Article & Benzerlik / Similarity: 1

Başvuru / Submitted: 25 Mart 2025 & Kabul & Accepted: 1 Haziran 2025

Atıf / Citation: Şengöz, M. "Akademik Araştırma Paradigmaları Üzerine Kavramsal Bir İnceleme", *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23 (2025): 91-127.



Published by Ottoman Civilization Studies, İstanbul, Türkiye

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

Giriş

Akademik araştırmalarda benimsenen paradigma (araştırmada kullanılan temel inançlar, değerler ve yöntem çerçevesi) bir yönüyle, Descartes'ın (1962), "düşünüyorum, o halde varım" ve Wittgenstein'in (1985), "olguların mantıksal tasarımı düşüncedir" sözlerine atıfla, benimsenen metodolojik tutuma, yani paradigmaya dair sahip olunan ön kabul ve inançların bir fonksiyonudur. Bu kapsamda, bilimsel paradigmalar, araştırmacının temelini oluşturan düşünsel bir çerçeve sunarak bilim insanlarının gerçekliği nasıl anladıklarını ve bilgiyi nasıl inşa ettiklerini etkiler (Guba & Lincoln, 1994). Modern bilimsel araştırmalarda, paradigmanın belirlenmesi yalnızca teorik bir seçim değil, aynı zamanda araştırmacının başarıyla yürütülebilmesi için kritik bir stratejik adımdır (Creswell & Plano Clark, 2018). Bu bağlamda araştırma paradigması, araştırmacının benimsediği bilimsel üslubun bir mimarisini temsil eder veya bilimsel yaklaşımın temelini oluşturur (Chalmers, 1990). Bu hususta Tashakkori ve Teddlie (1998, s.30)'den hareketle, benimsenen araştırma paradigmasının metodolojik arka planının muntazaman anlaşılması, kuşkusuz hem akademik çalışmaların farklı veçhelerinin bir bütünlük içerisinde dikkate alınabilmesine, hem de işletilen muhakeme ve akıl yürütme süreçlerine müspet katkı sağlayacaktır.

Benimsenen paradigma yalnızca teorik bir çerçeve sunmakla kalmaz; aynı zamanda araştırmacının epistemolojik (bilginin doğasını, kaynağını ve sınırlarını inceleyen felsefi disiplin) ve ontolojik (varlığın, gerçekliğin ve olguların doğasıyla ilgilenen felsefi alan) tercihlerini de yansıtır (Patton, 2002). Örneğin, sosyal bilimlerde uzun süredir devam eden nitel ve nicel yöntem tartışmalarının temelinde yatan unsur da bu paradigmaların farklı varsayımlara dayalı olmasıdır (Denzin & Lincoln, 2018). Dolayısıyla bu çalışmada yer verilen metodolojik tartışmalar, yalnızca akademik bir merak unsuru değil; aynı zamanda sosyal ve beşerî bilimlerin pratik sorunlarına çözüm üretme amacını da taşımaktadır. Çünkü bilimsel paradigmalar temelde; dünyayı anlamaya yönelik olarak benimsenen düşünsel yaklaşımlara atıf yaparlar. Bu bakımdan hangi araştırma yönetiminin daha iyi olduğundan ziyade, pratikte hangi araştırma sorusunun, hangi araştırma düşüncesi kalıpları çerçevesinde ele alınması gerektiğine dair sorulara yanıt aranması daha uygun ve anlamlı olabilir. Bunun için bir bilimsel araştırmaya başlarken, benimsenen paradigma esasen araştırmacının tasarım safhasında, araştırma yönteminin belirlenmesi ve hipotezlerin testi için ihtiyaç duyulan yöntemlerin neler olması gerektiğini tayin eder. Bunun için de öncelikle bilimsel araştırma paradigmalarının arka plan tartışmalarına etki eden faktörlerin ele alınarak, araştırmacının tasarımı, yürütülmesi, analizi ve yorumlanması süreçlerini doğrudan etkileyen düşünce sistematığının anlaşılması gerekir. Bu minvalde belirtmek gerekir ki, sosyal bilimlerde, hangi paradigmanın ne zaman ve hangi bağlamda kullanılacağına dair net bir kılavuzun eksikliği araştırmacılar için önemli bir zorluk oluşturmaktadır (Morgan, 2007). Bu nedenle bu çalışmada münhasıran bilimsel paradigmalara ilişkin düşünsel ve metodolojik çerçevenin felsefi arka planı irdelenmek suretiyle alana katkı sunulması hedeflenmektedir. Bu irdeleme, tekil ve dogmatik yaklaşımlar yerine çoğulcu bir bilim anlayışını savunmaktadır. Paradigmalar arasındaki geçişkenliklerin ve tamamlayıcılıkların göz önünde bulundurulması gerektiği görüşü, çalışmanın temel kuramsal yönelimlerinden biridir.

Nitekim bilimsel araştırma yöntemlerinde benimsenen bilimsel paradigmanın ana fonksiyonu, araştırmacıların bilimin ve toplumun doğasına ilişkin görüşleri hakkındaki varsayımlarını netleştirmelerine yardımcı olmak ve diğer araştırmacıların çalışmalarına nasıl yaklaştıklarını anlamanın yararlı bir yolunu sunmaktır. Bu hususiyetle çalışmada, akademik çalışmalarda kullanılan yedi ana paradigma (deterministik tümdengelim ve tümevarım, nicel ve nitel yaklaşımlar, pozitivist (bilginin yalnızca gözleme ve deneye dayalı olması gerektiğini savunan yaklaşım) paradigma, hermenötik (metinleri yorumlamaya ve anlamaya yönelik felsefi yaklaşım) ve karma araştırma paradigması) kapsamlı bir şekilde ele alınarak, bu paradigmaların arka planında yatan epistemolojik, ontolojik ve aksiyolojik (değerler kuramı; etik ve estetik değerlerin incelendiği felsefe dalı) boyutları incelenecektir. Burada epistemoloji, ontoloji ve aksiyoloji gibi kavramlaştırmalar ise, esasen bu araştırma paradigmalarına fikri ve metodolojik altyapı ve arka plan oluşturmaları ve araştırma yöntemlerinin çerçevelerini tayin etmeleri noktasında önemlidir.

Buradan hareketle çalışmada, akademik araştırma paradigmalarının felsefi temelleri detaylı biçimde incelenerek münhasıran epistemolojik, ontolojik ve aksiyolojik yaklaşımların, araştırma süreçleri üzerindeki etkileri değerlendirilecektir. İlave olarak deterministik tümdengelim, eleştirel tümevarım, pozitivist, hermenötik ve karma araştırma paradigmaları gibi çeşitli metodolojik yaklaşımlar karşılaştırılarak bu paradigmaların sosyal bilimlerdeki işlevi ele alınmaya gayret edilecektir. Böylece mezkûr araştırma paradigmalarının düşünsel arka planı; çeşitli veçheleriyle birlikte ele alınacak ve konu başlıkları, muhtevası ve üslubu bakımından özgün bir analiz gerçekleştirilecektir. Bu bağlamda, çalışmanın sosyal bilimlerde paradigma seçimi ile araştırma sonuçlarının niteliği arasındaki ilişkiyi daha iyi anlamak adına özgün bir katkı sunması beklenmektedir.

1. Deterministik Tümdengelim ve Eleştirel Tümevarım

Seçilen bilimsel paradigmalara uygun olarak temelde iki ana araştırma seçeneği vardır: Bunlardan birincisi skolastik felsefenin temsilcisi deterministik tümdengelim, ikincisi ise esasen klasik skolastik bilim felsefesinin bir eleştirisi veya alternatifi olarak tümevarım yöntemleridir. Tümdengelim yönteminde bir teori nispetinde hipotez veya hipotezler geliştirilir ve bunları test etmek için tasarlanmış bir araştırma stratejisi belirlenir. Bu bakımdan tümdengelim yönteminde ağırlıklı olarak nicel araştırma teknikleri kullanılır. Tümevarım yöntemi ile ise, önce veriler toplanır ve toplanan verilerin analizleri sonucunda bir teori geliştirilir (Demir, 2012, s. 33; Yıldırım, 1979, s. 72). Bu nedenle geliştirilen teori ve hipotez veya hipotezlerin test edilebilmesi için tümdengelim veya tümevarım yöntemlerinden hangisinin uygulanacağına karar vermek kritik öneme sahiptir. Nitekim burada benimsenen tümevarım yöntemi düşünsel arka plan olarak hermenötik bir paradigmaya, tümdengelim yöntemi ise pozitivist bir bilimsel anlayışa atıf yapar.

Bu noktada tümdengelim ve tümevarım yaklaşımları arasındaki temel fark, tümdengelim yönteminde apriori teori merkezdedir ve teoriden verilere ulaşılır, böylece değişkenler arasındaki nedensel ilişkiler açıklanmaya çalışılır. Bu bağlamda esas olan

nicel verilerin toplanması, verilerin geçerliliğini sağlamak için istatistiki yöntemlerin ve kontrollerin uygulanmasıdır. Bu yönüyle tümdengelim yöntemi yüksek düzeyde yapılandırılmış bir metodolojiye ihtiyaç duyar. Tümevarım yönteminde ise, araştırmaya konu olan analiz biriminin olaylara yüklediği anlamların anlaşılması bağlamında nitel verilerin toplanmasına odaklanılır. Bu nedenle tümevarım yöntemi, araştırma ilerledikçe gerekirse analiz birimi ve odağının araştırma vurgusunun değişmesine bile izin verebilecek daha esnek bir yapıya sahiptir. Çünkü araştırmacı, araştırma sürecinin bir parçasıdır ve bu sebeple daha az genelleme ihtiyacı vardır.

Bilimsel araştırmalarda benimsenen yöntem, ilgili araştırma sorusuna nasıl cevaplar verilebileceği ve ne tür kanıtların nereden toplanabileceği ve bu kanıtların nasıl yorumlanabileceğine dair bir araştırma stratejisinin konfigürasyonuna dair bilgiler içermektedir. Bu durumda eğer araştırmanın odak noktası özellikle bir şeyin neden ve neler olduğunu anlamakla ilgiliyse, tümevarım yöntemi, tümdengelim yöntemine nispeten araştırmanın yürütülmesinde avantajlar sağlayabilir. Ayrıca bir hipotez oluşturacak kadar bir bilgiye sahip olunmaması durumlarında da tümevarım yöntemi tercih edilebilir. Bu bağlamda eğer teorik bir çerçeve ve bir hipotezin tanımlanabileceği zenginlikte bir literatür mevcut ise, tümdengelim yönteminin kullanılması daha pratik sonuçlar verebilir. Diğer taraftan yeni olan ve halen üzerinde tartışmaların devam ettiği bir araştırma konusunda, yeterli literatür ve teorik arka plan olmaması nedeniyle, veriler üretilerek ve üretilen verilerin hangi teorik temaları önerdiği analiz edilerek de bir araştırma yürütülebilir. Bu durumda da benimsenen yöntem, tümevarımdır. Burada şunu söylemek de mümkündür, tümdengelim metodu araştırmalarının daha hızlı tamamlanabilmesini mümkün kılarken, tümevarımsal araştırma çok daha uzun sürebilir.

Tümdengelim yaklaşımı; fenomenleri ele alış biçimi ve temelde var olan nedensel ilişkilerin ortaya konulmasını amaç edinmesi bakımından daha ön görülebilir ve deterministik usul ve esaslara sahip olması bakımından klasik doğa bilimlerine yakın bir araştırma yaklaşımını benimser (Collis ve Hussey, 2003). Bu bakımdan tümdengelim yönteminde kavramların nicel olarak ölçülebilecek şekilde işlevselleştirilmesi, uygun bir biçimde toplanması ve analizi önemlidir. Bu doğrultuda araştırmacının gözlemlenen şeyden bağımsız olması yani objektifliği de kritik öneme sahiptir. Buradaki bir başka husus da araştırma sorularının mümkün olduğu ölçüde basitleştirilerek, en uygun ölçüde ve anlaşılabilir bir biçimde unsur ve boyutlarına indirgenerek analize tabi tutulması gereğidir. Tümdengelim son özelliği ise genellemeci olmasıdır. İnsan sosyal davranışındaki düzenlilikler hakkında istatistiksel olarak genelleme yapabilmesi için yeterli sayısal büyüklükte örneklerin seçilmesine ihtiyaç gösterir. Bu bağlamda Robson (2002), tümdengelim yöntemini benimseyen bir araştırmanın ilerleyeceği beş ardışık aşamayı şöyle sıralar: Birinci aşama, teoriden bir hipotez, iki veya daha fazla kavram veya değişken arasındaki ilişki hakkında test edilebilir bir önerme çıkarılmasıdır. İkinci aşama, en az iki hipotez, iki özel kavram veya değişken arasında bir ilişki öneren, kavramların veya değişkenlerin tam olarak nasıl ölçüleceğini gösteren bir modelin belirlenmesidir. Üçüncü aşama hipotez veya hipotezlerin test edilmesi safhasıdır. Dördüncü aşama, teo-
rinin kabulü veya reddine dair bulguların incelendiği ve analiz edildiği aşamadır. Beşinci aşama ise, elde edilen bulguların tartışılabilirdiği, böylece gerektiği takdirde

tanımlanan teoride değişikliklerin yapılabileceği, geri besleme ile tüm araştırma döngüsünün revize edilebileceği veya elde edilen bulgular nispetinde sonuçların üretildiği aşamadır.

Tümevarım yöntemi ise, özünde tümdengelim yöntemine alternatif bir yaklaşımdır. Tümevarım yöntemi, araştırma sorusunun daha iyi anlaşılabilmesine yönelik olarak, fikri bir tartışma neticesinde bir anlamlandırma ve formülasyona ulaşmayı hedefler. Buradaki amaç, sorunun doğasını daha iyi anlamak için neler olup bittiğine dair bir fikir edinmek bilgilerin toparlanması ve yorumlanmasıdır. Nitekim bilimsel araştırma yöntemlerinde tümdengelim yönteminin kökeni doğa bilimlerindeki araştırmalara dayanmaktadır. Ne var ki prensipte skolastik deterministik sistemin bir temsilcisi olarak tümdengelim metodunun nedensellik prensibinin şekillendirdiği pozitivist bilim anlayışı sahip olduğu katı metodoloji nedeniyle eleştirilmektedir. Bu nedenle tümevarım yaklaşımı, teorilerin seçimi ve hipotezlerin seçilmiş teorilere göre belirlenmesi bakımından totolojik olarak kategorize edilebilmesi mümkün olan tümdengelim prensibine göre daha geniş bir araştırma çerçevesi sunmaktadır. Bu yönüyle tümevarım yöntemi daha az kesin ve yapılandırılmış, nispeten daha geniş bir çerçevede araştırmaların gerçekleştirilebilmesini mümkün kılacak fırsatlar sunmaktadır.

Bu bahiste münhasıran ifade edilebilir ki, tümdengelimsel yaklaşımı, önceden var olan teorilerden hareketle hipotezler oluşturup bunları test etmeyi amaçlar. Nicel yöntemlerle desteklenen bu yaklaşım, özellikle deterministik bilim anlayışıyla uyumludur ve matematiksel modelleme, istatistiksel testler ve kestirimci analitik tekniklerle ilişkilidir. Tümevarımsal yaklaşım ise gözlem ve verilerden hareketle genellemeler yapmayı hedefler. Nitel yöntemlerle desteklenen bu yaklaşım, sosyal bilimlerde, fenomenoloji (bi-reyin yaşantı ve deneyimleri üzerinden anlam üretmeyi amaçlayan yaklaşım) ve olasılıksal analizlerle daha yakından ilişkilidir.

Bu kapsamda, aşağıda Tablo-1’de, tümdengelim ve tümevarım yöntemlerinin temel özellikleri, epistemolojik ve ontolojik dayanakları ile veri bilimi ve matematiksel modelleme bağlamındaki kullanımları özetlenmektedir. Tablodan da anlaşılacağı üzere, tümdengelim yöntemi daha kesin ve ölçülebilir sonuçlar üretmeye yönelikken, tümevarım yöntemi daha keşifçi ve esnek bir yapıya sahiptir. Bu tablo, tümdengelim ve tümevarımsal yaklaşımların bilimsel araştırmalarda nasıl kullanıldığını ve hangi metodolojik farklara sahip olduğunu göstermektedir. Tümdengelimsel yaklaşım, önceden belirlenmiş yasalar ve matematiksel modeller çerçevesinde çalışır ve doğa bilimlerinde, mühendislikte ve kestirimci modelleme gibi veri bilimi tekniklerinde yaygın olarak kullanılır. Tümevarımsal yaklaşım, gözlemlerden türetilen hipotezler ve teorilere dayanır ve sosyal bilimlerde, insan davranışlarını modelleme süreçlerinde ve doğal dil işleme (NLP) gibi veri bilimi uygulamalarında etkilidir. Matematiksel modelleme bağlamında, tümdengelim yöntemi kesin formüller ve ilişkiler içerirken, tümevarım yöntemi olasılıksal değişkenler ve belirsizlik içeren sistemlerle çalışır. İstatistiksel yöntemler açısından, tümdengelim hipotez testlerine, doğrusal regresyona ve karar ağaçlarına dayanırken, tümevarım daha keşifçi yöntemler olan kümeleme analizi ve Bayesçi istatistik gibi teknikleri kullanır.

Tablo-1. Tümdengelim ve Tümevarım Yöntemlerinin Temel Özellikleri

Kriter	Tümdengelim (Dedüksiyon)	Tümevarım (İndüksiyon)
Epistemo- lojik Temel	Nesnelcilik: Bilgi deney, gözlem ve testlerle doğrulanmalıdır.	Öznelcilik: Bilgi, gözlemlerden türetilir ve kesinlik yerine olasılık esastır.
Ontolojik Görüş	Determinizm: Evrende kesin ve değişmez yasalar vardır.	Olasılıksal Gerçeklik: Gerçeklik sabit değildir, gözlemlere bağlı olarak değişebilir.
Akıl Yü- rütme Yö- nemi	Genelden özele: Teoriden hipotez üretir, test eder ve sonuçları değerlendirebilir.	Özelden genele: Gözlemlerden hareketle teoriler oluşturur.
Matematik- sel Model- leme	Deterministik modeller: Kesin formüller ve ilişkiler içerir (Örnek: Newton'un hareket yasaları, doğrusal regresyon).	Olasılıksal modeller: Değişkenlerin belirsizlik içerebildiği sistemler (Örnek: Bayes Teoremi, Markov Modelleri).
İstatistiksel Yaklaşım	Hipotez Testleri, ANOVA, Regresyon Analizi, Karar Ağaçları.	Kümeleme Analizi, Bayesci İstatistik, Doğrusal Olmayan Regresyon.
Veri Bilimi Uygulamaları	Makine öğrenmesi, kestirimci modelleme, büyük veri analitiği.	Doğal dil işleme (NLP), metin madenciliği, duygu analizi.
Avantajları	Sonuçlar genellenebilir. Yüksek doğruluk ve nesnellik sunar. Matematiksel olarak kanıtlanabilir.	Daha keşifçi ve esnek yaklaşım sunar. Bilinmeyen alanlarda yeni bilgi üretmeye uygundur. Sosyal bilimlerde daha kullanışlıdır.
Dezavantajları	Katı metodoloji gerektirir. İnsan davranışlarını açıklamakta yetersiz kalabilir. Veri yetersizse sonuçlar geçersiz olabilir.	Kesinlik sağlayamaz. Hipotezler yeni verilerle değişebilir. Büyük ölçekli genellemelere uygun değildir.

2. Nicel ve Nitel Araştırma Yöntemleri

Nitel araştırma yöntemi, yorumlayıcı, hümanist ve natüralist olması bakımından nicel araştırma yöntemlerinden ayrılır. Nitel araştırma yöntemi ontolojik olarak öznelliğe önem verir, münhasıran tek bir gerçekliğin olmadığı, ancak herhangi bir fenomen için birden çok gerçekliğin mümkün olabileceği varsayımına dayanır. Bu yönüyle nitel araştırma yöntemi, her bir bireyin gerçeklik deneyiminin farklı alabileceği noktasından hareket eder. Bu bakımdan, her bireyin ilgilendiği bir durumu veya fenomeni kendi bakış açısıyla algıladığı, yorumladığı ve deneyimlediği fikrini merkez eksenine alır. Bu çerçevede nitel araştırma yöntemi varsayımsal olarak, bilimsel bilginin ancak zengin betimleme düzeyindeki öznel gözlemler ve derinlemesine anlama süreçlerini takiben geliştiği temel hipotezinden hareket eder. Bu yönüyle, nitel araştırmacılar gerçeğin ontolojik olarak insan ve insana ait hususiyetlerden bağımsız düşünülemeyeceğini, bu sebeple hakikatte pek karmaşık ve de dinamik bir hüviyete sahip olan gerçeğin, ancak yaşayan, düşünen ve duyumsayan bir varlık olarak insan ve insana ait değerler ve olgularla birlikte açıklanabileceğine vurgu yaparlar. Nitekim nitel araştırma paradigmasına

göre gerçeklik ve fenomenler, sabit birer araç veya bir dizi soru oluşturmayı gerektiren nicelleştirilmiş veriler biçiminde değil ancak olgusal olarak bağlamın ve zamanın bir fonksiyonu olarak dikkate alınırlar (Speziale ve Carpenter, 2003). Nitel çalışmalar genellikle yapay laboratuvarlardan ziyade natüralist ortamlarda yürütülür. Bu sebeple araştırmacılar araştırma sürecinde aktif bir rol üstlenerek, katılımcılarla etkileşime girer ve incelemeye tabi tutulan fenomen hakkında bilgi edinmek için algıları, duyguları, düşünceleri, inançları, beklentileri ve davranışları keşfetmeye odaklanırlar (Speziale ve Carpenter, 2003).

Nitel araştırmanın odak noktası genellikle indirgemeci yaklaşımlara nispeten çok daha geniştir, çünkü amaç bütüne anlam vermektir (Polit ve Beck 2008). Bu yaklaşımda veriler bir bakıma öznel gerçekliklerle ilgili iç görüler elde etmek maksadıyla, derinlemesine görüşmeler, günlük tutma, kapsamlı görüşmeler, genişletilmiş gözlem ve odak grup görüşmeleri gibi yöntemler marifetiyle toplanır ve bu süreçte etkileşimi kontrol etmek için hiçbir girişimde bulunulmaz, doğal sürecin işlemesine gayret edilir. Bu esnada ayrıntılı notlar tutulur ve bu veriler yorumlanarak belli kıstaslarla bir sıralamaya tabi tutularak kategorik olarak tasnif ve kayıt edilir (Polit ve Beck, 2008).

Nicel araştırma yöntemi ise, pozitivist bilimsel paradigmanın bir araçsallaştırması olarak inkişaf etmiştir. Nitekim pozitivist görüş, rasyonalite, nesnellik, tahmin ve kontrole büyük değer verir. Bu bakımdan nicel araştırma yönteminin ontolojik ve epistemolojik varsayımları, var olan ve duyular aracılığıyla doğrulanabilen tek bir gerçeklik olduğundan hareketle bilginin, ancak ilgilenilen fenomenin dikkatli bir şekilde ölçülmesi yoluyla tanımlanabileceği ve keşfedilebileceğidir (Burns ve Grove, 2006, s. 15). Bu nedenle nicel araştırma, tüm insan davranışlarının nesnel bir amaca matuf ve ölçülebilir olduğu varsayımına dayanır. Bu kapsamda nicel araştırma, incelenen kavramların özellik ve bileşenlerinin ayırt edilebilmesi için, araştırma konusu olan kavramların birbirleriyle ilişkilerini belirlemeye ve aralarında neden-sonuç ilişkisini değerlendirmeye yönelik birtakım testlerin yapılmasını ve araştırma soruları veya hipotezlerinin test edilmesi süreçlerini ihtiva eder (Polit ve Beck, 2008). Bu nedenle araştırmacının, kişisel değerlerin ve önyargıların çalışma sonuçlarını etkilemesini önlemek için, araştırmadan kopuk kalması ve ilgili fenomeni ölçmek için gerekli araçları bulması veya geliştirmesi beklenir (Polit ve Beck, 2008). Bunun için nicel araştırmalar bilhassa istatistiksel analizlere tabi tutulan sayısal verilerin toplanması marifetiyle yürütülür. Bu noktada nicel araştırmalar, nitel araştırmalara göre, bütünün muntazaman incelenemeyeceği kabulünün bir neticesi olarak, ancak parçalara ayrılarak değerlendirilebileceği düşüncesinden hareketle, nispeten daha özlü ve indirgemeci bir araştırmanın yürütülmesini zorunlu kılar (Polit ve Beck, 2008).

Bu süreçte araştırmanın model ve tasarımı, bilhassa araştırmanın yürütülmesine yani planlanması ve tatbikinde araştırmacıya rehberlik eder (Polit ve Beck, 2008, s. 166). Çünkü bir araştırmada her hâlükârda oluşturulan model üzerinden varsa aracı ve kontrol değişkenler de dahil olmak üzere tüm bağımlı ve bağımsız değişkenler belirlenen sıfır hipotezler üzerinden ele alınan soru cümleleri marifetiyle bir yanılsamaya tabi tutulmak suretiyle doğrulanmaya çalışılır (Burns ve Grove, 2006, s. 132). Bu kapsamda nicel araştırmalarda lüzum gösteren sayısal analizler tatbik edilerek ilgili değişkenlerin

birbirleriyle münasebetleri anlaşılmalı çalışılır, nitel araştırmalarda ise kalite, nitelik ve betimsel özelliklerle ifade edilen verilerin toplanması ve analiz edilmesi ile bulgular elde edilir (Burns ve Grove, 2006, s. 132). Bunun için benimsenen nitel veya nicel araştırma yöntemleri araştırmanın amacının ve çözüm aradığı problem veya tespit cümlesinin belirlenmesi ile seçilen yöntemler ve araştırma sürecinin yol haritasının tayin edilmesi bağlamında, bir araştırma projesinin dayandığı temel dayanak ve saç ayaklarını tarif etmesi bakımından oldukça değerli ip uçları verir (Burns ve Grove, 2006, s. 24). Ancak buradaki kritik husus araştırmacının ne ölçmeye çalıştığından hareketle, oluşturulan araştırma modeli ve tasarımı ile benimsenen araştırma yönteminin kuşkusuz doğal koşullar altında ele alınan ilgili fenomenle eşleşmesidir (Brink ve Wood, 2001).). Yani, empirik verilerin (gözlem, deney, anket vb.) bu iki araştırma yöntemine nasıl entegre edileceği ve araştırmacının hangi fenomeni incelemek için hangi tür veriyi (sayısal ya da betimsel) seçeceği konusunda yapılan tercihlerdir. Empirik veriler bu bağlamda nitel veya nicel verilerin toplanmasında kullanılan birincil kaynaklar olarak rol oynar ve araştırmanın doğasına göre uygun analiz yöntemleriyle işlenir. Bu nedenle gerekli entegrasyonun sağlanması, araştırma sürecinde elde edilen empirik verilerin doğruluğu ve güvenilirliği açısından kritik öneme sahiptir.

Bu bahiste, aşağıda Tablo-2’de, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin temel farkları, epistemolojik ve ontolojik dayanakları ile veri bilimi ve istatistiksel modelleme bağlamındaki kullanımları özetlenmektedir. Tablodan da anlaşılacağı üzere, nicel yöntemler nesnellik ve kesinlik sağlarken, nitel yöntemler bağlam ve derinlemesine analiz için daha uygundur. Nicel araştırma, sayılarla ifade edilebilen, ölçülebilir ve genellenebilir verilerle çalışır. Hipotez testleri, istatistiksel analizler ve deneysel yöntemlerle desteklenir. Nitel araştırma, bireylerin deneyimleri, anlamları ve bağlamsal bilgileri analiz eder. Söylem analizi, fenomenoloji ve etnografik yöntemler gibi teknikler kullanılır. Bu bakımdan tablo, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin metodolojik temellerini, veri türlerini ve analiz süreçlerini karşılaştırmalı olarak sunmaktadır. Nicel araştırmalar, sayılarla ifade edilebilen verilerle çalışır ve matematiksel modelleme, istatistiksel hipotez testleri ve tahmine dayalı modelleme gibi tekniklerle güçlü bir bağa sahiptir. Nitel araştırmalar, sosyal bağlam ve insan deneyimi odaklıdır ve doğal dil işleme (NLP), metin madenciliği, söylem analizi ve duygu analizi gibi veri bilimi uygulamalarıyla ilişkilidir. Matematiksel modelleme açısından, nicel yöntemler doğrusal regresyon ve kestirimci analizlerle çalışırken, nitel yöntemler anlamsal veri modelleme ve fenomenolojik analiz gibi yaklaşımlar kullanır. İstatistiksel analizler açısından, nicel araştırmalar parametrik testleri ve istatistiksel modelleme tekniklerini kullanırken, nitel araştırmalar daha çok metinsel ve anlamsal analiz yöntemlerine dayanır.

Tablo-2. Nicel ve Nitel Araştırma Yöntemlerinin Karşılaştırılması

Kriter	Nicel Araştırma	Nitel Araştırma
Epistemolojik Temel	Nesnellilik: Bilgi ölçülebilir ve sayısal verilere dayanmalıdır.	Öznellik: Bilgi bireyin deneyimi ve yorumu üzerinden anlam kazanır.
Ontolojik Görüş	Tek ve ölçülebilir bir gerçeklik vardır.	Gerçeklik sosyal olarak inşa edilir, bireylerin algısına bağlıdır.

Kriter	Nicel Araştırma	Nitel Araştırma
Veri Türü	Sayısal veriler, istatistiksel analizler.	Sözel, görsel, metinsel veya deneysel veriler.
Matematiksel Modelleme	Deterministik ve olasılıksal modeller: Doğrusal regresyon, zaman serileri analizi, makine öğrenmesi algoritmaları.	Kavram haritaları, anlamsal analizler: Doğal dil işleme, duygu analizi, söylem analizi.
Veri Bilimi ve Uygulamaları	Büyük veri analitiği, kestirimci modelleme, anomali tespiti, denetimli öğrenme.	NLP (Doğal Dil İşleme), metin madenciliği, etnografik veri analizi, görsel veri analizi.
Veri Toplama Yöntemleri	Anketler, deneyler, büyük veri kümeleri, istatistiksel gözlem.	Derinlemesine görüşmeler, odak grupları, gözlemsel notlar, metin analizi.
Avantajları	Veriler genellenebilir ve nesneldir. Büyük ölçekli veri setleriyle çalışmaya uygundur. Sonuçlar daha hızlı elde edilir ve istatistiksel testlerle doğrulanabilir.	Derinlemesine analiz yapma imkânı sağlar. Bağlamsal ve kültürel farklılıkları anlamada etkilidir. Yeni kavramlar ve teoriler geliştirmek için uygundur.
Dezavantajları	Bireysel farklılıkları ve öznel deneyimleri göz ardı edebilir. Karmaşık insan davranışlarını açıklamakta yetersiz kalabilir. Neden-sonuç ilişkilerini her zaman net bir şekilde ortaya koyamayabilir.	Bulguların genellenebilirliği sınırlıdır. Subjektif değerlendirmelere açık olabilir. Analiz süreci uzun ve karmaşıktır.

3. Pozitivist Paradigma ve Yorum Bilim

Pozitivist yöntem, esasen fen bilimlerinde kullanılan ve sonradan sosyal ve beşerî bilimlere de adapte edilen gözlem ve deneylere dayanan metotların uygulanmasını öngörür ve pozitivism, tipik olarak doğa bilimlerinin epistemolojik paradigmasını yansıtır. Bu yönüyle pozitivist paradigma, fizik ve doğa bilimlerindekilere benzer yasalarla istifade ile ve yöntemlerin tatbiki ile duyular vasıtasıyla gözlemlenebilir bir sosyal gerçekliğin inşasının mümkün olduğunu savunur (Tepe, 2003, s. 62). Çünkü pozitivism, bilimsel araştırmayla ilgili skolastik deterministik bir epistemolojik konumu tarif eder (Ayer, 1984, s. 29-58). Bu bağlamda klasik pozitivism, Auguste Comte'un bilimsel yöntemleri sosyal dünyaya uygulama girişiminde temelini bulur ve toplumsal düzeni açıklayan evrensel yasalara ulaşmayı amaçlar. Comte'a göre bilim, bireysel öznellikten uzak bir şekilde nesnel gerçekliği kavramanın yoludur (Comte, 1855). John Stuart Mill ise pozitivism katkısında, toplumsal olayların düzenli bir şekilde analiz edilmesinin özgürlük ve ilerleme için önemli olduğunu vurgular (Mill, 1843).

Bu sebeple pozitivism, zihinden bağımsız bir gerçekliğin var olduğu fikrinden hareketle, hem sadece zihnin ve içeriğinin var olduğu varsayımına dayanan idealizmden, hem de düşüncenin mantıksal olarak kendi kendini açıklayabileceğini iddia eden diyalektik düşünceden ayrılır. Bu bakımdan pozitivist düşünce, bilginin gelişimine bilimsel

bir yaklaşım getirmesi bakımından klasik skolastik bir bilimsel yöntemi benimser. Bu anlamda klasik pozitivist paradigma, geleneklere, genel kabul görmüş görüşlere bağlı, doğrudan ve Ortodoks (geleneksel) bir yaklaşımı ön görür. Bu anlayış, duyularla deneyimlenen bir dünya tasviri üzerine inşa edilmiştir.

Mantıkçı pozitivism (veya Neo-pozitivism), klasik pozitivistin soyutlamalarını bir adım ileri taşıyarak, dil analizi ve mantıksal kesinlik yoluyla bilimsel bilginin sınırlarını belirlemeyi amaçlar. Rudolf Carnap, mantıkçı pozitivistin önde gelen temsilcilerinden biri olarak, bilimsel cümlelerin anlamını, onların doğrulanabilir olmasına bağlamış ve metafiziğin bu bağlamda anlamsız olduğunu savunmuştur (Carnap, 1936). Hans Reichenbach ise bilim felsefesinde nedensellik ve olasılık kavramlarına mantıksal bir zemin kazandırmaya çalışmıştır (Reichenbach, 1938).

Diğer taraftan eleştirel pozitivism ise, deneyimlenen şeylerin doğrudan olgu ve nesneler değil, gerçek dünyadaki olgu ve nesnelerin en iyi ihtimalle yansımaları veya duyumları olduğu varsayımına dayanır ve bu bakımdan heterodoks (alternatif) bir yaklaşımı benimser (White, 2006, s. 308-309). Çünkü eleştirel pozitivistler, duyuların aldatıcı yönüne dikkat çekerler. Yani eleştirel pozitivistlere göre, aslında her şey bir illüzyon olabilir, çünkü görüldüğü sanılan şeyler hakikatte sadece gerçek olanın temsilleri olan duyumlarıdır. Bu yaklaşım, eleştirel bir şekilde aslında, yanılsama olarak ifade edilen şeyin aslında yetersiz bilgiye sahip olunmasından kaynaklandığını iddia etmektedir. Eleştirel pozitivism, dünyayı deneyimlemenin iki adımı olduğunu iddia eder. İlki, nesnenin bizatihi kendisi ve taşıdığı duyumlarıdır. İkincisi, muhatabının zihninde oluşan algılama sürecidir. Klasik pozitivistlere göre nesnenin bizatihi kendisi ve duyumlar vasıtasıyla algılanması yeterli ve anlaşılabilir bir durumu açıklar. Ancak eleştirel pozitivistler için bu kabul, yeterli bir anlaşılabilirlik durumunu açıklamaz. Dolayısıyla eleştirel pozitivist epistemolojinin temel argümanı, sosyal fenomenlerin anlaşılması için bilhassa sosyal hadiselerin ve olguların anlaşılması gerektiğidir. Dolayısıyla, gözlemlenebilen ve sosyal bilimlerin pratik ve teorik süreçlerin aracılığıyla ortaya konulan sosyal hadiseler büyük ihtimalle, gerçek olanın sadece birer yansıması veya arayüzüdür (Bhaskar, 1989). Bu yönüyle eleştirel pozitivistin pozisyonu, hakikat hakkındaki bilginin sosyal koşullanmanın bir sonucu olduğu gerçeğidir (Dobson, 2002, s. 1-12).

Remenyi ve arkadaşlarına göre (1998, s. 33); akademik(yükseköğretim düzeyinde yürütülen, sistematik ve kuramsal bilgi üretimine yönelik) çalışmalarda kullanılan pozitivist "gözlemlenebilir sosyal gerçeklik" kavramlaştırması ve paradigması özünde fizik ve doğa bilimciler tarafından kullanılan araştırma yöntemleri ile benzerlik ve tutarlılık göstermektedir. Pozitivist araştırma yaklaşımının bir diğer önemli bileşeni, araştırmanın mümkün olduğu kadar değerlerden bağımsız bir şekilde yapılmasıdır. Pozitivism bu noktada "araştırmacının araştırma konusundan bağımsız olduğu ve araştırma konusunu ne etkilediği, ne de etkilendiği", varsayımına dayanmaktadır (Remenyi vd., 1998, s. 33). Bu durumda araştırmacı sadece hipotezlerin test edilmesini sağlayacak nicel verileri toplayacaktır. Ne var ki bu süreçte gerçekte araştırmacının ne derece bağımsız hareket edebileceği tam bir tartışma konusudur.

Her araştırmacı evvela, çalışılacak araştırma konusu, takip edilecek araştırma hedefleri ve toplanacak veriler konusunda bir seçim yapmak durumundadır. Bu nedenle, varlığa ait değerlerden bağımsız materyalist bir bakış açısının benimsenmesi, araştırmacıları kaçınılmaz olarak pozitivist paradigmaya sevk eder. Bu şekilde materyalist bir araştırma yönteminin benimsenmesi kuşkusuz araştırmacılara belki ilk aşamada, araştırmanın gerektiğinde tekrarlanabilmesini kolaylaştırması ve istatistiksel analizlere uygun olan ölçülebilir gözlemlere dayanan yüksek düzeyde yapılandırılmış bir metodolojinin kullanılabilmesine imkân vermesi bakımından bir takım doktrinel avantajlar sağlayabilir (Gill ve Johnson, 2002). Ancak materyalist paradigma, araştırmacılara sağladığı bu avantajlara rağmen kaçınılmaz olarak araştırmanın salt olarak gözlemlenemeyen maddi olmayan diğer veçhelerini dışlaması noktasında araştırma sonucunu menfi olarak etkileyebilmesi bakımından bir kısım eleştirilere açıktır. Bu noktada pozitivist gelenek genel olarak, sosyal iş dünyasının ve profesyonel yönetimin, fizik bilimleriyle aynı şekilde belirli "yasalar" ile doktrine edilmeye çalıştırılması bakımından kritik edilmektedir. Bu hususta pozitivist eleştiren araştırmacılar, pozitivistimin indirgemeci yaklaşımının gerçekte karmaşık sosyal ilişkiler ağlarının ve diğer iç görülerin ihmal edilmesi bakımından eksik kaldığını iddia etmektedirler. Diğer taraftan yorum bilim, araştırmacıların sosyal bir aktör olarak, bireyler arasındaki farklılıkları anlamalarının gerekli olduğunu savunan bir araştırma ekolüdür. Bu yönüyle yorum bilim, araştırmacıların, birer sosyal aktör olarak bireyleri anlayamadan yeterli, doğru ve tutarlı araştırmaların yapılabilmesinin mümkün olmadığını iddia etmektedir (Gadamer, 1987). Bilimsel (gözleme, deneye ve sistematik incelemeye dayalı, nesnel bilgi üretimi) araştırmalarda yorum bilim yöntemi, tabii olarak fenomenoloji ve sembolik etkileşimcilik (bireylerin sosyal etkileşimlerde anlam üretme süreçlerini inceleyen sosyolojik teori) gelenekten etkilenmektedir.

Fenomenoloji, insanların çevrelerindeki dünyayı anlamlandırma biçimini ifade eder. Fenomenoloji, bilincin doğasını ve insan deneyiminin özünü inceleyen felsefi bir akımdır. Bu bakımdan fenomenoloji, öznelliğe ve bireyin algısına dayalı bilgi üretimini savunur. Fenomenoloji, nesnel gerçeklik yerine bireyin deneyimlerine ve bilinç içeriklerine odaklanır. Bu yaklaşım, özellikle sosyal bilimler ve psikoloji gibi alanlarda kullanılır ve derinlemesine analiz, öznel anlam çıkarma ve hermenötik yorumlama ile ilişkilidir. Bu çerçevede değerlendirildiğinde fenomenolojik yaklaşım bireylerin deneyimlerine, bilinç durumlarına ve öznel algılarına odaklanırken, geleneksel bilimsel yöntemlerden farklı bir perspektif sunar. Sembolik etkileşimcilik ise, etkileşimde bulunan diğerlerinin eylemlerinin yorumlandığı ve bu yorumlama neticesinde bir anlamlandırılmaya ulaşılabileceğini iddia eder. Yorumlamacı epistemoloji için önemli olan husus, araştırmacıların empatik bir duruş benimsemesidir. Buradaki zorluk, araştırma konularının sosyal dünyasına girmek ve dünyalarını onların bakış açısından anlamaktır. Söz konusu çerçevede düşünüldüğünde, özellikle dini bilimler, tarih felsefesi, örgütsel davranış, pazarlama ve insan kaynakları yönetimi gibi bilim dallarında, yorumlayıcı bir bakış açısının son derece uygun olduğu iddia edilebilir. Çünkü bu alanlarda iş durumları hem karmaşık hem de birçok bakımdan benzersizdir.

Bu bahiste, aşağıda Tablo-3'te, pozitivist paradigma ve yorum bilim arasındaki temel farklar, epistemolojik ve ontolojik dayanakları ile veri bilimi ve matematiksel modelleme bağlamındaki kullanımları özetlenmektedir. Tabloda da görüleceği üzere, pozitivist yaklaşım kesin, ölçülebilir ve tekrarlanabilir bilgiyi esas alırken; yorum bilim daha çok bağlamsal, öznel ve yoruma dayalı bilgiyi ön plana çıkarmaktadır. Bu bakımdan tablo, pozitivist bilim anlayışı ve yorum bilim (hermenötik) arasındaki temel farklılıkları, araştırma süreçlerine etkilerini ve veri bilimi bağlamındaki metodolojik yaklaşımlarını göstermektedir. Bu bağlamda pozitivist paradigma ve yorum bilim (hermenötik), bilginin doğası, araştırma yöntemleri ve analiz süreçleri açısından belirgin farklılıklar gösterir. Pozitivist paradigma, nesnel gerçekliği savunan, deneysel ve gözleme dayalı bir bilim anlayışını benimseyen yaklaşımdır. Tümdengelimsel akıl yürütmeye dayalıdır ve genellikle nicel yöntemler, istatistiksel analizler ve deterministik modellerle ilişkilidir. Yorum bilim (Hermenötik) ise, öznel gerçekliği esas alır ve bireylerin deneyimlerini, algılarını ve kültürel bağlamlarını anlamayı amaçlar. Tümevarımsal bir yaklaşımla çalışır ve nitel analizler, söylem çalışmaları ve fenomenoloji gibi metodolojilerle ilgilidir. Pozitivist paradigma, nesnel gerçekliği keşfetmeye çalışır ve bilimsel yöntemin temeli olarak kabul edilir. Veri bilimi ile güçlü bir bağlantıya sahip olup, büyük veri analitiği, kestirimci modelleme ve makine öğrenmesi gibi alanlarda yaygın olarak kullanılır. Yorum bilim (hermenötik), insan algısı ve deneyimlerine dayalı bilgi üretimine odaklanır. Sosyal bilimlerde, medya analizlerinde ve doğal dil işleme (NLP) tekniklerinde kullanılabilir. Matematiksel modelleme açısından, pozitivist yaklaşımlar doğrusal regresyon ve olasılıksal modelleri kullanırken, yorum bilim daha çok anlamsal modelleme ve fenomenolojik analizlere yöneliktir. Pozitivist paradigma genellenebilir ve ölçülebilir sonuçlar üretirken, yorum bilim daha derinlemesine bireysel içgörüler sunmaktadır.

Tablo-3. Pozitivist Paradigma ve Yorum Bilim (Hermeneutik) Karşılaştırması

Kriter	Pozitivist Paradigma	Yorum Bilim (Hermenötik)
Epistemolojik Temel	Nesnelcilik: Bilgi gözlem, deney ve ölçümlerle elde edilir.	Öznelcilik: Bilgi bireyin deneyimi, kültürel ve sosyal bağlamıyla şekillenir.
Ontolojik Görüş	Tek ve nesnel bir gerçeklik vardır. Bilim, bu gerçekliği keşfetmeye çalışır.	Gerçeklik sabit değil, bireyin anlamlandırmasına bağlıdır.
Akıl Yürütme Yöntemi	Tümdengelimsel (Dedüktif): Genel ilkelere özel durumlara ulaşmaya çalışır.	Genel Tümevarımsal (İndüktif): Tek tek olaylardan hareketle genel kavramlar geliştirir.
Metodoloji	Nicel Yöntemler: Deneyler, hipotez testleri, istatistiksel analizler.	Nitel Yöntemler: Söylem analizi, fenomenoloji, hermenötik yorumlama.
Matematiksel Modelleme	Deterministik ve olasılıksal modeller: Regresyon analizi, hipotez testleri, kestirimci modelleme.	Anlamsal modelleme, içerik analizi, Duygu analizi: Doğal dil işleme (NLP), fenomenolojik veri analizleri.
Veri Bilimi ve Uygulamaları	Büyük veri analitiği, veri madenciliği, yapay zekâ modelleri.	Sosyal medya analizi, söylem çalışmaları, anlamsal ağ modelleme.

Kriter	Pozitivist Paradigma	Yorum Bilim (Hermenötik)
Avantajları	Kesin ve ölçülebilir sonuçlar üretir. Genellenebilir ve tekrar edilebilir veriler sunar. Bilimsel yasaların keşfedilmesine olanak tanır.	Bireysel deneyimleri ve bağlamsal farklılıkları analiz eder. Sosyal ve kültürel çalışmalarda daha derinlemesine içgörüler sunar. İnsan davranışlarını anlamada daha başarılıdır.
Dezavantajları	İnsan deneyimlerini ve sosyal bağlamı göz ardı edebilir. Subjektif faktörleri dışladığı için sınırlıdır. Karmaşık sosyal sistemleri modellemekte zorlanabilir.	Sonuçlar genellenebilir değildir. Bireysel yorumlara ve bağlama dayandığı için tekrarlanabilir olmayabilir. Sonuçların doğruluğunu test etmek zor olabilir.

Pozitivizmin kesinlik ve nesnellik vurgusuna karşı bir eleştiri olarak gelişen post-pozitivist paradigma ise, bilginin tamamen nesnel olamayacağını ancak bilimsel yöntemlerin en güvenilir bilgiye ulaşmada kullanılabileceğini savunur. Post-pozitivizm, mutlak gerçekliğin bilinemez olduğunu ancak bilimsel yöntemlerle gerçekliğe mümkün olduğunca yaklaşılabileceğini kabul eder. Bu yaklaşım hem nicel hem de nitel yöntemleri kullanarak karma araştırma desenleri oluşturur. Bu kapsamda, aşağıda Tablo-4'te, post-pozitivist paradigmanın temel özellikleri, epistemolojik ve ontolojik dayanakları ile veri bilimi ve matematiksel modelleme bağlamındaki kullanımları özetlenmektedir. Tablodan da anlaşılacağı üzere, post-pozitivist paradigma, pozitivizmin kesinlik vurgusunu korurken, subjektif faktörlerin bilimsel bilgi üretiminde rol oynayabileceğini kabul etmektedir. Bu tablo, post-pozitivist paradigmanın bilimsel araştırmalarda nasıl kullanıldığını, matematiksel modelleme ve veri analitiği açısından nasıl bir metodoloji sunduğunu göstermektedir. Post-pozitivizm, kesin bilgiye ulaşmanın mümkün olmadığını ancak bilimsel kanıtların en iyi bilgi kaynağı olduğunu savunur. Metodoloji açısından hem tümdengelim hem de tümevarım yöntemlerini bir araya getirerek karma araştırma desenlerini destekler. Matematiksel modelleme açısından, Bayesçi istatistik, Monte Carlo simülasyonları gibi olasılıksal analiz tekniklerini kullanır. Veri bilimi uygulamalarında, denetimli ve denetimsiz öğrenme algoritmalarını bir arada kullanarak daha esnek ve kapsamlı analizler yapılmasını sağlar.

Tablo-4. Post-Pozitivist Paradigmanın Temel Özellikleri

Kriter	Post-Pozitivist Paradigma
Epistemolojik Temel	Eleştirel Realizm: Bilgi tamamen nesnel değildir, ancak bilimsel yöntemlerle doğruluk derecesi artırılabilir.
Ontolojik Görüş	Gerçeklik tamamen bilinemez, ancak bilimsel kanıtlarla yaklaşılabılır.
Akıl Yürütme Yöntemi	Tümdengelim ve Tümevarım: Bilimsel araştırmalarda hem hipotez testleri hem de keşifsel analizler kullanılmalıdır.
Metodoloji	Karma Yöntemler: Nicel deneysel yöntemlerle nitel veri analizinin birleşimi.

Kriter	Post-Pozitivist Paradigma
Matematiksel Modelleme	Bayeşçi istatistik, olasılıksal modeller, simülasyon teknikleri (Monte Carlo).
Veri Bilimi ve Uygulamaları	Büyük veri analizleri, denetimli ve denetimsiz öğrenme algoritmaları, Bayeşçi ağlar, derin öğrenme.
Avantajları	Bilimsel yöntemlerin kesin doğrular vermediğini kabul ederek daha gerçekçi analizler yapar. Hem nicel hem de nitel yöntemleri birleştirdiği için daha kapsamlı analizler üretir.
Dezavantajları	Gerçekliğin tamamen bilinemez olduğunu kabul ettiği için bazı açılardan belirsizlik taşır. Karma yöntemler daha fazla zaman ve kaynak gerektirir.

4. Karma Araştırma Yöntemi

Bilimsel ve akademik çalışmalarda benimsenen karma araştırma yöntemi, en iyi ve tek bir bilimsel yöntem olmadığı, her bir yöntemin tabii olarak bazı eksiklikleri olduğu (Fayerabend, 1981, s. 104-108; Habermas, 1990) ve bu sebeple bütüncül bir şekilde çeşitli yöntemlerin birbiriyle entegre edildiği araştırma süreçlerinin daha sağlıklı neticeler verebileceğini iddia eden faydayı merkez eksene alan anti dogmatik, çoğulcu ve eklektik bir yaklaşımı benimsemektedir (Cevizci, 2008, s. 578). Bu bakımdan bilimsel çalışmalarda benimsenen karma araştırma yöntemi, araştırma süreçlerinin dini, estetik, ahlaki ve duyuşal etmenlerin varlık üzerindeki etkilerinden bağımsız yürütülemeyeceği savıyla fenomenolojik paradigmayla; ontolojik ikircikliği reddetmesi ve geleneksel hakikat, nesnellik ve değerden bağımsız kavramlaştırmalara getirdiği eleştiriler bakımından ise feminist epistemoloji ile benzerlikler göstermektedir. Bu bağlamda, realist bilim tasarımları da karma araştırma yönteminin düşünsel arka planında önemli bir yer tutar. Özellikle bilimsel gerçeklik ve hakikat tartışmalarında uzlaşımçı epistemolojik yaklaşımların ele alınması, karma yöntemin çoğulcu yapısını destekleyen bir başka önemli unsurdur (Longino, 1990). Karma araştırma yöntemi, uzlaşımçı ve realist bilim tasarımlarını kendi bağlamında bütüncül bir çerçevede ele alır. Bu tasarımlar, karma yöntem bağlamında katı bir biçimde değil, esnek bir uyum içerisinde değerlendirilir. Örneğin, realist bilim tasarımında savunulan nesnellik ve hakikatin izlenebilirliği ilkesi, karma yöntemin daha geniş perspektifinden soyutlanarak değil, deneyimci bir akılcılıkla desteklenerek değerlendirilir. Aynı şekilde uzlaşımçı bilim tasarımlarının, toplumsal bağlam ve kültürel mutabakat süreçlerine yönelik vurgusu, karma yöntemin çoğulcu ve eleştirel doğasıyla örtüşen bir niteliğe sahiptir. Dolayısıyla, bu iki yaklaşım, karma yöntemin esnek ve pragmatik paradigmasını destekleyici birer bileşen olarak değerlendirilmektedir.

Esasen karma araştırma yöntemi, modern bilim öncesi ve bilim dışı düşünce tarzları ve yöntemler ile arasına kesin bir sınır koyan, salt gözlem ve deneye dayalı pozitivist bilimsel felsefenin, çoğulcu pragmatizmin akıl yürütme, kavrama ve yorumlama melekeleri ile takviye edilmesi neticesinde materyalist realist pozitivizm ile eleştirel postmodernist çoğulcu bilimsel paradigmayı bir potada eriten eklektik bir bilimsel anlayışı temsil eder. Ancak bu noktada karma araştırma yöntemi, karşıt görüş ve yöntemlerin

sistemsiz ve indirgemeci bir tavırla bir araya getirildiği derlemeci bir bilimsel tutum olarak algılanmamalıdır. Aksine karma araştırma yöntemi, klasik tümevarımcı bilimsel anlayışın gerçeklik izdüşümü ile hakiki gerçeklik arasındaki farkın minimize edilmesini mümkün kılması bakımından, tümevarım ile tümdengelim metodunun veya deneyime dayanan aposteriori ile apriori bilgilerin bir arada harmanlandığı, zihinsel fenomenler, duyular ve irade nispetinde çoğulcu, eleştirel, mutabakatçı, idealist, pragmatik ve varlığa ait değerleri dışlamayan aksiyolojik bir hüviyeti temsilen, bütüncül ve eklektik bir metodolojik öğretiye atıf yapmaktadır. Bu bağlamda, karma araştırma yönteminin esnek ve çoğulcu yapısı, etik ve ampirik (gözlem ve deneyime dayalı bilgi veya araştırma yaklaşımı) araştırmalar gibi farklı metodolojik yaklaşımların işlevsel bir biçimde bir arada kullanılabilmesine imkân tanımakta ve bu sayede daha kapsamlı ve güvenilir sonuçlara ulaşılmasını mümkün kılmaktadır. Sosyal deneyler, bu süreçte gerçek dünya koşullarında test edilerek, teorilerin doğruluğunu, geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamlaştıran önemli araçlar arasında yer alırken, empirik araştırmalar da, özellikle gözlemsel ve deneysel yaklaşımlarla, karma yöntemin pragmatik ve esnek yapısına katkı sağlar.

Uzlaşmacı bilim tasarımı bağlamında karma yöntemin eleştirel doğası, bilginin yalnızca bireysel bir akıl yürütme süreciyle değil, toplumsal ve kültürel bağlamlarda mutabakat sağlayarak elde edilmesi gerektiği fikrini destekler. Bu bağlamda karma yöntem, bireysel deneyimin ötesinde, bilimsel bilginin kolektif ve kültürel temellerini de dikkate alır.

Öte yandan realist bilim tasarımları ise bu süreçte, gözlemlerle teorik yaklaşımlar arasındaki ilişkiyi güçlendiren bir araç olarak işlev görür. Bu iki tasarımın karma yöntemdeki rolü, bilgi üretim süreçlerinin hem bireysel hem de kolektif yönlerini eş zamanlı olarak kavramsallaştırması bakımından, karma yöntemin felsefi derinliğini genişletmektedir.

Nitekim aksiyoloji, değer hakkındaki yargıları inceleyen bir felsefe dalıdır. Bu, estetik ve etik alanlarında sahip olunan değerlerle birlikte sosyal hadiselerle yönelik benimsenen değerleri de içerir. Bu noktada araştırmacının sahip olduğu değerler manzumesi veyahut değerler hakkındaki tutumu, araştırma sürecinin tüm aşamalarında önemli bir rol büyük oynamaktadır (Heron, 1996). Benimsenen değerler, esas olarak insan davranışlarına yol gösterici bir hüviyete sahiptir. Bu nedenle araştırmacıların, yürüttükleri araştırma ve bu araştırmayı nasıl yapacakları hakkında sahip oldukları kanaat de bir yönüyle kaçınılmaz olarak sahip oldukları değerler bütünüünün bir iz düşümü hükmündedir. Burada ilgili tartışmalar ışığında denilebilir ki, karma araştırma yöntemi, pragmatik bir bilimsel hüviyet taşıması bağlamında insancıldır, çünkü insan, hem değerlerin kaynağıdır, hem de aynı zamanda insan dışındaki her şeye anlam veren yine insanın kendisidir, nitekim evren insan için vardır (Demir, 2012, s. 155).

Bu bağlamda, uzlaşmacı ve realist yaklaşımlar, karma yöntemin temel özellikle riyle çatışan değil, bu yöntemin eleştirel ve çoğulcu doğasını destekleyen unsurlar olarak değerlendirilmektedir. Karma yöntemin ele aldığı bilimsel gerçeklik tasavvuru, ne yalnızca realist bir doğruluk iddiasına ne de tamamen uzlaşmacı bir mutabakata dayalıdır. Bunun yerine, her iki yaklaşımı, durumsal ve problem merkezli bir çerçevede bir

araya getiren bir esneklik taşır. Dolayısıyla karma araştırma yöntemi, birtakım öğretilerin prensip olarak bir taraftan insan, diğer canlı ve cansız varlıklarla ilgili varoluşsal açıklamalarını ve kavramlaştırmalarını da önemseyen ve varlıkların bir bütün olarak ekososyal sistemin bir parçası olduğu bilgisini dikkate alan, diğer taraftan da etnosentrik kabul ve varsayımları eleştiren bir hüviyete sahiptir.

Bilimsel bilgi üretiminde realist ve uzlaşımçı bilim tasarımları, karma yöntemin epistemolojik ve metodolojik duruşunu tamamlayan unsurlar olarak öne çıkar. Realist bilim tasarımı, hakikatin bir izdüşümü olarak bilimsel teoriler, hem gözlemsel hem de teorik düzeyde doğruluk iddiası taşır (Bhaskar, 1975). Uzlaşımçı bilim tasarımı ise bilimsel bilginin yalnızca bireysel rasyonaliteyle değil, toplumsal ve kültürel bağlamdaki mutabakat süreçleriyle de şekillendiğini ileri sürer (Longino, 2002). Bu perspektifler, karma yöntemin eleştirel ve çoğulcu doğasını desteklemektedir.

Bilimsel çalışmalarda benimsenen karma araştırma yöntemi, araştırma yöntemlerinin belirlenmesi, önermelerin ortaya konulması ile doğrulama (bilimsel önermelerin deney ve gözlemle desteklenmesi süreci) (Machlup, 1978, s. 137; Lakatos, 1986; Fumerton, 2002, s. 205-206) ve yanlışlama (bilimsel bir hipotezin çürütülme veya test edilme süreci, Popper'ın görüşü) (Popper, 1985; Popper, 1989, s. 35) yani test ve güçlendirme sürecinde, inançların, düşüncelerin, bilimsel bilgilerin, pozitivist ve yorum bilim, nicel ve nitel, tümevarım ve tümdengelim yaklaşım ve tekniklerinin birbirleriyle uyumlu bir şekilde ve gerektiği ölçüde tercih ve tatbik edilmesinin, yürütülen araştırmaları doğruya en yakın neticelere ulaştırabileceği fikrine istinat etmektedir.

Bu çerçevede karma araştırma yöntemi, bilginin kaynağının tek başına akıl, deneyim ve sezgiler olamayacağı düşüncesinden hareketle araştırmacıların ancak deneyimci bir akılcılığı sezgileriyle beraber bir harmoni içerisinde kullanabilmesi durumunda, soyut gerçeklikle, hakikatin en iyi ihtimalle bir izdüşümü olan bilimsel bilginin azami ölçüde birbirine yaklaştırılabileceği veya açıklanabileceği temel tezi noktasında esasen eleştirel pozitivist felsefeyle de benzerlik göstermektedir. Nitekim Suppe'ye göre (1974, s. 102; Aktaran, Demirci, 2012, s. 49): "Her teori, kavramlar ve yargılardan oluşmuş bir dokudur ve teori, bu yargılar sistemi olgular dünyasını birebir bir tekabül biçiminde yansıtıyorsa doğru veya gerçekliğe uygundur."

Ancak bu noktada karma araştırma yönteminin düşünsel arka planındaki, bilimsel bilginin üretilmesinde dualite problemine atıf yapan, bu sebeple üretilen bilginin mutlak gerçek değil, en iyi ihtimalle gerçeğin bir yansıması ve iz düşümü olduğu noktasındaki güçlü görüşü nedeniyle, belirli bir epistemolojik temellendirme olmadığı varsayımından hareket eden epistemolojik anarşizmle karıştırılmaması gerekir. Çünkü, bilimsel çalışmalarda benimsenen karma araştırma yöntemi asla bir yöntemsizliği değil, aksine sahip olduğu pragmatik paradigma ile, varlık dünyasına ait fizyolojik, biyolojik, sosyal, psikolojik, siyasal vesair her türlü sorunun çözümünde, klasik modern bilim paradigmasının batıl inanç veyahut bilim dışı olarak dışladığı metafizik ve kültürel değer, olgu ve pratikleri de araştırma sürecine adapte eden bütüncül ve çoğulcu bir anlayışı temsil etmektedir (Demir, 2012, s. 131). Bu nedenle bilimsel araştırmalarda benimsenen karma araştırma yöntemi paradigması, klasik mantıksal pozitivistizmin kartezyenci deterministik

(olayların belirli neden-sonuç zincirlerine göre geliştiğini savunan yaklaşım) kalıp ve kategorik bilim tasnifine, bilimsel özgülük ve çoğulculuk zemininde bir eleştiri getirmektedir.

Karma araştırma yöntemi hem tündengelim ve tümevarım, hem de nitel ve nicel metodolojilerinden birbiriyle uyumlu bir şekilde istifade eder. Çünkü karma araştırma yöntemine göre, bir sorunu çözmenin tek bir doğru yolu olamaz, bu nedenle birden fazla yöntemin birlikte, birbirlerinin eksikliklerini kapatacak şekilde kullanılması yani karma bir bilimsel yöntemin tatbiki ile daha gerçekçi neticelere varılabilir. Bu yönüyle karma araştırma yöntemi, araştırma sorularıyla uyumlu ve doğru cevaplara ulaşılabilmesi için uygun şekilde entegre edilmiş karma bir metodolojinin en iyi seçenek olduğu anlamına gelir (James, 1986). Çünkü karma araştırma paradigması, dogmatik tüm yöntemleri reddeder. Bu sebeple karma araştırma yöntemi, pozitivistlerin mutlak hakikat veya gerçeklik ilkesinden ziyade neyin başarılabileceğine veya neyin işe yaradığına odaklanır. Ne pozitivist paradigmaya, ne de tamamen yorumlayıcı paradigmayı her zaman geçerli tek ve esas araştırma yöntemi olarak kabul etmez. Karma araştırma yöntemi, tamamen durumsallık anlayışına uygun olarak gerekirse her iki yöntemin de gerektiği ölçüde birlikte, karma ve bütünlüyci bir biçimde kullanılması gerektiğini savunur. Bu bakımdan karma araştırma yöntemi, araştırma problemlerini çözmek için esnek bir yaklaşımı kabul eder. Çünkü benimsenen karma araştırma yöntemine göre, bir sorunu çözümünde ancak bilimsel yaklaşımların araştırmanın doğasına uygun olarak akılcı bir şekilde seçimi veya karışımı ile araştırma süreci en optimum şekilde yürütülebilir.

Düşünsel arka plan olarak karma araştırma yöntemi, pozitivistlerin tek bir gerçek dünya olduğu fikrine katılmakla birlikte, ancak farklı insanların bu gerçek dünya hakkında farklı görüşlere sahip olabilecekleri gerçeğini de reddetmez. Çünkü karma araştırma yöntemi, hakikatin izahında tek bir gerçeklik tasvirinin değil, birden çok tasvirin aynı zamanda belirli ölçülerde doğru olabileceğinden hareket eder. Bu noktada yorum bilimcilerin de anlamlandırma (veri, olay ya da metinlere anlam yükleme süreci; yorum temelli çözümleme) ve akıl yürütme çabalarının da pozitivistlerin teyit edilmiş ve tekemmül etmiş bilimsel araştırma birikim ve deneyimleri ile birlikte harmoni içinde tatbiki ile daha sağlıklı neticeler alınabileceğini dışlamaz. Nitekim karma araştırma yöntemi, bireylerin eylemlerini, eylemlerinin ışığında incelenmesi ve fenomenin meydana geldiği koşullara göre bilgiye ulaşılması noktasında nicel verilerin, nitel veriler ile birlikte kullanılmasının araştırmaları zenginleştireceğini savunur.

Bu bahiste Kuhn'un (1970; 1995); klasik paradigma tanımlamasından hareketle, yöntem olarak karma araştırma fikrinin ortaya çıkışı ve gelişimi, sosyal ve beşeri bilim araştırmalarında nitel veya nicel araştırma yöntemlerinden birinin tercih edilmesine yönelik devam eden tartışmalarla ilgili olarak, hem nitel, hem de nicel metodolojinin sıralı ve uyumlu bir şekilde kullanılabileceğini salık vermesi bakımından bilim çevrelerinde epistemolojik bir "paradigmatik devrim" meydana getirmiştir denilebilir. Nitekim Kuhn'a göre (1970; 1995); paradigma, bir bilimsel model ya da genel bir kuram olmasının yanında, aynı zamanda bir model ya da kuramın gelecek araştırmalarda nasıl geliştirileceğini ve uygulanacağını belirleyen bir metodolojidir.

Nitekim bilimsel araştırmalarda benimsenen karma araştırma yöntemi, pozitivizm tarafından çerçevesi çizilmiş bir bilimsel bilgi üretim sürecinin monist dogmatizmine karşı çıkan mutlak ve değişmez evrensel standart ve her zaman geçerli bir bilimsel yöntemin olmadığı savından hareketle ilerlemeci ve aydınlanmacıdır. Nitekim esasında Bacon'a göre bilim de; bir ilerleme ve gelişme sürecini ifade etmektedir (Bacon, 2004, s. 8-9). Bu bağlamda günümüzde, bilhassa pragmatik faydayı esas alan karma araştırma yöntemlerinin her geçen gün daha fazla ilgi görmekte olduğu ifade edilebilir.

Bu bağlamda, aşağıda Tablo-5'te, karma araştırma yönteminin temel özellikleri, epistemolojik ve ontolojik dayanakları ile veri bilimi ve matematiksel modelleme bağlamındaki kullanımları özetlenmektedir. Tabloda da görüleceği üzere, karma yöntem hem genelleme yapılabilen istatistiksel verileri hem de bağlamsal anlamları içeren nitel analizleri iç içe kullanarak daha sağlam ve açıklayıcı sonuçlara ulaşmayı amaçlar. Nitekim karma araştırma yöntemi, tek bir bilimsel yöntemin en iyi olduğu görüşüne karşı çıkarak, farklı yöntemlerin bir arada kullanılmasının daha bütüncül ve sağlıklı sonuçlar doğuracağını savunur. Anti-dogmatik, çoğulcu ve eklektik bir yaklaşım benimseyen bu yöntem, fenomenolojik paradigma ve feminist epistemoloji ile bazı ortak noktalar taşır.

Bu tablo, karma araştırma yönteminin epistemolojik ve ontolojik bağlamda nasıl şekillendiğini, matematiksel modelleme ve veri bilimi teknikleriyle nasıl bütünleştirilebileceğini göstermektedir. Karma yöntem, farklı bilimsel paradigmaların bir arada kullanılmasını destekleyen bir yaklaşımdır. Metodoloji açısından, hem tümdengelimsel hem de tümevarımsal düşüncüyü bir araya getirerek araştırmacılara esneklik sağlar. Matematiksel modelleme açısından, hem olasılıksal hem de deterministik yöntemleri kullanarak daha kapsayıcı analizler yapılmasına olanak tanır. Veri bilimi bağlamında, büyük veri analitiği, doğal dil işleme (NLP) ve duygu analizi gibi tekniklerle entegre edilebilir.

Tablo-5. Karma Araştırma Yönteminin Temel Özellikleri

Kriter	Karma Araştırma Yöntemi
Epistemolojik Temel	Pragmatizm: Bilgi, bağlama ve araştırma amacına göre şekillenir; yöntem seçimi esneklik.
Ontolojik Görüş	Gerçeklik hem nesnel hem öznel olabilir; farklı paradigmalar bir arada kullanılabilir.
Veri Türü	Hem sayısal hem sözel veri kullanılır. Nicel ve nitel verilerin birleşimi esastır.
Matematiksel Modelleme	Çoklu veri kaynaklarına dayalı analizler: Hibrit modeller, kümeleme ve duygu analizi kombinasyonları, istatistiksel test ve tematik analiz entegrasyonu.
Veri Bilimi ve Uygulamaları	Makine öğrenmesi ve fenomenolojik analiz: Büyük veri analitiği, derin öğrenme ve metin madenciliğinin birlikte kullanılması.
Veri Toplama Yöntemleri	Anketler ve Derinlemesine Görüşmeler, Vaka Çalışmaları ve Büyük Veri Analizi, İstatistiksel Modelleme ve Söylem Analizi gibi birleşik yöntemler kullanılır.

Kriter	Karma Araştırma Yöntemi
Avantajları	Nicel ve nitel veri kaynaklarını birleştirerek daha güçlü analiz imkânı sunar. Çeşitli veri türleriyle çalışarak daha esnek ve kapsamlı sonuçlar elde edilmesini sağlar. Bilimsel araştırmalarda daha geniş bir perspektif sunar.
Dezavantajları	Veri toplama ve analiz süreçleri daha uzun ve karmaşıktır. Farklı yöntemlerin entegrasyonu zor olabilir. Kaynak ve zaman gereksinimi yüksektir.

5. Ontolojik Öznellik ve Epistemolojik Nesnellik

Temelde deterministik tümdengelim ve eleştirel tümevarım, nitel veya nicel veya pozitivist ve hermenötik araştırma yöntemlerinden birinin diğerine tercih edilmesinde veya karma bir yöntem olarak pragmatik usullerin araştırma yöntemi olarak benimsenmesinde kritik rol oynayan iki önemli referans veya fikri arka plan bulunmaktadır. Bunlar, ontolojik ve epistemolojik paradigmalardır. Ontoloji, insanların hakkında bilgi edinebileceği dünyada gerçekten var olan şeyler ve sosyal olgularla ilgilenen bir felsefe dalı ve varlık çalışmasıdır. Ontoloji, araştırmacıların araştırdıkları nesnelerin doğası ve varlığı hakkında ne kadar emin olabileceklerini anlamalarına yardımcı olur. Bu çerçevede değerlendirildiğinde ontoloji, bir araştırmacı gerçeklik hakkında hangi "doğruluk iddialarını" öne sürebilir, "gerçek" olanın meşruiyetine kim karar verebilir, araştırmacılar farklı ve çelişkili gerçeklik fikirleriyle nasıl başa çıkabilir, gibi soruların cevabını arar.

Bu değerlendirmelere paralel olarak ifade edilebilir ki, ontoloji; bir "hakikat" olarak kavranabilen, anlaşılabilen ve deneyimlenebilen tekil bir gerçekliğin, yani varlığın araştırılmasına odaklanır. Bu yaklaşım çerçevesinde, gerçek bir dünyanın insan deneyiminden bağımsız olarak var olduğu kabul edilir. Öte yandan, gerçekliğin insan zihninde inşa edildiğini varsayan ve bu nedenle mutlak bir "gerçek" olgusunun varlığını reddeden rölativist ontolojik anlayış, ontolojik paradigmaya farklı bir yön kazandırır. Bu yaklaşım, öznel deneyimlere dayalı olarak şekillenen gerçeklik anlayışıyla, epistemolojik nesnelliğin sorgulanmasına ve çoklu gerçekliklerin kabulüne kapı aralar. Çünkü rölativist ontolojiye göre gerçeklik; bireylerin onu belirli bir zaman ve mekânda nasıl algıladıklarına ve deneyimlediklerine bağlı olarak göreceli biçimde oluşur. Epistemoloji ise, bir çalışma alanında kabul edilebilir bilgiyi neyin oluşturduğıyla, olguların toplanması ve analiz yöntemleri ile ilgilenir (Cevizci, 2008, s. 108). Örneğin, sosyal olguları araştırırken benimsenen metot, doğa bilimlerinde kullanılan yöntemlerle aynı olabilir mi veya ne tür benzerlikler gösterir, sorusu epistemolojinin bir tartışma alanıdır. Yani epistemoloji, bilginin incelenmesidir. Epistemoloji, bilgi edinmenin geçerliliği, kapsamı ve yöntemlerinin tüm yönleriyle ilgilenir, örneğin, bir bilgi iddiasını neyin oluşturduğı; bilginin nasıl elde edilebileceği veya üretilebileceği ve aktarılabilirliğinin kapsamının nasıl değerlendirilebileceği gibi konularla alakadar olur. Epistemoloji, araştırmacıların bilgiyi keşfetme girişimlerinde araştırmalarının çerçevesini oluşturmalarına etki etmesi bakımından önemlidir.

Bu nedenle araştırmacının önyargılarından bağımsız ve nesnel hareket edip edemediği de epistemolojinin ilgilendiği konular arasında yer almaktadır. Bu bakımdan bir araştırmacı için kuşkusuz "gerçek" olarak kabul edilen nesnelerle birlikte araştırmaya konu olan olgunun bir bileşeni olarak incelenen varlıkların bir takım duygu ve tutumları da titizlikle dikkate alınması gereken hususlar arasında yer almaktadır. Bu yönüyle epistemoloji kaçınılmaz olarak hem maddi varlık olan nesnelerle, hem de duygu ve tutumlar gibi dış gerçekliği olmayan sosyal fenomenler ile ilgilenir.

Bu noktada bir başka önemli husus ise şudur ki, maddi ve/veya maddi olmayan varlıkların ne ölçüde dikkate alınması gerektiği ile ilgili varsayım ve tartışmalar, prensipte bilimsel araştırma yöntemlerinde kullanılan nitel ve nicel, tümdengelim ve tümevarım, pozitivist ve hermenötik araştırma yöntemlerinin benimsenmesi noktasındaki ontolojik ve epistemolojik tercihleri de etkilemektedir. Bu noktada eğer kabul edilen araştırma yöntemi, felsefi olarak pozitivistin ilkelerini yansıtıyorsa, muhtemelen doğa bilimlerinin felsefi paradigması benimsenmektedir. Bir başka ifadeyle, gözlemlenebilir bir sosyal gerçeklikle çalışmayı ve bu tür araştırmaların nihai ürününün fizik ve doğa bilimciler tarafından üretilenlere benzer yasa benzeri genellemeler olabileceği fikri tercih edilmektedir (Remenyi vd., 1998, s. 32). Yani bu durumda yalnızca gözlemlenebilecek fenomenler güvenilir verilerin üretilmesinde kullanılabilecektir.

Özne ile bir nesne arasındaki ilişki, epistemoloji ve ontoloji fikirlerini ve araştırma tasarımı nasıl etkilediğini göstermesi bakımından önemlidir. Bu kapsamda nesnelcilik, gerçekliğin bireysel zihnin dışında veya bağımsız olarak var olduğunu varsayar. Yani nesnelcilik, güvenilirlik, yani elde edilen sonuçların tutarlılığı ve dış geçerlilik, yani sonuçların diğer bağlamlara uygulanabilirliğini sağlanmasında faydalıdır. Diğer taraftan öznelci görüş ise, nesnel "gerçeğin" var olduğu ve keşfedilmeyi beklediği fikrini reddeder. Yani öznelci görüşe göre, bir "gerçek dünya", insan faaliyetinden veya sembolik dilden bağımsız olarak önceden var olmaz. Bu sebeple öznelcilik, tanımlanmış bir konu veya problemin ancak bağlamsal bir anlayışla kavranabileceğini savunur. Bu bakımdan öznelcilik, gerçekliğin bir dizi sembol ve dil sisteminde ifade edilebileceği fikriyle ilgilidir. Çünkü, gerçekler bireylerin amaçlarına uyacak şekilde esnetilebilir ve şekillendirilebilir, öyle ki insanlar her daim dünyaya subjektif olarak kendilerince bir anlam yükleme ve onu kendilerine göre yorumlama (anlam çıkarma süreci; özellikle nitel veri analizlerinde kullanılan yöntem) eğilimdedirler.

Bu bahiste denilebilir ki bilim felsefesinde ontolojik ve epistemolojik tartışmalar, insan dünyasına ait varlıkların anlaşılması bağlamında, hakikat olgusu üzerine gerçekleştirilen kabul ve varsayımlarla ilgilidir. Bu anlamda ontolojik tartışmalar, gerçeğin nasıl ve hangi araştırma yöntemleriyle ve ne derece sıhhatli bir şekilde elde edilebileceğine dair varsayımları içermektedir. Epistemoloji tartışmaları ise, bilginin elde edilmesinde nesnellik ve öznellik arasındaki geçişlilik üzerine devam eden tartışmaları dilendirmektedir. Bu noktada nesnellik, sosyal varlıkların gerçekte sosyal aktörlerin dışında var olduğunu savunan felsefi bir konuma sahip iken, sübjektivist öznel görüş, sosyal fenomenlerin sosyal aktörlerin algılarından ve bunun sonucunda ortaya çıkan eylemlerinden yaratıldığıdır.

Bu açıdan bakıldığında bilgi, ya öznel değerlerden bağımsız, nesnel ölçütlerle ve tündengelim yöntemiyle elde edilip genellenebilir ya da daha öznel yaklaşımlarla ve tümevarım yöntemiyle üretilebilir. Bu nedenle tündengelim yöntemi ontolojik olarak nispeten daha naif, yapısal ve epistemolojik olarak daha nesnel bir bilgi birikimini temsil ederken; tümevarım metodu ise daha göreceli ve sınırlandırılmış bir epistemolojik ve eleştirel bir öznel ontolojik paradigmaya atıf yapar. Nitekim epistemoloji gerçeğin doğasıyla ilgilenir bu sebeple birincil özelliği nesnelciliği vurgulamasıdır. Nesnelcilik, sosyal varlıkların gerçekte varlıklarıyla ilgilenen sosyal aktörlerin dışında var olduğu konumunu tasvir eder. Öznelcilik ise, sosyal fenomenlerin, varlıklarıyla ilgilenen bu sosyal aktörlerin algılarından ve sonuç eylemlerinden yaratıldığını savunur.

Nesnelcilik, sosyal varlıkların gerçekte sosyal aktörlerin dışında var olduğu konumunu tasvir eder. Buna bir örnek yönetimin kendisi olabilir. Yönetimin nesnel bir varlık olduğu da iddia edilebilir ve belirli bir kuruluştaki yönetimin belirli bir yönünün incelenmesinde nesnelci bir duruş benimsenmesine karar verilebilir. Misal bu çerçevede, bir organizasyon içinde vazife yapan yöneticilerin görevlerini belirleyen iş tanımları, uygulamaları gereken çalışma prosedürleri, resmi hiyerarşik yapı içindeki konumları bakımından nesnelleştirilebilir. Bu noktada yöneticilerin yer aldıkları hiyerarşi içinde işlerinin bir gereği olarak sundukları raporlar da nesneldir.

Öznelcilik ise, sosyal fenomenlerin sosyal aktörlerin algılarından ve bunun sonucunda ortaya çıkan eylemlerinden yaratıldığını savunur. Dahası, bu sürekli bir süreçtir, çünkü sosyal etkileşim süreci boyunca bu sosyal fenomenler sürekli bir revizyon halindedir (Remenyi vd., 1998, s. 35). Öznelcilik, gerçeğin kavranabilmesi için ayrıntıların dikkate alınması gerekliliğine atıf yapar. Bu bakış açısı genellikle "sosyal inşacılık" terimiyle ilişkilendirilir.

Bu bakış açısı, araştırmacının bu eylemleri anlayabilmesi için sosyal aktörlerin eylemlerini motive eden öznel anlamları keşfetmenin gerekli olduğu yorumcu konumundan kaynaklanmaktadır. Sosyal inşacılık, gerçeğin sosyal olarak inşa edilmiş olarak görülür. Bir organizasyon içinde görev yapanlar da tıpkı organizasyonun hizmet sundukları veya müşterileri gibi, içinde bulundukları durumlara birçok farklı yorum getirebilirler. Bu farklı yorumların, onların eylemlerini ve başkalarıyla sosyal etkileşimlerinin doğasını etkilemesi muhtemeldir. Bu anlamda, misal müşteriler sadece çevreleriyle etkileşime girmekle kalmaz, aynı zamanda olguları yorumlamaları ve bu olgulardan çıkardıkları anlamlar aracılığıyla bir anlam çıkarmaya çalışırlar. Buna karşılık, kendi eylemleri başkaları tarafından bu sosyal olarak inşa edilmiş yorumlar ve anlamlar bağlamında dikkate alınır.

Bu bahiste nesnelcilik-öznelcilik tartışmalarına, örgüt kültürünün yorumlanmasına yönelik olarak geliştirilen teorik ve pratik yaklaşımlar üzerinden temsili bir izahat getirilebilir. Bu kapsamda Smircich (1983), nesnelcilerin bir örgütün kültürünü, örgütün "sahip olduğu" bir şey olarak görme eğiliminde olduklarını belirtir. Öte yandan öznelcilerin görüşü, kültürün, devam eden bir toplumsal yasalaştırma sürecinin bir sonucu olarak örgütün "olduğu" bir şey olduğu şeklinde olacaktır. Misal yönetim teorisi ve

pratiği, organizasyon kültürünü bir değişken, organizasyonun "sahip olduğu" bir şey olarak ele almaktadır.

Bu bakımdan organizasyon kültürü, yöneticiler tarafından arzu edilen durumu üretmek için manipüle edilebilecek, değiştirilebilecek bir şeydir. Öznellik bakış açısı, bunu çok basit bularak reddetmekte ve kültürün, sosyal etkileşimleri, bireyin belirli anlamlar, ritüeller ve belirli anlamlar yüklediği ofis düzeni gibi fiziksel faktörleri içeren karmaşık bir fenomenler dizisi aracılığıyla yaratılan ve yeniden yaratılan bir şey olduğunu iddia etmektedir. Bu noktada öznellik paradigmasına göre örgüt kültürünün anlaşılabilmesi için gereken şey, örgüt içindeki sosyal aktörler tarafından örgüt kültürü olgusuna yüklenen anlamların açıklanabilmesi noktasında bir çaba gösterilmesidir.

Bu bahiste, aşağıda Tablo-6'da, ontolojik öznellik ve epistemolojik nesnellik arasındaki temel farklar, araştırma metodolojileriyle olan ilişkileri ve veri bilimi bağlamındaki kullanımları özetlenmektedir. Nitekim ontoloji, gerçekliğin doğasını ve neyin var olup olmadığını tartışan felsefi bir alandır. Epistemoloji ise bilginin kaynağı, sınırları ve elde edilme süreçleri üzerine odaklanır. Ontolojik öznellik, gerçekliğin bireylerin algılarına ve sosyal bağlamlara göre şekillendiğini savunur. Epistemolojik nesnellik ise, bilginin bireylerden bağımsız, objektif yöntemlerle elde edilebileceğini öne sürer. Bu iki yaklaşım arasındaki gerilim, bilimsel araştırma yöntemlerinin seçiminde belirleyici bir faktördür. Ontolojik öznelciği benimseyen araştırmalar, katılımcıların deneyimlerine ve kültürel bağlamlarına odaklanırken, epistemolojik nesnelliciği benimseyenler ölçülebilir ve nesnel verileri analiz eder.

Bu tablo, ontolojik öznellik ve epistemolojik nesnelliliğin bilimsel araştırmadaki rolünü, metodolojik yaklaşımlarla ilişkisini ve veri bilimi bağlamında nasıl kullanıldığını göstermektedir. Ontolojik öznellik, bireylerin algısına dayalı bir gerçeklik anlayışı benimsediği için fenomenolojik araştırmalar, söylem analizleri ve doğal dil işleme teknikleriyle ilişkilidir. Epistemolojik nesnellilik, deneysel ve ölçülebilir bilginin güvenilirliğini vurguladığı için istatistiksel analizler, kestirimci modelleme ve büyük veri teknikleriyle ilişkilidir. Veri bilimi bağlamında, epistemolojik nesnelliliğe dayalı modeller yapay zekâ, makine öğrenmesi ve büyük veri analitiği gibi alanlarda kullanılırken, ontolojik öznelciğe dayalı analizler duygu analizi, sosyal medya araştırmaları ve fenomenolojik veri incelemelerinde tercih edilmektedir.

Tablo-6. Ontolojik Öznellik ve Epistemolojik Nesnellilik Karşılaştırması

Kriter	Ontolojik Öznellik	Epistemolojik Nesnellilik
Gerçeklik Algısı	Gerçeklik, bireylerin algıları ve toplumsal bağlamlarıyla inşa edilir.	Gerçeklik, bireylerden bağımsız olarak nesnel şekilde var olur.
Bilgi Kaynağı	Bilgi, sosyal aktörlerin etkileşimleri ve deneyimleri aracılığıyla oluşur.	Bilgi, gözlem ve deney yoluyla nesnel kriterlerle elde edilir.
Metodoloji	Nitel araştırmalar: Söylem analizi, fenomenoloji, hermenötik yaklaşım.	Nicel araştırmalar: Deneyler, istatistiksel analizler, hipotez testleri.
Matematiksel Modelleme	Sosyal ağ analizleri, anlamsal modelleme, metin madenciliği.	Regresyon analizi, veri madenciliği, kestirimci modelleme.

Kriter	Ontolojik Öznelcilik	Epistemolojik Nesnelcilik
Veri Bilimi ve Uygulamaları	Duygu analizi, doğal dil işleme (NLP), sosyal medya analizleri.	Büyük veri analitiği, yapay zeka tabanlı modelleme, istatistiksel hipotez testleri.
Avantajları	Bağlamsal faktörleri ve bireysel deneyimleri detaylı analiz eder. Kültürel ve sosyal bağlamı anlamada etkilidir. Derinlemesine veri sağlar.	Genellenebilir ve tekrar edilebilir sonuçlar üretir. Nesnel ve ölçülebilir bilgi sunar. Doğa bilimleri ve mühendislik gibi alanlarda güçlüdür.
Dezavantajları	Genellenebilir sonuçlar üretmekte zorlanır. Subjektif değerlendirmelere açık olabilir. Tekrarlanabilirliği düşüktür.	Bireysel ve bağlamsal farklılıkları göz ardı edebilir. Karmaşık sosyal olguları anlamakta yetersiz kalabilir. Duygu, değer ve kültürel değişkenleri göz önüne almakta zorlanır.

6. Çoğulcu ve Bütünsel Bir Yaklaşım İhtiyacı

Akademik çalışmalarda yöntem üzerine yapılan tartışmalar genellikle ya tümden-gelim ve tümevarım, ya nitel ve nicel, ya pozitivizm ve yorumculuk, ya da birden fazla araştırma yönteminin bir arada kullanıldığı karma araştırma yöntemleri nispetinde ger-çekleşmektedir (Foucault, 1973; Habermas, 2011). Bununla birlikte örneğin Guba ve Lincoln (1994) ve daha birçok bilim insanı da; yöntem sorunsalının, bir ya da birkaç araştırma paradigması arasında sıkıştırılmaması gerektiğini ifade etmekte, pekâlâ birden fazla yöntemin de bir arada kullanılabileceği ve birbirlerinin eksiklerini örtbileceği araştırmaların ve akademik çalışmaların da mümkün olabileceğini kabul eden bir pratiği savunmaktadırlar. Burada eğer, araştırma sorusu açık bir şekilde yöntem olarak bir me-todu dayatmıyorsa, bu halde farklı yöntemlerden istifade ile bir akademik çalışmanın yürütülebileceği ifade edilebilir. Nitekim bu bahiste Tashakkori ve Teddlie (1998, s. 26) de, "belirli bir çalışmada araştırmacının benimsediği araştırma metodolojisini, zıtlar ara-sından bir tercih olarak değil, süreklilik halindeki bütünlük bir sistemin etkileşimli bir parçası olarak düşünmesinin daha uygun olabileceği" şeklinde bir önermeyle bu tezi desteklemektedirler. Bu noktada Tashakkori ve Teddlie (1998, s. 30) temelde, pozitivist bir bakış açısıyla gerçekleştirilen çalışmaların, araştırmaların sezgisel veçhesinin dış-lanmasına sebebiyet vermesi bakımından çalışmaların çekiciliğinin yitirilmesine neden olabileceğini iddia etmekte ve bu nedenle bir çalışmanın değer sistemlerine uygun ola-rak nesnelliği ve öznelciliği birleştiren bütüncül ve karma bir paradigma ile farklı me-totlarla yürütülmesinin daha gerçekçi ve tutarlı sonuçlara ulaşılabilmesini mümkün kı-labileceğini savunmaktadırlar.

Bu bahiste karma araştırma yöntemi, ne katı bir paradigmalar hiyerarşisini, ne de yöntemleri yok sayan ve disiplinsizliği öven anarşist bir bakış açısı önerir. Aksine bi-limsel bir yaklaşım olarak karma araştırma yöntemi, bilimsel faaliyetlerde işin başı, or-tası ve sonu; bir taraftan araştırmaya tesir eden tüm faktörlerin bütüncül ve kuşatıcı bir biçimde dikkate alınması noktasında kapsayıcı, diğer taraftan da üretilen önermelerin yanlışlanması ve doğrulanması bağlamında takip ettiği tahlil, ölçme, kıymetlendirme, analiz, bütünleme, çıkarım ve sonuçların izahı sürecinde de çoğulcu ve özgürlükçü bir

akıl yürütme çabasını över. Nitekim bir yönüyle, araştırma sürecinin tüm aşamalarında benimsenen paradigma önemli bir yer tutar. Bu yönüyle araştırma konusu seçiminden, araştırmanın nasıl yürütülmesi gerektiğine dair görüşler ve seçilen bilimsel metot dahi bir şekilde benimsenen araştırma paradigması dahilinde gelişir. Çünkü bir konunun diğerine tercih edilmesi, konulardan birinin daha önemli olduğu hususundaki bir varsayımına dayanmaktadır ve bu varsayım da benimsenen metodolojik bir tutumun, yani araştırma paradigmasının bir neticesidir. Misal, görüşme çalışması yoluyla toplanan verilere büyük önem verilen bir araştırma yürütmek, muhataplarla kişisel etkileşime, anket ve rileriyle ifade edilen anonim görüşlerinden daha fazla değer verildiğinin bir ifadesi olarak yorumlanabilir.

Bu noktada araştırmacının, kendi değer pozisyonu hakkında net olması, etik olarak neyin uygun olduğuna karar vermesinde ve verdiği kararlarla ilgili sorular olması durumunda kendi pozisyonunu bilim etiğine yakışır bir öz cesaretle tartışabilmesine yardımcı olabilir. Bu bakımdan bilimsel ve akademik araştırmalarda eleştirel ve çoğulcu bir bakış açısı, araştırmacıları doğruluğu kendiliğinden menkul, yanlışlanamaz ve toto- lojik tartışmalardan uzaklaştırır ve bu yönüyle gerçekleştirilen çalışmaların doğrulu- ğuna ve tutarlığına katkı sunar. Nitekim bilimsel araştırmalarda, tek bir paradigmanın yeterli olmadığı ve birden fazla yöntemin eksiklerini tamamlayarak daha bütüncül so- nuçlar üretebileceği görüşü giderek daha fazla kabul görmektedir. Bu bahiste, Tablo- 7’de, çoğulcu ve bütünsel yaklaşımın temel özellikleri, avantajları ve bilimsel araştı- malarındaki kullanımları özetlenmektedir. Tablo’da da izah edildiği üzere, çoğulcu ve bü- tünsel yaklaşım, bilimsel araştırmalarda farklı yöntemlerin bir arada kullanılmasının sağladığı avantajları vurgular. Veri bilimi bağlamında, hem yapay zeka ve büyük veri analitiği hem de nitel araştırma yöntemlerinin entegrasyonuna olanak tanır. Hibrit mo- delleme yaklaşımları, duygu analizi ve istatistiksel testlerin bir arada kullanılmasıyla daha kapsamlı içgörüler sunar.

Tablo-7. Çoğulcu ve Bütünsel Araştırma Yaklaşımı

Kriter	Çoğulcu ve Bütünsel Yaklaşım
Temel Görüş	Tek bir paradigma yerine birden fazla yöntemin entegrasyonunu savu- nur.
Metodoloji	Nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanılması: Karma araştırma de- senleri.
Veri Kaynağı	Çoklu veri kaynakları: Anketler, söylem analizleri, büyük veri setleri, vaka çalışmaları.
Matematiksel Model- leme	Hibrit Modeller: Yapay zekâ ve tematik analiz, regresyon ve anlamsal analiz kombinasyonları.
Veri Bilimi ve Uyu- lamaları	Makine öğrenmesi ve fenomenolojik analiz, doğal dil işleme ve istatis- tiksel testler.
Avantajları	Farklı metodolojilerin güçlü yönlerini birleştirir. Tek bir paradigmanın sınırlarını aşar. Daha gerçekçi ve tutarlı sonuçlar sağlar.

Kriter	Çoğulcu ve Bütünsel Yaklaşım
Dezavantajları	Yöntemler arası entegrasyon zor olabilir. Zaman ve kaynak gereksinimi yüksektir. Analiz süreci karmaşık olabilir.

7. Araştırma Paradigmalarının Seçiminde Etik Sorumluluklar ve Suistimal Riski

Bilimsel suistimal, profesyonel bilimsel araştırmaların yayınlanmasında standart bilimsel davranış ve etik davranış kurallarının ihlali noktasında vuku bulan akademik bir sahtekârlığa atıf yapar. Bu bakımdan akademik sahtekârlık, yanlış veya uydurma araştırma bulgularına dayalı bir biçimde çarpıtılmış bilgilerin üretilmesi sürecinde bilimin suistimal edilmesi ve bilimin hakikatte bilimle bağdaşmayan birtakım maksatlarla araçsallaştırılmasına sebebiyet verebilir. Bu kapsamda kasten veya ağır bir ihmal neticesinde, belli çıkar ve menfaat grupları lehine, bilimsel araştırma bulguları manipüle edilebilir, çarpıtılmış raporlamalarla ve yorumlamalarla hakikat tahrif edilebilir ve muhataplar hatalı bir biçimde yönlendirilebilir. Bu şekilde bilimin tahrif edilerek araçsallaştırılmasının önüne geçilebilmesi kabul edilmelidir ki akademinin en önemli sorunlarından bir tanesidir. Bu noktada bilimsel suistimal yalnızca bireysel etik ihlallerle sınırlı olmayıp, araştırma ekosisteminin güvenilirliğini zedeleyen yapısal bir tehdit halini alabilmektedir (Steneck, 2006). Bu bakımdan özellikle metodolojik tarafgirlik (araştırma sorusu ve bağlamdan bağımsız olarak belirli bir yöntem veya paradigmanın öncelenmesi ya da ideolojik gerekçelerle bilimsel yöntemlerin saptırılması), paradigma tercihinin bilimsel gerçeklikten saparak politik, ideolojik ya da finansal baskılarla şekillenmesi durumunda ciddi epistemolojik sorunlar doğurur (Ioannidis, 2005). Bu tür etik dışı uygulamaların, yalnızca sonuçlara değil, araştırmacının temel yöntemsel dayanaklarına da zarar verdiği açıktır.

Nitekim benimsenen araştırma paradigmasının tayin ettiği konsept ve doktrinlerin rehberliğinde sınır, usul, esas ve araçları belirlenen araştırma metot ve yöntemleri, hem bilimsel araştırmaların belli bir disiplin içinde tatbikine, hem de akademik ve bilimsel özgürlüğünün korunmasına katkı sunar ve imkân sağlar. Bu bahiste pek tabii olarak, esbabı kendinden menkul totolojik bir takım apriori olarak doğruluğu tartışılmaz ön kabul ve varsayımlar üzerinden, halbuki gerçekte kendini belli hiçbir bilimsel metot ve yöntemle bağlı hissetmeden veya mezkûr yöntemleri suistimal etmek suretiyle gerçekleştirilen çalışmalar esasen bilimle ilgili tutulamaz. Çünkü bilimsel alan, doğruluğu kendinden menkul dogmaların test, teyit ve kabul alanı da değildir, kaldı ki zaten geçerlilik ve tutarlılık testine tabi tutulmayan veya normatif olarak reddi mümkün olmayan önermeler, bilimsel çalışmaların konusu ve dayanağı olamazlar. Doğal olarak her araştırmacının tasarımı ve stratejisi, araştırma probleminin izah veya açıklanmasına yönelik olarak geliştirilen önermelerin doğrulanabilmesi ve yanlışlanabilmesi için benimsenen araştırma yöntemleri ile ilgilidir. Bunun aksi epistemolojik olarak kuşkusuz totolojidir. Çünkü bilimin esası evvela anti dogmatik bir hüviyete sahip olması ve bu sebeple kesinlikle dürüst bir akıl yürütme çabasını ifa etmesidir. Bu hususta araştırmaların geçerlilik ve güvenirliliğinin sağlanmasında yöntemin sistematik, eleştirel ve açıklanabilir olması temel bir gerekliliktir (Kitcher, 2001).

Bu nedenle bilimin en birincil geçerlilik ve tutarlılık test alanı ise gerçek hayattır. Çünkü kaçınılmaz olarak, gerçek hayatın dışlanması ve yok sayılması suretiyle üretilen bilim yapısal olarak kozmetiktir. Kozmetik bilim, gerçek hayatla ilişkisi zayıf, yalnızca şeklen bilimsel görünen, fakat içerik olarak hakikate yönelik bilgi üretme işlevi taşımayan yüzeysel çalışmalara atıf yapar. Nitekim bu tür kozmetik yöntemlerle, konjonktürel motivasyonlarla ve bilim ahlâkına aykırı olarak manipülatif yöntemlerle üretilen bilim, dönem koşulları sona erdiğinde müellifleri açısından taşımak zorunda kalabilecekleri, inkârı mümkün olmayan ağır ve yıpratıcı bir prangaya dönüşebilir. Nitekim hayatta ve dahi bilimde en hakiki düstur dürüstlük çizgisinde müstakim ve hakikate sadakatle bağlı kalmaktır. Bu nedenle araştırmacının yalnızca hakikate yönelmiş bir zihinsel tutumla değil, aynı zamanda süreçsel şeffaflıkla hareket etmesi, etik bilimselliğin temelidir (Resnik, 2020). Bu noktada, bilimsel yöntemin sadece teknik değil, aynı zamanda ahlaki bir yapı taşıdığı hatırlanmalıdır.

Tüm bu değerlendirmeler doğrultusunda, araştırma paradigması tercihi yalnızca yöntemsel değil, aynı zamanda değer temelli bir sorumluluk olarak ele alınmalıdır. Bu kapsamda akademik kitaplar, makaleler ve konferanslar dahi en iyi ihtimalle tıpkı bir savaş veya moda, sanat veya doğa fotoğrafçısının çektiği fotoğraflar veya filmler gibi gerçeğin en iyi ihtimalle başarılı bir enstantanesi, mizansen veya izdüşümünün kaydı olabilirler. Bu noktada, akademik dergi, makale veya konferans bildirilerinin, tarihe müspet ve menfî manada kayıt düşen çok önemli görevleri ve hakikatin izahı konusunda üstlendikleri pek kıymetli vazifeleri vardır. Dolayısıyla akademik metinler, yalnızca bilgi sunmaz; aynı zamanda bilimsel etik açısından geleceğe karşı bir sorumluluk taşır (Ziman, 2000). Bilimsel üretim süreçlerinin temsili gücü ise, bu etik temelin kamusal bilgiye nasıl yansıdığını göstermesi açısından önemlidir. Bu sebeple bilimsel çalışmaların, bilimi kompartımanlara ayırmadan, bir taraftan nesnel olgu, madde ve fiziksel gerçeklik dünyası ile, diğer taraftan öznel zihin, bilinç, deneyimler ve değerleri bir potada eriten entelektüel bir birliktelik içerisinde yürütülmesi, hem üretilen bilimsel bilgilerin gerçek hayattaki faydalı etkilerinin görülebilmesi, hem de çok yönlü ve çoğulcu çabaların övülerek teşvik edilmesi neticesinde bilimsel anlayışın genişlemesine, büyümesine, kuvvetlenmesine ve yerleşmesine daha fazla katkı sağlayabileceği ifade edilebilir. Bu izahatlardan mütevellit çalışma münhasıran araştırma paradigmasının seçiminde tek bir yöntemin üstünlüğünü değil, bağlama ve probleme uygun metodolojik çeşitliliği esas alan felsefi çoğulculuğu savunmaktadır. Bu bağlamda, pozitivist, yorumlayıcı ve eleştirel yaklaşımların birbirine karşıt olmaktan çok, belirli koşullarda birbirini tamamlayan yaklaşımlar olarak değerlendirilebileceği fikri öne çıkmaktadır. Paradigmalar arası geçirgenlik, araştırmacıya daha esnek, yaratıcı ve kapsamlı çözümler üretme fırsatı sunmaktadır. Bu çeşitlilik, yalnız yöntemsel zenginlik değil; aynı zamanda bilimsel özgürlüğün ve etik sorumluluğun birlikte korunmasına katkı sağlar (Lincoln & Guba, 2000).

Araştırma yöntemlerine ilişkin yürütülen tartışmalar, bilimin epistemik doğruluğunu ve tarafsızlığını güvence altına almayı amaçlayan metodolojik bir çerçeve oluşturma gayretidir. Bu tartışmalar, bilimin dar çıkarlar ve ideolojik yaklaşımlar doğrultusunda araçsallaştırılması riskine karşı uyarıcı bir işlev görür; zira bilimsel uğraşların bu

şekilde manipüle edilmesi, yalnızca akademik etik ilkelerin ihlaliyle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda medeniyetin temel epistemolojik ve toplumsal temellerine de zarar verebilir. Bu çerçevede, benimsenen araştırma yöntemleri, subjektif önyargıların, keyfi kurumsal müdahalelerin ve metodolojik suiistimallerin önüne geçen doktrinel bir bariyer işlevi görmek durumundadır. Böylelikle, metodolojik tutarlılık ve bilimsel güvenilirlik sağlanırken, bilimsel suistimalin önlenmesi ve araştırma ekosisteminin bütünlüğünün korunması mümkün kılınır. Aksi takdirde, bilimsel faaliyetler epistemolojik temelden koparak, hem akademik hem de toplumsal meşruiyetini yitirebilir ve etik sorunların yaygınlaşmasına zemin hazırlayabilir. Dolayısıyla, araştırma paradigmalarının seçiminde metodolojik titizlik ve etik sorumluluk bilincinin gözetilmesi, bilimin toplum nezdindeki itibarının ve bilimsel bilginin geçerliliğinin korunması açısından elzemdir.

8. Tartışma

Bu çalışmada, akademik araştırma paradigmalarının felsefi temelleri, özellikle ontolojik ve epistemolojik yönelimleri bağlamında derinlemesine incelenmiştir. Bulgular göstermektedir ki, sosyal bilimlerde kullanılan başlıca araştırma paradigmaları (pozitivist, yorumlayıcı, eleştirel ve karma yaklaşımlar) yalnızca yöntemsel tercihler değil, aynı zamanda araştırmacının gerçeklik ve bilgiye ilişkin felsefi konumunu da yansıtmaktadır. Bu bakımdan sosyal bilimlerin doğasına uygun bir şekilde, araştırma süreçlerinde bu paradigmalara dair farkındalık geliştirilmesi, bilginin güvenilirliği, geçerliliği ve açıklayıcılığı açısından kritik öneme sahiptir. Bu kapsamda çalışmada ortaya konan temel tartışmalardan biri, tümdengelimsel (dedüktif) ve tümevarımsal (endüktif) yaklaşımların, araştırmacının gerçeklik anlayışı doğrultusunda epistemolojik ve ontolojik düzeyde farklı bilgi üretim biçimlerine yol açtığıdır. Bu sonuç, Denzin ve Lincoln (2018) tarafından vurgulanan, paradigmanın yalnızca teknik bir çerçeve değil, aynı zamanda “inanç sistemi” olarak işlev gördüğü savını desteklemektedir. Aynı şekilde Guba ve Lincoln (1994), epistemolojik inançların, araştırmacının hem soru sorma biçimini hem de gerçekliği nasıl yorumladığını temelden etkilediğini belirtmektedir. Bu bağlamda, çalışma sonuçları önceki kuramsal tartışmalarla güçlü bir paralellik içindedir. Bununla birlikte, Mertens (2020) araştırma paradigmalarının yalnızca epistemolojik değil aynı zamanda etik, aksiyolojik ve sosyal adalet boyutlarını da dikkate alması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu perspektif, özellikle nitel araştırmalarda toplulukların ve marjinalize edilmiş grupların sesinin duyurulması açısından önem taşımaktadır. Çalışmada önerilen paradigma çoğulluğu, bu yönüyle Mertens’in dönüştürücü paradigmasıyla da örtüşmektedir.

Bu çerçevede farklı paradigmaların avantaj ve sınırlılıkları dikkate alındığında, özellikle çalışmada vurgulanan pozitivist yaklaşımın nesnellik, ölçülebilirlik ve tekrarlanabilirlik ilkelerine dayalı olması, belirli araştırma türlerinde avantaj sağlarken; insan davranışı, anlam dünyası ve bağlam temelli fenomenlerin analizinde yetersiz kalabileceği görülmektedir. Greene (2019) bu noktada, pozitivistizmin sınırlarının günümüzde daha net görüldüğünü ve özellikle karma yöntem tasarımlarının sosyal olguların çok katmanlı doğasına daha iyi yanıt verdiğini belirtir. Bu çerçevede, yorum bilimsel paradigmaya ilişkin bulgular, araştırmanın bağlamsal ve yorumlayıcı doğasını öne

çıkarak, sosyal gerçekliğin öznel boyutlarının anlaşılmasında nitel yöntemlerin vazgeçilmez olduğunu ortaya koymaktadır (Gadamer, 1987; Patton, 2002).

Elde edilen bu bulgular ışığında, çalışmanın özgün katkılarından biri de, ontolojik öznellik ve epistemolojik nesnellilik arasında dinamik bir gerilim olduğunu göstermesidir. Bu durum, yalnızca paradigmlar arası geçişkenliği değil, aynı zamanda metodolojik çoğulculuğu da zorunlu kılmaktadır. Karma araştırma paradigmasına ilişkin bulgular, bu zorunluluğu temellendirmekte ve araştırmanın doğasına uygun yöntemsel sentezlerin bilimsel geçerliliği artırabileceğini savunmaktadır (Creswell & Plano Clark, 2018). Ayrıca Sweetman (2022), karma yöntemlerin sadece teknik bir kombinasyon değil, farklı epistemolojileri diyalogik bir çerçevede uzlaştıran felsefi bir yönelimi temsil ettiğini ileri sürmektedir. Bu bağlamda, karma paradigma, bilgi üretiminde mutlaklıktan uzak, durumsallığı önceleyen bir metodolojik bakış açısını temsil etmektedir.

Bu metodolojik çeşitlilik, sosyal bilimlerde farklı bilgi üretim yollarını mümkün kılan geniş bir yaklaşım yelpazesine işaret etmektedir. Nitekim, deterministik tümdengelimden tümevarıma, pozitivist yaklaşımdan yorum bilim ve karma paradigmalara kadar uzanan yelpaze, sosyal bilimlerde araştırma sürecinin yalnızca teknik değil, aynı zamanda ideolojik ve ontolojik yönleri olan bir yapı olduğunu göstermektedir. Netice itibarıyla elde edilen bulgular, literatürde özellikle Guba ve Lincoln (1994), Creswell ve Plano Clark (2018), Bhaskar (1989) ve Longino (2002) gibi isimlerin paradigmalara yüklediği anlamlarla uyum içindedir. Örneğin, pozitivist yaklaşımın nesnelci ve determinist karakteriyle, tümdengelimsel modellerle sıkı ilişkisinin vurgulanması, Comte ve Mill'in klasik pozitivist görüşleriyle örtüşmektedir. Aynı şekilde, fenomenoloji ve yorum bilimin bireysel deneyimi esas alan öznelci yapısının hermenötik yorumlamayla bağlantısı, Gadamer ve Husserl'in epistemolojik yaklaşımlarıyla paralellik taşımaktadır.

Bu bahiste denilebilir ki, çalışmada elde edilen inceleme bulguları, sosyal bilimlerde hâkim paradigma çatışmalarına karşı bir uzlaştırma zemini sunmakta ve bilginin doğasına ilişkin çoğulcu bir epistemoloji önermektedir. Bu yaklaşım, Longino (2002) ve Bhaskar (1989) gibi düşünürlerin epistemolojik realizm ile sosyal inşaıcılığı uzlaştırma çabalarıyla paralellik göstermektedir. Ayrıca, araştırmanın bu yönü, metodoloji tartışmalarında sıklıkla göz ardı edilen etik ve aksiyolojik boyutları da içermesi bakımından dikkate değerdir. Araştırma tasarımlarının yalnızca nesnel gerçekliğe değil, aynı zamanda sosyal adalet, eşitlik ve güç ilişkileri gibi temalara da duyarlı olması gerektiği yönündeki çağdaş anlayışlar (Mertens, 2020) ile çalışmanın bulguları örtüşmektedir. Bu kapsamda karma araştırma paradigmasının, farklı epistemolojik ve ontolojik pozisyonları birleştirmeye dönük eklektik yapısı, araştırma süreçlerinde artan çok yönlülük ihtiyacına bir cevap olarak değerlendirilebilir. Nitekim post-pozitivist ve eleştirel realist yaklaşımlar, bilgiye ulaşmada mutlaklık yerine yaklaşılabirliği vurgulayarak, bilimsel yöntemin sınırlarını daha net bir biçimde tartışma olanağı sunmaktadır.

Bu uzlaştırıcı yaklaşım, çalışmanın genel bulguları ve tartışmalarıyla da örtüşmektedir. Nitekim çalışma gerçekleştirdiği tartışmalar itibarıyla, araştırma paradigması seçiminin, yöntemden öteye geçerek araştırmanın bütün epistemik çerçevesini belirleyen

temel bir karar olduğunu ortaya koymaktadır. Bir başka ifadeyle, paradigma seçiminin yalnızca metodolojik bir tercih değil, aynı zamanda bir bilgi felsefesi, bir bilim tasavvuru ve bir varlık görüşü olduğu savını da desteklemektedir. Bu bakımdan çalışmanın bulguları, aynı zamanda araştırma probleminin nasıl kurulduğunu ve araştırmacının bilimsel konumlanışını da belirlediğini ortaya koymakta, yani araştırma paradigmasının, sadece ampirik bir araç değil, aynı zamanda araştırma dünyasına ilişkin temel ontolojik kabullerin bir yansıması ve ürünü olduğu görüşünü de desteklemektedir.

Bu bağlamda çalışma, araştırma paradigmasının, araştırmacının bilgiye nasıl ulaştığı ve neyi değerli saydığı konusunda belirleyici olduğu savını da desteklemektedir. Bu nedenle çalışmada ele alınan tartışmalar itibarıyla, bilimsel ve akademik araştırmalarda, farklı paradigmaların bir arada ele alınabileceği çoğulcu bir yaklaşımın benimsenmesinin, yalnızca metodolojik bir zenginlik değil, aynı zamanda yürütülen araştırmanın daha kapsayıcı, gerçekçi ve tutarlı olabilmesine müspet katkı sunabileceği fikrine de destek vermektedir. Bu bağlamda, çalışmada araştırma süreçlerinde özellikle çoğulcu bir yaklaşımın benimsenmesinin; bilgi üretiminin yanı sıra, akademik ve bilimsel çabaların etik ve toplumsal sorumluluk boyutlarında da daha dengeli bir duruş geliştirilmesine katkı sağlayabileceği sonucu ortaya konulmaktadır.

Sonuç

Buraya kadar yapılan izahatlar ve analizler nispetinde denilebilir ki, akademik ve bilimsel çalışmalarda benimsenen araştırma paradigması ya da paradigmaları, araştırmacıların, araştırma metodolojilerinin oluşmasına rehberlik eden kabul ve inançlarını oluşturan genelleştirilmiş görüşlerinin sistematize edilmiş bir biçimi olarak tarif edilebilir. Bunun için araştırma yöntemlerinin düşünce arka planının anlaşılması ve temellendirilmesi, araştırma sonuçlarının uygun ve anlamlı bir şekilde yorumlanmasını mümkün kılması, bilimsel yaklaşımlar arasındaki farklılık ve kesişme noktalarının irdelenerek incelenmesi, bilimsel araştırma süreçlerinin, benimsenen araştırma yöntemlerinin ve neticesinde üretilen bilimsel bilgilerin çapı ve çerçevesi, bilginin gelişimi ve bu bilginin doğası, araştırmacının dünyayı nasıl gördüğü ile ilgili bilgiler vermesi bakımından oldukça değerlidir. Çünkü araştırma yöntemlerinin düşünsel arka planı, benimsenen yöntem ve bilginin açıklanmasında kullanılan dilin şeklinin de çerçevesini belirler ve araştırma usul ve esaslarının oluşturulmasına giden akıl yürütme sürecinin yapıtaşları ve güzergahının belirlenmesindeki temel düşünce sistematliğini açıklar.

Bu doğrultuda bilimsel paradigmalar, araştırmacının dünyayı anlama biçimini şekillendirerek bilimsel bilgi üretimini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle, akademik araştırmaların felsefi temellerinin sağlam bir çerçeveye oturtulması, araştırmaların bilimsel geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmaktadır. Araştırma süreçlerinde paradigma seçimi, yalnızca teorik bir çerçeve oluşturmaktan öte, araştırma sorularının belirlenmesi, yöntem seçimi ve hipotez testleri açısından da kritik bir adımı temsil etmektedir. Paradigmalar, epistemolojik ve ontolojik temelleriyle araştırma sonuçlarının nasıl üretileceğini ve yorumlanacağını belirler. Bu bahiste, aşağıda Tablo-8’de, bilimsel paradigmaların akademik araştırmalara etkileri ve metodolojik yaklaşımlarıyla ilişkileri özetlenmektedir. Bu tablo özet olarak bilimsel paradigmaların akademik araştırmalar

üzerindeki etkisini ve hangi metodolojilerle ilişkilendirildiğini göstermektedir. Pozitivizm ve post-positivizm, doğa bilimlerinde ve büyük veri analizlerinde yaygın olarak kullanılan objektif bilgi üretim süreçlerini destekler. Yorum bilim ve fenomenoloji, sosyal bilimlerde insan deneyimlerini ve öznel algıları anlamaya odaklanır. Çoğulcu ve bütünsel yaklaşımlar, farklı metodolojileri bir araya getirerek daha kapsamlı araştırmalar yapılmasını sağlar.

Tablo-8. Bilimsel Paradigmaların Araştırmalara Etkileri

Paradigma	Epistemolojik Temel	Ontolojik Görüş	Metodoloji	Araştırmaya Etkisi
Pozitivizm	Nesnelcilik	Gerçeklik nesneldir ve gözlemlerle doğrulanabilir.	Nicel yöntemler, hipotez testleri, deneyler.	Genellenebilir ve nesnel bilgi üretir.
Post-Pozitivizm	Eleştirel Realizm	Gerçeklik tam olarak bilinemez, bilimsel kanıtlarla yaklaşılabılır.	Karma yöntemler, deneysel çıkarımlar, istatistiksel modelleme.	Daha esnek ve kapsamlı analiz imkanı sunar.
Yorum Bilim	Öznelcilik	Gerçeklik bireylerin algısına göre değişir.	Nitel analizler, fenomenoloji, söylem analizi.	Bağlamsal ve kültürel analiz sağlar.
Fenomenoloji	Deneyim Temelli	Gerçeklik bireysel deneyimlerden oluşur.	Derinlemesine görüşmeler, betimleyici analizler.	İnsan merkezli anlayış geliştirir.
Çoğulculuk	Pragmatizm	Gerçeklik hem nesnel hem öznel olabilir.	Hibrit yöntemler, makine öğrenmesi ve nitel analiz kombinasyonları.	Farklı disiplinlerin entegrasyonuna olanak tanır.

Bu bilgiler doğrultusunda genel bir değerlendirme yapmak gerekirse, akademik araştırmalarda kullanılan paradigmalara dair yapılan kapsamlı kuramsal analizler ve gerçekleştirilen izahatlar nispetinde denilebilir ki, benimsenen ve seçilen araştırma paradigmaları, akademik araştırmaların sadece metodolojik bir tercihten ibaret olmadığını; aynı zamanda epistemolojik, ontolojik ve etik boyutlarıyla bütüncül bir yaklaşım gerektirdiğini göstermektedir. Bu paradigmatik tercihler, araştırmacının bilgiye, gerçekliğe ve bilimin toplumsal işlevine ilişkin temel duruşlarını yansıtarak, bilimsel bilginin üretim sürecini doğrudan şekillendirir. Dolayısıyla, bilimsel araştırmalarda paradigmanın bilinçli ve eleştirel bir şekilde değerlendirilmesi, yalnızca yöntemsel tutarlılığı sağlamakla kalmaz, aynı zamanda bilginin geçerliliği ve güvenilirliğinin teminatı olarak epistemolojik bir sorumluluğu da ifade eder. Bu bağlamda, paradigmaların araştırma sürecine olan etkisinin kavranması, akademik araştırmanın kalitesini ve bilimsel etiğin korunmasını temin etmek adına vazgeçilmezdir. Bilimsel bilginin sürdürülebilirliği ve toplumsal meşruiyeti için, paradigmaların felsefi temelini güçlü bir şekilde kavranması ve uygulanması zorunludur.

Bu nokta çalışmada elde edilen bulgular neticesinde, münhasıran benimsenen akademik paradigmaların yalnızca metodolojik birer çerçeve sunmadığı, aynı zamanda bilgiye, gerçekliğe ve değerlere yönelik felsefi kabulleri de yansıttığı açığa çıkmaktadır. Bu hususiyetle çalışmada, akademik araştırmalarda benimsenen paradigmaların sadece

teknik bir tercih değil, aynı zamanda felsefi bir duruş olduğu düşüncesini destekler mahiyette, araştırmacıların dünya görüşü ve değer yargılarının da yöntem seçimlerine olan olası etkileri üzerine dikkat çekilmektedir. Bu nedenle, bilimsel ve akademik araştırma süreçlerinde paradigmatik tutum, tercih ve farkındalığın, esasen üretilen bilginin geçerliliği ve güvenilirliği açısından da kritik bir öneme sahip olduğu ifade edilebilir. Netice itibarıyla, araştırma paradigmasına dair farkındalık, sadece yöntemsel tutarlılığı değil; aynı zamanda bilimsel etiğin ve felsefi temelin güçlendirilmesini de mümkün kılmaktadır.

9. Müteakip Araştırmalar İçin Öneriler

Yapay zekâ teknikleri, verileri analiz etme ve anlama, kalıpları ve ilişkileri keşfetme, tahminlerde bulunma ve sorunları çözme yöntemi olarak akademik araştırmalarda yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu kapsamda makine öğrenimi ve doğal dil işleme gibi yapay zekâ teknikleri, bilgisayar bilimi, istatistik, sosyal ve beşerî bilimler dahil olmak üzere çeşitli araştırma alanlarında yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu teknikler tipik olarak büyük ve karmaşık veri kümelerine uygulanır ve genellikle verileri analiz etmek ve işlemek için güçlü bilgisayar sistemlerinin kullanımını içerir. Bu sebeple günümüzde yapay zekâ, verileri analiz etmek ve yorumlamak, tahminlerde bulunmak ve kararlar almak için kullanılabileceği için bir araştırma yöntemi olarak kabul edilmektedir. Nitekim yapay zekâ uygulamalarının düşünsel arka planı, felsefenin bilgiyle ilgili dalı olan epistemoloji alanına kadar götürülebilir. Epistemolojideki anahtar fikirlerden biri, bilginin kodlanma ve işlenme biçimini ifade eden temsil kavramıdır. Bu fikir, bilgiyi insanların yaptığına benzer bir şekilde işleyebilen ve kullanabilen makineler yaratmakla ilgili olduğu için yapay zekânın merkezinde yer alır. İlave olarak, yapay zekâ alanı, bilincin doğasını ve zihin ile beyin arasındaki ilişkiyi anlamakla ilgilenen zihin felsefesi ile de yakından ilişkilidir. Yapay zekâ felsefesi ayrıca mantık, bilim felsefesi, etik ve metafizik gibi diğer alanlardan gelen fikirlerden de yararlanır. Bu sebeple müteakip çalışmalarda yapay zekânın bir araştırma yöntemi olarak sahip olduğu düşünsel (algoritmik) arka planına ve hususiyetlerine yönelik olarak münhasıran bir araştırma yapılabilir.

Buna ek olarak, araştırma paradigması tercihlerinin alan bazında (örneğin sosyoloji, psikoloji, siyaset bilimi vb.) nasıl farklılaştığını inceleyen disiplinler arası karşılaştırmalı çalışmalar gerçekleştirilebilir. Karma araştırma yöntemlerinin uygulanabilirliğini test eden ampirik vakalar üzerinden paradigma başarımı değerlendirilebilir. Ontolojik ve epistemolojik tercihler ile araştırmacıların kişisel değer sistemleri arasındaki ilişkiyi analiz eden nitel araştırmalar yapılabilir. Dijitalleşme ve yapay zekâ bağlamında ortaya çıkan yeni veri toplama ve analiz tekniklerinin mevcut araştırma paradigmalarıyla olan uyumu veya çatışma noktaları derinlemesine incelenebilir. Ayrıca, eğitim, kamu yönetimi ve medya gibi uygulamalı alanlarda paradigma tercihlerinin politika üretme süreçlerine etkisi araştırılabilir.

Etik Beyanı

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

Declaration

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

Hakem Değerlendirmesi

: Dış bağımsız.

Çıkar Çatışması

: Yazarlar çıkar çatışması bildirmemiştir.

Finansal Destek

: Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.

Peer-review

: Externally peer-reviewed.

Conflict of Interest

: The authors have no conflict of interest to declare.

Grant Support

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

Kaynakça

- Althusser, L. (1984). *Felsefe ve bilim adamlarının kendiliğinden felsefesi* (Ö. Sezgin, Çev.). Ankara: Birey ve Toplum Yayınları.
- Ayer, A. J. (1984). *Dil, doğruluk ve mantık* (V. Hacıkadıroğlu, Çev.). İstanbul: Metris Yayınları.
- Bacon, F. (2004). *Yeni Atlantis* (C. Saraçoğlu, Çev.). İstanbul: Bordo Siyah Yayınları.
- Bhaskar, R. (1989). *Reclaiming reality: A critical introduction to contemporary philosophy*. London: Verso.
- Burns, N., & Grove, S. K. (2003). Understanding theory and research frameworks. In *Understanding nursing research: Building an evidence-based practice* (pp. xx-xx). Philadelphia: Saunders Company.
- Carnap, R. (1936). Testability and meaning. *Philosophy of Science*, 3(4), 419–471. <https://doi.org/10.1086/286432>
- Cevizci, A. (2008). *Felsefe*. Ankara: Sentez Yayınları.
- Chalmers, A. (1990). *Bilim dedikleri şey* (H. Arslan, Çev.). Ankara: Vadi Yayınları.
- Collis, J., & Hussey, R. (2003). *Business research: A practical guide for undergraduate and postgraduate students*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Comte, A. (1855). *The positive philosophy of Auguste Comte* (H. Martineau, Çev.). La Palma, Apache Junction: Calvin Blanchard. (Orijinal çalışma 1830–1842'de yayımlanmıştır).
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Demir, Ö. (2012). *Bilim felsefesi*. Ankara: Sentez Yayıncılık.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). London: Sage Publications.
- Descartes, R. (1962). *Metafizik düşünceler* (M. Karasan, Çev.). İstanbul: MEB Yayınları.
- Dobson, P. (2002). Critical realism and information systems research: Why bother with philosophy? *Information Research*, 7(2), 1–12.
- Feyerabend, P. (1981). *Realism, rationalism and scientific method*. London: Cambridge University Press.
- Foucault, M. (1973). *The order of things: An archaeology of the human sciences*. New York: Vintage Books.
- Fumerton, R. (2002). Theories of justification. In *The Oxford handbook of epistemology* (pp. xx-xx). New York: Oxford University Press.
- Gadamer, H. (1987). *Hermeneutics as practical philosophy*. New York: MIT Press.

- Gill, J., & Johnson, P. (2002). *Research methods for managers*. London: Sage Publications.
- Greene, J. C. (2019). *Advancing the Methodological Conversation in Mixed Methods Research*. SAGE Open, 9(2). <https://doi.org/10.1177/2158244019845833>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). London: Sage Publications.
- Habermas, J. (1990). *Modernlik, tamamlanmamış bir proje*. İstanbul: Kıyı Yayınları.
- Habermas, J. (2011). *Sosyal bilimlerin mantığı üzerine*. İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Heron, J. (1996). *Co-operative inquiry: Research into the human condition*. London: Sage Publications.
- Ioannidis, J. P. A. (2005). Why most published research findings are false. *PLoS Medicine*, 2(8), e124. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.0020124>
- James, W. (1986). *Pragmacılık* (M. Aşkın, Çev.). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Kitcher, P. (2001). *Science, truth, and democracy*. Oxford University Press.
- Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Kuhn, T. S. (1995). *Bilimsel devrimlerin yapısı* (N. Kuyaş, Çev., 4. baskı). İstanbul: Alan Yayıncılık.
- Lakatos, I. (1986). *Falsification and the methodology of scientific research programmes*. London: Cambridge University Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (2nd ed., pp. 163–188). SAGE.
- Longino, H. (2002). *The Fate of Knowledge*. Princeton University Press.
- Machlup, F. (1978). *Methodology of economics and other social sciences*. New York: Academic Press.
- Mertens, D. M. (2020). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity With Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods* (5th ed.). SAGE Publications.
- Mill, J. S. (1843). *A system of logic: Ratiocinative and inductive*. London: Parker.
- Morgan, D. L. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained: Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48–76.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). London: Sage Publications.

- Polit, D. F., & Beck, C. T. (Eds.). (2004). *Foundations of nursing research*. In *Nursing research: Principles and methods* (pp. xx-xx). Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Popper, K. R. (1985). *Tarihselciliğin sefaleti* (S. Orman, Çev.). İstanbul: İnsan Yayınları.
- Popper, K. R. (1989). *Conjectures and refutations: The growth of scientific knowledge*. London: Routledge.
- Reichenbach, H. (1938). *Experience and prediction: An analysis of the foundations and the structure of knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- Remenyi, D., Williams, B., Money, A., & Swartz, E. (1998). *Doing research in business and management: An introduction to process and method*. London: Sage Publications.
- Resnik, D. B. (2020). *The ethics of science: An introduction*. Routledge.
- Robson, C. (2002). *Real world research*. Oxford: Blackwell.
- Smircich, L. (1983). Concepts of culture and organisational analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28(3), 339–358.
- Speziale, H. J. S., & Carpenter, D. R. (2003). *Qualitative research in nursing: Advancing the humanistic perspective*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Steneck, N. H. (2006). Fostering integrity in research: Definitions, current knowledge, and future directions. *Science and Engineering Ethics*, 12(1), 53–74. <https://doi.org/10.1007/s11948-006-0006-y>
- Suppe, F. (1974). *The structure of scientific theories*. London: University of Illinois Press.
- Sweetman, D. (2022). Philosophical Commitments in Mixed Methods Research: Where Are We Headed? *Journal of Mixed Methods Research*, 16(3), 254–270. <https://doi.org/10.1177/15586898211064732>
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Tepe, H. (2003). *Doğruluk ya da hakikat*. Ankara: İmge Kitabevi.
- White, A. R. (2006). Coherence theory of truth. In *Encyclopedia of philosophy* (pp. xx-xx). USA: Macmillan Reference.
- Wittgenstein, L. (1985). *Tractatus logico-philosophicus* (G. E. M. Anscombe, Çev.). New York: Macmillan Publishing.
- Yıldırım, C. (1979). *Bilim felsefesi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Ziman, J. (2000). *Real science: What it is and what it means*. Cambridge University Press.

Extended Abstract

In academic research, the chosen paradigm reflects the researcher's underlying assumptions, influencing every aspect of the inquiry—from formulating questions to selecting methods and interpreting results. Paradigms provide the philosophical foundation for constructing and validating knowledge by embedding epistemological, ontological, and axiological dimensions into the research process. This discussion examines seven key paradigms: deterministic deduction, induction, quantitative and qualitative approaches, positivism, hermeneutics, and mixed methods.

Deductive and inductive reasoning represent two central methodological approaches. Deductive reasoning starts with a theoretical framework, systematically testing hypotheses using structured, quantitative methods. It is ideally suited for hypothesis-driven studies emphasizing causality and predictability, aligning with positivist assumptions about objective, measurable reality. In contrast, inductive reasoning develops theories from the data itself, allowing patterns and insights to emerge through flexible, qualitative analysis. Induction is fundamental to hermeneutics, which prioritizes interpretation and context over strict objectivity. The choice between deduction and induction depends on the research objective: deduction is preferable when testing existing theories, while induction is more appropriate for exploratory studies aimed at generating new theoretical insights.

Quantitative and qualitative methodologies further illustrate these distinctions. Quantitative research is grounded in the positivist paradigm, focusing on measurement, objectivity, and statistical analysis. This approach relies on structured instruments such as surveys and experiments to test hypotheses and uncover causal relationships, significantly advancing scientific inquiry in fields where precision is paramount. However, positivism is often critiqued for its inability to capture non-measurable aspects of human experience, such as emotions and social constructs.

In contrast, qualitative research emphasizes understanding complex social phenomena through interpretation and contextual analysis. Methods such as interviews, observations, and thematic analyses explore the depth of human experiences and behaviors in natural settings. Rather than seeking universal truths, qualitative methods accept multiple, context-dependent realities. The choice between these methodologies is influenced by the research question, the type of knowledge sought, and the researcher's epistemological stance.

Positivism, rooted in the natural sciences, asserts that knowledge is derived from empirical observation and measurable phenomena. It depends on sensory data, statistical validation, and experimental design to uncover objective truths. Despite its success, positivism is limited by its focus on quantifiable aspects, often ignoring the richness of subjective human experience. Hermeneutics, on the other hand, centers on the interpretation of meaning, emphasizing context, history, and perception. This approach is particularly relevant in disciplines such as philosophy, literature, and sociology, where understanding the nuances of human behavior requires a subjective, empathetic engagement.

Recognizing the limitations of both positivist and interpretivist approaches, mixed methods research has emerged as a strategy that integrates both qualitative and quantitative techniques. By combining numerical data with descriptive insights, mixed methods research bridges the gap between objectivity and subjectivity. It acknowledges that every research endeavor is influenced by the researcher's values, perspectives, and biases. This integration not only compensates for the shortcomings of individual approaches but also offers a more comprehensive understanding of complex phenomena. Mixed methods research is especially valuable when addressing multifaceted questions that require both statistical evidence and contextual interpretation.

The philosophical foundations of research paradigms—ontology and epistemology—play a crucial role in guiding methodological choices. Ontology, which concerns the nature of reality, influences whether it is seen as independent of human perception or as socially constructed. Epistemology, which examines the nature and acquisition of knowledge, directs decisions about the most appropriate methods for investigation. Objectivist perspectives, often associated with positivism, maintain that reality exists independently and can be studied empirically through structured, quantitative methods. Conversely, subjectivist perspectives, linked to hermeneutics, argue that reality is constructed through human interactions and interpretations, favoring qualitative, interpretive approaches. Understanding these dimensions helps researchers align their methodological choices with their research goals, ensuring coherence between theory and practice.

Historically, debates have centered on the dichotomy between deductive versus inductive reasoning and qualitative versus quantitative methods. While these divisions have shaped traditional practices, contemporary scholars increasingly advocate methodological pluralism. This perspective acknowledges that different paradigms can be complementary rather than mutually exclusive. By embracing mixed methods research, scholars harness the strengths of both traditions, challenging rigid boundaries and allowing greater flexibility in research design.

Ultimately, the choice of a research paradigm influences every stage of the process, from question formulation to data interpretation. Transparency regarding a researcher's philosophical stance is essential for maintaining methodological rigor and ethical integrity. Understanding the theoretical foundations of research methods enhances the validity of findings and fosters interdisciplinary dialogue. In today's complex research landscape, integrating objective and subjective perspectives through mixed methods offers a balanced, holistic approach to addressing multifaceted academic challenges.

Kadın Futbolcuların Perspektifinden Yaşadığı Problemleri Anlamak

Understanding the Problems Experienced by Female Football Players from Their Perspective

Mehmet İnan^{*✉}; Tansu Kurtuldu^{**✉}; Bekir Barış Cihan^{***✉}

Öz

Biyolojik cinsiyete dayalı eşitsizlikler, kadının toplumda duygusal, fiziksel ve bedensel olarak erkeğe oranla zayıf görülmesi, üstün sportif performansın erkek ile bağdaşması toplumsal olarak kadını ikincileşmeye götürmektedir. Bazı spor branşlarında bu fark azalsa da özellikle futbol branşında farklı problemler hala aşılamamıştır. Bu araştırmada, kadın futbolcuların yaşadığı sıkıntıları çeşitli faktörlere ilişkin görüşlerini derinlemesine incelenmek amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırmanın bir deseni olan fenomenoloji yönteminden yararlanılmıştır. İncelemeye 10 futbolcu kadın katılmıştır. Araştırmada veriler demografik bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yüz yüze, grup ve bireysel görüşmeler sonucunda toplanmıştır. İçerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Alınan yanıtlar nitel analiz yöntemi ile incelenmiş kod ve kategorilere ayrılmıştır. Katılımcıların yaşamış olduğu problemler “duygusal”, “sosyal”, “psikolojik”, “kültürel”, “cinsiyet” ve “çözüm önerileri” olarak karşımıza çıkmaktadır. Bulgular ışığında katılımcıların özellikle çevresel olarak çok fazla baskıya maruz kaldıkları, kadın olarak yaşadıkları olumsuzlukların yanı sıra kültürel olarak da problemleri aşamadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Süreç içerisinde psikolojik olarak zor günler yaşadıklarını bunun da hem sportif hem de yaşam kalitesi olarak karşısına bir engel oluşturduğu açığa çıkmıştır. Sonuç olarak, literatürde daha fazla yayın yapılmasının, spor medyasında ve sosyal medya da haber içeriklerinin artırılmasının, eğitim ortamlarında ve toplumsal olarak kadın ve spor kavramlarının farkındalıklarının oluşturulmasının fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Futbol, Kadın, Fenomenoloji.

Abstract

Inequalities based on biological sex, women being seen as emotionally, physically, and physically weaker than men in society, and the compatibility of superior sports performance with men lead women to become socially subordinate. Although this difference has decreased in some sports branches, different problems have still not been overcome, especially in football. This research aims to examine in depth the difficulties experienced by female football players and their views on various factors. The phenomenological method, a qualitative research design, was employed in the study. 10 female football players participated in the study. In the study, data were collected through face-to-face, group, and individual interviews, as well as a demographic information form and a semi-structured interview form. The content analysis method was used. The responses were analyzed using a qualitative analysis method and categorized into distinct codes. The problems experienced by the participants were classified as "emotional," "social," "psychological," "cultural," "gender-related," and "solution suggestions." In light of the findings, it was concluded that the participants were exposed to considerable pressure, especially environmentally, and that they struggled to overcome the cultural problems and negative experiences they faced as women. During the process, it became clear that they had a difficult time psychologically, and this created an obstacle for them both in terms of sports and quality of life. As a result, it is thought that it would be beneficial to publish more in the literature, increase news content in sports media and social media, and raise awareness of the concepts of women and sports in educational environments and society.

Keywords: Football, Women, Phenomenology.

* Sorumlu yazar / Corresponding author & Yozgat Bozok Üniversitesi ✉ mehmet.inannn@gmail.com

** Yozgat Bozok Üniversitesi ✉ tansu33@hotmail.com

*** Yozgat Bozok Üniversitesi ✉ bekirbaris_cihan@hotmail.com.

Araştırma Makalesi / Research Article & Benzerlik / Similarity: 13

Yapılan bu çalışma için Bozok Üniversitesi Etik Komisyonu, 21.01.2025 tarihli 38/14 nolu karar ile gerekçe, amaç ve yaklaşım yöntemleri açısından etik sakınca bulunmadığına karar vermiştir.

Başvuru / Submitted: 22 Mart 2025 & Kabul & Accepted: 1 Haziran 2025

Atıf / Citation: İnan, M.; Kurtuldu, T.; Cihan, B. B. “Kadın Futbolcuların Perspektifinden Yaşadığı Problemleri Anlamak”, *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23 (2025): 128-141.



Giriş

Kadın sporcuların artık eğitim ortamlarında, kulüplerde, ulusal ve uluslararası alanlarda spor etkinliklerine katılım göstermek için geçmişe göre daha büyük fırsatlara sahip olduğu söylenebilir. Smith ve Wrynn (2013) dünya çapında kızlar ve kadınlar için spora eşit katılım fırsatları konusunda hâlâ kat edilecek ilerleme olduğunu belirtmişlerdir. Spor, bilişsel, sosyal, fiziksel ve duygusal gelişimi desteklemek amacıyla bireysel veya gruplar halinde gerçekleştirilen ve belirli kuralları olan multidisipliner bir alandır. Bireyin stresini azaltmasına, sorumluluk duygusunun geliştirmesine ve kendini tanıyabilmesinde önem taşımaktadır (Gerey, 2021). Spor branşlarından futbol ise, birçok detay ve kural içeren kompakt bir oyundur. Özetle iki takım arasında oynanır, dikdörtgen bir sahada belirlenmiş oyun kurallarına uyarak, kurallar ölçüsünde belirlenmiş topu rakip kaleye gol atmaya yönelik hedefler içerir (Aladanlı ve Çördük, 2009). Kadınların sporun sosyal boyutunda devamlı olarak ötekileştirilmesi ve konumlandırılması sporcu, antrenör, yönetici ve toplum tarafından kadınların spordaki varlığı sürekli sorgulamaya sürüklemiştir (Kane, 1995).

Ayrıca Shaw ve Frisby (2006), cinsiyetin sadece kimlikleri şekillendirmediğini, aynı zamanda spor organizasyonlarının yapılarında ve süreçlerinde etkili bir rol oynadığına dikkat çekmiştir. Gelişim süreçleri dikkate alındığında, kız çocuklarına daha çok oyuncak bebekler, erkek çocuklarına ise araba, top, uçak ve maketler gibi oyuncaklar alındığını, takım oyunlarında erkek çocukların kız çocuklarına göre daha fazla yer aldığı görülmektedir. Çocukluktan itibaren uygulanan cinsiyet rollerinin içselleştirilmesi, kadınların yaşamlarında benzer davranışlar ortaya koymasına sebep vermektedir (Ünür, 2021).

Kadınların futbola branşına aktif olarak katılım sağlamadığını tarihi dayanaklarda görmekteyiz. 3000 yıl önce kadınların da iştirak ettiği o döneme ait resimlerden anlaşılmaktadır. 17. yüzyıl İskoçya'sında organize edilen futbol turnuvasının kadın futbolunun başlangıcı olarak kabul görmektedir. 1970'li yılların başında ülke federasyonları kadın futbolunu tanımaya başlamıştır (TFF, 2024). Türkiye'nin kadın futbolu Milliyet gazetesi 1954 yılında "Türkiye'de ilk kadınlar arası futbol maçı yapıldı" başlıklı haberi yayınlamıştır (Toklucu, 2016). Kadınların bazı spor branşlarında katılımlarının az olması veya futbol gibi bazı spor dallarına kadınların katılımının kısıtlanması, sportif performansın önüne geçen kadınsı bir imaj sorunu nedeniyle ortaya çıkmaktadır (Öztürk, 2017).

Toplumsal erkekler için, güçlü, otoriter gibi duygusallıktan uzak bir karakter geliştirdiği; kadınlar için ise, hassas, fedakar, erkeğe nazaran daha güçsüz bir yapı ortaya koyduğu görülmektedir. Bu sebeple, cinsiyet eşitsizliği çoğunlukla kadınlar açısından irdelenmektedir (Peker, 2022). Willis (1992) fiziksel aktivitelerin gönüllülük esasına dayanması, görünür olma özelliği dolayısıyla erkek üstünlüğüne dayalı ideolojinin yeniden oluşturulması hususunda önemli bir toplumsal alan olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca spor performansında bireyin fiziksel kapasitesinin önemi, erkek ile kadın arasındaki biyolojik farklılıkların toplumsal olarak ayrıştırılması doğal olarak kadınların sportif deneyim ve başarılarının değersizleşmesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yaşamın farklı yıllarında kadın sporcuların spor aktivitelerine katılmalarının sosyal yapıda farklılıklar oluşturacağını, bu durum sebebiyle kadınların aktivitelere katılmalarına karşı çıkanlar, egzersiz yapan kadınların gereken ahlâkî anlayışlarının değişeceğini, hatta kadınlardaki doğurganlık özelliğini ortadan kaldıracağı konusunda fikir belirtmişlerdir (Constanzo 2002). Kadın futbolunun geçmişine bakıldığında, taciz, ayrımcılık, değersizleşme, ötekileştirme ve istismara uğradığı görülmektedir (Caudwell, 2011).

Yapılan araştırmalar sporun hâlen toplumsal cinsiyet temelli yürütüldüğünü doğrulamaktadır (Koivula 2001). Futbol günümüzde de erkeklerin sayısal olarak daha yoğun olduğu bir spor dalı olarak kabul edilmektedir. Toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin yeniden üretildiği bu alanda kadınlar hak ettikleri konumlara ulaşmak için mücadeleye devam etmek zorundalardır (Einsiedler, 2020). Tüm bu bilgiler ışığında kadın sporcuların gözünden yaşadıkları problemlerin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1. Yöntem

1.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni ile tasarlanmıştır. Fenomenoloji çalışmaları ile araştırmanın amacı doğrultusunda bilinmeyenleri “nasıl”, “niçin” ve “neden” sorularını içeren, ortaya çıkan olguların cevaplarını derinlemesine incelenmesini hedef alır (Yin, 2018). Bir olay hakkında ayrıntıları görmek, bir durum ile ilgili açıklamalar geliştirmek ve bir durumu değerlendirmek amacıyla (Büyüköztürk vd., 2018) faydalandığı için araştırma bu desen ile oluşturulmuştur.

1.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; Türkiye’nin farklı illerinde oynayan 10 kadın futbolcu oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu çeşitlilik farklı illerde ve kulüplerde futbol oynuyor olmaları, farklı yaş guruplarında olmaları ve farklı mevkilerde bulunmaları gibi değişkenler ile sağlanmıştır. Katılımcılara çalışma ile ilgili olarak ayrıntılı bilgi verilmiş, çalışma gönüllü katılımcılar ile yürütülmüştür. Katılımcıların düşüncelerini daha iyi analiz edilebilmesi ve daha net bilgi verebilmeleri için kimlikleri gizli tutulmuş ve F-1, F-2, F3, F-4 vb. şeklinde kodlar verilmiştir. Çalışma grubunda yapılacak araştırma için Bozok Üniversitesi Etik Komisyonu, 21.01.2025 tarihli 38/14 nolu karar ile etik sakınca bulunmadığına karar vermiştir.

Tablo 1: Çalışmaya katılan kadın futbolcuların demografik özellikleri

Katılımcı	Mevki	Şehir	Spor Yılı	Eğitim Durumu
F1	Orta Saha	Yozgat	4	Lise
F2	Defans	Kayseri	6	Üniversite
F3	Kaleci	Ankara	5	Lise
F4	Orta Saha	Trabzon	8	Üniversite
F5	Orta Saha	Konya	2	Lise
F6	Defans	Erzurum	4	Lise
F7	Forvet	İzmir	7	Üniversite
F8	Forvet	Antalya	5	Lise

F9	Orta Saha	Ankara	8	Üniversite
F10	Defans	Bursa	10	Üniversite

1.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama tekniği olarak yarı-yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanılmasının amacı, katılımcıların vermiş oldukları cevaplara ek sorular sorarak konuyu derinlemesine incelemektir. Görüşme, nitel araştırmada kullanılan en yaygın veri toplama yöntemlerinden birisidir. Bunun nedeni, konuşmayı temel alarak, katılımcıların duygularını, düşüncelerini ve deneyimlerini ortaya çıkarmada güçlü olmasıdır. Elde edilen verilerin sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı ifade edilmiştir. Görüşmeler esnasında veri kaybını aza indirmek amacıyla görüşmeler online olarak yapılmış ve ses kayıt cihazı aracılığıyla kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler yaklaşık olarak 35-45 dk. arasında değişmiştir. Görüşme soruları hazırlanırken öncelikle alan yazın taraması yapılmıştır. Alan yazındaki bilgiler ışığında görüşme soruları oluşturulmuştur. Bu görüşme soruları alan uzmanları görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarının önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıp son hali verilmiştir. Görüşmede katılımcılara genel olarak şu sorular yöneltilmiştir; Kadın futbolcu olarak yaşadığınız duygusal problemleri anlatır mısınız? Kadın futbolcu olarak yaşadığınız sosyal problemler nelerdir? Kadın futbolcu olarak yaşadığınız psikolojik problemler nelerdir? Futbola başladığınızda özellikle antrenmanlarda cinsel kimliğinize yönelik ne gibi söylemlerle karşılaştınız? Kadın futbolcu olarak karşılaştığınız problemlere yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?

1.4. Verilerin Analizi

Bu araştırmada veri analizi için içerik analizi tercih edilmiştir. İçerik analizinde temel mantığında birbirine benzeyen verileri belirli temalar ve kavramlar çerçevesinde bir araya getirip bunları anlaşılır biçimde düzenleyip ve yorumlamaktır. Araştırma kapsamında öncelikle veriler incelenmiş ve içeriğine dair bilgi elde edilmiştir. Veriler önce kavramsallaştırılarak belirli kodlar şeklini alır. Kodlar literatüre dayalı bir biçimde düzenlenerek aralarındaki benzerliklere dayalı belirli tema ve kategoriler altında sunulur (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İçerik analizi dört aşamada yapılmaktadır.

Bu araştırmada veri analiz aşamasında ilk olarak katılımcılardan elde edilen veriler tek tek okunarak kodlanmıştır. İkinci olarak kodlar benzerlikler ve farklılıklarına göre sınıflandırılmış ve temalara oluşturulmuştur. Kodlama sürecinde incelenerek hangi temalarda birleştikleri tespit edilmiştir. Üçüncü olarak temaların ve kodların uygunluğu gözden geçirilmiştir. Son olarak ise temalara son hali verilmiştir ve temalar yorumlanmıştır. Bu aşamada verilen analizi Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen prosedür uygulanmıştır. Buna göre elde edilen veriler önce çözümlenmiş, ardından görseleştirilmiş ve en son çıkarım haline getirilmiştir. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda elde edilen kodlar yardımıyla temalar ve alt temalar oluşturulmuştur.

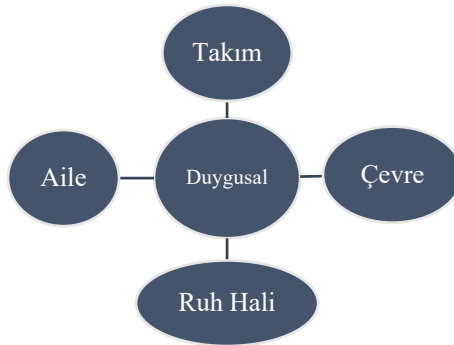
Bu işlemler sırasında katılımcılar K1, K2, K3 şeklinde isimlendirilmiştir. Verilerin analizinde kodlayıcılar arası görüş birliği sağlanmıştır. Uyuşum oranlarının, 0,80 ve üzeri olması beklenir (Miles ve Huberman, 1994). Araştırmada da kodlayıcılar arası

uyum oranının, 0,92 olduğu görülmüştür. Bu değerler kodlayıcılar arası uyumun yeterli olduğunu göstermektedir. Yapılan çalışmanın dış geçerliğini artırmak için elde edilen veriler ayrıntılı olarak betimlenmeye çalışılmıştır. İç geçerliği artırmak için ise araştırma verileri ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Ayrıca doğrudan alıntılar kullanılmış ve uzman incelemesine başvurulmuştur.

2. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde kadın sporcuların yaşadıkları problemlere yönelik görüşlerine ilişkin bulgular kategoriler halinde verilmiştir.

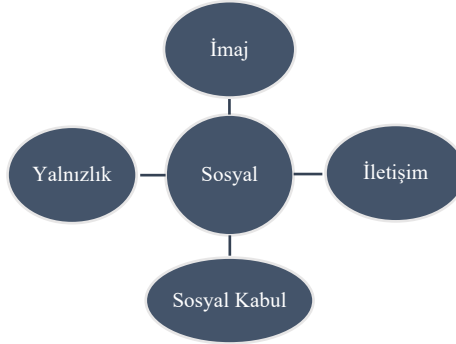
Kadın futbolcu olarak yaşadığınız duygusal problemleri anlatır mısınız?



Kadın futbolcuların “Duygusalılık” temasına yönelik görüşleri incelendiğinde, “Aile”, “Çevre”, “Ruh Hali” ve “Takım” alt temaları olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımcıların, yaşanan olaylar sebebiyle ruhsal olarak problemler yaşadıkları merkezi bir rolde görülmektedirler. Bununla birlikte yaşamış oldukları çaresizlikten bahsetmişlerdir. Bu konu da sporcuların;

F1: “Saha içinde ilk başlarda çok iyiydim fakat ailemin sıcak bakmaması beni futboldan soğutmaya başladı.” **F2:** “Herkesin olumsuz yorumlar yapmasından çok yıprandım. Ama takmıyorum duygusal olarak da problemim yok.” **F3:** “Antrenörümün söylediği her şeyi üzerime alıyorum ve huzursuz oluyorum.” **F4:** “Kendimi ilk bir sene sadece sahada erkek gibi hissediyordum fakat bir seneden sonra saha dışında da erkek gibi hissetmeye başladım. Kimliğimi kaybettiğimi düşündükçe huzursuzlaşıyorum.” **F5:** “Maçlarda yenildiğimizde kendimi kaybediyorum ve ağlama krizleri yaşıyorum.” **F6:** “Sakatlandığımda bir daha iyileşemeyecekmiş gibi hissediyorum bu da beni çaresiz hissettiriyor.” **F7:** “Yaşadığımız yerden rahat rahat şort giyemiyorum. Kendimi kısıtlanmış hissediyorum.” **F8:** “Futbol oynadığım için sürekli erkek muamelesi görüyorum ve erkek değil de kadın olduğuma ikna etmekle uğraşmaktan zihnim çok yoruluyor. Mutluluk sebebim bu konu.” **F9:** “Saçlarımın kısa olmasından dolayı sürekli lezbiyen muamelesi görüyorum. Öyle olmadığımı açıklamaktan çok yorulduğum bu da beni onların gördüğü profile itmeye başladı ama ben öyle olmamak için psikolojik savaş veriyorum.” **F10:** “Saha içinde teknik olarak yapamadığım hareketler olduğunda hırçınlaşıyorum.” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

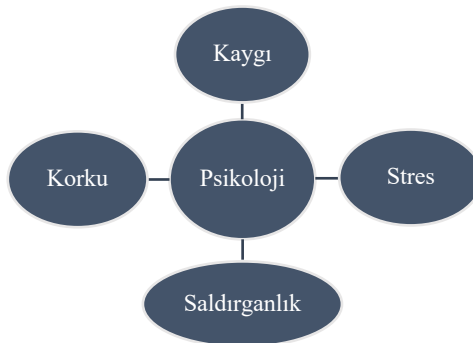
Kadın futbolcu olarak yaşadığınız sosyal problemler nelerdir?



Kadın futbolcuların “Sosyal” temaya yönelik görüşleri incelendiğinde, “İmaj”, “Yalnızlık”, “İletişim” ve “Sosyal Kabul” alt temaları olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımcıların, çevrelerinin sürekli değiştiğini, aile ve çevreleri tarafından kabul görmekte zorlandıkları, zaman zaman dalga konusu oldukları görülmektedirler. Bununla birlikte yaşamlarında sosyal olarak sıkıntı yaşanmadığını hatta sohbet için aranan kişiler olduğunu belirten katılımcılar da vardır. Bu konu da sporcuların;

F1: “Arkadaş çevrem zamanla değiştiğini fark ettim. Her zaman görüştüğüm arkadaşlarım benden uzaklaştı.” **F2:** “Sosyal yaşantımda ciddi ölçüde problemler yaşamadım.” **F3:** “Saçlarım kısa olduğu için beni farklı olarak gördüler ve birkaç yakın arkadaşım uzaklaştı benden.” **F4:** “Tavırlarım sert olduğu için beni kız olarak değil de erkek olarak görmeye başladı arkadaşlarım kuzenlerim.” **F5:** “Zamanla kız arkadaşlarımdan çok erkeklerle zaman geçirmeye başladım.” **F6:** “Tavırlarım, yürüyüşüm erkek gibi oldu zamanla bunu değiştirmeye çalışsam da beceremedim ve arkadaşlarım sürekli dalga geçiyor.” **F7:** “Eve misafir geldiğinde kendimi odaya kapatıyorum kimseyle görüşmek istemiyorum bunun sebebi de olumsuz eleştirilere maruz kalmam.” **F8:** “Sosyal çevremde bir sıkıntı yaşamıyorum.” **F9:** “Çoğu ortamda herkes benimle muhabbet etmek istiyor, çok meraklılar bana karşı bu durum beni bir süre sonra o ortamdan uzaklaştırıyor.” **F10:** “Sosyal çevremde sıkıntım yok. Sadece ailem kabullenmiyor top oynamamı, şort giymemi.” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

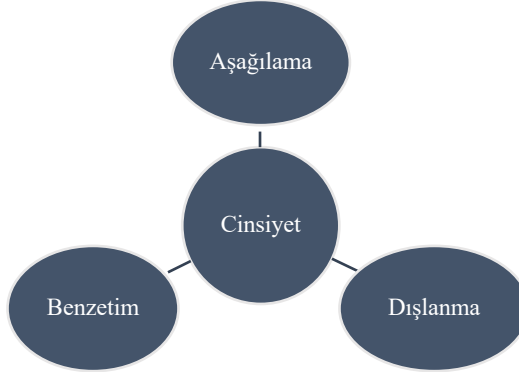
Kadın futbolcu olarak yaşadığınız psikolojik problemler nelerdir?



Kadın futbolcuların “Psikoloji” temasına yönelik görüşleri incelendiğinde, “Kaygı”, “Stres”, “Korku” ve “Saldırganlık” alt temaları olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımcıların, yüksek düzeyde kaygı yaşadıkları bununla birlikte mutsuzluk ve depresif oldukları görülmektedirler. Bu konu da sporcuların;

F1: “Arkadaşlarımın benden uzaklaşmasını kaldıramadım kendimi çok kaygılı hissettim hala da hissediyorum.” **F2:** “Psikolojik bir problem yaşamadım. Çünkü dışarıdaki insanlar umurumda bile değil.” **F3:** “Saha dışındaki yetersizliği sahada, antrenmanda, maçlarda telafi etmeye çalışıyorum bu da beni psikolojik olarak yoruyor.” **F4:** “Kadınım fakat kendimi erkek olarak hissediyorum. Bu durumu kabullenemiyorum. Çünkü ben beden olarak kadınam.” **F5:** “Psikolojik bir sıkıntım yok kim beni mutlu ediyorsa o insanlarla vakit geçiriyorum.” **F6:** “Futbol benim bir süre sonra karakterimi değiştirdiğini fark ettim, bunu kabullenemedim.” **F7:** “Dış görünüşümden dolayı çok fazla dışlandım, kimseye kendimi kabullendiremedim. Bende artık kabullenemediğimi anladım. Amaçsız yaşıyorum.” **F8:** “Erkek branşı olarak görüldüğü için sürekli okuduğum lisede zorbalık yapılıyor. Ders başarıımı, hayat kalitemi çok etkiledi. Kendimi normal bir insan olarak hissedemiyorum.” **F9:** “Sahadaki yetersizliği hazmedemiyorum bu da beni saha dışında da agresif biri yapıyor.” **F10:** “Psikolojik bir problem yaşamadım.” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Futbola başladığınızda özellikle antrenmanlarda cinsel kimliğinize yönelik ne gibi söylemlerle karşılaştınız?

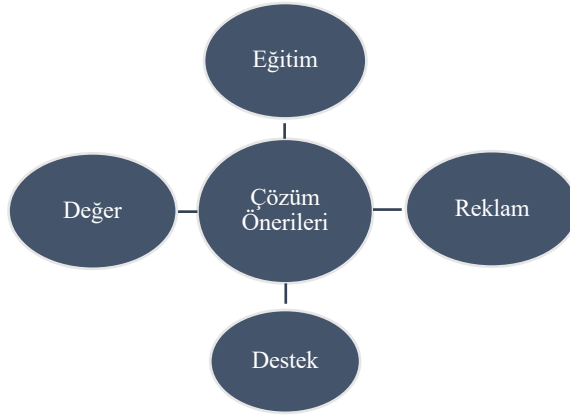


Kadın futbolcuların “Cinsiyet” temasına yönelik görüşleri incelendiğinde, “Dışlanma”, “Benzetim”, ve “Aşağılama” alt temaları olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımcıların, sürekli olarak erkekler ile karşılaştırılmaları, kendileri ile dalga geçilmesini ve kadın olmalarının kabul edilmemesinin sıkıntılarını yaşadıkları görülmektedirler. Bu konu da sporcuların;

F1: Hocam kız gibi top oynama diyor.” **F2:** Erkek gibi vur şu topa.” **F3:** “Arkadaşlarım aslanım benim kralısın gibi şeyler söylüyor.” **F4:** “Sahadaki akrabalarım sen kızsın futbol oynayamazsın gibi söylemlerde bulunuyorlar.” **F5:** Özellikle antrenörüm erkek gibi vur kız gibi top oynama diyor sürekli.” **F6:** “Antrenmanları izlemeye gelenler

saçımın kısalığından dolayı bu kız mı erkek mi diye soruyor.” **F7:** “Bizimle beraber erkek takımları da yarı sahada antrenman yapıyor saatlerimiz çakıştığından dolayı, takımındaki çocuklar delikanlıya baksana gibi söylemlerde bulunduklarını duydum.” **F8:** “Saçlarım uzun fakat yan taraflarını kazıttığım için beni görenler uffף yakışıklıya baksana, yakıyorsun, karizmasın gibi laflar söylüyorlar.” **F9:** “Yüzüme karşı kız dediğin evde oturur top peşinde koşmaz aslan parçası dediler.” **F10:** “Hocam, kıvraklığınızı bırakın burada kız değil erkeksiniz ona göre oynayın diyordu.” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Karşılaştığınız problemlere yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?



Kadın futbolcuların “Çözüm Önerileri” temasına yönelik görüşleri incelendiğinde, “Eğitim”, “Değer”, “Reklam” ve “Destek” alt temaları olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımcıların, toplumsal olarak tüm paydaşların eğitim ve anlayış olarak gelişmelerinin zorunluluğundan bahsetmişlerdir. Kulüplerin sporculara psikolojik ve sosyal olarak destek çıkmalarının da önemine vurgu yapılmıştır. Bu konu da katılımcıların;

F1: “İnsanlara yönelik bilinçlendirme çalışmaları yapılabilir.” **F2:** Kadın futbolcuları aşağılamak yerine daha fazla değer verilebilir.” **F3:** “Kadın futboluyla alakalı televizyonlarda daha çok reklam yapılabilir.” **F4:** “Ailelerin bilinçlenmesi için eğitim verilebilir.” **F5:** “Futbol branşını seçen yaşı küçük kızlarımıza psikolojik destek verilebilir.” **F6:** “Futbolun sadece erkeklerin yapabileceği fikrinin değiştirilmesi için bu alanda iyi olan kadın futbolcuların seminer vermesi sağlanmalı.” **F7:** “Öncelikle antrenörlere cinsiyetçi davranmamaları için (erkek gibi vur, kız gibi oynama, aslanım gibi..) eğitim verilmeli ve yaptırım uygulanabilir.” **F8:** “Bizim gibi kız çocuklarına psikolojik ve maddi destek verilebilir.” **F9:** “Özellikle lise kademelerinde okuyan öğrencilerin dış görünüşünden dolayı zorbalık yapmamaları için bilgiler verilmeli ve rehber öğretmenleri bilgi amaçlı toplantılar yapılabilir.” **F10:** “Ülkemizdeki bu düşünceleri asla değiştiremeyiz. Bir önerim yok.” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

Kadın futbolcuların görüşleri doğrultusunda; “Duygusallık” “Sosyal” “Psikoloji” “Cinsiyet” ve “Çözüm Önerileri” temaları oluşturulmuştur. Duygusallık temasına yönelik görüşleri incelendiğinde, “Aile”, “Çevre”, “Ruh Hali” ve “Takım” alt temalarıdır. Katılımcıların, yaşanan olaylar sebebiyle ruhsal olarak problemler yaşadıkları merkezi bir rolde görülmektedirler. Smith ve ark., (2019) bu sorunun üstesinden gelmek için, ailelerin ve toplumun kadın futbolcuları desteklemesi ve onların duygusal ihtiyaçlarına daha fazla önem verilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Tazegül (2014) fiziksel aktivite ile birlikte sosyalleştiği, içerisinde bulunan hareketler ile kişinin kendini gerçekleştirebildiği, duygularını ifade edebildiği spor ile stres ve saldırganlık gibi olumsuz durumlardan uzaklaşarak kendini mutlu hissetmeyi öğrendiği sonucuna ulaşmıştır. Kadın futbolcuların yaşadığı duygusal, sosyal ve psikolojik zorluklar, genellikle toplumsal cinsiyet algılarından kaynaklanmakta olduğu düşünülmektedir. Bu sorunlar, kadın futbolcuların spor kariyerlerini etkilediği gibi farklı travmalar da oluşturduğu, duygusal problemler açısından, aile ve toplumun tutumları kadın futbolcular üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu ve tüm bu etmenlerin bunun motivasyonlarını azalttığı söylenebilir.

Kadın futbolcuların “Sosyal” temaya yönelik görüşleri incelendiğinde, “İmaj”, “Yalnızlık”, “İletişim” ve “Sosyal Kabul” alt temaları olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımcıların, çevrelerinin sürekli değiştiğini, aile ve çevreleri tarafından kabul görmekte zorlandıkları, zaman zaman dalga konusu oldukları görülmektedirler. Bununla birlikte yaşamlarında sosyal olarak sıkıntı yaşanmadığını hatta sohbet için aranan kişiler olduğunu belirten katılımcılar da vardır. Çalışmamızı destekler nitelikte Yaprak ve Amman (2009) toplumda kadınların spora katılım imkânları sorulduğunda eğitim düzeyi ve bilinç düzeylerinin düşüklüğü ve bunların kadınlara olan olumsuz yansımalarından söz etmişlerdir. Koivula (2001) çalışmasında sporun hâlen toplumsal cinsiyet temelli olduğunu belirtmiştir. Emir ve Koca (2016) yaptıkları çalışmada güreşin baskın olarak erkek hâkimiyetindeki olduğunu toplumsal ve sosyal olarak cinsiyetlendirilmiş bir branş olduğunu kahramanlığı ve erdemliliği içerisinde barındıran ve pehlivanlığın tek cinsiyet üzerine etiketlendiğini belirtmişlerdir. Sosyal problemler açısından, kadın futbolcuların arkadaş çevreleriyle yaşadıkları değişimler ve dışlanma sorunları, genellikle toplumsal cinsiyet normlarından kaynaklandı düşünülmektedir.

Kadın futbolcuların “Psikoloji” temasına yönelik görüşleri incelendiğinde, “Kaygı”, “Stres”, “Korku” ve “Salırganlık” alt temaları olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımcıların, yüksek düzeyde kaygı yaşadıkları bununla birlikte mutsuzluk ve depresif oldukları görülmektedirler. Cihan ve Ilgar Araç (2018)’a bireylerin yaşam becerilerini arttırmak açısından spor aktivitelerinin öneminin büyük olduğunu belirtmişlerdir. Else-Quest ve Hyde (2018) bu konu hakkında kalıp yargı tehdidi kavramı üzerinde durmuştur. Bireyin ait olduğu sosyal sınıf hakkında olumsuz bir düşünce oluşması halinde kişinin bu görüş karşısında yargılanması ve bu sebeple olumsuz davranışlar ile karşılaşma kaygısı olduğu durumudur. Jones ve Brown (2020) psikolojik olarak sorunu çözebilmek için, toplumun cinsiyet normlarına karşı daha farkındalık sağlanmasını ve kadın futbolcuların kabul görmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Sönmez (2021), kadınların her

türlü faaliyet ya da bir yere gideceği zaman izin almaları gerektiği kişiler üzerinde baskı ve kaygı oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kadın futbolcuların “Cinsiyet” temasına yönelik görüşleri incelendiğinde, “Dışlanma”, “Benzetim”, ve “Aşagılama” alt temaları olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımcıların, sürekli olarak erkekler ile karşılaştırılmaları, kendileri ile dalga geçilmesini ve kadın olmalarının kabul edilmemesinin sıkıntılarını yaşadıkları görülmektedirler. Akın ve ark., (2009) yaptıkları çalışmada kadınların ve erkeklerin toplumsal cinsiyet rollerinin ortaya koyduğu farklılıkların yaşam tarzlarını belirlediği ve bu yaşam tarzlarındaki çeşitliliklerin farklılıkları ortaya koyduğunu vurgulamışlardır. Theberge (1993) spor faaliyetlerinde başarının önemli kriteri fiziksel ve bedensel performanstaki skarlardan olması dolayısıyla spor faaliyetlerinin oluşturduğu alanlarda toplumsal cinsiyet düşüncelerinin doğrulanarak yapılandırıldığı baskın bir alan olarak gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Houry (2011) insanlık tarihine bakıldığında erkeğin kadının sahibi olduğu, kadını hayatı boyunca erkeğin kontrol edip koruduğu, kadınların görevi ev işleri yapmak ve çocuk doğurmak olduğu, kadınların sosyal rolleri ve yaşamları evleri ile sınırlı olduğu bununda toplumda dışlanma konusunu birlikte getirdiğini belirtmiştir. Lumpkin ve ark., (2003) son yüz yılda kadınların tenis, golf, binicilik ve okçuluk gibi sporları yapmalarına izin verildiği bu dönemde toplumun genelinde kadınların spor ile ilişkileri ilgiden ileri gidememiş ve spor oyunlarından sağlanan sosyalleşme, kazanılan zaferlerden önemli görüldüğünü belirtmişlerdir. Ron ve Nimrod, (2018) organizmanın sosyal yaşamında eşitsizliğe sebep olan bir kavram olarak karşımıza çıkan toplumsal cinsiyet, fiziksel aktivite özelinde kısıtlayıcı bir faktör olarak karşımıza çıktığını vurgulamışlardır. Bu bilgiler bağlamında spor ve cinsiyet kavramlarına bakıldığında kadınların negatif yönde ötekileştirildiği söylenebilir.

Kadın futbolcuların “Çözüm Önerileri” temasına yönelik görüşleri incelendiğinde, “Eğitim”, “Değer”, “Reklam” ve “Destek” alt temaları olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımcıların, toplumsal olarak tüm paydaşların eğitim ve anlayış olarak gelişmelerinin zorunluluğundan bahsetmişlerdir. Kulüplerin sporculara psikolojik ve sosyal olarak destek çıkmalarının da önemine vurgu yapılmıştır. Rowe (1996) eğer ki sporun duygusal, ideolojik ve simgesel olarak doğru bir şekilde kullanılması halinde, sosyal ve kültürel olarak adalet, eşitlik ile mücadelede çok ciddi bir silah haline dönüşebileceğini belirtmiştir.

Psikolojik problemler açısından, kadın futbolcuların kimlik karmaşası ve yetersizlik hissi, genellikle toplumsal beklentilerle çatışma içinde olduklarını göstermektedir. Örneğin, kadın futbolcuların kendilerini "erkek gibi" hissetmeleri veya dış görünüşlerinden dolayı dışlanmaları, psikolojik sağlıklarını olumsuz yönde etkileyebilir. Bu durum, kadın futbolcuların kendilik saygılarını kaybetmelerine ve depresyon gibi psikolojik sorunlarla karşılaşmalarına neden olabilir. Bu sorunun üstesinden gelmek için, kadın futbolculara psikolojik destek sağlanması ve kimliklerini kabullenmelerine yardımcı olunması gerekmektedir (García-Rico et al., 2021).

Sonuç olarak, kadın futbolcuların yaşadığı duygusal, sosyal ve psikolojik problemlere yönelik çözümler hem bireysel hem de toplumsal düzeyde ele alınmalıdır. Ailelerin

ve toplumun tutumlarının değiştirilmesi, kadın futbolcuların psikolojik sağlıklarını ve sosyal uyumlarını artırabilir. Ayrıca, cinsiyet eşitliği ve kadın hakları konusunda daha fazla farkındalık yaratılması ve toplumsal değişimlerin desteklenmesi, kadın futbolcuların yaşadığı zorlukların azaltılmasına katkı sağlayabilir. Bu çabalar, kadın futbolcuların spor kariyerlerini daha olumlu bir şekilde sürdürmelerine ve toplumda daha güçlü bir konumda olmalarına yardımcı olabilir.

Etik Beyanı

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

Yapılan bu çalışma için Bozok Üniversitesi Etik Komisyonu, 21.01.2025 tarihli 38/14 nolu karar ile gerekçe, amaç ve yaklaşım yöntemleri açısından etik sakınca bulunmadığına karar vermiştir.

Declaration

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

For this study, the Bozok University Ethics Commission determined that there were no ethical drawbacks in terms of justification, purpose, and approach methods, as per decision number 38/14 dated January 21, 2025.

Hakem Değerlendirmesi : Dış bağımsız.

Çıkar Çatışması : Yazarlar çıkar çatışması bildirmemiştir.

Finansal Destek : Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.

Peer-review : Externally peer-reviewed.

Conflict of Interest : The authors have no conflict of interest to declare.

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

Kaynakça

- Akın, A. (2009). *Üreme sağlığına giriş*. Ankara: Sağlık Bakanlığı Yayınları.
- Aladanlı, B. ve Çördük, Ü. (2009). *Futbol Tarihi ve Sporda İlkler*. İstanbul: Yeşil Elma Yayıncılık.
- Bozlu, B. (2021). *Türkiye’de Kadın Futbolcular: Kadın ve Erkek Futbolcuların Karşılaştırmalı İlişkisel Analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, Antalya.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri (25. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caudwell, J. (2011). Gender, feminism and football studies. *Soccer & Society*, 12(3), 330- 344. doi: 10.1080/14660970.2011.568099.
- Cihan, B. B., Ilgar Araç, E. (2018). Spor Yapan ve Spor Yapmayan (Sedanter) Lise Öğrencilerinin Meraklılık Düzeylerinin Belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 1649-1660. DOI:10.29299/kefad.2018.19.02.016
- Cin, H. (2022). *Türkiye’de ve Almanya’da Kadın Futbolcu Olmak: Kadın Futbolcuların Yaşantılarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimler Enstitüsü, Spor Bilimleri Anabilim Dalı, Ankara.
- Constanzo, M. (2002). One Can't Shake of the Women: Images of Sport and Gender in Punch, 1901-1910. *The International Journal of the History of Sport*. 1(1), 31-56.
- Einsiedler, M. (2020). Frauen- und Männerfußball sind im Grunde zwei Sportarten“. <https://www.tagesspiegel.de/sport/50-jahre-nach-ende-des-verbots-frauen-und-maennerfussball-sind-im-grunde-zwei-sportarten/26578708.htm>
- Else-Quest, N. M., & Hyde, J. S. (2018). *The psychology of women and gender: Half the human experience*. Sage Publications.
- Emir, E. ve Koca C. (2016). *Kadın Güreşçilerin Güreş Alanındaki Sorunları: Toplumsal Cinsiyet Analizi*. 3. Geleneksel Uluslararası Türk Güreş Sempozyumu ve Oyunları, Büyükşehir Belediyesi, Kahramanmaraş.
- Erdoğan, İ. (2008). Futbol ve futbolu inceleme üzerine. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 26(2), 1-58
- Fişek, K. (1983). *Spor Yönetimi*. Sosyal Bilgiler Yayınları. Ankara:
- García-Rico, L., Marín, L., & Vicente-Villardón, J. L. (2021). Psychological well-being and sport performance in women's soccer: The role of social support. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1607.
- Gerey, H. (2021). *Basketbol Hakemlerinin Mesleki ve Aile Yaşantılarında Karşılaştıkları Sorunların İncelenmesi*. Bilim Uzmanlığı Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sağlık Bilimler Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Kocaeli.

- Goldblatt, D. (2008). *The Ball is Round: A Global History of Soccer*. New York: Riverhead Trade.
- Hjelm, J. (2011). The bad female football player: women's football in Sweden. *Soccer & Society*, 12(2), 143-158. doi: 10.1080/14660970.2011.548352
- Hong, F. & Mangan, J. A. (2004). *Soccer, women, sexual liberation: kicking off a new era*. Routledge.
- Houry, C. (2011). *American Women and the Modern Summer Olympic Games: A Story of Obstacles and Struggles for Participation and Equality*, Doktora Tezi,
- Jones, M., & Brown, C. (2020). Understanding the psychosocial experiences of elite female footballers. *Journal of Applied Sport Psychology*, 32(2), 126-144.
- Kane, M. J. (1995). Resistance/transformation of the oppositional binary: Exposing sport as a continuum. *Journal of Sport and Social Issues*, 19(2), 191-218. [//doi.org/10.1177/019372395019002006](https://doi.org/10.1177/019372395019002006)
- Kjaer, J., B., & Agergaard, S. (2013). Understanding women's professional soccer: the case of Denmark and Sweden. *Soccer & Society*, 14(6), 816-833.
- Koivula, N. (2001). Perceived Characteristics of Sports Categorized as Gender-Neutral, Feminine and Masculine. *Journal of Sport Behavior*. 24 (4), 377-393.
- Lumpkin, A., Stoll, S. K. and Beller, J. M. (2003). *Sport ethics applications for fair play*. New York: McGraw-Hill.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis (Second edition)*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc
- Milliyet (1954). Türkiye'de ilk kadınlar arası futbol maçı yapıldı. Milliyet Gazetesi.
- Öztürk, P. (2017). *Kadın Futbolcuların Futbol Alanındaki Deneyimleri*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Rekreatyon Anabilim dalı, Ankara.
- Peker, Z. (2022). *Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği Bağlamında Yeni Teknolojilerin Çalışma İlişkilerine Etkisi, Çalışma Kavramına Sosyolojik Bakış*, In: Dündar, O. (ed.), Kriter Yayınevi, İstanbul.
- Ron, Y., & Nimrod, G. (2018). Digital negotiation: Online leisure in coping with gender stereotypes. *Leisure Sciences*, 40(4), 251-266
- Rowe, D. (1996). *Popüler Kültürler Rock ve Sporda Haz Politikası*, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Sally S., & Frisby, W. (2006). Can Gender Equity Be More Equitable? Promoting an Alternative Frame for Sport Management Research, Education, and Practice. *Journal of Sport Management* 20(4):483-509. doi: [10.1123/jsm.20.4.483](https://doi.org/10.1123/jsm.20.4.483)
- Sinning, S. (2012). *Auf den Spuren des Frauen-und Mädchenfußballs*. Weinheim: Beltz Juventa. Weinheim.

- Smith, A. L., Stewart, A., & Strachan, L. (2019). The influence of parental support on children's experiences of sport participation; an interpretive synthesis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(2), 185-204.
- Smith, M. M., & Wrynn, A. M. (2009). *Women in the 2000, 2004 and 2008 Olympic and Paralympic Games: An Analysis of Participation and Leadership Opportunities, A Women's Sports Foundation Research Report*. Women's Sports Foundation, New York.
- Sönmez, D. Z. (2021). Öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısı ve kadına yönelik şiddete ilişkin görüşlerinin belirlenmesi (Çankırı Karatekin Üniversitesi Eldivan Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu örneği). *Avrasya Sağlık Bilimleri Dergisi*, 4(3), 179-189.
- Tazegül, Ü. (2014). Sporun kişilik üzerindeki etkisinin araştırılması. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 2 (5), 538-539.
- TFF (2024). Türkiye'de Kadın Futbolu. <https://www.tff.org/default.aspx?pageID=286&ftxtID=15573> FIFA HISTORIA (2007). The History of Football. <https://www.fifa.com/news/the-historyfootball-425>
- Theberge, N. (1993). The Construction of Gender in Sport: Women, Coaching, and The Naturalization of Difference. *Social Problems*. 40 (1), 301-313.
- Türk Dil Kurumu (2020). TDK (Türk Dil Kurumu), "Genel Türkçe Sözlük" http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&view=gts adresinden alınmıştır.
- Ünür, E. (2021). Afet yönetiminde toplumsal cinsiyet eşitsizliği: doğal afetlerde cinsiyete dayalı zarar görülebilirlik farkı. *İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 351-381.
- Wills, P. (1992). *Women in sport in ideology*. London: Routledge & Kegan Paul Press.
- Yaprak, P. ve Amman, M.T. (2009). Sporda kadınlar ve sorunları, *Türkiye Kick Boks Federasyonu Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 39-49.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık. İstanbul.
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and methods* (6th ed.). London: Sage Publications.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Adalet Değerine İlişkin Uygulamaları ve Görüşleri

Social Studies Teachers' Practices and Opinions on the Value of Justice

Ali Yumuş*, Ahmet Ali Gazel**, Ceren Utkugün***

Öz

Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin adalet değerine ilişkin görüş ve uygulamalarının belirlenmesidir. Araştırma nitel araştırma yönteminde, fenomenoloji deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezi ve ilçelerinde bulunan ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapmakta olan 9 kadın, 11 erkek toplamda 20 sosyal bilgiler öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma verileri 01.12.2023-01.02.2024 tarihleri arasında yüz yüze görüşmeler sonucunda toplanmış, betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin adaleti çok yönlü bir değer olarak tanımladıkları ve öğretmenlerin bu değeri öğrencilere kazandırmak için çeşitli yöntemler kullandıkları tespit edilmiştir. Ancak öğretmenleri adalet değerinin öğretimi konusunda sosyal medya, aile yaşantısı, yanlış öğrenmeler gibi faktörlerin olumsuz etkilerini dile getirmiş ve bu zorluklara karşı çözüm olarak doğrusunu anlatma, empati, örneklendirme ve oyunlaştırma gibi yöntemleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Araştırma bulgularına dayanarak; öğretmen eğitimi, empati temelli etkinlikler, aile iş birliği, sosyal medya okuryazarlığı ve adaletin farklı boyutlarını kapsayan eğitim materyalleriyle adalet değerinin öğretiminin desteklenmesi gerektiği önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Değerler Eğitimi, Adalet, Sosyal Bilgiler Öğretmeni.

Abstract

This research aims to determine social studies teachers' views and practices regarding the value of justice. The research was designed in the qualitative research method, phenomenological design. The study group research consists of 20 social studies teachers, nine female, and 11 males, working in public schools affiliated with the Ministry of National Education in the city center and districts of Afyonkarahisar in the 2023-2024 academic year. A semi-structured interview form developed by the researchers was used as the data collection tool. The research data were collected from face-to-face interviews between 01.12.2023-01.02.2024 and analyzed using the descriptive method. As a result of the research, it was determined that social studies teachers define justice as a multifaceted value and that teachers use various methods to impart this value to students. However, teachers expressed the adverse effects of social media, family life, and incorrect learning on teaching the value of justice. They stated they preferred methods such as telling the truth, empathy, exemplification, and dramatization to solve these difficulties. Based on the research findings, teaching the value of justice should be supported by teacher training, empathy-based activities, family collaboration, social media literacy, and educational materials covering different justice dimensions.

Keywords: Values Education, Justice, Social Studies Teacher.

* Milli Eğitim Bakanlığı aliyumus5252@gmail.com

** Afyon Kocatepe Üniversitesi agazel@aku.edu.tr

*** Sorumlu yazar / Corresponding author & Afyon Kocatepe Üniversitesi cerendemirdelen@hotmail.com

Araştırma Makalesi / Research Article & Benzerlik / Similarity: 16

Bu çalışma, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Programında tamamlanmış olan "[Sosyal bilgiler öğretmenlerinin adalet değerine yönelik görüş ve uygulamaları](#)" başlıklı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

Yapılan bu çalışma için Afyon Kocatepe Üniversitesi Etik Komisyonu, 20.12.2023 tarihli 2023/379 nolu karar ile gerekçe, amaç ve yaklaşım yöntemleri açısından etik sakınca bulunmadığına karar vermiştir.

Başvuru / Submitted: 11 Nisan 2025 & Kabul & Accepted: 2 Haziran 2025

Atıf / Citation: Yumuş, A.; Gazel, A. A.; Utkugün, C. "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Adalet Değerine İlişkin Uygulamaları ve Görüşleri", *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23 (2025): 142-158.



Giriş

Tarihsel süreç incelendiğinde, insanların her dönemde bir değerler dünyasına sahip olduğu ve bu değerlerin bireylerin tüm davranışlarını şekillendirdiği görülmüştür. Değerler, insan davranışlarıyla doğrudan ilişkili olduğu için sosyoloji, felsefe, eğitim bilimleri, psikoloji ve ekonomi gibi birçok sosyal bilim dalı değerlerle yakından ilgilenmektedir. Değer kavramı üzerine yoğun tartışmalar yapılmasına rağmen, bu kavram üzerinde ortak bir görüş birliğine varılamamıştır (Uysal, 2003: 54). Türk Dil Kurumu (TDK, 2024) sözlüğünde değer; “Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet; üstün nitelik; bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü” olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca, belirli durumlar karşısında bir seçeneği diğerine tercih etme davranışı olarak da açıklanmaktadır. Değerler, bireylerin neyi önemsediklerini ortaya koyarak ilgilerini, tercihlerini ve istenilen ya da istenilmeyen durumları belirlemektedir (Erdem, 2003: 56). Aktepe’ye (2010) göre ise değer, bireylerin ve toplumun hayat kalitesini artıran, motivasyonlarını yükselten ve mutluluğu esas alan bir normlar sistematiğidir. Toplumun değer kavramı konusunda üzerinde uzlaştığı nokta, değerlerin uzun bir süreç sonucunda oluştuğudur. Bununla birlikte, bireysel ve toplumsal değerlerin zaman içinde değişebileceği de vurgulanmıştır. Tüm bu tanımlar değerlendirildiğinde, değerlerin bireylerin ve toplumların davranışlarını şekillendiren, zamanla değişebilen ve farklı sosyal bilimlerden tarafından incelenen önemli bir olgu olduğu görülmektedir.

Adalet; herkese eşit hakların sağlanması, hakkaniyet, hukuka uygunluk, başkasının hakkını gözetme, herkese hakkını verme (TDK, 2024), hak, eşitlik, doğruluk (Çetin, 2017) gibi kavramlarla tanımlanmaktadır. Adalet kavramı, insanların yaşamlarını toplumsal ihtiyaçlara göre düzenleyen ve bireyler arasında hiçbir ayırım yapılmaksızın birbirlerine karşı sorumluluklarını yerine getirmelerini isteyen bir anlayış olarak, toplumun bir üyesi olan insanın bulunduğu her alanda önemli bir rol oynamaktadır (Memişoğlu ve Taşkın, 2019). Adalet değerinin bireysel ve toplumsal olmak üzere iki temel işlevi bulunmaktadır. Bireysel düzeyde kişinin kendisine karşı ölçülü ve dengeli davranmasını ifade eden adalet, toplumsal düzeyde ise başkalarının haklarına saygı göstermeyi ve kimseye zulmetmemeyi gerektirmektedir (Hökelekli, 2011). Adalet bu yönüyle hem bireysel hem toplumsal mutluluğun temelidir. Sokrates ve Farabi gibi düşünürler de adaletin mutlulukla doğrudan ilişkili olduğunu ve bireyin ancak adil bir yaşamla huzura ulaşabileceğini vurgulamıştır (Topakkaya, 2008; Özgen, 2018). Bu bağlamda, adalet erdeminin küçük yaşlardan itibaren bireylere kazandırılması, onların bu değeri içselleştirerek hakkaniyetli bir yaşam sürmeleri açısından büyük önem taşımaktadır (Çetin, 2017). Dolayısıyla, bireylerin adalet değerini küçük yaşlardan itibaren benimsemelelerinde eğitimin belirleyici bir rol üstlendiği söylenebilir (Yeşil vd., 2022).

Adalet eğitimi, okul öncesi dönemde oyun temelli etkinlikler aracılığıyla, ilköğretim düzeyinde ise Hayat Bilgisi, Türkçe, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ile Sosyal Bilgiler gibi derslerin öğretim programları yoluyla öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır. Özellikle Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında adalet temasına özel olarak yer verilmektedir (Mindivanlı, Küçük ve Aktaş, 2012). Bunun yanı sıra, ilköğretim 4. sınıflarda okutulan İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi kapsamında hak, özgürlük,

sorumluluk, adalet, eşitlik, uzlaş, kurallar, insan olmak ve birlikte yaşama gibi temel kavramlara yer verilmektedir. Adalet eğitimi bağlamında önemli bir gelişme olarak, 3 Aralık 2012 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı ile Adalet Bakanlığı arasında imzalanan iş birliği protokolü doğrultusunda, 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren ortaokul 6. ve 7. sınıflarda, 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren ise 8. sınıflarda seçmeli Hukuk ve Adalet dersinin Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından okutulması kararlaştırılmıştır (Elbay, 2020). Ortaöğretim düzeyinde ise seçmeli Demokrasi ve İnsan Hakları dersleri kapsamında adalet eğitimi verilmektedir. Söz konusu dersler, öğrencilerin hukuk bilgisi edinmelerine ve adalet bilinci geliştirmelerine katkı sağlamanın yanı sıra; etik ve hukuki farkındalıklarını artırarak kimlik gelişimlerini desteklemeyi ve onları demokratik toplumsal yaşama hazırlamayı amaçlamaktadır (Ezer ve Çelik, 2015).

Bir değer olarak adalet, hakka ve doğruluğa saygı temeline dayanan bir ahlaki ilkedir ve insan davranışlarını ahlaki bir perspektiften inceleyen bir düşünce biçimidir. Adalet, doğruluk, dürüstlük, tarafsızlık gibi kavramlarla ilişkilidir ve doğru, uygun davranışları ifade eder (Cevizci, 2005). Değer olarak adaletin bireylere kazandırılması, onların yaşamları boyunca adil olmanın önemini içselleştirerek bu doğrultuda tutum ve davranışlar geliştirmeleri açısından büyük önem taşımaktadır. Bireyler, değerleri öncelikle içinde yetiştikleri aile ortamında edinmekte, ardından ise eğitim kurumlarında bu süreci devam ettirmektedirler (Çengelci Köse vd., 2019). Bu bağlamda, eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin değerler eğitimine önem vermeleri kaçınılmaz bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Özellikle adalet değeri açısından bakıldığında, öğretmenlerin bu değere ilişkin kavramsal bilgiye ve farkındalığa sahip olmaları, adaleti önemsemeleri ve meslekî yaşantılarında bu değeri kazandırmaya yönelik bilinçli yaklaşımlar sergilemeleri, meslekî yeterlilikleri ve eğitim sürecinin niteliği açısından son derece önemlidir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin adalet değerine yönelik farkındalıklarının ve bu değerın öğretilmesine yönelik yaklaşımlarının ortaya konulması önemli bir ihtiyadır. Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin adalet değerine yönelik görüş ve uygulamalarının belirlenmesidir. Bu amaca ulaşabilmek üzere aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin adalet kavramına yönelik görüşleri nelerdir?
2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin adalet değerinin öğretilmesine yönelik uygulamaları nelerdir?
3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin adalet değerini öğretirken karşılaştıkları zorluklar ve çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma nitel araştırma yönteminde, fenomenoloji deseniinde tasarlanmıştır. Nitel araştırmalar, bireylerin algı ve deneyimlerini, olayların gerçekleştiği doğal ortamda, gerçekliğe ve bütünlüğe sadık kalarak ortaya koymayı mümkün kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre, nitel araştırma yöntemi, tekil ve mutlak bir gerçekliğin varlığını reddederek, gerçekliği bireylerin yaşantı, deneyim ve yorumları doğrultusunda inşa edilen öznel bir yapı olarak ele almaktadır. Bu

yöntemde, bireylerin algıları, yorumları ve dünyayı anlamlandırma biçimleri temel veri kaynağını oluşturmaktadır. Benzer şekilde Merriam (2018), nitel araştırmalarda olay ve olguların, bireylerin onları nasıl algıladıkları ve deneyimlediklerine bağlı olarak anlam kazandığını vurgulamaktadır. Fenomenoloji deseni, bireylerin belirli bir kavramla ilgili yaşadıkları deneyimlerin zihinsel yansımalarını ortaya çıkarmayı amaçlayan ve bu deneyimlerin ortak anlamlarını keşfetmeye odaklanan bir nitel araştırma yaklaşımıdır (Christensen vd., 2014; Creswell, 2021). Araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin adalet değerine yönelik görüş ve uygulamalarının ayrıntılı bir şekilde incelenmesi amaçlandığı için fenomenolojik yöntem tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar il merkezi ve ilçelerinde bulunan ve Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarında görev yapmakta olan 9 kadın, 11 erkek toplamda 20 sosyal bilgiler öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubunun büyüklüğü araştırmanın derinlemesine veri toplama ve adalet değerine yönelik görüş ve uygulamalara ilişkin ayrıntılı bilgi edinme amacına uygun olarak belirlenmiştir. Araştırmada çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi, derinlemesine araştırmaya olanak sağlayacak biçimde, bilgi bakımından zengin durumların seçilmesini esas almaktadır (Maxwell, 2018). Patton'a göre (2018) bu durumlar, araştırmacının konuya dair mümkün olduğunca ayrıntılı ve kapsamlı bilgiye ulaşmasını sağlamaktadır. Maksimum çeşitlilik örnekleme; yaş, cinsiyet, meslek ve ekonomik durum gibi çeşitli özellikler dikkate alınarak farklı bireylerin örnekleme dâhil edilmesini sağlamaktadır. Bu örnekleme yöntemi, farklı bakış açılarına ulaşılması amaçlandığında tercih edilmektedir (Creswell, 2021). Bu araştırmada maksimum çeşitliliği sağlamak üzere öğretmenler yaş, cinsiyet, eğitim durumu, mesleki tecrübe ve görev yaptıkları yerler gibi çeşitli özellikler göz önünde bulundurularak seçilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenler gerçek isimleri yerine Ö1, Ö2, Ö3... Ö20 şeklinde kod ve numaralar kullanılarak sunulmuştur. Tablo 1'de çalışma grubuna ait özellikler gösterilmektedir. Çalışma grubunda yapılacak araştırma için Afyonkocatepe Üniversitesi Etik Komisyonu, 20.12.2023 tarihli 2023/379 nolu karar ile etik sakınca bulunmadığına karar vermiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Özellikler

		f	%
Cinsiyet	Kadın	9	45
	Erkek	11	55
Yaş	25-30 yaş	1	5
	31-36 yaş	7	35
	37-42 yaş	7	35
	43-54 yaş	5	25
Eğitim Durumu	Lisans	16	80
	Lisansüstü	4	20
Görev Yeri	İl merkezi	8	40
	İlçe Merkezi	7	35
	Kasaba	2	10

	Köy	3	15
Mesleki Tecrübe	1-5 yıl	4	20
	6-10 yıl	5	25
	11-15 yıl	3	15
	16 yıl ve üzeri	8	40

Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların %55'i erkek, %45'i kadındır. Yaş dağılımı incelendiğinde, katılımcıların çoğunluğunun 31-42 yaş aralığında yer aldığı ve orta yaş grubunda yoğunlaştığı görülmektedir. Katılımcıların %80'i lisans, %20'si ise lisansüstü eğitim düzeyine sahiptir. Görev yaptıkları yerlere bakıldığında, %40'ının il merkezinde, %35'inin ilçe merkezinde, %15'inin köyde ve %10'unun kasabada görev yaptığı anlaşılmaktadır. Mesleki tecrübe açısından değerlendirildiğinde ise katılımcıların %40'ının 16 yıl ve üzeri deneyime sahip olduğu, bunun grubun büyük kısmının deneyimli öğretmenlerden oluştuğunu gösterdiği söylenebilir. Bu veriler, çalışma grubunun demografik ve mesleki açıdan çeşitli özellikler taşıdığını ortaya koymaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre, görüşme formları, araştırma problemine yönelik hazırlanan tüm soruların kullanılmasını güvence altına almaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanmasında, araştırma amacına uygun olarak literatür taraması yapılmış ve açık uçlu sorular hazırlanmıştır. Oluşturulan sorular, sosyal bilgiler eğitimi ve ölçme değerlendirme alanlarında uzman iki akademisyenin görüşüne sunulmuş, gelen geri bildirimler doğrultusunda soruların sayısı, kapsamı ve anlaşılabilirliği gözden geçirilerek görüşme formu son haline getirilmiştir.

Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Görüşme formunun ilk bölümünde çalışma grubunu betimlemek üzere cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki tecrübe ve görev yerine yönelik sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin adalet değerine yönelik görüş ve uygulamalarını belirlemeye yönelik sorular sosyal bilgiler öğretmenlerinin adalet kavramına yönelik görüşlerini, adalet değerinin öğretimine yönelik uygulamalarını ve adalet değerini öğretirken karşılaştıkları zorluklar ile çözüm önerilerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama süreci Afyon Kocatepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan (Etik Kurulu Kararı 20.12.2023 tarih ve 2023/379 sayılı) etik izin alınarak başlamıştır. Araştırma MEB'e bağlı ortaokullarda görev yapmakta olan sosyal bilgiler öğretmenleri ile gerçekleştirileceği için Afyonkarahisar Valiliği'ne bağlı İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden resmi izin alınmıştır. Araştırma verileri 21.12.2023-01.02.2024 tarihleri arasında çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin uygun oldukları zaman dilimlerinde her bir öğretmenle yapılan yüz yüze görüşmeler sonucunda toplanmıştır.

Görüşme yöntemi sosyal bilimlerde en çok kullanılan yöntemlerden biridir. Görüşme yöntemiyle, deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar, zihinsel algılar ve tepkiler gibi soyut kavramlar anlaşılmasına çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Merriam'a (2018) göre, yarı yapılandırılmış görüşmeler, görüşme sırasında konuşmanın gidişatına göre araştırma sorularına paralel sorularla verilen yanıtların genişletilmesine ve araştırılan konu ile ilgili yeni fikirlerin ortaya çıkmasına olanak sağlamaktadır.

Görüşmelere başlamadan önce katılımcı öğretmenlere araştırma hakkında bilgi verilmiş, söylediklerinin sadece araştırma kapsamında kullanılacağı ve kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı açıklanmıştır. Veri kaybını engellemek üzere görüşmelerin kayıt altına alınması için öğretmenlerin onayı alınmıştır. Görüşmelerde yönlendirici ifadeler kullanılmamış, öğretmenlerin kendilerini rahat bir biçimde ifade edebilecekleri bir görüşme ortamı oluşturulmaya çalışılmıştır. Katılımcılarla uzun süreli iletişim kurarak derinlemesine veri toplayabilmek amacıyla görüşmelerin kısa sürmemesine özen gösterilmiştir. Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevapları detaylandırmak üzere neden, nasıl, niçin gibi sonda sorular kullanılmıştır. Her bir katılımcıyla yapılan görüşme 20-25 dakika kadar sürmüş, görüşme sonunda her öğretmene eklemek istediği bir şey olup olmadığı sorularak veri toplama süreci sonlandırılmıştır.

Veri toplama sürecinin tamamlanmasının ardından, görüşme kayıtları MS Word programı kullanılarak yazılı metin haline getirilmiştir. Veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Betimsel analizde, veriler önceden belirlenen başlıklar ve temalar çerçevesinde yorumlanmaktadır. Bu yöntemde, katılımcı görüşlerinden alıntılar yapmak, çalışmanın güvenilirliğini artırarak görüşlerin doğru bir şekilde yansıtılmasını sağlamaktadır ve ayrıca dikkat çeken görüşlerin de aktarılmasına olanak tanımaktadır (Altunışık vd., 2005). Görüşmelerden elde edilen verilerden hareketle kodlar oluşturulmuş, araştırma problemi dikkate alınarak kodlar tablolarla sunulmuş, doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Öğretmenlerin yanıtlarında birden fazla kodla ilişkilendirilebilecek ifadeler yer vermiş olması, analiz sürecinde elde edilen kodların frekanslarının toplam katılımcı sayısını aşmasına neden olmuştur.

Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin adalet değerine yönelik görüşleri; adalet kavramına yönelik tanımlamaları, adalet değerinin öğretimine yönelik uygulamaları, adalet değerini öğretirken karşılaştıkları zorluklar ve çözüm önerileri üzerinden değerlendirilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin adaletin tanımına yönelik görüşleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerin Adalet Kavramına Yönelik Tanımlamaları

Kodlar	f
Hak ve hukuka uygun davranma	8
Sosyal yaşamda adaletli tutum sergileme	8
Eşitlik ilkesine uygun hareket etme	5
Eğitim ortamlarında adaletli uygulamalarda bulunma	4
Dini değerlere uygun hareket etme	3
Toplumsal dengelerin korunmasına katkı sağlama	3

Fırsat ve imkân eşitliğini gözetme	2
Demokratik değerleri esas alma	1
Toplumsal olaylara karşı duyarlılık gösterme	1
Toplumsal bilinç geliştirme	1

Sosyal bilgiler öğretmenleri adalet kavramına yönelik tanımlamalarında; hak ve hukuka uygun davranma, sosyal yaşamda adaletli tutum sergileme, eşitlik ilkesine uygun hareket etme, eğitim ortamlarında adaletli uygulamalarda bulunma, dini değerlere uygun hareket etme, toplumsal dengelerin korunmasına katkı sağlama, fırsat ve imkân eşitliğini gözetme, demokratik değerleri esas alma, toplumsal olaylara karşı duyarlılık gösterme ve toplumsal bilinç geliştirme vurgusunda bulunmuşlardır. Öğretmenlerin adalet kavramı için yaptığı tanımlara bakıldığında adalet kavramının birçok farklı noktasına değinildiği görülmektedir. Öğretmenlerin çoğu hak ve hukuka uygun davranma ve sosyal yaşamda adaletli tutum sergileme ifadeleriyle adaleti tanımlamışlardır. Ö8 “Adalet kavramı denilince benim aklıma ilk hak kavramı gelmektedir. Herkese hak ettiği değeri, hak ettiği hakkı vermek anlamına geliyor. Mesleğim açısından da öğrencilere adil davranmak çok önemli” ve Ö9 “Adalet kavramı hak edenin hak ettiğini almasıdır benim için. Adalet günlük hayatta her şeyde lazım. Günlük hayatta en basit işlerden en karmaşık işlere kadar insan hayatının en belirleyici hususlardan birisidir.” cümleleri ile adalet kavramını hak ve hukuka uygun olunması olarak tanımlamışlardır. Ö2 “Adalet günlük hayattaki en önemli kavramlardan biridir. İnsanların günlük hayatta uygun şartlarda yaşayabilmesi için yani insanların toplumda huzur ve saygılı bir şekilde yaşayabilmesi için en önemli kavramlardan biridir.” ve Ö6 “Adalet toplumsal hayatın olmaz ise olmaz ilkesi. Toplumsal hayatı düzenleyen, toplumda huzur ve barışı sağlayan bir dengedir adalet.” cümleleriyle adaleti toplumsal hayatın önemli bir unsuru olarak tanımlamışlardır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin adalet değerinin öğretimine yönelik uygulamaları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Adalet Değerinin Öğretimine Yönelik Uygulamaları

Kodlar	f
Adil bir eğitim-öğretim ortamı oluşturma	20
Rol model olma	13
Değerler eğitimiyle ilgili pano çalışmaları hazırlama	8
Tarihi ve örnek olaylardan yararlanma	7
Adalet temalı etkinlikler düzenleme	7
Ölçme değerlendirme süreçlerinde adalet ilkelerine bağlı kalma	3
Adalet değeri üzerine açıklama ve anlatımlar yapma	3
Drama etkinlikleri ile duygu ve düşünce aktarımı sağlama	3
Adil davranışları ödüllendirme	2
Bireysel farklılıklara saygı gösterme	1
Öğrencilerin empati becerilerini geliştirme	1

Tablo 3’te görüldüğü üzere öğretmenler adalet değerinin öğretimine yönelik uygulamalarını; adil bir eğitim-öğretim ortamı oluşturma, rol model olma, değerler eğitimiyle ilgili pano çalışmaları hazırlama, tarihi ve örnek olaylardan yararlanma, adalet temalı etkinlikler düzenleme, ölçme değerlendirme süreçlerinde adalet ilkelerine bağlı

kalma, adalet değeri üzerine açıklama ve anlatımlar yapma, drama etkinlikleri ile duygu ve düşünce aktarımı sağlama, adil davranışları ödüllendirme, bireysel farklılıklara saygı gösterme ve öğrencilerin empati becerilerini geliştirme şeklinde ifade etmişlerdir. Ö3 “Sınıf içi etkileşimlerde adaletli olmak gerekiyor. Her öğrenciye eşit derece söz hakkı verilmeli. Hem eğitim hakkı hem de öğrencilerin derse katılımı açısından adaletli bir şekilde öğrenciler sürece dahil edilmeli.” ve Ö10 “Çok önemli olduğunu düşünüyorum. Kız erkek ayırt etmeden ve hiçbir ayırım gözetmeden her öğrenciye eşit ve adaletli bir eğitim olması gerektiğini düşünüyorum...” cümleleriyle adil eğitim öğretim ortamı oluşturma konusunda düşüncelerini belirtmişlerdir. Ö5 “Ben öğretmen olarak adil olacağım, sınıfımda adil davranacağım ki çocuk adaleti daha iyi öğrensin. Örnek olarak ben sınıfta bir soru sordum ve üç tane parmak kalktı burada söz hakkı verirken adil davranıyorum diğer türlü bak ona söz verdi bana söz vermedi olur veya bir etkinlik yaptım etkinliğe adil bir şekilde öğrencileri dahil ediyorum. Derslerde adil davranarak bu değeri öğretmeye çalışıyorum.”, Ö7 “İlk yaptığımız şey adalet ile ilgili öğretme açısından rol model olmak diyebilirim. Bu yaştaki öğrenciler için en etkili öğretim yöntemi bana göre rol model olmaktır. Sınıf içinde adil uygulamalar yaparak öğrencilerin adaleti görererek öğrenmelerini sağlıyorum.” ve Ö20 “Adalet değerini anlatmaktan ziyade örnek olmaya çalışıyorum. ... Bir konuda bir öğrenciye gösterdiğim hoşgörüyü herkese gösteriyorum.” cümleleriyle adalet değerinin öğretiminde rol model olmaya yönelik uygulamalarını açıklamışlardır.

Ö11 “Okulumuzda panolarımızda adalet değerine de yer veriyoruz. Panolara adalet ile ilgili resimler ve yazılar asılıyor. Sosyal bilgiler dersinde konular arasında yeri geldikçe adalet değerine değiniyoruz.”, Ö16 “Değer eğitimi kapsamında ayın öğrencisini seçiyoruz. Adalet değeriyle ilgili de seçim yapıyoruz. Değer ile ilgili sunum yapıyoruz. Adalet değeri ile ilgili film izletiyoruz, okumalar yapıyoruz...” ve Ö17 “Değerler eğitiminde adalet konusunda öğrencilere farkındalık kazandırmak için çalışmalar yapıyoruz. Okulun belli alanlarında öğrencilerin dikkatini çekmek ve adalet, eşitlik gibi kavramları öğrenmeleri için panolar hazırlıyoruz. Diğer branş öğretmenleri ile iletişime geçiyoruz, resim, şiir, kompozisyon yarışmaları düzenliyoruz. Sınıf içerisinde çocukların derse katılımı ve söz hakkı vermede adaletli davranıyoruz...” cümleleriyle okul ve sınıf içi uygulamalarını belirtmişlerdir.

Ö7 “Hepimizin hakkaniyetli bir sınıf oluşturma zorunluluğu var. Böyle bir sınıfta adil davranmamız lazım. Bu yaparken de göz önünde bulundurmamız gereken şey çocukların farklı farklı olduğunu bilmemiz lazım. Biz bu bireysel farklılıklara ne kadar dikkat edersek adaletli bir sınıf ortamı oluşturmuş oluruz.” cümleleriyle bireysel farklılıklara saygı duyulmasının önemini ifade etmiştir. Ö6 “Öğrenme ve öğretme süreci ve devamında yer alan ölçme değerlendirme adil kurallar üzerine kurulmalı ki sürece olumlu katkı sağlasın.” diyerek öğretmenin ölçme değerlendirmede adaletli olmasının öğrencilerin adalet değerini kazanmasına olumlu katkı sağlayacağını belirtmiştir. Bazı öğretmenler adalet değerinin öğretime yönelik yaptıkları uygulamaları şu şekilde açıklamışlardır:

Ö3 “Drama etkinliklerinde bu değere bolca yer veriyorum. Mesela dilekçe hakkı konusunu işlerken öğrencilere bir konu ile ilgili dilekçe yazdırarak onlarda adalet değeri ile ilgili farkındalık oluşturmaya çalışıyorum.”

Ö10 “Adalet konusunda olumlu davranış gösterenleri ödüllendiriyorum. Olumsuz davranış sergileyenlerle konuşarak olumlu davranış sergileme sürecine dahil etmeye çalışıyorum.”

Ö13 “Ders içerisinde adalet değeri ile ilgili birçok etkinlik yapıyoruz. Marketten aldıkları bir ürünün bozuk çıkması sonucunda neler yapabilecekleri konusunda videolar izliyoruz, canlandırmalar yapıyoruz. Böylece adaletsiz bir durum ile karşılaştıklarında neler yapmaları gerektiğini öğreniyorlar.”

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin adalet değerini öğretirken karşılaştıkları zorluklar ve çözüm önerileri Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Adalet Değerini Öğretirken Karşılaştıkları Zorluklar ve Çözüm Önerileri

Temalar	Kodlar	f
Adalet değerini öğretirken karşılaşılan zorluklar	Sosyal medya ve internetin olumsuz etkileri	14
	Aile yaşantısının olumsuz etkileri	14
	Adalet kavramına ilişkin yanlış öğrenmeler	9
	Televizyon içeriklerinin olumsuz yansımaları	9
	Toplumsal çevrenin olumsuz etkileri	5
	Sosyal hayattaki yanlış öğrenmeler	3
	Bireysel olarak yaşanan adaletsizlik deneyimleri	3
	Adalet kavramına ilişkin kavramsal karmaşa	2
	Benmerkezci düşünce yapısı	2
	Adalet kavramının soyut niteliği	1
	Grup psikolojisi ve akran etkisi	1
	Önyargıların etkisi	1
Çözüm önerileri	Doğru olanı açıklama ve anlatma	9
	Empati becerilerinin geliştirilmesi	3
	Örneklendirme yapma	3
	Öğrenmeyi sürece yama	2
	Örtük öğrenme yoluyla öğretme	2
	Oyunlaştırma ve drama kullanımı	2
	Adil öğretim ortamı oluşturma	1
	Adil ölçme ve değerlendirme yapma	1
	Aile ile iş birliği kurma	1

Sosyal bilgiler öğretmenleri adalet değerini öğretirken karşılaştıkları zorlukları; sosyal medya ve internetin olumsuz etkileri, aile yaşantısının olumsuz etkileri, adalet kavramına ilişkin yanlış öğrenmeler, televizyon içeriklerinin olumsuz yansımaları, toplumsal çevrenin olumsuz etkileri, sosyal hayattaki yanlış öğrenmeler, bireysel olarak yaşanan adaletsizlik deneyimleri, adalet kavramına ilişkin kavramsal karmaşa, benmerkezci düşünce yapısı, grup psikolojisi ve akran etkisi ile önyargıların etkisi şeklinde açıklamışlardır. Ö1 “Sosyal medya adalet öğretimi konusunda bizim için olumsuzluk

oluşturuyor. Orada izledikleri özellikle şiddet barındıran içerikler adaletsiz bireyler yetiştirmesine olanak sağlıyor.”, Ö9 “...Sosyal medya çocukların olayları tam olarak değerlendirememesini de kullanıyor. Çocukları yanlış yönlendiriyor. Mesela herkes kendi adaletini kendi sağlasın gibi birçok içerik var. Bu da öğrencilerin adalet algısını bozuyor.” ve Ö15 “Çocuklar sosyal medyadan ve televizyondan olumsuz anlamda çok şeyler öğreniyorlar. Bazı diziler gücünün haklı olduğu anlatımları yapıyor ya da zengininin haklı olduğu diziler programlar bulunmakta bunlarda çocuklarda bu değer öğretimi konusunda olumsuz bir durum yaratıyor.” cümleleriyle sosyal medya, internet ve TV içeriklerinin çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerini belirtmişlerdir.

Sosyal bilgiler öğretmenleri, çocukların ailede adalet ile ilgili temel eğitim almadığını, ailedeki adaletsiz uygulamaların çocuğun adalet algısını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Ö8 “*En büyük zorluk çocuğa evde ailenin adaletli bir şekilde yaklaşmaması. Çocuğa küçük yaştan beri adaletsiz bir şekilde yaklaşılması sonucunda adaletsizliğe alışıyor. Biz de okulda doğrusunu öğretmeye çalışınca önceki öğrenmeleri engel oluşturuyor bize.*”, Ö15 “*Ben adaletin sadece okulda öğrenebilecekleri bir kavram olmadığını düşünüyorum. Bu değer öncelikle ailede temeli atılarak öğrenilir. Eğer ailede bu değer yeterince verilmemiş ise çocuk okulda adaletsiz tutum ve davranışlara girebiliyor...*” ve Ö18 “*Çocuklara evde adil davranılmadığında, evde demokratik bir ortam olmadığında, kararlar alınırken çocuğa fikri sorulmadığında ve en önemlisi çocuk evde adaletsiz uygulamaları görünce okula bir önyargı ile geliyor. Bu bizler için zorluk oluşturuyor...*” cümleleri ile adalet değerinin öğretiminde aile içi uygulamaların olumsuz etkisi ifade etmişlerdir. Ö10 “*Özellikle sekizinci sınıflarda yaşıyorum. Adalet değeri ile ilgili konuları anlattığımda çocuklar ama hocam dışarda şöyle de oluyor diyerek sosyal hayattaki adaletsiz durumlardan bahsediyorlar...*” ve Ö11 “*Bizler elbette okulda olması gerekeni öğretiyoruz adalet konusunda. Ancak toplum içerisinde adaletsiz uygulamalı görmeleri veya bunlara maruz kalmaları adalet duygusunun yerleşmesini olumsuz etki yapıyor. Bu durumda da bizde öyle oluyor ama doğrusu bu duruşta anlatıyoruz. Haksızlıkla karşılaşmaları durumunda muhakkak haklarını aramalarını söylüyoruz.*” cümleleriyle adalet değerinin öğretiminde sosyal hayatın engel oluşturduğunu belirtmişlerdir. Ö1 ise “*Adaleti öğretirken zorluklarla karşılaşılıyor. Çünkü çağımız çok değişik, şiddetin çok fazla olduğu bir çağı yaşıyoruz. Özellikle sosyal medya ve televizyonlardan gördükleri olumsuz şiddet içeriklerinden dolayı adalet kavramından uzak yetişiyorlar, bu da adalet değerinin öğretimini zorlaştırıyor...*” ifadeleriyle sosyal medya ve TV’nin etkisini vurgulamıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenleri adalet değerini öğretirken karşılaştıkları zorluklara; doğru olanı açıklama ve anlatma, empati becerilerinin geliştirilmesi, örneklendirme yapma, öğrenmeyi sürece yayma, örtük öğrenme yoluyla öğretme, oyunlaştırma ve drama kullanma, adil öğretim ortamı oluşturma, adil ölçme değerlendirme yapma ve aile ile iş birliği kurma olarak çözüm önerileri getirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda bazı öğretmenlerin çözüm önerileri şu şekildedir:

Ö1 “*Bizler bu olumsuzlukları anlatarak doğrusunu hem yaparak yaşayarak hem de söyleyerek adil olunması gerektiğini, doğrusunun bu olması gerektiğini söylüyoruz. Zorlulukları aşmada birebir sohbeti çok yapıyorum. Örnekler veriyorum. Empati*

yapmasını sağlayarak veya aile ile konuşarak ve onlarla iş birliği yaparak zorlukları aşmaya çalışıyorum.”

Ö10 *“Ben de onlara hayatın iyi ve kötü yönleri var biz kötülere rağmen iyi olmak zorundayız dünyada adaletsizliklerle karşılaşılıyor olabilirsiniz bizim temel görevimiz adaletli olmak diyerek açıklamalarda bulunuyorum.”*

Ö13 *“Zorluğu aşmak çok güç oluyor ama yine de gerek ailelere gerekse öğrencilere izah ederek bu zorlukları aşmaya çalışıyoruz.”*

Ö15 *“...Konuşarak veya çocuğun empati kurmasını sağlayarak adaletsiz davranışları önlemeye çalışıyoruz.”*

Ö17 *“Adalet değerini öğretirken sadece soyut kavramlar üzerinden gitmek bu değer öğretiminde zorluk oluşturuyor. Bu zorlukları günlük hayattan örnekler vermeye çalışarak aşmaya çalışıyorum. Soyut kavramları onların çok sevdiği oyunlarla öğretmeye çalışıyorum.”*

Ö18 *“... Bu zorlukları okulda ve sınıf içerisinde görev dağılımında olsun, sınıfta söz hakkı vermede not vermede her türlü davranışımızda adaletli davranarak çocuğa adalet değerini öğretmeye ve benimsetmeye çalışıyorum.”*

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin adalet değerine yönelik görüş ve uygulamalarının belirlenmesini amaçlayan bu çalışmada elde edilen bulgular, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin adalet değerine ilişkin yaklaşımlarını çok yönlü biçimde ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin adalet kavramına dair tanımlamaları, adalet değerini derslerinde nasıl ele aldıkları, bu süreçte karşılaştıkları güçlükler ve çözüm önerileri temalar hâlinde değerlendirilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin adalet kavramına yönelik tanımlamaları; hak ve hukuka uygunluk, eşitlik, eğitimde adaletli davranma gibi temel unsurlarına vurgu yaparken, aynı zamanda dini değerler, toplumsal denge, fırsat eşitliği, demokrasi, duyarlılık ve toplumsal bilinç gibi adaletin çeşitli boyutlarını kapsamaktadır. Bu tanımlar, adalet kavramının çok yönlü bir değer olduğunu ve öğretmenlerin adaletin farklı yönlerine dair kapsamlı bir bakış açısına sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bu araştırmanın bulguları literatürde adalet kavramına yönelik yapılan araştırmalarla benzerlik göstermektedir. Memişoğlu ve Taşkın (2019) ve Çengelci Köse vd., (2019) araştırmalarında sosyal bilgiler öğretmenlerinin adalet kavramına dair görüşlerinin hak ve hukuka uygunluk, eşitlik, fırsat eşitliği ve toplumsal bilinç gibi çok yönlü unsurları kapsadığı görülmektedir. Öğrencilerin adalet algılarına ilişkin yapılan çalışmalar da benzer şekilde adaletin eşitlik, hak, kural ve ceza kavramlarıyla ilişkilendirildiğini göstermektedir (Dinç ve Üztemur, 2016; Çakmak, 2016; Doğan, 2020; İnel vd., 2018). İnel vd. (2018) ve Cemiloğlu ve Taşkesen (2023) tarafından yapılan araştırmalarda, ortaokul öğrencilerinin adaleti terazi, insan, eşitlik gibi metaforlarla ifade ettikleri ve adaletin hem bireysel hem toplumsal yönlerini içselleştirdikleri belirlenmiştir. Cebeci ve Yorulmaz (2023) ise ilkökul düzeyindeki öğrencilerin yazılı ve görsel ifadelerinde adalet değerini; adaleti sağlayan kişiler, eşitlik, paylaşma ve ceza gibi kavramlarla somutlaştırdıklarını ortaya

koymuştur. Bu bağlamda, mevcut araştırmanın bulguları da öğrencilerin yaş düzeyine bağlı olarak adalet kavramını hem bireysel hem de toplumsal boyutlarıyla ele aldıklarını ve bu değeri çeşitli simgelerle ifade ettiklerini göstermesi açısından literatürle örtüşmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin adalet değerinin öğretimine yönelik uygulamaları, öğrencilerin adalet anlayışını geliştirmeye yönelik kapsamlı bir yaklaşım sergilemektedir. Öğretmenler, adil bir eğitim ortamı yaratma, rol model olma, değerler eğitimi panoları hazırlama, tarihi ve örnek olaylardan faydalanma gibi çeşitli yöntemlerle adalet değerini öğrencilere aktarmayı hedeflemektedir. Ayrıca, adalet konulu etkinlikler düzenleme, ölçme değerlendirme adil olma, drama çalışmaları yapma, adil öğrenci davranışlarını ödüllendirme ve bireysel farklılıklara saygı gösterme gibi uygulamalar, öğretmenlerin adalet değerini eğitim sürecinde etkin bir şekilde hayata geçirdiğini göstermektedir. Bu araştırmanın bulguları, sosyal bilgiler öğretmenlerinin adalet değerinin öğretimine yönelik uygulamalarının literatürde yer alan araştırmalarla büyük ölçüde örtüştüğünü göstermektedir. Araştırma kapsamında öğretmenlerin, adaletli bir sınıf ortamı oluşturma, tarafsız ve eşit davranma, öğrenciler arasında ayırım gözetmeme ve çeşitli öğretim yöntemleriyle adalet değerini içselleştirmeye yönelik çaba gösterdikleri belirlenmiştir. Bu durum, Taşdan (2010) ile Ünlü ve Kaşkaya'nın (2018) araştırmalarında öğretmenlerin adalet değerini okulda kazandırılması gereken öncelikli değerler arasında görmeleriyle paralellik göstermektedir. Benzer şekilde, Dere ve Yavuzay'ın (2020) bulguları da adaletin öğretmenler tarafından öncelik verilen değerler arasında yer aldığını ortaya koymaktadır. Ayrıca Yeşil, Zırhoğlu ve Yayla'nın (2022) vurguladığı gibi öğretmenin tutum ve davranışlarının adalet değerinin öğrencilere kazandırılmasında belirleyici olduğu yönündeki bulgular da mevcut çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir. Özellikle öğretmenlerin ayrımcılık yapmama ve tarafsızlık ilkeleri doğrultusunda hareket etmeleri, Yeşil, Yayla ve Zırhoğlu'nun (2023) bulgularıyla örtüşmektedir. Çengelci Köse vd. (2019) ile Balcı ve Yanpar Yelken'in (2013) araştırmaları ise öğretmen davranışlarının ve demokratik bir sınıf ikliminin adalet değerinin kazandırılmasında kritik rol oynadığını ortaya koymuştur. Bu bağlamda, öğretmenlerin eğitim sürecinde sergiledikleri adil tutumların, öğrencilerin adalet değerini anlamaları ve içselleştirmeleri açısından temel bir belirleyici olduğu söylenebilir. Mevcut çalışma da bu yaklaşımı destekleyerek, öğretmenin rol model olmasının ve öğrenciyle kurduğu adalet temelli iletişimin, bu değer kalıcı biçimde kazandırılmasında önemli bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır.

Sosyal bilgiler öğretmenleri, adalet değerini öğretirken çeşitli zorluklarla karşılaş-tıklarını, özellikle sosyal medya, aile yaşantısı, yanlış öğrenmeler, toplumsal çevre ve benmerkezci düşünme gibi faktörlerin olumsuz etkiler yarattığını belirtmişlerdir. Ancak bu zorluklara karşı çözüm önerileri olarak doğru açıklamalar yapma, empati becerilerini geliştirme, örneklendirme ve oyunlaştırma/drama gibi yöntemlerle adalet değerinin öğretimini daha etkili hale getirmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, adil bir öğretim ortamı oluşturma, adil ölçme ve değerlendirme yöntemleri geliştirme ve aile ile işbirliği yapma gibi uygulamaların, adalet değerinin öğretimini güçlendirecek önemli stratejiler olduğuna dikkat çekmişlerdir. Bu araştırmanın bulguları, sosyal bilgiler

öğretmenlerinin adalet değerini öğretme sürecinde karşılaştıkları zorlukların ve bu zorluklara karşı geliştirdikleri çözüm yollarının, alanyazındaki araştırmalarla örtüştüğünü göstermektedir. Öğretmenlerin, sosyal medya, aile yaşantısı, toplumsal çevre ve ben merkezci tutumlar gibi dışsal etkenlerin öğrencilerin adalet anlayışını olumsuz etkileyebildiğini ifade etmeleri, Karacelil'in (2013) adaletin davranışa dönüşmesinde karşılaşılan sorunların öncelikle yetişkinler tarafından anlaşılması gerektiği yönündeki vurgusunu desteklemektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin çözüm olarak empati geliştirme, örneklendirme, oyunlaştırma, drama ve aile ile iş birliği gibi yöntemlere başvurmaları, Lickona'nın (1993) gençlere değerlerin doğrudan ve dolaylı yollarla kazandırılması gerektiğine dair görüşüyle örtüşmektedir. Ayrıca araştırma, öğretmenlerin değerlerin öğretiminde rol model olmayı önemsediklerini ortaya koymuştur. Bu bulgu, Pınaz'ın (2020) öğretmenlerin değerleri öğretirken tarihi şahsiyetlerin hayatlarından örnekler sunma, günlük yaşamdan örnekler verme, anlatım yapma, örnek olay ve rol model olma gibi yöntemlere sıkça başvurduklarını belirttiği araştırmasıyla benzerlik göstermektedir. Balcı ve Yanpar Yelken'in (2013) araştırmasında da değer öğretiminde örnek olay incelemeleri ve öğretmenin rol model olması, değer aktarımının etkili yolları arasında görülmüştür. Bu bağlamda, öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler rağmen değer öğretimine yönelik kararlılıklarını sürdürmeleri ve çeşitli öğretim stratejileri geliştirerek adalet değerini öğrencilere etkili bir biçimde kazandırma çabaları, bu araştırmanın temel bulgularından biri olarak değerlendirilmektedir. Araştırmada, öğretmenlerin adil bir öğretim ortamı oluşturma ve adil ölçme-değerlendirme uygulamalarına önem vermeleri de adalet değerinin öğrenciler tarafından içselleştirilmesini destekleyici bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır. Bu doğrultuda, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara rağmen değer öğretiminde kararlılıkla ilerlemeleri ve çeşitli stratejiler geliştirerek adalet değerini etkili bir şekilde kazandırma çabaları, mevcut araştırmanın temel bulgularından biri olarak değerlendirilmektedir.

Araştırma bulgularına dayanarak aşağıdaki öneriler getirilebilir:

- Öğretmenlerin adalet değerini öğretirken karşılaştıkları zorluklar göz önüne alındığında, öğretim sürecinde adaletin daha etkili bir şekilde yerleştirilebilmesi için öğretmenlere yönelik sürekli eğitim ve seminerler düzenlenebilir.
- Öğrencilerin adalet anlayışlarını geliştirebilmek için empati becerilerinin güçlendirilmesi gerekmektedir. Bu, drama çalışmaları, örneklendirme ve oyunlaştırma gibi yöntemlerle sağlanabilir. Öğrenciler, farklı bakış açılarını anlamaya ve adaletin çeşitli boyutlarını içselleştirmeye teşvik edilebilir.
- Sosyal medya ve toplumsal çevre, öğrencilerin adalet anlayışını olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle, öğrenciler için sosyal medya ve toplumsal çevre ile ilgili eğitim programları düzenlenebilir.
- Adaletin farklı boyutlarını (hak, eşitlik, fırsat eşitliği, demokrasi vb.) eğitime dahil etmek için öğretmenlere daha fazla kaynak ve materyal sağlanarak öğrencilerin adaletin çok yönlü bir kavram olduğunu anlamaları sağlanabilir.

Etik Beyanı

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

Declaration

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

Hakem Değerlendirmesi : Dış bağımsız.

Çıkar Çatışması : Yazarlar çıkar çatışması bildirmemiştir.

Finansal Destek : Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.

Peer-review : Externally peer-reviewed.

Conflict of Interest : The authors have no conflict of interest to declare.

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

Kaynaklar

- Aktepe, V. (2010). *İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde “Yardımseverlik” değerinin etkinlik temelli öğretimi ve öğrencilerin tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Sakarya Kitabevi.
- Balcı, F. A., ve Yanpar Yelken, T. (2013). İlköğretim sosyal bilgiler programında yer alan değerler ve değer eğitimi uygulamaları konusunda öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 195-213.
- Cebeci, G., ve Yorulmaz, B. (2023). Hayat bilgisi dersi kapsamında 3. sınıf öğrencilerinin adalet, sorumluluk ve dostluk değerlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 508-536. <https://doi.org/10.17679/inuefd.1139903>
- Cemiloğlu, A., ve Taşkesen, S. (2023). Ortaokul öğrencilerinin adalet kavramını algılamalarına ilişkin göstergebilimsel yaklaşıma dayalı bir araştırma. *Art Vision*, 29(51), 201-207. <https://doi.org/10.5152/ArtVis.2023.23215>
- Cevizci, A. (2005). *Paradigma felsefe sözlüğü*. Paradigma Yayınevi.
- Christensen, L. B., Johnson, B. & Turner, L. A. (2014). *Research methods, design, and analysis*. Pearson Publication.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev. Ed. S. B. Demir ve M. Bütün). Siyasal Kitabevi.
- Çakmak, M. M. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin adalet, dürüstlük, saygı, sorumluluk ve barış değerleri hakkındaki algıları (Diyarbakır ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi.
- Çengelci Köse, T., Gürdoğan Bayır, Ö., Köse, M., ve Yıldırım Polat, A. (2019). Öğretmen adaylarının bakış açısıyla adalet değeri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1), 67–93. <https://doi.org/10.23863/kalem.2019.120>
- Çetin, Y. (2017). Nietzsche’nin adalet anlayışı. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 546- 557.
- Dere, İ., ve Yavuzay, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre okulda değerler eğitimi: Bir olgubilim çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 61-91. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.607187>
- Diñç, E., ve Üztemur, S. S. (2016). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin demokratik değer algılarının karikatürler aracılığıyla incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(3), 974–988.
- Doğan, O. (2020). *Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin hukuk ve adalet kavramlarına ilişkin algılarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi.

- Elbay, S. (2020). Sekizinci sınıf öğrencilerinin hukuk ve adalet kavramlarına yükledikleri anlamların incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 585-608.
- Erdem, A. R. (2003). Üniversite kültüründe önemli bir unsur: Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 55-72.
- Ezer, F., ve Çelik, S. (2015). Türkiye’de adalet eğitimi ve adalet meslek yüksekokulları öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 272-278.
- Hökelekli, H. (2011). *Ailede, okulda, toplumda değerler psikolojisi ve eğitimi*. Timaş Yayınları.
- İnel, Y., Urhan, E., ve Ünal, A. İ. (2018). Ortaokul öğrencilerinin adalet kavramına ilişkin metaforik algıları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 8(2), 379-402. <https://doi.org/10.18039/ajesi.454584>
- Karacelil, S. (2013). Ailede adalet eğitimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(8), 253-278. <https://doi.org/10.9761/JASSS1918>
- Lickona, T. (1993). The return of character education. *Educational Leadership*, 51(3), 6- 11.
- Maxwell, J. A. (2018). *Nitel araştırma tasarımı: Etkileşimli bir yaklaşım* (Çev. Ed. M. Çevikbaş,). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Memişoğlu, S. P., ve Taşkın, S. (2019). Öğretmenlerin adalet kavramına ilişkin metaforik algıları. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 5(2), 178-201. <https://doi.org/10.24289/ijsser.540882>
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. S. Turan). Nobel Yayıncılık.
- Mindivanlı, E., Küçük, B., ve Aktas, E. (2012). Sosyal bilgiler dersinde değerlerin aktarımında atasözleri ve deyimlerin kullanımı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 93-101.
- Özgen, M. K. (2018). Farabi’nin adalet anlayışı (Hak, liyakat ve pay teorisi). *Temaşa*, 8, 43-63.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün-S. B. Demir). Pegem Yayıncılık.
- Pınaz, E. (2020). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değerler eğitimine ve sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kök değerlere yönelik görüşleri (Kahramanmaraş ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Taşdan, M. (2010). Türkiye’deki resmi ve özel ilköğretim okulu öğretmenlerinin bireysel değerleri ile okulun örgütsel değerleri arasındaki uyum düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(1), 113-148.

- TDK (2024). Güncel Türkçe Sözlük. [<https://sozluk.gov.tr/>]
- Topakkaya, A. (2008). Adalet kavramı bağlamında Aristoteles-Platon karşılaştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 27-49.
- Uysal, E. (2003). Değerler üzerine bazı düşünceler ve bir akbaş tasnifi denemesi: İnsani erdemler-İslâmî erdemler. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(1), 51-69.
- Ünlü, İ., ve Kaşkaya, A. (2018). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değer eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2656-2679.
- Yeşil, S., Yayla, A., ve Zırhlıoğlu, G. (2023). Öğretmen ve öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde adalet algısı. *Educational Academic Research*, 51, 47-62. <https://doi.org/10.5152/AUJKKEF.2023.1036132>
- Yeşil, S., Zırhlıoğlu, G. ve Yayla, A. (2022). Öğretmen ve öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde adalet değerine ilişkin tutumu. *Temel Eğitim Dergisi*, 16, 16-27. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.16.2>
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Özgül Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Searching the Attitudes of the Social Studies Teachers towards Students with Spesific Learning Difficulties

Murat Turan^{*ID}; Şaban Ortak^{**ID}

Öz

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğunu ve bu tutumlarının “cinsiyet, eğitim düzeyi, sınıfta özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenci bulunma durumu, ailesinde veya yakın çevresinde özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenci bulunma durumu, özgül öğrenme güçlüğü ile ilgili yeni bilgiler edinmeyi isteme durumu ve mesleki deneyim” değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Genel tarama deseninde tasarlanan araştırma, 371 sosyal bilgiler öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, Kaptanoğlu (2016) tarafından geliştirilen “Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeği” aracılığı ile toplanmış, normallik testine dayalı olarak betimsel analizler, t testi ve anova testleri uygulanarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, sosyal bilgiler öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, sosyal bilgiler öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik tutumlarının; “cinsiyet”, “eğitim düzeyi”, “sınıfta özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenci bulunma durumu”, “ailesinde veya yakın çevresinde özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenci bulunma durumu”, “özüml öğrenme güçlüğü ile ilgili yeni bilgiler edinmeyi isteme durumu” ve “mesleki deneyim” değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: sosyal bilgiler öğretmeni, özgül öğrenme güçlüğü, tutum.

Abstract

This paper is to aim to survey what level the attitudes of social studies teachers are at towards students with specific learning disabilities and the these manners in terms of variables such as gender, level of education, having these students in the classroom, family or relatives, the acquisition of new information about specific learning disabilities and professional experience. For this aim, the research in which the general screening desing used, was conducted with 371 social studies teachers. Data were collected by using ‘Spesific Learning Difficulty Attitude Scale’ enhanced by Kaptanoglu (2006) and descriptive analyses based on normality tests were investigated using t-test and anova tests. In result of the study, it was specified that the attitudes of social studies teachers towards the mentioned students were at a moderate level. Additionally, it was determined that the attitudes of the aforementioned teachers haven’t shown differences with regard to the preceding variables.

Keywords: Social studies teachers, spesific learning disability, attitude.

* Sorumlu yazar & Corresponding author & Afyon Kocatepe Üniversitesi  murat.turan.8181@hotmail.com

** Afyon Kocatepe Üniversitesi  sortak@aku.edu.tr

Araştırma Makalesi / Research Article & Benzerlik / Similarity: 12

Bu çalışma, Prof. Dr. Şaban Ortak danışmanlığında hazırlanan "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Özgül Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Bilgi Düzeyleri ile tutumları Arasındaki İlişki ve Öğrenme Güçlüğüne Yönelik Görüşleri" başlıklı doktor tezinden türetilmiştir.

Yapılan bu çalışma için Afyon Kocatepe Üniversitesi Etik Komisyonu, 19.11.2021 tarihli 2021/371 nolu karar ile gerekçe, amaç ve yaklaşım yöntemleri açısından etik sakınca bulunmadığına karar vermiştir.

Başyuru / Submitted: 17 Nisan 2025 & Kabul & Accepted: 2 Haziran 2025

Atıf / Citation: Turan, M; Ortak, Ş. “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Özgül Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Tutumlarının İncelenmesi”, *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23 (2025): 159-181.



Giriş

Toplumda saygın bir birey olarak yer alabilmek, toplumla bütünleşerek toplumun var olan ihtiyaçlarına cevap verebilmek için insanın öğrenmeye ihtiyacı vardır. Bu açıdan bakıldığında öğrenme insanın kendini gerçekleştirebilmesi için önemli bir unsurdur. Nitelikli öğrenme geçmişi olan bireylerin varlığı toplumun sağlıklı gelişimi için önemlidir. Bu öğrenme yaşantısını ortaya koymak ise kolay bir süreç değildir. Nitekim öğrenme kişinin doğumu ile başlayıp ölümüne kadar devam eden, kişinin bireysel farklılıklarına ve gelişim seviyesine göre şekil alan kapsamlı ve bir o kadar da karmaşık bir süreçtir (Demir, 2005). Dolayısıyla öğrenme, insandan insana farklı olarak şekillenen ve aynı zamanda farklı bir gelişim gösteren zorlu bir yapıdır.

Öğrenme yeteneği insanları diğer canlılardan ayıran ve sosyal anlamda insanlara değer kazandıran en önemli özelliktir. Bu önemli özelliğe sahip insanoğlu doğduğu anda hiçbir bilinçli davranış göstermez. Doğuştan getirdiği yetenek ve çevrenin katkısı sayesinde öğrenir (Selvi, 2018). Öğrenme ile ilgili olarak çok farklı düşünce ve tanımlar olsa da birçok eğitimci ve psikolog öğrenmenin insanın çevresiyle münasebeti sonrasında oluştuğunu ve insanın davranışlarında belirgin bir değişikliğe neden olduğunu dile getirmektedir (Fidan ve Erden, 1991). Bu değişikliği her öğrenci, farklı şekilde davranışlarına yansıtmaktadır. Çünkü düşünce ve öğrenme kapasitesi olarak her öğrenci bir diğerinden farklıdır.

Öğrenme işlemi her çocukta farklı özelliklere sahip olmakla birlikte bazı çocuklarda bu süreç daha zor ve karmaşık olabilmektedir. Öğrenmedeki bu farklılık, bu çocuklarda özgül öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olarak karşımıza çıkmaktadır. ÖÖG, öğrenme kavramı bilginin elde edilmesi şeklinde değerlendirildiğinde, bireyin bu bilgiyi elde ederken yaşamış olduğu zorluklar ile ortaya çıkan problemler olarak tanımlanabilir (Pekel, 2010). ÖÖG yaşayan bireyler, akademik açıdan karşı karşıya geldikleri güçlükleri çözme yeteneğine sahip olmayan ve kendilerinde bulunan yeteneklerden istenilen şekilde istifade edemeyen, becerilerine güvenemeyen ve öğrenmesi için kendisine uygun yöntemleri belirleyemeyen kişilerdir (Uçgun, 2003). Normal veya normalin üzerinde bir zeka düzeyine sahip olan ÖÖG yaşayan öğrenciler öğrenme ile ilgili olarak karşılaştıkları problemlere bağlı olarak kendi yaşıtlarına göre akademik anlamda düşük bir başarı ortaya koyarlar (Korkmazlar Oral, 2003). Genelde bu kişilerin öğrenme süreçlerine eşlik eden dikkat eksikliği ve hiperaktivite yaşadıkları bu ÖÖG'yi daha da ağır hale getirebilmektedir.

ÖÖG yaşayan öğrenciler, 19. yüzyılın başlarından 1960'lara kadar okuma bozukluğu ve beyin özürlü gibi farklı şekillerde değerlendirilmişlerdir. ÖÖG terimi 1963 yılına gelindiğinde Kirk tarafından akademik süreçlerde öğrenmeyle ilgili önemli sorunlar yaşayan kişileri ifade etmek amacıyla kullanılmıştır (Toptaş, 1998). Zaman içerisinde anlaşılmaya başlanan ÖÖG ile ilgili olarak yasal düzenlemelere gidilmiştir. Nitekim 1975 yılına gelindiğinde Amerika Birleşik Devletleri "Yetersizliği Olan Tüm Çocuklar için Eğitim Hareketi" (Education for All Handicapped Children Act) yasasını çıkararak ÖÖG'ye yasalarında ilk kez yer vermiştir (Sivrikaya, 2023). Daha sonra ilerleyen

zamanlarda Amerika dışında da bazı avrupa ülkeleri de ÖÖG ile ilgili olarak yasalarında bazı düzenlemeler yapmışlardır.

ÖÖG teriminin kullanılış tarihi 1963 yıllarına kadar gitmekle beraber ÖÖG'nin günümüzde hala tek bir tanımı yapılamamıştır. Bu durumun asıl sebebi ÖÖG'nin nedenlerinin tam olarak belirlenememesinden kaynaklıdır. ÖÖG ile ilgili olarak yürütülen araştırmalar, ÖÖG'nin nörolojik ve genetik nedenlerden ve aynı zamanda da biyokimyasal reaksiyonlar nedeniyle ortaya çıkabileceğini göstermektedir (Korkmazlar Oral, 2003). Bu alanda yapılan son zamanlardaki araştırmalarda ise beyin ile ilgili bozuklukların ve genetik faktörlerin değerlendirildiği söylenebilir (Pellerone, 2013). Araştırmacılar elde ettikleri veriler ışığında karmaşık bir yapıya sahip olan ÖÖG'nin nedenlerini günümüzde hala araştırmaktadırlar.

Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında özgül ÖÖG 3 alt kategoriye ayrılmıştır. Diskalkuli (matematik bozukluğu), disgrafi (yazma bozukluğu) ve disleksi (okuma bozukluğu) ÖÖG'ye ait kategorilerdir (Aslan, 2015). Diskalkuli (matematik bozukluğu) yaşayan bireyler, rakamları yazmakta, basit işlemleri yapmakta, problemleri anlamada ve problemin çözümünde güçlük çekerler, dört işlem yaparken zorlanırlar (Pekel, 2010). Bazı matematiksel sembolleri, işaretleri ve terimleri anlamakta güçlük çekerler. Çarpım tablosunu ezberlemek onlar için güçtür (Arabacı, 2018). Disleksi (okuma bozukluğu) olan bireyler, harfleri olduğu gibi yazamayabilir, şekil, derinlik ve uzaklık ile ilgili kavramları anlamakta güçlük yaşayabilir aynı zamanda harflerin bazılarını karıştırabilir (Layıkbaş, 2015). Bu bireyler bir metni okudukları sırada, hece, satır ve kelime atlatabilir veya bunların yerini kaybedip sonrasında yine aynı yeri okuyabilirler (Pekel, 2010). Disgrafi (yazma bozukluğu) ise kişide yazmada yavaşlık, el yazısında bozulmalar, harflerde bozulmalar ve harflerin çizim biçimini karıştırma şeklinde görülebilmektedir (Arabacı, 2018; Pekel, 2010).

ÖÖG yaşayan öğrencilerin, ÖÖG olmayan, kendi yaşlarındaki arkadaşlarına göre okuduğu yazıyı anlamada daha fazla güçlük yaşadıkları, aritmetik konularda yaptıkları işlemlerin daha uzun sürdürdükleri, nicelik olarak daha az sayıda matematiksel konuları doğru olarak çözümledikleri belirlenmiştir (Kumaş, Dada ve Yıkılmış, 2019). Bunun yanı sıra ÖÖG yaşayan öğrencilerin % 85-90'ının gerek dil ile ilgili gerekse okuma ile ilgili olarak bir takım sorunlar yaşadığı ve bu öğrencilerde tespit edilen en büyük problemin okuma ile ilgili olduğu dile getirilmektedir (Bender, 2014). Bu öğrencilere okuması için çok sayıda kelime ve harf verildiğinde bu kelime ve harfleri okumakta güçlük çekerler. Korkmazlar Oral'a (2003) göre bu çocuklar zeka düzeyi normal veya normalin üzerindedir fakat bu çocuklar, aynı zamanda matematikte güçlükler, çarpım tablosunu öğrenememe, sembolleri karıştırma gibi bir takım aritmatiksel sorunları vardır.

ÖÖG günümüzde oldukça sık karşılaştığımız eğitim ve öğretim süreçlerinde aksamalara sebep veren erken tanı ve müdahale ile aşama kaydedilebilen bir olgudur (Kuruyer ve Çakıroğlu, 2017). ÖÖG yaşayan öğrencilerin eğitimi diğer normal öğrenci gruplarına göre daha farklıdır. Bu yüzden bu çocukların eğitimi çok yönlü bir çalışma gerektirmektedir. Nitekim, ÖÖG olan öğrencilere yönelik öğretim etkinliklerinde

duyuşsal, işitsel ve aynı zamanda görsel eğitim materyalleri ile öğretimin somut hale getirilmesi, ÖÖG yaşayan bu öğrencilerin öğrenmelerini daha kalıcı ve basit hale getirdiği düşünülmektedir (Karataş Kır, 2021). Bu çalışmaları gerçekleştirecek öğretmenin ise ÖÖG ile ilgili bilgi düzeyinin yeterince yüksek ve bir o kadar da ÖÖG’li öğrencilere karşı tutumunun pozitif olması gerekir. Aksi taktirde öğretmenin ÖÖG’li öğrenciler üzerinde başarılı olması oldukça zordur.

Öğretmenleri sevilen, sevilmeyen ve nötr öğretmen şeklinde üç grupta ele almak mümkündür. Öğrencilerinin mutluluklarını ve motivasyon düzeylerinin arttırabilen, onların pozitif durumlarını yükseltebilen öğretmenler pozitif öğretmenlerdir (Eryılmaz, 2014). Bu tür öğretmenlerin ÖÖG olan öğrencilerle iyi yönde iletişim kuracağı ve öğrenme sürecinde bu öğrencilerin öğrenme yeteneklerinin artması için gerekli olan yöntem, materyal ve teknolojik araçları kullanacağı düşünülmektedir (Emre vd., 2020).

Öğretmenler özel eğitim ile ilgili olarak planlanan etkinliklerde öğrencinin başarı için önemli bir rol üstlenmektedirler. Bu nedenle öğretmenlerin tutumlarının incelenerek belirlenmesi çok önemlidir. Öğretmen, öğrencinin yalnız öğrenmede yaşadığı zorlukları ve bir takım farklı ihtiyaçlarını belirlemekte kalmamalı, aynı zamanda ÖÖG olan öğrencilere yönelik olumlu tutum geliştirip, bireysel güçlüklerini fark ederek, bu öğrencilerin içinde bulundukları bu güç durumu çözebilmesinde katkısı olmalıdır. ÖÖG ile ilgili olarak; öğretmenlerin ÖÖG hakkındaki bilgi düzeyi, konuya ilişkin genel uyarılmışlık durumu, okulun ve sınıfın fiziki durumu, öğrenci sayıları, mevcut materyal durumu gibi birçok dikkat edilmesi gerekli husus bulunmakla beraber diğer önemli bir hususta öğretmenlerin ÖÖG ile ilgili tutumlarıdır. Öğretmen tutumlarının ÖÖG olan öğrencilerin öğrenimi üzerinde çok önemli sonuçlar doğurduğu alanda yapılan araştırmalar da ortaya koymuştur (Brook, Watember ve Geva, 2000; Sarı ve Bozgeyikli, 2003; Yiğiter, 2005; Kaptanoğlu, 2016; Şahin, 2019).

Öğretmenlerinin özel gereksinimi olan öğrencinin bu durumunu kabullenmesi ve çocuğa karşı pozitif bir tutum içerisinde olması ÖÖG olan çocuğun eğitimini doğrudan etkilemektedir. Öğretmen sadece bilgiyi aktaran kişi değil, aynı zamanda da çocuğun gelişimsel dönemlerinde onun yanında olan, onu anlayıp, tanıyabilen ve ona ihtiyaçları ile ilgili olarak yardım eden bir kişi de olmalıdır (Kottler ve Kottler, 1993). Öğretmen tarafından ÖÖG’li öğrenciye yapması gereken uygun ve doğru uygulamaların yapılmasını öğretmek, onun yetersiz kaldığı alanları en aza indirmek, çocuğa gerekli olabilecek becerileri ve davranışları kazandırmak, ÖÖG’li öğrencilerin toplum ve aile ile olan ilişkilerinde hazır hale gelmesini sağlamak açısından önemlidir.

Sınıf içerisinde öğretmenin ortaya koyduğu davranış ve tutumlar zaman zaman öğrenciyi etkileyebilmektedir. Bu nedenle öğretmen öğrencilere karşı daima saygılı hareket etmeli, dürüst olmalı, öğrencinin kendisine cesaret duymasına ve kendisini tanımasına fırsat verecek imkanlar sağlamalıdır (Yokuş, 2006). Öğretmenin öğrenciye yönelik olan tavrı, ders içindeki tutumu, ve öğrencilerin bireysel farklılıklarının bilincinde olarak hazırladığı etkinlikler, öğrencinin derse karşı motivasyonunu sağlaması ve öğrencinin başarısı için önemlidir (Geçer ve Deryakulu, 2004). Öğretmenin verimli ve

amacına ulaşır şekilde konu ile ilgili araştırmaları yapması ve bu anlamda kendini yeterli bilgiye sahip, donanımlı hissetmesi gerekir (Akçay, 2014).

Okuma, yazma ve matematik konularında ÖÖĞ yaşayan öğrenci sayısı oldukça fazladır. Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler, özel gereksinimli öğrencilerin %40,7'sini; devlet okullarında öğrenim gören toplam öğrenci sayısının ise yaklaşık olarak %5'ini, oluşturmaktadır (Çakıroğlu ve Melekoğlu, 2018). Giderek artan bu öğrenci sayıları aynı zamanda öğretmenlerin ÖÖĞ öğrencilere ilişkin öğretme yeteneğinin artırılmasına yönelik ihtiyaçları da beraberinde getirmektedir. ÖÖĞ'li öğrencilere yönelik öğretme yeteneğinin artırılması gereken branş öğretmenlerinden biri de sosyal bilgiler öğretmenleridir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin bir çok disiplini (Türkçe, Matematik, Coğrafya vb.) içerisinde barındıran sosyal bilgiler dersini ÖÖĞ yaşayan; disleksi, disgrafi, diskalkuli gibi bir takım öğrenme güçlükleri olan bu öğrencilere etkili ve nitelikli bir şekilde verebilmeleri, onların bu konudaki bilgi ve tutumlarıyla yakından ilgilidir.

Literatür incelendiğinde, ÖÖĞ ile ilgili olarak alanyazında yerli ve yabancı birçok çalışmanın olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar genellikle sınıf öğretmenlerinin ÖÖĞ'ye ilişkin bilgi, görüş, yeterlilik ve farkındalıklarına yönelik olarak gerçekleştirilmiştir (Ülger, 2023; Dymock ve Nicholson, 2023; Makgato vd., 2022; Avcı ve Beyhan, 2022; Karataş Kır, 2021; Çoğaltay ve Çetin, 2020; Kılıç Yılmaz ve Yangın, 2020; Susam ve Bayrakçı, 2021; Alahmadi ve el Keshky, 2019; Ketenoğlu Kayabaşı, 2019; Cornoldi vd., 2018; Başar ve Göncü, 2018; Arabacı, 2018; Birol ve Aksoy Zor, 2018; Kaçar, 2018; Sağır ve Bozgün; Öztürk, 2019; Ghimire, 2017; Kuruyer ve Çakıroğlu, 2017; Kocsis, 2016; Altun ve Uzuner, 2016; Shukla ve Agrawal, 2015; Shetty ve Rai, 2014; Yurdakal, 2014; Akçay, 2014; Kakabaraee vd. 2012; Koç, 2012; Sezer ve Akın, 2011; Tok, 2010; Altuntaş, 2010; Esen ve Çifci, 2000). Öğretmenlerin ÖÖĞ'ye yönelik tutumlarını inceleyen çalışmalar ise çok az sayıdadır (Brook, Watember ve Geva, 2000; Kaptanoğlu, 2016; Altun ve Uzuner, 2016; Cornoldi vd., 2018; Şahin, 2019; Şahin, Güven ve Alatlı, 2020).

Brook, Watember ve Geva (2000), öğretmenlerin ÖÖĞ, hiperaktivite ve dikkat eksikliği hakkındaki tutumlarının ve bilgi düzeylerinin incelenmesine yönelik bir çalışma yapmışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin tutumları ile bilgi düzeyleri arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin ÖÖĞ'li öğrencilere karşı tutumları değerlendirilmiş ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin ÖÖĞ'li öğrencilere karşı olan tutumlarının resmi okullarda çalışan öğretmenlere göre daha anlayışlı ve hoşgörülü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cornoldi vd. (2018), ABD, İspanya ve İtalya'da görev yapan sınıf öğretmenlerinin ÖÖĞ'ye ilişkin tutumlarını incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre; İspanyol ve İtalyan sınıf öğretmenlerinin ÖÖĞ'ye sahip çocukların duygusal ve davranışsal olarak bazı sorunlar yaşayabileceği yönünde tutum sergiledikleri ancak ABD'li sınıf öğretmenlerinin ise ÖÖĞ'nin duygusal ve davranışsal sorunlara neden olmadığı yönünde tutum sergiledikleri belirlenmiştir.

Yiğiter (2005) 164 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında sınıf öğretmenlerinin ÖÖĞ'ye ilişkin bilgi düzeyleri ve ÖÖĞ olan öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin tutumlarını ele almıştır. Araştırmadan elde edilen verilerden çıkan

sonuçlara göre; öğretmenlerinin ÖÖG'ye yönelik bilgi düzeyleri ile ÖÖG olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Kaptanoğlu (2016), sınıf öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin tutumlarının incelenmesi ve bilgi düzeylerinin saptanması üzerine bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda ÖÖG konusunda bilgisinin olduğunu düşünen öğretmenlerin, ÖÖG hakkında bilgisinin olmadığını düşünen öğretmenlere göre, ÖÖG'ye yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Şahin (2019), sınıf öğretmenlerinin disleksiye (okuma güçlüğü) ilişkin tutum ve bilgilerini incelemeye yönelik araştırma yapmıştır. Yapılan çalışmada örneklem grubunun ÖÖG ile ilgili sorulara verdikleri cevapları incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin kendilerini okuma bozukluğu olan öğrencilerinin eğitimi ile ilgili olarak yeterli görmedikleri ve bu konu ile ilgili olarak da eğitime ihtiyaçları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin yaşa göre tutumlarının, istatistiksel olarak anlamlı farklılık ortaya çıkma durumuna bakılmış, bu farklılık durumunun ankette verilen her madde de değiştiği tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin ÖÖG'li öğrencilere yönelik çalışmaları çoğunlukta olmakla beraber; okul öncesi öğretmenlerinin (Apak, 2022; Ertaş, 2022; Konuk Er, Arslantaş ve Kurnaz, 2023; Sivrikaya, 2023), Türkçe öğretmenlerinin, (Dadandı ve Urfalı Dadandı, 2015), okul rehber öğretmenlerinin (Urfalı Dadandı ve Şahin., 2018; Oral ve Karakurt, 2020) ve matematik öğretmenlerinin, (Kasap Erdal, 2021; Nurkan ve Yazıcı, 2020) ÖÖG hakkındaki bilgi, sorun, farkındalık ve öz yeterliliklerini incelemeye yönelik çalışmaları da mevcuttur.

1972 yılından bu zamana kadar yurt içinde ÖÖG ile ilgili olarak yapılan çalışmalar incelendiğinde; çalışmaların büyük bölümünün öğrencilere yönelik yapıldığı (% 54), öğretmenlerle ilgili, ÖÖG'ye ilişkin olarak yapılan araştırmaların oranının, öğrencilerle yapılan araştırmalara göre daha düşük düzeyde kaldığı (%15), öğretmenlerin branşlarına göre değerlendirildiğinde ise ÖÖG ile ilgili olarak en fazla çalışmanın sınıf öğretmenleri ile ilgili olarak yapıldığı, öğretmenlerin ÖÖG'li öğrencilere yönelik tutumlarını ele alan araştırmaların çok az sayıda bulunduğu, İzmir gibi Türkiye'nin üçüncü büyük şehrinde ÖÖG ile ilgili yapılan araştırmaların % 2,90 gibi çok düşük bir oranda kaldığı görülmüştür (Özkardeş, 2013; Görgün ve Melekoğlu, 2019; Deveci ve Koç, 2020; Şahin ve Koca, 2024).

Sosyal bilgiler dersi birçok ders disiplini (tarih, coğrafya, türkçe, matematik vb.) içerisinde barındıran önemli bir derstir. Bu önemli dersin ÖÖG'li öğrencilere öğretilmesinde ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'li öğrencilere karşı tutumu, üzerinde durulması gereken önemli bir husustur. Bu zamana kadar ÖÖG'li öğrencilere ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin, ÖÖG'ye yönelik tutumlarının ele alındığı akademik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan bu çalışma ile alanyazındaki bu boşluğun doldurularak sosyal bilgiler dersini veren sosyal bilgiler öğretmenlerine bu noktada katkı sağlanması hedeflenmektedir. Yapılan çalışmanın özellikle sosyal bilgiler öğretmenlerine, ÖÖG ile ilgili olarak kendi branşlarına ilişkin bir farkındalık yaratması, pozitif yönde tutum geliştirmeye ve bu tutumlarını arttırmaya yardımcı olması, aynı zamanda ÖÖG'li öğrencilere yönelik olarak sosyal bilgiler ders öğretimine ilişkin ÖÖG'ye yönelik yapacakları çalışmalarda niteliği arttırması,

üniversitelerde sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde okuyan, sosyal bilgiler öğretmen adaylarına rehber olması amaçlanmaktadır.

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğu ve bu tutumlarının; "cinsiyet, eğitim düzeyi, sınıfında ÖÖG olan öğrenci bulunma durumu, aile ve yakın çevrede ÖÖG olan öğrenci bulunma durumu, ÖÖG ile ilgili yeni bilgiler edinmeyi isteme durumu ve mesleki deneyim" değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğini incelemek amaçlanmıştır. Bu genel amaca bağlı olarak araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere yönelik tutumları ne düzeydedir?
2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere yönelik tutumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere yönelik tutumları eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere yönelik tutumları sınıfında ÖÖG olan öğrenci bulunma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere yönelik tutumları aile/yakın çevrede ÖÖG olan öğrenci bulunma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
6. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere yönelik tutumları ÖÖG ile ilgili yeni bilgiler edinmeyi isteme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
7. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere yönelik tutumları sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma modeli

Yapılan bu çalışmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model, var olanları, hali hazırda yaşayanları ve yaşananları betimleyip açıklamak için kullanılan bir araştırma türüdür (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Anket, ölçek gibi veri toplama araçlarının kullanıldığı bu modelde asıl amaç elde edilen verilerin araştırmanın hedefine ulaştırması ve mevcut değişkenler arasında bulunan ilişkinin ortaya konulmasıdır (Karasar, 2018; Hocaoglu ve Akkaş Baysal, 2019). Bu araştırmada veriler, Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeği (ÖÖGTÖ) aracılığıyla toplanmış ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere yönelik tutumlarının düzeyi ve bu tutumlarının bazı değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Araştırma örneklemini

Yapılan araştırmanın örneklemini, 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında İzmir'in merkez ilçeleri olan; Buca (63 öğretmen), Karabağlar (61 öğretmen), Konak (60 öğretmen), Bornova (45 öğretmen), Bayraklı (40 öğretmen), Karşıyaka (31 öğretmen), Gazimir (30 öğretmen), Çiğli (21 öğretmen), Balçova (10 öğretmen), Narlıdere (7 öğretmen), Güzelbahçe'de (3 öğretmen) bulunan, 174 ortaokulda görev yapan 371 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Yapılan araştırmada örnekleme yöntemlerinden,

basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kullanılan bu yöntem, her bir örnekleme birimine aynı seçilme olasılığı tanıyan, evrendeki bütün birimlerin örnekleme seçilme olasılığı eşit olan ve evreni temsil etme gücü yüksek olan bir yöntemdir (Büyükoztürk vd., 2018). Gönüllülük esasına göre toplanan veriler için katılımcıların izni alınmıştır. Yapılan bu çalışma için ayrıca Afyon Kocatepe Üniversitesi Etik Komisyonu, 19.11.2021 tarihli 2021/371 nolu karar ile gerekçe, amaç ve yaklaşım yöntemleri açısından etik sakınca bulunmadığına karar vermiştir Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Örneklem Grubunun Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

Demografik Özellik		Sayı (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	220	59,3
	Erkek	151	40,7
Eğitim Düzeyi	Lisans	336	90,6
	Lisansüstü	35	9,4
Sınıfınızda ÖÖG olan öğrenci var mı?	Var	307	82,7
	Yok	64	17,3
Ailenizde/yakın çevrenizde ÖÖG olan öğrenci var mı?	Var	92	24,8
	Yok	279	75,2
ÖÖG ile ilgili yeni bilgiler edinmek ister misiniz?	Evet	335	90,3
	Hayır	36	9,7
Mesleki Deneyim	1-10 yıl	56	15,1
	11-20 yıl	114	30,7
	21-30 yıl	174	46,9
	31 yıl ve üstü	27	7,3
TOPLAM		371	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere örneklem grubunun “cinsiyet, eğitim düzeyi, sınıfta ÖÖG olan öğrenci bulunma durumu, ailede ya da yakın çevrede ÖÖG olan öğrenci bulunma durumu, ÖÖG ile ilgili yeni bilgiler edinme durumu ve mesleki deneyime” göre sayı ve yüzdelik değerleri verilmiştir. Buna göre; araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımına bakıldığında kadınların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Yine araştırmaya katılan örneklem grubunun eğitim düzeyi durumuna bakıldığında lisans mezunu öğretmenlerin çoğunlukta olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin çok büyük bir kısmının sınıfında ÖÖG yaşayan öğrenci olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyük bir bölümünde, ailede veya yakın çevresinde ÖÖG yaşayan öğrencinin bulunmadığı anlaşılmıştır. Araştırmada ortaya çıkan diğer bir sonuç ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG ile ilgili olarak yeni bilgiler isteyip istememe durumuyla ilgilidir. Çıkan sonuca göre örneklem grubunu oluşturan sosyal bilgiler öğretmenlerinin çok büyük bir orandaki kısmı ÖÖG ile ilgili olarak yeni bilgiler istediklerini belirtmişlerdir. Son olarak araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine baktığımızda araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki deneyim olarak çoğunluğunu %46,9 ile 21-30 yıl arasında mesleki deneyime sahip olan sosyal bilgiler

öğretmenleri oluşturmaktadır. Mesleki deneyim olarak en düşük oran ise %7,3 ile 31 yıl ve üzerinde mesleki deneyime sahip olan sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır.

Veri toplama araçları

Yapılan araştırmada veri toplama aracı olarak Kaptanoğlu (2016) tarafından sınıf öğretmenlerinin ÖÖG'ye yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilen ÖÖGTÖ kullanılmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliliği ile ilgili olarak; araştırmacı tarafından literatür taraması yapılarak hazırlanan soru havuzu uzmanların görüşlerine sunulmuş ve uzmanların görüş ve tavsiyeleri sonucunda düzenlemeler yapılarak 33 maddelik taslak form oluşturulmuştur. Ölçeğin taslak formu, görüşleri alınan uzmanlar tarafından onaylanmış ve öğretmenlerin ÖÖG'ye yönelik tutumlarının saptanmasına uygun olacağı kanısına varılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlanmasında açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Temel bileşenler analizi ve varimax dönüşümü yapılarak uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarında, faktörlerin açıkladığı varyanslar incelenmiş faktör yükleri 0,5'in altında olan maddeler ölçekten atılarak açımlayıcı faktör analizi tekrarlanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda 33 maddelik taslak ölçekten 16 madde atılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda ölçeğin 17 madde ve toplam varyansın %46,13'ünü açıklayan tek boyuttan oluştuğu saptanmıştır (Kaptanoğlu, 2016). Açımlayıcı faktör analizi neticesinde oluşan nihai ölçeğin faktör yükler 0,51 ile 0,78 arasında değişmektedir. Ölçeğe ait madde-toplam korelasyon katsayıları 0,24 ile 0,43 arasında olup tamamının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır ($p < 0,05$). Ölçeğin güvenilirliğinin tespiti için yapılan cronbach alfa değeri ve iç tutarlılık testi 0,82 bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında ise ölçek, 371 sosyal bilgiler öğretmenine uygulanmış, ÖÖG ile ilgili tutum ölçeğine ilişkin cronbach alpha değeri ,73 olarak bulunmuştur. ÖÖGTÖ'nün bu araştırma kapsamında kullanımı için yazardan izin alınmıştır.

Araştırma da ayrıca kişisel bilgi formuna yer verilmiştir. Kişisel bilgi formunda; “cinsiyet”, “eğitim düzeyi”, “sınıfında ÖÖG olan öğrenci bulunma durumu”, “ailesinde veya yakın çevresinde ÖÖG olan öğrenci bulunma durumu”, “ÖÖG ile ilgili yeni bilgiler edinmeyi isteme durumu” ve “mesleki deneyim” e yönelik sorular yer almıştır.

Verilerin toplanması ve analizi

Araştırma verileri; İzmir iline bağlı 11 merkez ilçede bulunan (Buca, Karabağlar, Konak, Bornova, Bayraklı, Karşıyaka, Gazıemir, Çiğli, Balçova, Narlıdere, Güzelbahçe) 174 ortaokulda görev yapmakta olan ve gönüllü olarak bu çalışmaya katılmak isteyen 423 sosyal bilgiler öğretmenlerine birebir ön görüşmeler ve ölçeğin nasıl doldurulacağına ilişkin bilgilendirmeler yapıldıktan sonra, ders verdikleri sınıf ortamında dağıtılarak yaklaşık 10-15 dakikalık süreler zarfında uygulanıp, toplanmıştır. Toplanan verilerin 52'si eksik veya hatalı olduğu için değerlendirmeye alınmamıştır. Analizler öncesinde verilerle ilgili olarak normal dağılım belirleyebilmek için incelenen değişkenlere, ÖÖGTÖ toplamına ve boyutuna göre verilerin basıklık ve çarpıklık değeri tespit edilmiştir. ÖÖGTÖ toplam puana göre; basıklık değeri -,492 , çarpıklık değeri ise ,096 bulunmuştur. İncelenen değişkenlere ve boyuta göre elde edilen basıklık ve çarpıklık değerlerinin de -1.96 ve +1.96 arasında olduğu görülmüştür. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1,96 ile -1,96 arasında olması, verilerin normal dağıldığını

göstermektedir (Corder ve Foreman, 2009). Bu nedenle verilerin analizi yapılırken parametrik testlerden betimsel istatistik testleri; t testi ve tek yönlü anova testleri uygulanmıştır. Aynı zamanda analizler .05 anlamlılık düzeyinde uygulanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖGTÖ'den elde ettikleri puanların ortalamaları, Tablo 2'deki karşılık geldikleri düzey ile ifade edilmiştir.

Tablo 2. Araştırma Verilerinin Puan Aralığı

İfadeler	Verilen Puanlar	Puan Aralığı
Kesinlikle katılmıyorum	1	1.00-1.80
Katılmıyorum	2	1,81-2.60
Kısmen katılmıyorum	3	2.61-3.40
Biraz katılıyorum	4	3.41-4.20
Katılıyorum	5	4.21-5.00

Bulgular

Araştırmada, yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular alt problemler doğrultusunda aşağıda sunulmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere yönelik tutumlarını belirlemek için betimsel istatistik değerleri hesaplanmıştır buna göre elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖÖGTÖ'ye İlişkin Tutum Düzeyleri

ÖÖGTÖ	N	En Düşük	En Yüksek	ÖÖGTÖ Ortalaması	SS	Derecelendirme Ortalaması	Düzyey
ÖÖGTÖ-Toplam	371	31	76	51,05	6,83	3,027	Kısmen Katılmıyorum

Tablo 3'te görüldüğü üzere sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin olarak ÖÖGTÖ' den aldıkları toplam puan ortalaması 51,05'tir. Bu değer ölçekteki madde sayısına bölündüğünde derecelendirmeye ilişkin ortalama 3,027 bulunmuştur. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin tutumları toplamı orta düzeyde (kısmen katılmıyorum düzeyi) olduğu görülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin tutumları arasında fark olup olmadığı bağımsız örneklem t-testi kullanılarak incelenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin tutumları arasındaki bir farkın olup olmadığına dair betimsel istatistikler ve bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖÖG'ye İlişkin Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

T Testi	Cinsiyet	N	X	Ss	Sd	t	p
ÖÖG'ye İlişkin Tutum	Kadın	220	3,35	,47	369	,125	,901
	Erkek	151	3,36	,50			

Tablo 4'te yer alan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak

anlamalı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Dolayısıyla her ne kadar yapılan analiz sonucunda kadın sosyal bilgiler öğretmenlerinin puan ortalaması erkek sosyal bilgiler öğretmenlerinin ortalamasından daha yüksek olduğu tespit edilmiş olsa da bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Eğitim düzeyi değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin tutumları arasında fark olup olmadığı bağımsız örneklem t-testi kullanılarak incelenmiştir. Bunun için betimsel istatistikler ve bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖÖG'ye İlişkin Tutumlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

T Testi	Eğitim Düzeyi	N	X	Ss	Sd	t	p
	Lisans	336	3,35	,49			
ÖÖG'ye İlişkin Tutum	Lisansüstü	35	3,41	,38	369	,698	,486

Tablo 5'te yer alan ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin tutumlarının eğitim değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0.05$).

Sınıfında ÖÖG olan öğrenci bulunma değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin tutumları arasında fark olup olmadığı bağımsız örneklem t-testi kullanılarak incelenmiştir. Araştırmanın 3. alt problemi doğrultusunda betimsel istatistikler ve bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖÖG'ye İlişkin Tutumlarının Sınıfında ÖÖG Olan Öğrenci Bulunma Durumuna Göre Karşılaştırılması

T Testi	Öğrenci	N	X	Ss	Sd	t	p
	Var	307	3,33	,49			
ÖÖG'ye İlişkin Tutum	Yok	64	3,44	,43	369	-1,700	,090

Tablo 6'da yer alan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin tutumlarının sınıfında ÖÖG olan öğrenci bulunma değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p<0.05$).

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ailede/yakın çevrede ÖÖG yaşayan öğrenci bulunma durumuna göre tutumlarının karşılaştırılması, bağımsız örneklem t-testi ile gerçekleştirilmiştir. Ailede/yakın çevrede ÖÖG yaşayan öğrenci bulunma durumlarına göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin tutumlarının farklılaşıp farklılaşmadığına dair betimsel istatistikler ve bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖÖG'ye İlişkin Tutumlarının Ailede/Yakın Çevrede Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan öğrenci Bulunma Durumuna Göre Karşılaştırılması

T Testi	Ailede/Yakında	N	X	Ss	Sd	t	p
ÖÖG'ye İlişkin Tutum	Var	92	3,38	,50	369	,752	,452
	Yok	279	3,34	,47			

Tablo 7'de yer alan bağımsız örneklem t-estisi sonuçları incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin tutumlarının ailede/ yakın çevrede ÖÖG olan öğrenci bulunma değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0.05$).

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG konusunda yeni bilgiler edinmeyi isteme durumlarına göre tutumlarının karşılaştırılması, bağımsız örneklem t-testi ile gerçekleştirilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG konusunda yeni bilgiler edinmeyi isteme durumlarına göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin tutumlarının farklılaşp farklılaşmadığına dair betimsel istatistikler ve bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerin ÖÖG'ye İlişkin Tutumlarının ÖÖG Konusunda Yeni Bilgiler Edinmeyi İsteme Durumuna Göre Karşılaştırılması

T Testi	İstek	N	X	Ss	Sd	t	p
ÖÖG'ye İlişkin Tutum	Evet	335	3,36	,47	369	1,639	,102
	Hayır	36	3,23	,50			

Tablo 8'de yer alan bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin tutumlarının aynı konuda yeni bilgiler edinmeyi isteme durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0.05$).

Mesleki kıdem değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin tutumları arasında fark olup olmadığı tek yönlü ANOVA ile incelenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre ÖÖG ile ilgili tutumlarına ilişkin betimsel istatistikler ve tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Mesleki Kıdeme Göre Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖÖG'ye İlişkin Tutumları

	Kıdem	N	X	Ss
ÖÖG'ye İlişkin Tutum	1-10 yıl	56	3,43	,47
	11-20 yıl	114	3,41	,49
	21-30 yıl	174	3,30	,47
	31 yıl ve üzeri	27	3,27	,48

Tablo 9 incelendiğinde 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip 56 sosyal bilgiler öğretmeninin ÖÖG'ye ilişkin puan ortalamasının 3,43, 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip 114 sosyal bilgiler öğretmeninin puan ortalamasının 3,41 21-30 yıl arası mesleki kıdeme sahip 174 sosyal bilgiler öğretmeninin puan ortalamasının 3,30 ve 31 yıl ve

üzeri mesleki kıdeme sahip 27 sosyal bilgiler öğretmeninin puan ortalamasının 3,27 olduğu görülmektedir. Bu değerler mesleki deneyimle birlikte puan ortalamalarının düşüğünü göstermektedir.

Mesleki kıdem değişkenine göre Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin tutumları arasında fark olup olmadığı tek yönlü ANOVA ile incelenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre ÖÖG ile ilgili tutumlarına ilişkin betimsel istatistikler ve tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖÖG'ye İlişkin Tutumlarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması

ANOVA	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	f	p
ÖÖG'ye İlişkin Tutum	Gruplar arası	1,331	3	,444	1,912	,127
	Gruplar içi	85,158	367	,232		
	Toplam	86,490	370			

Tablo 10'da yer alan bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin tutumlarının mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0.05$).

Tartışma ve Sonuç

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, ÖÖG olan öğrencilere ilişkin tutumlarının “cinsiyet, eğitim düzeyi, sınıfında ÖÖG olan öğrenci bulunma durumu, aile/yakın çevrede ÖÖG olan öğrenci bulunma durumu, ÖÖG ile ilgili yeni bilgiler edinmeyi isteme durumu ve mesleki deneyim” değişkenleri açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, 371 sosyal bilgiler öğretmeninden ÖÖGTÖ aracılığıyla veri toplanmıştır. Verilerin analiz edilmesi sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖGTÖ'den aldıkları en düşük puan ortalaması, 31; en yüksek puan ortalaması, 76; derecelendirmeye ilişkin ortalama, 3,027 ve toplam puan ortalaması, 51,05 olarak belirlenmiştir. Buna göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere ilişkin tutumlarının orta düzeyde, (Kısmen katılmıyorum) olduğu belirlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, ÖÖG olan öğrencilere ilişkin tutum düzeylerinin ortalamasına (51,05) bakıldığında orta düzeyde, yüksek olmayan bir düzeyde olduğu söylenebilir. Yapılan bu çalışmaya benzer şekilde, Kaptanoğlu da (2016), sınıf öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere yönelik tutumlarını incelediği çalışmasında, kullanmış olduğu ÖÖGTÖ toplam puanı 58,78; derecelendirmeye ilişkin ortalama puanı, 3,27 orta düzey (kısmen katılmıyorum) şeklinde tespit etmiştir.

Yapılan bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG yaşayan öğrencilere yönelik tutumlarının, “cinsiyet, eğitim düzeyi, sınıfında ÖÖG olan öğrenci bulunma durumu, aile/yakın çevrede ÖÖG olan öğrenci bulunma durumu, ÖÖG ile ilgili yeni bilgiler edinmeyi isteme durumu ve mesleki deneyim” değişkenleri açısından farklılaşmadığı görülmüştür.

“Cinsiyet” değişkeni açısından incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere ilişkin tutumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuca benzer olarak Sarı ve Bozgeyikli (2003), içerisinde ÖÖG olan öğrencilerini de kapsayan, özel eğitime yönelik öğretmen adaylarının tutumlarını inceledikleri çalışmalarında cinsiyet durumunun, öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarında herhangi bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bir diğer benzer çalışma da Yiğiter’in (2005), sınıf öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilerin kaynaştırma eğitimine karşı tutumlarını incelediği çalışmasıdır. Yiğiter (2005), yapmış olduğu çalışma sonucunda cinsiyet, değişkeni ile ÖÖG olan öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasında anlamlı bir farka rastlamamıştır. Cinsiyet değişkeni ile ilgili olarak; cinsiyet ile öğretmen tutumları arasında bir ilişkinin olmadığını gösteren başka çalışmalar da mevcuttur (Ringlaben ve Price, 1981; Graffi ve Minnes, 1988; Polat, 1993). Ancak, bu sonucun aksi yönünde çıkan çalışmalarda mevcuttur (Fenton, 1975; Thams, 1975; Donaldson ve Martinson, 1977; Foley, 1978; Lake, 1978; Pietroski, 1980; Crawford, 1983). Bu çalışmadaki sonucun aksi yönde çıkan araştırma sonuçları da vardır. Örneğin; Alghazo ve Naggar Gaad (2004), yaptıkları çalışmada öğretmen tutumlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Alghazo ve Naggar Gaad (2004), Birleşik Arap Emirlikleri’nde yaptıkları çalışmada, ilkokulda hizmet veren, 150 öğretmenin ÖÖG ile alakalı tutumlarını değerlendirmişlerdir. Yapılan bu çalışmada erkek sınıf öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere karşı kadın öğretmenlerden daha yoğun bir şekilde olumsuz tutum içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

“Eğitim düzeyi” değişkeni açısından incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere ilişkin tutumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca benzer bir çalışma da Ringlaben ve Price (1981), tarafından yapılmıştır. Ringlaben ve Price (1981), sınıf öğretmenlerinin tutumları ile eğitim düzeyi arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmaya 101 sınıf öğretmeni alınmıştır. Araştırma bulguları sınıf öğretmenlerinin tutumları ile eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını göstermiştir. Öğretmen tutumları ile eğitim düzeyi arasında bir ilişkinin olmadığını ortaya koyan çalışmalar olduğu gibi, bunun tam tersi sonuca ulaşan çalışmalar da mevcuttur. Örneğin; Hanrahan, Goodman ve Papagna, (1990); Harasymiw ve Horne, (1975) ve Söğüt ve Baldemir, (2016), yaptıkları çalışmada, eğitim düzeyinin tutumları etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, Söğüt ve Baldemir (2016), yaptıkları çalışmada eğitim düzeyinin artması ile engellilere yönelik tutum arasında negatif yönlü korelasyon olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

“Sınıfında ÖÖG’li öğrenci olma durumu” değişkeni açısından incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere ilişkin tutumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu çalışmada ortaya çıkan sonuca benzer olarak, Yiğiter de (2005), yapmış olduğu çalışma sonucunda, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunma durumu değişkeni ile ÖÖG olan öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasında anlamlı bir farka rastlamamıştır. Öğretmen tutumları ile sınıfında ÖÖG’li öğrenci bulunma durumu arasında bir ilişkinin olmadığını ortaya koyan çalışmalar olduğu gibi, tam tersi sonuca ulaşan çalışmalarda mevcuttur. Örneğin;

Alrubaian (2014), Arabistan’da 278 erkek genel öğretmeninin ÖÖG’ye ilişkin tutumlarını incelediği araştırmasında, öğretmen tutumlarını; sınıfında ÖÖG’li öğrenci bulunma durumunun etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Kaptanoğlu (2016), yapmış olduğu çalışmada, sınıflarında ÖÖG yaşayan öğrencisi olmayan öğretmenlere göre, ÖÖG yaşayan öğrencisi olan öğretmenlerin tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır.

“Aile/yakın çevrede ÖÖG olan öğrenci bulunma durumu” değişkeni açısından incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere ilişkin tutumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim Sarı ve Bozgeyikli de (2003), ÖÖG olan öğrencilerini de içine alan, özel eğitime yönelik öğretmen adaylarının tutumlarını inceledikleri çalışmalarında, ailede engelli bir bireyin olma durumunun öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarında herhangi bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, Temel de (2000) yapmış olduğu çalışmada; öğretmenlerin tutumlarının özel gereksinimli bir yakınlarının bulunma durumuna göre, anlamlı olarak farklılaşmadığını tespit etmiştir. Temel (2000), ve Sarı ve Bozgeyikli’nin (2003), yapmış oldukları çalışmada ortaya çıkan sonuçlar ile bu çalışmadaki ortaya çıkan sonuçlar benzerlik göstermektedir. Bu araştırma da ortaya konan sonuçların tam tersi sonuçlara ulaşan çalışmalar da mevcuttur. Örneğin; Crawford, (1983) ve Kaptanoğlu, (2016) yapmış oldukları çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşmışlardır. Crawford, (1983), yapmış olduğu çalışmada; ailesi ve yakın çevresinde engelli çocuk bulunan öğretmenlerin aile ve yakın çevresinde engelli çocuk bulunmayan öğretmenlere göre daha olumlu tutumlar gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

“ÖÖG ile ilgili yeni bilgiler edinmeyi isteme durumu” değişkeni açısından incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere ilişkin tutumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Yiğiter (2005), yapmış olduğu çalışmada, ÖÖG hakkında daha çok bilgi edinmeyi isteme durumu değişkeni ile ÖÖG olan öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasında anlamlı bir farka rastlamamıştır. Yiğiter’in (2005), yapmış olduğu çalışmadan elde edilen bulgular ile bu çalışmadan elde edilen bulgular birbiriyle paralellik göstermektedir. Yapılan bu çalışmadan elde edilen sonucun aksine sonuç elde edilen çalışmalarda mevcuttur. Örneğin; Kaptanoğlu (2016), yapmış olduğu çalışmada sınıf öğretmenlerinin tutumları ile ÖÖG ile ilgili yeni bilgiler edinmeyi isteme durumu arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

“Mesleki deneyim” değişkeni açısından incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere ilişkin tutumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca benzer şekilde; Crawford (1983), Jamieson (1984), Yiğiter (2005) ve Kaptanoğlu da (2016), yapmış oldukları çalışmalarda mesleki deneyim ile öğretmenlerin tutumları arasında anlamlı bir farka rastlamamışlardır. Örneğin; Jamieson’un (1984), yapmış olduğu literatür çalışmada, ABD’deki çalışmalar örnek alınarak, öğretmenlik mesleki deneyiminin direk olarak tutumları etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada ortaya çıkan sonucun aksine; Winzer (1987), Lampropoulou ve Padelidu (1997), Alrubaian (2014) ve Avcı ve Beyhan (2022), ise mesleki deneyim ile öğretmen tutumları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna

ulaşmışlardır. Nitekim Alrubaian (2014), Arabistan’da 278 erkek genel öğretmeninin ÖÖG’ye ilişkin tutumlarının incelediği araştırmasında, öğretmen tutumlarını, mesleki deneyimin (hizmet yılı) etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Öneriler

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere ilişkin tutumlarını orta düzeylerden üst düzeylere çıkarmaya yönelik çalışmalar artırılabilir ve bu çalışmaların verimliliği değerlendirilebilir.

Lisans ve yüksek lisans ders programlarında, ÖÖG olan öğrencilerle ilgili olarak, bilgi ve farkındalığı arttıracak şekilde sosyal bilgiler öğretmen adaylarına dönük, mevcut ders saatleri artırılabilir. Ayrıca bu derslerin niteliğini geliştirici planlamalar yapılabilir.

Sınıflarında ÖÖG’li öğrenci bulunan veya bulunmayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG’li öğrencilere yönelik tutumlarını üst düzeye çıkarabilmek için ÖÖG olan öğrencilere yönelik tutumlarını destekleyici ve yol gösterici nitelikte okul rehberlik birimince yönlendirme ve hizmetlerin verilmesi sağlanabilir.

Ailesinde ve yakın çevresinde ÖÖG’li öğrenci bulunan sosyal bilgiler öğretmenlerine, kendi yaşadıkları sorunlar ve çözüm yolları noktasında rehberlik ve psikolojik danışmanlık merkezlerince, rehberlik hizmeti sunulabilir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerini ÖÖG konusunda yeni bilgiler elde etmeye teşvik edici mahiyette hizmet içi eğitimlere ağırlık verilebilir. Zümre toplantıları yapılarak, ÖÖG konusunda bilim alanında elde edilen yeni bilgilerin paylaşımı yapılarak, ÖÖG olan öğrencilere yönelik pozitif tutumların artırılması sağlanabilir.

Mesleki deneyim açısından, meslekte uzun süre görev yapmış sosyal bilgiler öğretmenleri ile mesleğe yeni başlamış veya meslekte birkaç yılını doldurmuş sosyal bilgiler öğretmenleri biraraya getirilerek ÖÖG’li öğrenciler konusunda bilgi, deneyim ve tutum paylaşımı yapmaları sağlanabilir. Böylece eksik ve yanlış bilgi ve tutumların ortaya çıkması sağlanarak konu ile ilgili olarak gerekli düzenlemeler yapılabilir.

Çıkar çatışması: Yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Yazar katkı beyanı: Birinci Yazar: %50, İkinci Yazar: %50.

Araştırma yayın etiği: Bu çalışmanın hazırlanma ve yazım sürecinde “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir. Uygulamalar gerçekleştirilmeden önce katılımcılara araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgi verilmiş ve etik anlamda herhangi bir ihlalde bulunulmadığı beyan edilmektedir. Bu araştırmanın veri toplama araçları ile ilgili olarak 2021 yılında etik kurulundan onay alınmıştır.

Kaynakça

- Akçay, D. (2014). İlkokul 1-4. Sınıf öğretmenlerinin disleksi ile ilgili farkındalık düzeylerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Alahmadi, N. A. & El Keshky, M. E. S. (2019). Assessing primary school teachers's knowledge of specific learning disabilities in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 9(1).
- Alghazo, M. E., & Naggar Gaad, E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31(2), 94-100.
- Alrubaian, A. A. (2014). General education teachers' attitudes, knowledge and strategies related to teaching wtudents with learning disabilities in Saudi Arabia. (Yayımlanmamış doktora tezi). Washington State University. Washington.
- Altuntaş, F. (2010). Sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgileri ve dislektik öğrencilere yönelik çalışmaları. (Tamamlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Altun, T. ve Uzuner, F. G. (2016) Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 44, 33-39.
- Apak, Ö. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü hakkında farkındalıkları. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Arabacı, Ö. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin ve yeterlilikleri hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Arttırıcı, A. (2018). Meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin öğrenme güçlüğü konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan, K. (2015). Özgül öğrenme güçlüğüünün erken dönem belirtileri ve erken müdahale uygulamalarına dair derleme. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 577-588.
- Avcı, A. ve Beyhan, N. (2022). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmen yeterliliklerinin incelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1). 43-59.
- Başar, M. ve Göncü, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ile ilgili kavram yanlışlarının giderilmesi ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 185-206.

- Bender, W. N. (2014). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri.* (H. Sarı, çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Birol, Z. N. ve Zor, E. A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencileriyle yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 38(3), 887-918.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2018). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Brook, U., Watemberg, N. & Geva, D. (2000). Attitude and knowledge of attention deficit hyperactivity disorder and learning disability among high school teachers. *Patient Education and Counseling*, 40(3), 247-252.
- Çakıroğlu, O. ve Melekoğlu, M. A. (Edt.) (2018). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar. Ankara: Vize Akademik Yayınları.
- Çoğaltay, N. ve Çetin, İ. (2020). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yeterlilikleri: Nitel bir araştırma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 126-140.
- Corder, G. W., & Foreman, D.I. (2009). Nonparametric statistics: A step-by-step approach. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Cornoldi, C., Capodieci, A., Colomer Diago, C., Miranda, A. & Shepherd, K. G. (2018). Attitudes of primary school teachers in three western countries toward learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 51(1), 43-54.
- Creswell, J. W. (2017). Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları. S. B. Demir (Edt.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Crawford, M. J. (1983). Attitudes of preservice teachers toward disabled children. *Dissertation Abstracts International*, 44(4), 1983.
- Dadandı, i. ve Urfalı Dadandı, P. (2015). Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Derse Giren Türkçe Öğretmenlerinin Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 509-532.
- Donaldson, J., & Martinson, M.C. (1977). Modifying attitudes toward physically disabled persons. *Exceptional Children*, 43, 337-341.
- Demir, B. (2005). Okul öncesi ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden öğrencilerde özel öğrenme güçlüğü'nün belirlenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Deveci, M. ve Koç, E. S. (2020). Öğrenme güçlüğü konusunda yayınlanmış makalelerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi, WOS ve TR dizin örneği. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(5), 4088-4120.
- Dymock, S., & Nicholson, T. (2023). Dyslexia Seen Through the Eyes of Teachers: An Exploratory Survey. *Reading Research Quarterly*, 58(2), 333-344.

- Emre, O., Ulutaş, A., İnci, R., Çoşanay, B., Ayanoglu, M., Kaçmaz, C., Akif Kay, M. (2020). Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik yeterlikleri, öz yeterlik kaynakları ve pozitif öğretmenlik becerileri arasındaki ilişki. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 205-218.
- Ertaş, H. C. (2022). Okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Eryılmaz, A. (2014). Perceived personality traits and types of teachers and their relationship to the subjective well-being and academic achievements of adolescents. *Educational Sciences: Theory & Practice* 14(6), 2049-2062.
- Esen, A. ve Çıfci, İ. (2000). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Yetersizliği ile İlgili Bilgilerinin Belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 85-90.
- Fenton, T. R. (1975). The effects of inservice training on elementary classroom teachers' attitudes toward and knowledge about handicapped children. *Dissertation Abstracts international*, 55(9), 5966A.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1991). *Eğitime giriş*. Ankara: Feryal Matbaacılık.
- Foley, J. (1978). Teacher attitudes toward the handicapped and placement preferences for exceptional students. *Dissertation Abstract International*, 39(2). 773-A.
- Geçer, A. ve Deryakulu, D. (2004). Öğretmen yakınlığının öğrencilerin başarıları, tutumları ve güdülenme düzeyleri üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 40, 518-543.
- Ghimire, S. (2017). Knowledge of primary school teacher regarding learning disabilities in school children. *Journal of Nobel Medical College*, 6(1), 29-35.
- Graffi, J. & Minnes, M. P. (1988). Attitudes of primary school children towards the physical appearance and labels associated with down syndrome. *American Journal of Mental Retardation*, 93(1), 28-35.
- Görgün, B. ve Melekoğlu, M. A. (2019). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(1), 83-106.
- Güngörmüş Özkardeş, O. (2013). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan araştırmaların betimsel analizi, *Bogazici University Journal of Education*, 30(2), 123-153.
- Hanrahan, J., Goodman.W. & Rapagna, S. (1990). Preparing mentally retarded students for mainstreaming: Priorities of regular class and special education teachers. *American Journal On Mental Reterdation*. 10(4), 393-400.
- Harasymiw, S. J. & Horne, M. D. (1976). Teacher attitudes toward handicapped children and regular class integration. *The Journal of Special Edication*,

- Hocaoğlu, N. ve Akkaş Baykal, E. (2019). Nicel araştırma modelleri-desenleri. G. Ocak (Edt.). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 65-123). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Jamieson, J. D. (1984). Attitudes for educators towards handicapped. R. L. Jones (Eds.). *Attitudes and attitude change in special education: Theory and practice in* (s. 206-222). ERIC: The Council for Exceptional Children.
- Kaçar, H. (2018). İlkokul öğrencilerinin matematik öğrenme güçlüğüne sınıf öğretmenlerinin gözlem ve deneyimlerine göre incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kakabaraee, K., Arjmandnia, A. A., & Afrooz, G. A. (2012). The study of awareness and capability of primary school teachers in identifying students with learning disability in the province of Kermanshah. *Procedia-Social and behavioral sciences*, 46, 2615-2619.
- Kaptanoğlu, H. (2016). Sınıf öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğüne yönelik tutumlarının incelenmesi ve bilgi düzeylerinin saptanması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). KKTC Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karataş Kır, D. (2021). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- Kasap Erdal, D. (2021). Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin bulunduğu kaynaştırma sınıflarında ortaokul matematik öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarının incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ketenoglu, Kayabaşı, E. Z. (2019). Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüklerine ilişkin görüş ve uygulamaları. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, Yılmaz, G. ve Yangın, S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türlerine ilişkin farkındalıklarının incelenmesi. *Education Sciences*, 15(2), 11-33.
- Koç, B. (2012). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerine yönelik uygulamalarının incelenmesi, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kocsis, J. (2016). Primary Teachers' Knowledge About Learning Disabilities. (Doctoral dissertation). Nipissing University, Faculty of Education.
- Konuk Er, R., Arslantas, S. ve Kurnaz, A. (2023). Examination of Pre-School Teachers' Knowledge Levels of the Symptoms of Learning Disability According to Different Variables. *International Journal of Educational Methodology*, 9(1), 215-226.

- Kormazlar Oral, Ü. (1999). Özel öğrenme bozukluğu. A. Ekşi. (Edt.). *Ben hasta değilim, çocuk sağlığı hastalıklarının psikososyal yönü* içinde (s. 285-299). İstanbul: Nobel Tıp Kitapevleri.
- Korkmazlar Oral, Ü. (2003). Öğrenme bozukluğu ve özel eğitim. A. Kulaksızoğlu (Edt.). *Farklı gelişen çocuklar* içinde (s.147-171). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Kottler, J. A. & Kottler, E. (1993). Teacher as a counselor: Developing the helping skills you need. Newbury Park, CA:Corwin Press.
- Kumaş, Ö. A., Dada, Ş. D. ve Yıkılmış, A. (2019). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözel problem çözme ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 542-554.
- Kuruyer, H. G. ve Çakıroğlu, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve eğitimsel müdahale sürecinde görüş ve uygulamaları. *Turkish Studies*, 12(28), 539-555.
- Lake, M. E. (1978). Attitudes toward and knowledge of mildly handicapped students held by middle school general educators. *Dissertation Abstracts International*, 39(2), 814A.
- Lampropoulou, V. & Padelidu, S. (1997). Teachers of the deaf as compared with other groups of teachers. *American Annals of the Deaf*, 142(1), 26-33.
- Layıkbaş, Z. E. (2015). Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarda santral işitsel işleme fonksiyonlarının araştırılması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Turgut Özal Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Makgato, M. M., Leseyane-Kgari, M., Cekiso, M., Mandende, I. P., & Masha, R. (2022). Evaluating the awareness and knowledge of dyslexia among primary school teachers in Tshwane District. *African Journal of Disability*, 11, 807.
- Nurkan, M. A. ve Yazıcı, E. (2020). Matematik öğretmenlerinin matematik öğrenme güçlüğü (diskalkuli) farkındalıklarının belirlenmesine ilişkin bir durum çalışması. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 95-109.
- Oral M. ve Karakurt, N. (2020). Psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ve özgül öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi ve farkındalık düzeyleri. *Turk J Child Adolesc Ment Health*, 27(1),20-26.
- Özkardeş, O. G. (2012). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan uygulamalar. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 25-37.
- Öztürk, Ş. (2019). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik uygulama yeterliliklerinin incelenmesi (Afyonkarahisar Örneği). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Pekel, D. (2010). Özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların üst bilişsel özelliklerinin karşılaştırılması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Pellerone, M. (2013). Time perception in children with developmental dyscalculia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 103, 1220-1227.
- Pietroski, M. S.(1980). An analysis ot background variables associated with classroom teachers' altitudes toward mainstreaming. *Dissertation Abstracts International*, 40(9), 5004-A.
- Polat, F. (1993). Rehber öğretmenlerin özürlü bireylere yönelik tutumlarının değiştirilmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Ringlaben, R. P. & Price, J. R. (1981). Regular classroom teachers perceptions of mainstreaming effects. *Exceptional Children*, 47(4), 302-304.
- Sarı, H. ve Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: Karşılaştırmalı bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 183-204.
- Sağır, Ş. U., ve Bozgün, K. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik yeterliklerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. In *2nd International Symposium on Innovative Approaches in Scientific Studies, ISAS2018-winter, Samsun, Türkiye*.
- Selvi, H. (2018). Sosyal bilgiler dersi 2005 ve 2018 öğretim programlarının karşılaştırılması. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Sezer, S., ve Akın, A. (2011). 6-14 yaş arası öğrencilerde görülen matematik öğrenme bozukluğuna ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 10(2),757-775.
- Shetty, A., & Rai, B. S. (2014). Awareness and knowledge of dyslexia among elementary school teachers in India. *Journal of Medical Science and Clinical Research*, 2(5), 1135-1143.
- Shukla, P., & Agrawal, G. (2015). Awareness of learning disabilities among teachers of primary schools. *Online Journal of Multidisciplinary Research*, 1(1), 33-38.
- Sivrikaya, O. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi ve öz yeterliliklerinin incelenmesi.(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Söğüt, D., A. ve Baldemir, E. (2016). Öğretmenlerin Engellilere Yönelik Tutumları: Kavaklıdere Örneklemleri. III. *Elmıs (TT and VES) Uluslararası Özel Eğitim Kongresinden Yansımalar*, 12-15 Mayıs 2016, Konya, Türkiye, ss. 100-109.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2011). Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Susam, B. ve Bayrakçı, M. (2021). Sınıf öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin özelliklerine ve eğitimlerine yönelik görüşleri, *Akdeniz Eğitim Dergisi*, 4(2), 45-56.

- Şahin, R. (2019). Sınıf öğretmenlerinin disleksiye yönelik bilgi ve tutumlarının incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Şahin, R., Güven, S. ve Alatlı, B. (2020), Sınıf öğretmenlerinin disleksiye yönelik bilgi ve tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies-Education*, 15(4), 2355-2372.
- Şahin, Ö. N. ve Koca, F. (2024). Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkındaki farkındalık ve bilgi düzeyleri. *Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 81-105.
- Temel, Z. F. (2000). Okul öncesi eğitimcilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 148-155.
- Thams, G.M. (1975). The effects of a professional development seminar on the attitudes, knowledge, and behavioral strategies of counselors toward handicapped students. *Dissertation Abstracts International*, 36(5). 2651-A
- Toptaş, S. (1998). Özel eğitim. S. Eripek (Edt.). *Öğrenme güçlüğü gözlenenler içinde* (s. 54-64). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tok, N. (2010). Göç alan okullarda ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin rehber öğretmen ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrenme güçlüklerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Uçgun, D. (2003). Türkçe öğretimi açısından özel öğrenme güçlüğü. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 13, 203-217.
- Urfalı Dadandı, P. ve Şahin, M. (2018). Özgül Öğrenme Güçlüğü Tanısı Olan ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Benlik Kavramları, Öz-Yeterlilik İnaçları ve Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılması. *Elementary Education Online*, 17(2), 532-545.
- Ülger, M. (2023). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü alanına ilişkin yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi ve diskalkuliye ilişkin görüşlerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Winzer M., (1987). Mainstreaming exceptional children: teacher attitudes and the educational climate. *The Alberta Journal of Educational Research*, 33 (1);33-42.
- Yokuş, T. (2006). Sınıf ortamında güven. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 42-44.
- Yiğiter, S. (2005). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yurdakal, İ. H. (2014). İlkokullarda okuma güçlüğünde yaşanan sorunlar ile eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Büyük Haneî Âlimi Kadî Sâid'in Gazneli ve Selçuklu Devleti'ndeki Dinî ve Siyasî Rolü

The Religious and Political Role of the Great Hanafi Scholar Qadi Sâ'id in the Ghaznavid and Seljuk States

Mustafa Akkuş*^{ORCID}

Öz

Kadî Sâid, Gazneli Mahmud ve Sultan Mesud döneminde Nişâbur bölgesinin dinî ve siyasî liderliğini üstlenen büyük Haneî Âlimi, Sâidî ailesinin reisi ve genel olarak Horasan bölgesi Haneîlerinin temsilcisi olmuştur. Kadî Sâid, ilmi, siyasî kabiliyeti ve feraseti sayesinde Gazneli Mahmud'un gözüne girmiş, onun saygı ve sevgisini kazanmış, Gazneli şehzadeleri Sultan Mesud ile Sultan Muhammed'in eğitimiyle görevlendirilmiştir. Gazneli Devleti'nde giderek yetkisi ve şöhreti artan Kadî Sâid, Gazneli Devleti açısından stratejik bir konuma sahip olan Nişâbur kadılığına, daha sonra Sultan ile halk arasında bir köprü görevi görecektir, bölgenin yerel yönetimini kontrol eden Nişâbur Reisliğine getirilmiştir. Serahs yenilgisinden sonra Nişâbur'un Selçuklu hâkimiyetine geçişinde önemli rol üstlenmiş, şehrin yağma ve kıtala uğramadan el değiştirmesini sağlamıştır.

Nişâbur halkına karşı kendisini sorumlu hisseden Kadî Sâid, Gazneli Devleti'ndeki tüm dinî ve siyasî gelişmeleri yakından takip etmiş, daima Sultan Mahmud'la bilgi paylaşımında bulunmuştur. Kadî Sâid ve ailesi Gazneli ve Selçuklu Devleti'nin diplomatik faaliyetlerinde de görev almışlardır. Kadî Sâid, Kerrâmîlerin lideri ve dönemin Nişâbur Reisi Üstad Ebu Bekir'in tescim ve teşbih itikadında olduğunu açığa çıkarmış, böylece Kerrâmîlerin, Gazneli coğrafyasındaki etki ve nüfuzunun azalmasını sağlamıştır. Ayrıca Kadî Sâid, Nişâbur'a hâkim olan Selçuklu Sultanı Tuğrul Bey'e düşüncelerini çekinmeden dile getirmiş, kendisinin de Allah'tan korkarak adil davranması gerektiğini söyleyerek şehrin Selçuklu hâkimiyetine geçişi sürecinde dinî ve siyasî yönden önemli görevler üstlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kadî Sâid, Gazneliler, Selçuklular, Sâidîler, Kerrâmîler.

Abstract

Qadi Sâ'id was the great Hanafi scholar, the head of the Sâidî family, and the overall representative of the Hanafis of the Khorasan region, who assumed the religious and political leadership of the Nishâbur region during the reigns of Mahmud of Ghazni and Sultan Masoud. Thanks to his knowledge, experience in politics, and wisdom, Qadi Sâ'id gained the favor, respect, and friendship of Mahmud of Ghazni and was assigned to the education of the Ghaznavid princes Sultan Masoud and Sultan Mohammad. After having gained authority and fame in the Ghaznavid State, Qadi Sâ'id was appointed as the qadi of Nishâbur, which had a strategic position for the Ghaznavid State, and later as the chief of Nishâbur, who would act as a bridge between the Sultan and the people and control the local administration of the region. After the defeat at Serahs, he played an essential role in the transition of Nishâbur to Seljuk rule and ensured that the city changed hands without being plundered and slaughtered.

Due to his religious and political responsibilities, Qadi Sâ'id followed all religious and political developments in the Ghaznavid Empire and promptly shared information with Sultan Mahmud. Qadi Sâ'id and his family also participated in the diplomatic activities of the Ghaznavid and Seljuk states. Qadi Sâ'id revealed that Abu Bakr, the leader of the Qarramites and the chief of Nishâbur at the time, was a believer in tajsîm and tashbih, thus ending the influence of the Qarramites in the Ghaznavid geography. In addition, Qadi Sâ'id expressed his thoughts to the Seljuk Sultan Toghril Beg, who ruled over Nishâbur, without hesitation, saying that he, too, should fear God and act justly and assume important religious and political roles in the process of the city's transition to Seljuk rule.

Keywords: Qadi Sâ'id, Ghaznavids, Seljuks, Sâ'idids, Qarramites.

* Sorumlu yazar / Corresponding author & Necmettin Erbakan Üniversitesi  akkus75@hotmail.com

Araştırma Makalesi / Research Article & Benzerlik / Similarity: 5

Başvuru / Submitted: 25 Nisan 2025 & Kabul & Accepted: 2 Haziran 2025

Atıf / Citation: Akkuş, M. "Büyük Haneî Âlimi Kadî Sâid'in Gazneli ve Selçuklu Devleti'ndeki Dinî ve Siyasî Rolü", *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23 (2025): 182-198.



Giriş

Büyük Hanefî âlimi Kadı Ebû'l-Alâ Sâid b. Muhammed el-Üstüvâî'nin yaşadığı Nîşâbur, çok eski devirlerden beri önemli ticaret yollarının kesiştiği bir noktada yer almasından dolayı stratejik bir konuma sahip Horasan'ın en mühim şehirlerinden biridir. Dönemin meşhur coğrafyacılardan İbn Havkal ve İstahrî, Nîşâbur için havası daha temiz, imareti daha sağlam, ticareti yoğun, yolcusu çok, kafilesi büyük, Horasan'da başka şehir yoktur derken (İbn Havkal, 1938, s.433; İstahrî, 1927, s.255) Yakut el-Hamevî, *Mu'cemü'l-Buldan* adlı eserinde gezdiği şehirler içerisinde onun gibisini görmedim ifadelerini kullanır (el-Hamevî, 1977, V, s.331).

Nîşâbur 31/651 yılında İslâm hâkimiyetine girmiş, 42/662'de Emevîlerin yönetimine geçmiştir. Abbâsî ihtilalinin başlamasının ardından 131/748 yılında Ebu Müslim-i Horasanî tarafından ele geçirilen Nîşâbur, uzun süre Abbâsîler veya onlara tabi hanedanlar tarafından yönetilmiştir. Horasan'ın XI. yüzyılın başında Gazneli hâkimiyetine girmesiyle Nîşâbur şehri de Gazneli topraklarına dâhil olmuş, 429/1038'deki Serahs yenilgisine kadar bu süreç devam etmiştir. Gazneliler zamanında da Horasan'ın ilmî, içtimâî ve iktisadî merkezi olma özelliğini koruyan Nîşâbur, Orta Çağ İslâm dünyasının en büyük şehirleri arasında yer almıştır. Kadı Sâid'in de yaşadığı bu dönemde halkın önemli bir kısmı Hanefî, Şâfiî ve Kerrâmîyye mezheplerine mensup olup, ayrıca şehirde az da olsa Yahudi ve Hristiyanların yanında Mecûsîlerin de yaşadığı bilinmektedir. (Utbi, 1962; 373; Özgüdenli, 2007, s.149-150; Zeki, 2019, s. 107).

Kâdı Sâid, âlim bir aileden gelmiş hem dinî ilimlerde derinleşmiş hem de önemli idari görevler üstlenmiş bir şahsiyettir. Yumuşak huylu, cesur, cömert ve sadâkatiyle tanınmış, özellikle itikâd ve fıkıh alanında kaleme aldığı eserleriyle şöhret kazanmıştır (Birinci, 2022, s. 281). Horasan'da şöhreti her geçen gün artan Kâdı Sâid, Gazneli Mahmud ile yakın ilişkiler kurmuş, onun güvenini kazanmıştır. Hac dönüşünde Abbâsî halifesi tarafından saygıyla karşılanmış ve halifenin mektubunu Sultan Mahmud'a iletmıştır. Kerrâmîlerin lideri olan Nîşâbur valisi Ebû Bekir Mehmeşâd'ın itikadının ve fikirlerinin İslâm dışı olduğunu ortaya çıkartarak bu mezhebin Gazneli Devleti'nden temizlenmesini sağlamıştır (Kureşî, II, 1978, s. 266). Ayrıca Sultan Mesud ve Sultan Muhammed'in eğitimiyle görevlendirilmiş, ardından Nîşâbur kâdılığına ve daha sonra valiliğe atanarak sultan ile halk arasındaki uyumu ve idareyi yürütmüştür. Gazneli Devleti'nde güçlü bir konuma gelen Kâdı Sâid, medrese ve vakıf kurarak hem ilmî sahada katkılar sağlamış hem de dönemin siyasetini güçlendirmiş, rakiplerine karşı üstünlük sağlamıştır. Hatîb el-Bağdadî ve Kâdı Sâid b. Seyyâr gibi önemli isimlere de hocalık yapmıştır. (Zehebî, XVII, 1996, s. 508; Merçil, 2011, s. 278).

1. Kadı Sâid'in Hayatı ve Gazneli Devleti'ndeki Faaliyetleri

Gazneli Devleti'ne bağlı Nîşâbur'da tam kırk yıl Hanefîlerin dinî ve idarî liderliğini yapan Kadı Ebû'l-Alâ Sâid b. Muhammed el-Üstüvâî, Nîşâbur şehrinin Üstüvâ nahiyesinde 343/954 yılı Rebiyülevvel/temmuz ayında pazar günü sahur vaktinde dünyaya

gelmiştir¹. Babası Ebu Sâid Muhammed âlim bir şahsiyet olup, annesi de tanınmış bir âlim ve kadının kızıydı. Dolayısıyla Kadı Sâid'in çocukluğu dindar ve entelektüel bir ailede onların riyasetinde iyi bir eğitim alarak geçmiştir (Bahcivan, 2000, s. 218-219). O, edebiyat ilmini Ebu Bekir Muhammed el-Hârizmî'den, fıkıh ilmini Kadı Ebu Nasr b. Sehl'den ve hadis ilmini ise dönemin diğer âlimlerinden öğrenmiştir. Kadı Sâid, ilmi ve ulemâyı seven, yumuşak huylu, cesur, cömert, sadakatli, çok hayır yapan bir âlim ve idareci olmuştur. İtikat ve fıkıh alanında ayet ve hadislere dayandırarak “*el-İtikad*” ve “*Muhtasar-i Sâid*” adlı eserleri kaleme almış (Bahcivan, 2000, s. 230-231), çok geçmeden şöhreti tüm Horasan'da yayılmıştır. İbnü'l-Cevzî onun ölümünden sonra bile ondan Hanefilerin reisi olarak bahsetmiştir. Henüz 23 yaşındayken hac dönüşünde 376/986 yılında genç yaşta Nişâbur kadısı olmuş 392/1002 yılına kadar 16 yıl bu görevi yapmıştır. Nişâbur kadılığını 392-405/1002-1014 yılları arasında hocalarından biri olan Ebû'l-Heysem Utbe b. Hayteme üstlenmiştir. (Bahcivan, 2012, s. 396; a.mlf, 2000, s.220-222; Birinci, 2022, s. 280).

Kadılıktan ayrıldıktan sonra ilmî faaliyetlerine hız vermiş, Medresetü's-Sâidiyye adıyla anılan bir medrese kurmuş, ölünceye kadar burada ders vermiş ve çok sayıda öğrenci yetiştirmiştir. Kadı Sâid, babası Ebu Sâid Muhammed b. Ahmed b. Übeydullah, dedesi Şeyhülislam Ebu Nasr b. Sehl el-Kadı Muhammed b. Muhammed b. Sehl b. İbrahim b. Sehl en-Nişâburî, Ebu Amr İsmail b. Nuceyd es-Selemî en-Nişâburî, Ebu Muhammed Abdullah b. Muhammed b. Ali b. Ziyad es-Sümezî, Ebu'l-Hasan Ali b. Abdullah b. Abdurrahman b. Abdullah el-Bekkâî el-Kûfî, Ebu Ahmed Muhammed b. Muhammed b. Ahmed b. İshak en-Nişâburî el-Kerâbisî el-Hâkim, gibi birçok âlimden farklı ilim dallarında dersler almış; Ebu'l-Muzaffer Muhammed b. Adem b. Kemal el-Herevî, Sultan Mesud, Sultan Muhammed, Kadı Ebu Abdullah Hüseyin b. Ali es-Simer'î, Ebu Bekir Ahmed b. Ali b. Sabit el-Hatip el-Bağdadî, el-Cûrî, el-Muzkî, ed-Damgânî, eş-Şehâmî, el-Âmirî en-Nişâburî, el-Maverdî, el-Beykendî, el-Ferâizî, el-Buştenikânî gibi fakih, muhaddis ve devlet adamı yetiştirmiştir (Bahcivan, 2000, s. 221-230).

Kadı Sâid, 375/985 yılında Kâbe ziyaretine gittiğinde Bağdat'a Abbâsî Sarayına çağırılmış, Halife Harunu'r-Reşid'in Meşhed/Tus'taki kabri üzerine anıt yapılmasına neden karşı çıktığı sorulmuştur. Kadı sanduka konulmasını yasaklayan fetvayı, dönemin maslahatına uyarak bölgedeki Şiiilerin ona zarar vermesini, fitne, ayrılık ve kargaşanın sebebi olmaması ve bunun sonucunda devlet içinde huzurun bozulmasını engellemek için verdiğini, bir kadı olarak verdiği fetvanın şeriata ve maslahata uygun olması gerektiğini dile getirmiştir. Onun bu görüşü halife tarafından da makul görülmüştür. Ayrıca Abbâsî Halifesinden Sultan Mahmud'a bir mektup getirmiştir (Utbi, 1962; 395; Zeki, 2019, s. 113; Ramazanpür, 2016, s. 178; Bahcivan, 2000, s. 219).

Kadı Sâid, Sultan Mahmud döneminde doğru, itidal ve toplumsal istikrarın müdafii olarak Sultan'ın teveccühüne mazhar olmuştur. Sultan Mahmud, ilmiyle ün kazanan

1 Üstüvâ, bölge lisanında parlayan aydınlık yer anlamına gelen, merkezi Huçan (Kuçan) olan ve 93 köyden oluşan Nişâbur'un kuzeyinde Nesâ sınırına uzanan bir bölgenin adıdır. Üstüvâ toprakları bereketli tahıl ve sarımsak tarlaları meşhur, birçok kıyafet üretilen, insanları yoğun ve Nişâbur'un en büyük pazarlarının kurulduğu bir yerdir. (Bahcivan, 2000, s.217-218)

Kadı Sâid'i genç şehzadeleri Mesud ve Muhammed'i eğitmekle görevlendirmiştir. Heyecanlı bir Hanefî olan Gazneli Mahmud'un kardeşi Emir Nasr b. Sebük Tegin, Kadı Sâid için Nîşâbur'da bir medrese yaptırmış, ona vakıf tahsis etmiştir. Şehrin idaresini elinde tutmak için Kerrâmîler ve liderleri olan Ebu Bekir Muhammed b. İshak ile defalarca kez mücadele etmiştir. Utbî'nin aktardığına göre ülkenin Şeyhülislâm'ı olan Kadıu'l-Kudat Ebu Muhammed Nâsîhî'yi, Üstad Ebu Bekir ile Kadı Sâid arasındaki anlaşmazlığın nedenini öğrenmesi için görevlendirmiştir. O da aralarında yaşanan tartışmayı uygun bir şekilde Sultan Mahmud'a bildirmiştir. Utbî'nin anlattığına göre Emir Nasr b. Nâsirüddin, Kadı Sâid'in berati, takva ve takriri konusunda sultanla konuşmuş, Sultan Mahmud da onun sözünü kesmeden dinlemiştir. Bunun akabinde Kadı Sâid'in hasımlarını yavaş yavaş sarayından çıkarmış, Kadı Sâid yeniden işinin başına geçmiştir. Utbî'nin "evinde saygılı bir şekilde, bol nimetle oturmuştur" ifadesinden onun Nîşâbur'da itibarı artarak daha büyük güç ve nimetlerle konumunu koruduğu anlaşılmaktadır. Kadı Sâid tartışmalı toplantılardan uzak durmuş, ibadet ve ilmî faaliyetlerle meşgul olmuş, kalan ömrünü sakin ve gündelik faaliyetlerle geçirmiştir (Utbî, 1962; 398; Zeki, 2019, s. 122)

Gazneli yönetim anlayışına göre şehrin reisi, şehrin özel ve tam yetkili kişisi olarak Sultan ile halkı arasında bir köprü görevini yapardı. Şehrin idari işlerini gözetir, bütün kamu işlerini kontrolü altında tutardı. Şehrin reisine hazineden elbise ve at verilir, onun adına görevlilerinin çalışmalarını denetleyen özel bir divan emrine verilirdi. Şehrin reisi halkın hizmetinde olur, yılda birkaç defa şehre gelen Sultan'ı karşılar, törenler düzenler, şehre gelen yolcu ve elçileri özel misafirhanede ağırlardı. Şehrin reisinin ayrıca hayır işleri idaresini elinde tutma, şair ve âlimleri gözetme görevi de vardı. Onun devlet adamlarıyla iyi ilişki kurması, nasihat etmesi, bunu yaparken taraf tutmaması beklenirdi (Kureşî, 1978, s. 266; el-İbâdî, 1997, s. 275).

Kadı Sâid'in Nîşâbur şehri reisliği görevini elde etmesiyle Gazneli Devleti'ndeki etkisi artmış, eski öğrencisi Sultan Mesud'un devletin başına geçmesiyle de bu gücü daha da ziyadeleşmiştir. Ayrıca Sultan Mesud, Kadı Sâid'in kardeşini Rey bölgesi Kadıu'l-Kudat'ı olarak tayin etmiş, Onun diğer bir öğrencisini de Gûrgan'a idareci olarak göndermiştir. Mesud döneminde giderek itibarı artan Kâdî Sâid, Nîşâbur'un en itibarlı kişisi ve şehrin tecrübeli bilgisi (aksakallısı) rolünü üstlenmiştir. Selçuklular 429/1038 yılında Nîşâbur'u kuşattıklarında halk istişare için Kadı Sâid'in evinde toplanmıştır. Tuğrul Bey şehrin âlimlerinden yanına gelen Kadı Sâid'i ayakta karşılamış, tahtının altına bir yastık koyup oturarak ona iltifat etmiş, şehir halkı zarar görmeden şehrin yönetiminin el değiştirilmesi sağlanmıştır. Kadı Sâid'in, Tuğrul Bey ile görüşmesi ve onun üzerindeki nüfuzuna şahit olan şehrin ileri gelenleri ve halkın böylece endişesi giderilmiş, halk rahat ve huzurlu bir şekilde evlerine dönmüşlerdir (Beyhakî 1940: II 674; Akkuş ve Zeki, 2016, s. 195). Daha sonra Nîşâbur'a yeni kadı gönderilmesine rağmen Kadı Sâid'in Nîşâbur'daki ağırlığı ve itibarı devam etmiştir. Yıllarca Nîşâbur'un hukûkî ve şerî işlerini kontrolünde tuttuğu gibi onun vefatından sonra dahi şehirde ailenin etki ve nüfuzu sürmüştür. Şehrin kadısı Semânî'ye göre VI/XII. asra kadar şehrin adli işleri Sâidler ailesinin kontrolünde kalmaya devam etmiştir. Sâidî ailesi, bölgenin adli ve hitabet yetkilerini elinde tutan Beyhak âlimleri ile de iyi ilişkiler kurmuştur. Kadı Sâid,

Nîşâbur Selçukluların tasarrufundayken 432 yılı zilhicce ayında (Ağustos 1041) 86 yaşında vefat etmiş, Sikketü'l-Kassârîn Mezarlığı'na defnedilmiştir. (Bosword, 1999, s. 177; Bahcivan 2012, s.396).

Gazneliler, Simcûrilerin Nîşâbur'da kurduğu Şafîî Medreselerine bir denge sağlamak üzere Hanefî Kadı Ebu'l-Alâ Sâid Medresesi'ni kurmuşlar, böylece Horasan ve diğer bölgelerde Hanefîler faaliyet alanını genişletmeye başlamışlardır. Bunun yanı sıra Sultan Mahmud, Hanefî mezhebinin güçlenmesi için Hanefî Kadı Ebu Salih et-Tebânî'yi kendi inşa ettirdiği camisine imam ve vaiz olarak atamış, onun tedrisi için Bağ-ı Büstan'da bir medrese yaptırmıştır. Bu medreseden birçok âlim yetişmiş, hatta Gazne'nin kadıu'l-kudatlık makamına kadar yükselmiş Ebu Süleyman Davud b. Yunus gibi birçok Hanefî ulemâsı bu medreseden mezun olmuştur (el-İbâdî, 1997, s. 266; Zeki, 2019, s. 114).

Gazneli Mahmud'un bölgede takip ettiği dinî ve mezhebi siyaseti kendisinden sonra oğlu Sultan Mesud döneminde Gazneliler aleyhine sonuçlar doğurmuştur. Nîşâbur, Selçuklular tarafından kuşatılınca şehrin âlimleri istişareler neticesinde şehri Selçuklulara teslim etmiştir. Böylece bölgede Gazneliler tarafından yetiştirilen ulemâ zümresi hamileri olan Gaznelilere bölgenin hâkimiyetinin ellerinden çıkmasındaki rolleriyle ağır bir darbe vurmuştur. Nitekim Beyhakî, Horasan'daki gelişmeleri Sâhib-i Berid-i Nîşâbur'dan aktarırken Selçukluların âlimler tarafından destek gördüğünü bildirir (el-İbâdî, 1977, s. 271). Selçuklular döneminde Şafîîlerin yanı sıra Horasan bölgesinde yoğun olarak yaşamakta olan Hanefîler de aynı şekilde mezhebi faaliyetlerine devam etmiştir. Ancak Şafîîler ile aralarında ilmî meclisler ve camilerde tartışmalar süregelmiştir. Bazen taassup bazen de birbirlerine karşı yapılan taandan kaynaklanan bu tartışmalar bir yandan halkın dini konularda bilgili olmalarını sağlarken diğer taraftan sonraki dönem fikhî çalışmaların duraksamasına sebep olmuştur (el-İbâdî, 1997, s. 271).

Gazneli Mahmud'un uyguladığı dini siyaseti sonucu Gazneliler döneminde Nîşâbur'da Sâidîler, Tebânîler gibi güçlü Hanefî imam aileleri oluşmuştur. Hanefî mezhebi imamları, Sultan Mahmud ve Sultan Mesud'un desteği ile bölgede büyük bir itibar elde etmişlerdir. Beyhakî'nin belirttiğine göre Sultan Mesud bu mezhepten doğru hak mezhep olarak bahsetmiş, genel olarak Gazneli Sultanları Hanefî mezhebi mensuplarını idarî ve siyasî işlerde görevlendirmiştir. Gazneli Sultanları yeni medreseleri açmakla sünnî mezhepleri desteklemiş, merkezden en uzak bölgelerde medrese ve vakıf gibi hayır kurumlarını inşa etmişler ve desteklemişlerdir. Mesela 416/1025–1026 yıllarında Huttelân bölgesinde yirmiden fazla vakıf bünyesinde medrese imar edilmiştir. Gaznelilerin bu girişimleri Nizamülmülk'ün medrese yapma hareketini de bir nevi teşvik etmiştir (Bosword, 1999, s. 176).

Sultan Mesud'un hocası Kadı Sâid'in Nîşâbur'da tesis ettiği Sâidîyye Medrese'si XIII. asırda bile faaliyet göstermeye devam etmektedir. Tarihçi Ebu'l-Hasan Beyhakî'nin dedesi Ebu Süleyman Fındık b. Eyyûb burada fıkıh tedrisi yapmıştır. Kadı Sâid hukuk ve yargı işleri için iki oğlu Ebu'l-Hasan ve Ebu Sâid'i kendi yerinde vekil olarak bırakmıştır. Kadı Sâid iyi ve bahtiyar bir ömür geçirdiğini beyan etmiştir. Nitekim Ebu'l-Feth Büstî onun ağzından şöyle kaydeder: "Allah bana dört şeyi vermiştir. İzzet

ve hoşnutluk hali, ilimde kanarcasına doyma, geniş hayat ve huzurdur.” O Ehl-i Sünnet dışı fırkalara karşı mücadeleden geri kalmamış, Kerrâmîleri itikadî olarak sıkıntılı görmüş ve onların reisi Üstad Ebu Bekir ve takipçilerinin hakikatini ortaya çıkarmıştır. Durumu Sultan Mahmud’a bildirmiş, Sultan âlimlere karşı yapılan suçlamalara her zaman ihtiyatla davrandığından bu suçlamaları belli bir süre duymazdan gelmiştir. Utbî, Sultanın başta Kerramilerin toplum için yaptıkları bazı güzel hasletlerin devamını ve boşa gitmesini istemediğini, onların halk nezdindeki itibarının bir anda yerle yeksan olmasına gönlü razı olmayıp onlara karşı merhametli davrandığını ancak uygulama ve söylemleriyle ehl-i sünnet dışına çıkmaya başlayarak hadlerini aştıkları ve bozgunculuklarını artırdıklarını görünce kanaatinin değiştiğini ifade etmektedir (Utbî, 1962, s. 398). Mürcie ve Ehl-i Sünnet âlimleri arasındaki bu mücadeleyi Kadı Sâid kazanmış, Nişâbur şehri reisliğini ele geçirmiş ve böylece Ehl-i Sünnet çizgisi bölgede hâkim itikadî unsur haline gelmiştir (Bosword, 1999, s. 177).

2. Kadı Sâid’in Nişâbur’u Kuşatan Selçuklulara Karşı Üstlendiği Rolü

Serahs yenilgisinin ardından Gazneliler Kadı Sâid’in şehri Nişâbur’u kaderine terk etmişlerdir. Gazneli ordusu yenilgiyle bölgeden uzaklaşmış, haberinin Nişâbur’a ulaşması akabinde şehirde bulunan Gazneli idareciler arasında büyük bir panik yaşanmıştır. Serahs yenilgisi ardından ilk olarak vali Ebu’l-Fazl es-Sûrî faaliyete geçmiş, zindana giderek mahkûmlardan bazılarının boynunu vurdurmuş, kalanları da serbest bırakmıştır (Özgüdenli, 2013, s.76). Daha sonra Büst köyüne giden Sûrî oradan da Gazneli hazinelerinin olduğu Mikâli Kalesi’ne yönelmiş, Nişâbur’da bulunan Gazneli askerler de peşinden kaleye gelmiştir. Yenilginin ardından on iki gün sonra İbrahim Yinal beraberinde bulunan 200-300 atlı ile Nişâbur önlerine gelmiştir (İbnü’l-Esir, VIII, 1997, s. 10-14) Nişâbur halkından savaş ya da barış seçeneklerinden birini tercih etmelerini istemiş, eğer savaşı tercih ederlerse üzerlerine büyük bir Selçuklu ordusunun geleceğini bunu tercih etmezlerse de hutbeyi Selçuklu sultanı adına okumalarını istemiştir (Köymen, 2011, I, 261). Bunun üzerine Nişâbur’un ileri gelenleri Kadı Sâid’in evinde toplanarak onun görüşünü sormuşlardır.

Nişâbur Sâhib-i Berid’i Ebu’l-Muzaffer Cemhî 27 Zilkade 429/11 Ağustos 1038 tarihinde şöyle bir mektup göndererek Türkmen Komutanı İbrahim Yinal’ın Nişâbur’un kıyılarına kadar geldiğini, yanında 200 askerin olduğunu ve bir elçi ile mektup gönderdiğini bildirir. Mektupta “*Biz Tuğrul, Davûd (Çağrı) ve (Musa İnanç) Yabgu’nun öncüleriyiz. Eğer savaşacaksanız geri döner haber ederiz. Savaşmayacaksanız şehre girecek hutbe okutacağız.*” Sonra yanlarında bulunan büyük bir ordu ile şehre bir gürültü salmışlar. Nişâbur halkı Kadı Sâid’in evine koşmuş, bu mektuba ne yazılması gerektiğini sormuşlar. Kadı Sâid gelenlere ne yapılması gerektiğini sormuş, halk da “*şehrin durumu size belli, bizim kalemiz yok, silahımız yok, kumlu bir şehirdir, ordu komutanımız Hâcib Subaşı’yı vurdular. Bizdeki tehlike nedir onu soruyoruz? Doğru düşünmüşsünüz. Sultan Mesûd gibi bir padişahı olan halkın orduya eli yetişmez, onun gelmesi gerekir. Ya da burayı kurtarmak için birinin göndermesi lazımdır. Bugün büyük bir ateş patlak vermiştir. Elleri yağma ve kan ile yıkanan bir halka itaat etmekten başka bir çaremiz yoktur. Halk bu şehir yağmalanırsa, Sultan’ın da bize uzakta olduğuna göre bunun özrünü nasıl yerine getiririz*” deyince Kadı Sâid, Sultan Mahmud’dan örnek vererek Belh’i ele

geçirdiğinde, halkın direnmemesi gerektiğini, halkın savaşmayacağını, yoksa halkın zarar göreceğini, hangi padişah güçlü ise ona haraç vereceğini örnek vererek elçiye şöyle yazarlar. “Biz bir halkız ve bizim bir padişahımız var. Halk savaşmaz. Emirlerin gelmesi gerekir. Şehir onların elindedir. Ya kendileri gelecek ya da başkasını gönderecek. Ancak halk sizden çok korkmuş, mesela yağmalamanız, öldürmeniz ve boyun vurmanızdan. Nîşâbur sizin gibileri çok gördü. Bizim yanımızda Sultanımız yoksa Rabbimiz var ve onun kulu Melekü’l-Mevt” şeklinde cevap yazarlar (Beyhakî, 1940, s. 672; Akkuş ve Zeki, 2016, s. 195).

Elçi bu mesajları İbrahim Yinal’a götürdüğünde İbrahim Yinal iyi düşündüklerini dile getirmiş, bunu bizim liderimiz olan Tuğrul’a bildireyim ki Davûd ve Yabgu’yu Se-rahs ve Merv’e göndersin kendisi adil bir sultan olduğu için burada kalsın demiştir. Ben yarın şehre gireceğim ve Hürremek Bağ’ında konaklayacağım kimse yağmalama cesaretinde bulunamaz diyerek halkı bir nebze de olsa rahatlatmış halkın kendisini karşılamasını sağlamıştır. Kadı Saîd, Nîşâbur halkına savaşmayı düşünmemelerini, itaatten başka çareleri olmadığını söylemesi ve İbrahim Yinal’ın da Nîşâbur’a hiçbir şekilde yağma yapılmayacağını bildirmesinin ardından halk direnmeden Selçuklu hâkimiyetini tanımıştır (Piyadeoğlu, 2014, s. 64). İbrahim Yinal, Nîşâbur’a 200-300 süvari, bir bayrak ve iki yedek at ile girdiğinde Nîşâbur’lular İbrahim Yinal’ı büyük bir merakla karşılamış, Hürremek Bahçesi’nde de Nîşâbur halkı tarafından kendisine güzel bir ziyafet ve hediyeler verilmiştir (Köymen, 2011, I, s.264; Özgüdenli, 2013, s. 77). İbrahim Yinal, cuma günü camiye giderek Hutbeyi “*es-Sultanü’l-Muazzam*” unvanıyla Tuğrul Bey adına okutması Nîşâbur halkı tarafından tepkiye yol açsa da kargaşa bastırılmıştır. Tuğrul Bey, İbrahim Yinal’ın şehri barış yolu ile ele geçirmesinden hoşnut olmuş ve bu ortamın devamlılığını sağlamak için teminatta bulunarak Çağrı Bey’i ve Musa Yabgu’yu kendi muhitlerine gönderdiğini, şehre has adamlarıyla birlikte sadece kendisinin geleceğini iletmıştır. Böylece Tuğrul Bey’in gelişi için Nîşâbur’un Şâd-Yah Bağ’ında (Şâd-Yak) bütün hazırlıklar yapılmıştır (İbnü’l-Esir, VIII, 1997, s. 12; Piyadeoğlu, 2014, s. 65; Akkuş ve Zeki, 2016, s. 197). Ardından Tuğrul Bey şehre girmiş, halk onu karşılamıştır. Kadı Saîd de Tuğrul Bey’in yanına gitmiş, ayağa kalkıp tahtının üstüne bir yastık koyarak oturtmuştur. Kadı Saîd şöyle konuşmaya başlar: “*Padişah’ın ömrü uzun olsun. Bu oturduğun Sultan Mesûd’un tahtıdır. Akıllı ol! Allah’tan kork! Zülüm görenleri iyi dinle! Ben bunları söylemeye ve senin hakkını vermeye geldim. Yoksa ben dersle meşgulüm.*” Buna karşın Tuğrul Bey şöyle der: “*Senin gelmeden rahatsız olmam. Buyurduklarını yaparım. Nasihatlerini benden eksik etme der,*” gelen büyükler ve halk evlerine döner (Beyhakî, 1940, s. 674; Akkuş ve Zeki, 2016, s. 196).

Mehmet Altay Köymen, *Büyük Selçuklular İmparatorluğu Tarihi*’nde Kadı Saîd’in Nîşâbur’u kuşatan Selçuklu Sultanı Tuğrul Bey’e teslim etmesi ve ona karşı sergilediği tavrını şöyle yorumlamaktadır: “Nîşâbur halkı silahsız ve Nîşâbur şehri müdafaaya hazır olmayan bir şehirdi. Subaşı gibi büyük emirin yenildiği savaşı durdurmak ve Selçukluları şehre sokmamak imkânsızdı.” (Köymen, 2011, I, s. 269) Ancak alimlerin şehir halkı üzerindeki nüfuzu düşünüldüğü zaman ve daha önce bazı şehirlerde kadı ve alimlerin şehri savunma örnekleri de göz önüne alındığında Kadı Saîd’in İbrahim Yinal ile diyalogları ve Selçuklulara bakışındaki müsbet tutumun da büyük rolü olduğu

görülebilir. Kadı Tirmizî'nin I. Gıyaseddin Keyhüsrev'e karşı şehri savunması ve Kadı Sıraceddin Urmevî'nin şehirde ordu ve asker olmadığı halde Karamanoğlu Mehmet Bey'e karşı halk ile birlik olup şehre katmaması düşünüldüğü zaman Kadı Sâid ve diğer Nîşâbur alimlerinin bağlı oldukları sultanları Gazneli Mesud için mücadeleye gerek görmedikleri veya ona Selçukluları yeğledikleri düşünülebilir. Nitekim Beyhakî'deki ifadelerden Kadı Sâid'in mutlak bir bağlılıktan ziyade maslahata önem verdiği, adalet huzur ve emniyeti sağladıktan sonra hangi sultan güçlü ise ona vergi verip itaat etmesi gerektiği düşüncesini taşıdığı görülmektedir (Beyhakî, 1940, s. 672). Tarihin akışından ve sonraki süreçte yaşanan hadiselerden Kadı Sâid'in Selçuklulara karşı tutumunun ne kadar isabetli olduğunu, Selçukluları Gazneli kaynaklarının anlattığı gibi "*Elleri yağma ve kan ile yıkanan bir halk*" olarak görmediği anlaşılmaktadır. Kadı Sâid ve ailesinin Selçuklulara uzun süre hizmetleri ve Selçuklu siyaseti içerisindeki diplomatik rolleri de düşünüldüğünde Kadı Sâid'in bu tutumuyla ne kadar ileri görüşlü bir alim olduğu da gözden kaçırılmamalıdır.

Nîşâbur'un Sultan Mesud döneminde şehrin halkı ve âlimleri tarafından teslim edilmesini Gazneli Mahmud'un olumsuz mezhep politikası izlemesine bağlayan çağdaş yazarlar da bulunmaktadır. Onlara göre, "Gazneli Mahmud'un mezhebi siyaseti kendisinden sonra oğlu Sultan Mesud döneminde olumsuz sonuçlar doğurmuştur. Onlara göre Selçuklular tarafından kuşatılan Nîşâbur şehri âlimlerin istişaresi sonuncunda teslim edilmiş, bu aynı zamanda Gaznelilere yönelik bölgeden gelen bir ağır darbe anlamına gelmiştir. Nitekim Beyhakî, Horasan'daki gelişmeleri Sahib-i Berid-i Nîşâbur'dan aktarırken Selçukluların âlimler tarafından destek gördüğünü bildirmiştir. (el-İbâdî, 1997, s. 271) Bu düşüncenin doğruluk payı olmakla beraber isabetsiz olduğu da görülmektedir. Örneğin Nîşâbur şehri kuşatılıp, İbrahim Yinal Hürremek Köşkü'ne gelince Muvaffak ve diğer şehrin âyanları onu karşılamaya gitseler de 393/1001 yılında Nîşâbur'daki görevinden azledilen (el-İbâdî, 1997, s. 266; Bayur, I, 1987s. 163) Kadı Sâid ve Alevîler nakibi Seyyid Zeyd karşılamaya gitmemişlerdir (Köymen, 2011, I, s. 263). Dolayısıyla şehrin teslim edilmesini Sultan Mahmud'un koyu bir Hanefî olduğuna bölgedeki diğer Ehl-i Sünnet mezheplerine sıcak bakmadığına veya Kadı Sâid'in görevden azledildiğinde bir kin taşıdığına bağlamak zayıf kalmaktadır. Bu doğrultuda Köymen'in tespitleri ve Kadı Sâid'in aldığı açık ve net tavrı anlaşılır ve isabetli görünmektedir (Köymen, 2011, s. 263-269; Akkuş ve Zeki, 2016, s. 196). Ayrıca Nîşâbur'un Sultan Mesud döneminde düşmesi Gazneli Mahmud'un dini siyaseti ile doğrudan alakalı olmayıp bizzat Mesud'un dirayetsizliğinden kaynaklanmaktadır. Nitekim Beyhakî onun dirayetsizliği ve dik başlılığını defalarca vurgulamaktadır (Beyhakî, II, 1940, 635; Akkuş ve Zeki, 2016, s. 181-204). Gelişen hadiselerden ve Beyhakî gibi dönemin kaynaklarının aktardıklarından Kadı Sâid'in olaylara geniş pencereden bakarak halkın faydasına uygun genel maslahatı tercih ettiği görülmektedir.

Kadı Sâid'in ölümünden sonra da evlatları Selçuklulara hizmet etmeye devam etmiştir. Kadı Sâid'in bilinen üç oğlu ve 15 ten fazla torununun ekseriyetle ulemâ zümresi içerisinde yer alıp Selçuklular döneminde Horasan ve çevresindeki birçok şehirde müderris, baş kadı veya kadılık görevlerinin yanında diplomatik vazifeler de üstlenmiştir. Kadı Sâid'in en büyük oğlu olan Ebu'l-Hasan İsmâil es-Sâidî (377-443/987-1051) ilk

olarak Rey, Tûs ve Nesa gibi bölgelerde kadılık yapmış, ardından kadıu'l-kudât unvanını alarak Nişâbur ve çevresinde bu görevi ifa etmiştir. O ilmi konularda adını duyurmasa da yargı konusunda derin bilgisinin yanında büyük bir yetenek ve deneyime sahip olmuştur. Ayrıca temiz bir karaktere sahibi olup, maddi işlere mesafeli durmuştur. Tuğrul Bey döneminde elçi olarak Fars'a gönderilmiş, yolda hastalanmış ve İyrec'de vefat etmiştir. Cenazesi Nişâbur'a getirilmiş ve babasının yanına defnedilmiştir (Bahcivan, 2000, s. 233). Ortanca oğlu ise İmamların soyu reislerin kaynağı olarak anılan Şeyhülislâm Ebu's-Sâid Muhammed el-Kadî es-Sâidî'dir (380-433/990-1042). Babasından sonra hemen vefat etmiş ancak evladı Ahmed, Selçuklu Devleti'nde önemli hizmetler görmüştür. Tuğrul Bey, Kadıu'l-Kudât Ebu'n-Nasr Ahmed b. Muhammed b. Saîd'i Bağdat'a elçi olarak göndermiştir (Zilhicce 454/Aralık 1062). Kadı Saîd'in küçük oğlu Ebu Muhammed Ubeydullah ez-Zâhid es-Sâidî'de diğer evlatları gibi iyi yetişmiş, din ve fıkıh alanında kendini yetiştirmiş, zühd ve takva içerisinde bir hayat sürmüştür (Bahcivan, 2000, s. 234). Selçuklular döneminde şehirde reislik makamında dikkat çeken isimler yine Saîdiler olmuştur.

3. Kadı Saîd'in Kerâmiler ile Mücadelesi ve Dönemin Siyasetine Etkisi

Nâsirüddin Sebük Tegin, 376/986 yılında Gaznelilerin başına geçince devlet başta Gazne olmak üzere Horasan ve diğer bölgelerde din politikaları ve uygulamalarını net olarak ortaya koymuşlardır. Bir Türk Devleti olarak Gazneliler Şii ve İsmailî mezheplerinden uzak durmuş, Karmâtîlik gibi aşırı grupları tasvip etmeyerek ehli sünnet itikadı üzere dini siyaset izlemişlerdir. Bu dini siyasetleri doğrultusunda Horasan halkının çoğunun mensup olduğu Kerrâmîyye ve Hanefîyye fırkalarını desteklemişlerdir² (Ramazanpûr, 2016, s. 173). İlim ve insanlık cihetinden yüksek bir konuma sahip olan Ebu Hanife'nin kitap ve sünnete dayanan rey temelli görüşleri onun öğrencilerinin eliyle Horasan'a geçmiştir. Öğrencileri ondan aldıkları fıkıh dersleri, çalışma metodu, cedel ve tartışma sanatını ümmetin hayrına yönelik kullanmaya çalışmışlardır (el-İbâdî, 1997, s. 265).

Gazneliler, Hanefî ve Kerrâmî mezheplerinin düşüncelerini desteklemişlerdir. Bunun iki sebebi olduğu rivayet edilmektedir. Birincisi Gazneli Mahmud'un gittikçe yayılmakta olan Şii İsmâilî hareketine karşı duyduğu endişe; ikincisi ise diğer dini mezhep ve hareketlerinin nüfuzundan kurtulma düşüncesidir. Zira Nişâbur'da bazı âlimlerin öncülüğünde Şafîî medreseleri kurulmuş ve böylece bölgede Şafîîlik gelişerek Hanefîler ile tartışma ve rekabet içinde olmuşlardır. Özellikle Ehl-i Rey olan Hanefîlere karşı Ehl-i Hadis cephe almış, hadis rivayeti konusunda tartışmalar yaşanmıştır (el-İbâdî, 1997, s. 265).

Gazneliler, Hanefîler haricinde Horasan ve Nişâbur bölgelerindeki diğer mezhep mensuplarının desteğini kazanmak için çabaladığı da görülmektedir. Bu sebeple Sultan

2 Batılı yazar Bosword, Gazneli Mahmud toplumdaki üstünlüğü sağlamak için mezhebi bir araç olarak kullandığını iddia ederek ayrıca Abbasi Halifeleri gözündeki itibarını korumak için Hilafetin resmi mezhebini desteklediğini öne sürer. İranlı çağdaş yazarlar da Bosword gibi yazarların görüşleri üzerinden eleştiri oklarını Ehl-i Sünnet müdafii Sultan Mahmud'a yöneltir.

Mahmud sadece Hanefilere destek olmamış, Sâidiyye Medresesi'nin sahibi, Sultan Mesud ve Sultan Muhammed'in hocası olan Kadı Sâid'i 393/1001 yılında Nîşâbur'daki görevinden almış, yerine herhangi bir Kerrâmîyye mensubunu da atamamıştır. Ancak bir süre sonra Kerrâmîlerin lideri sayılan Ebu Bekir Mahmaşâd'ı 402/1010 tarihinde Nîşâbur reisi olarak tayin etmiştir (Utbî, 1962, 342; Ramazanpûr, 2016, s. 181).

Mürcie'nin bir kolu olan Kerrâmîye, III/IX. yüzyılda Ebu Abdullah Muhammed b. Kerrâm es-Sicistânî (ö:255/869) tarafından kurulmuş, İslâm âlemi ve özellikle Horasan'da şöhret kazanmış bir mezheptir (Ramazanpûr, 2016, s. 164). Muhammed b. Tahir b. Abdullah döneminde Nîşâbur'a açılmış, zühde girerek Ehl-i Sevâd-ı kendi bidati olan mabudu cisimlendirmeye davet etmiş, ona cihet belirlemiş, onun arşta istiva ettiğini söylemiştir. Yetmemiş "*Azâbü'l-Kabr*" adlı bir kitabında mezhebî ilkelerini toplayarak halkı ikna etmeye başlamıştır. Onlara itaat eden kimseler daha çok çiftçi ve köylü kesim olmuştur (Ramazanpûr, 2016, s. 168). Böylece bu hareketin takipçileri Horasan'a ulaşmış, sayıları elli bini geçmiştir. Bu mezhep mensuplarının Horasan dışında Filistin topraklarında da var oldukları zikredilmektedir (el-İbâdî, 1997, s. 271).

Gazneliler döneminde Kerrâmîlerin toplumundaki etkileri gittikçe artmış, Üstad Ebu Bekir Muhammed b. Ebu Yakup İshak Mahmeşâd (ö:383/983) Sultan Mahmud dönemi Horasan'ın saygın imamlarından olmuştur³. Onun daveti üzerine 5000'e yakın Ehl-i Kitap ve ateşperest Müslüman olmuştur (Ramazanpûr, 2016, s. 169). Babası da seçkin biri olarak tarihe geçmiş, babasından sonra Kerrâmî hareketinin liderliğini üstlenmiştir. O babasının sayesinde takva, terbiye ve itikadı öğrenmiş, Emir Nâsirüddin Sebük Tegin onun züht ve takvasından dolayı övmüş, hakkında iyi düşünmüş, Ona saygı göstermiş, izzet ve ikramda bulunmuştur. Ona bağlı olan Kerrâmî grubuna da saygı göstermiştir (Utbî, 1962, s. 393; Zeki, 2019, s. 130). Hatta Sebük Tegin dönemi Gazneli hanedanının ilk veziri Ebu'l-Feth Büstî onlara meyletmıştır. Şiirlerinde onlardan övgüyle bahsetmiş, her ne kadar bazıları onun Kerrâmîyye mensubu olduğunu iddia etse de Kerrâmîyye mensubu olmadığını bizzat vurgulamıştır. O, şiirlerinde fıkıh Hanefî fıkıhı, din Kerrâmî dini, Kerrâmî dininde olmayanlar muhterem değildir diye Kerrâmîlerden bahsetse de⁴ kendisi Kerrâmî olmayıp bu sözleri siyasi maksatla fırkanın

4 Kaynaklarda Kerrâmîlerin Gazneli Devleti'nde yıldızlarını parlamaya başlamasıyla ilgili muhtelif rivayetler zikredilir. Bunlardan birinde Kerrâmîlerin liderleri Ebu Bekir Mahmaşâd 397/1006 yılında Karahanlılara karşı direnişe katılıp, esir düştüğünün anlatıldığı hikaye şöyle devam eder: "Karahanlılar ona Nasr gibi itibar tanır. Diğer taraftan da Gazneli Devleti'ne doğru ilerler. Bu arada Gazneli Mahmud'un ordusu Horasan'dan gelir. Ebu Bekir Mahmaşâd da Karahanlılardan kaçarak kurtulur, Sultan Mahmud'un gözündeki değeri daha da artar. Gazneli Devleti içindeki itibarı daha yükselir ve Sultan Mahmud ona duyduğu sevgiden dolayı Horasan'ın en büyük şehri Nîşâbur şehrinin reisi olarak tayin eder. Şehir başkanı, şehrin özel ve tam yetkilisi olur. Sultan ile halkı arasında bir köprü görevini yapar. Şehrin idari işlerini gözetir, bütün kamu işlerini kontrolünde tutar. Şehrin başkanına hazineden elbise ve at verilir, onun adına görevlilerinin iyi yönde çalışmalarını denetleyen özel bir divan verilir. Şehrin reisi halkın hizmetinde olur, yılda birkaç defa şehre gelen Sultan'ı karşılar, tören düzenler, şehre gelen yolcu ve elçileri özel misafirhanede ağırlar" (Mehdeviyân, 2006, s. 191); el-İbâdî, 1997, s. 275; Zeki, 2019, s. 107). Ayrıca İranlı araştırmacı Mahbup Mehdeviyân, Sultan Mahmud, Nîşâpûr bölgesindeki Karmâtîleri bastırmak için Üstad Ebu Bekir'i Nîşâpûr reisi tayin ettiğini iddia eder.

الفقه فقه أبي حنيفة وحمدو الدين محمد بن كرام

lideri Ebu Bekir Muhammed b. İshak b. Mahmaşâd (ö: 388/998) zamanında dile getirdiği aktarılmıştır (Utbî, 1962, 393; el-İbâdî, 1997, s. 274; Zeki, 2019, s. 120).

Kerrâmîlerin ilk çıkışlarında bazı hükümdarların muvafakatleri olmamasına rağmen doğal olarak Nîşâbur şehrine yerleşmişler, ardından İslâm âlemine yayılmışlardır. IV/X. yüzyılın başlarında Bağdat, Kudüs, Fustât bölgelerinde kendilerine bağlı cemaatler kurmuşlardır. Şehrin Reisi olarak Ebu Bekir Muhammed b. Mahmaşâd ayrıca hayır işleri idaresini elinde tutma, şair ve âlimleri gözetme görevi de ifa etmiştir. Onun devlet adamlarıyla iyi ilişki kurması, nasihat etmesi, bunu yaparken taraf tutmaması beklenmiştir (Ramazanpûr, 2016, s. 176). Nîşâbur'un geçmiş reisleri tüm bu görevleri yerine getirmişlerdir. Ancak Ebu Bekir Mahmaşâd bütün bu görevleri yerine getirme konusunda başarılı olamamıştır. Belirli bir kesimi hedef almış, o insanları Karmâtîlikle suçlamış, bu yöntemle onları susturmaya çalışıp zulmetmeye devam etmiştir. Nitekim Nîşâbur'a tedris amaçlı gelen el-Allâme ve'l-Muallimu'l-Eş'arî İbn-i Furek'i Karmâtîlikle suçlamış, Sultan'ın huzuruna çıkararak yargılamıştır. İbn-i Furek, mezhebinin Şafî mezhebi olduğunu söyleyerek bu suçlamalardan aklansa da Kerrâmîler onun peşini bırakmamış, Nîşâbur dönüşünde yemeğine zehir katarak zehirledikleri İbn-i Furek 406/1014 yılında vefat etmiştir. Böylece Kerrâmîlerin lideri düşmanlarını zındıklık, Karmâtîlikle suçlayarak tasfiye etme yoluna gitmiştir (el-İbâdî, 1997, s. 266). Yine dönemin meşhur sufilerinden Ehl-i Sünnet âlimi Şeyh Ebu Sâid İbn-i Ebu'l-Hayr'i devletin aleyhinde olan bir mezhebe mensup olmakla itham etmiştir. O büyük sufi bu suçlamalardan ve onun iftiralardan kurtulmak için Nîşâbur'u terk ederek memleketi olan Meyhene'ye gitmek zorunda kalmıştır. Hayatının sonuna kadar bura da attarlık yapıp, tababetle uğraşmış ve orada vefat etmiştir (el-İbâdî, 1997, s. 276; Zeki, 2019, s. 112).

Kerrâmîlerin lideri Ebu Bekir Mahmaşâd, İsmâîlî daîsi Tâhertî'nin idamı konusunda da önemli rol oynamıştır. Tâhertî, Fatımî Halifesi el-Hâkim Biemrillah tarafından Sultan Mahmud'a bir mektup getirmiştir. Ancak Mahmaşâd gelen elçiye yakalayarak, tehlikeli bir adam olduğunu öne sürüp idam edilmesi için Gazne'ye göndermiştir⁵. Bu gelişmeler ile beraber Kerrâmîlerin toplum üzerindeki siyasî ve idarî etkinliği ve toplumun her kesiminden ayân, zengin, dindar ve zahitten intikam almaya devam etmişlerdir. Hatta onların bu tutumlarından Sultan Mahmud bile korkmaya başladığı, kendi isteklerini yaptırabilmek için bir cemaat kurdukları, takipçileri isteklerini aynen yerine

5 Bu konu hakkında bilgiler veren kaynaklardan biri de Utbî'dir. Müellif Ebu Bekir Mahmaşâd'ın Karamâtî konusunda Sultan Mahmud ile muvafık görüşte olduğunu, her kim ki bu boş Ehl-i Bidat ve fırka-i galî ile konuşursa doğru dinin doğru yolundan çıkmış olur der. Bu esnada Iraklı bir kişi Alevîlerin şeceresiyle ilgili bir tartışmayı ortaya atar, kendisinin Mısır sahibi tarafından elçi olarak geldiğini belirterek Sultan Mahmud'a mektup getirdiğini belirtir. Soy ve şeref konusunu tartışmak için Nîşâbur'a kadar gider. Delil getirir ve övünür. Ardından onu Nîşâbur'da tutuklarlar ve Sultan'a bildirirler. Sultan Mahmud temkinli hareket eder, kendisinin iftira altına kalmaması için o kişiyi getirdiği mektubuyla Nîşâbur önde gelenlerinin huzuruna götürülmesini, onların huzurunda vuzuha kavuşulmasını ister. Sultan Mahmud'un buyurduğu üzere Nîşâbur halkı Iraklı adam ile karşılıklı tartışmaya geçerler ve sohbetlerinden Ehl-i Batin'e ait ve cinler, vesvese ve Ehl-i Bersâm'dan bahseden birkaç kitabı tespit ederler. Aklen ve naklen hiçbir dayanağa rastlanmaz. Üstad Ebu Bekir bu konuda o grubun takipçileriyle tartışır, onların sözlerinde haklılık itibarı görmez. O adam bu mücadelesiyle kendisini tehlikeye düşüğünü fark eder (Utbî, 1962, s. 370).

getirdiği, muhalif gördüğü insanlara işkence ettikleri, zehirledikleri, ithamlarla suçlayarak susturdıkları rivayet edilir (Ramazanpür, 2016, s. 178).

Kerrâmîyye Mezhebi İslam dünyasında yayılırken Nîşâbur'daki Kerrâmîlerin lideri Ebu Bekir Mahmaşâd, kendilerine verilen Nîşâbur şehri idareciliği görevini kötüye kullanmış, bahsi geçen Ebu Sâid Ebu'l-Hayr ve İbn-i Furek gibi büyük âlimleri çeşitli ithamlar ve Karmâtîlikle suçlayarak saf dışı bırakmaya çalışmıştır. Muhalif gördüğü bazı fırka mensuplarını felsefe, cedel yaptıkları, Mutezile ve İsmâîlî düşünceye bağlı olduklarını ileri sürerek tasfiye etme yoluna gitmiştir. Buna binaen bölge de Kerrâmîler ile diğer mezhep mensupları arasında çatışmalar çıkmıştır (el-İbâdî, 1997, s. 273; Zeki, 2019, 119-123).

Kerrâmîlerin lideri Ebu Bekir Mahmaşâd'ın zulmü Kadı Ebu'l-Alâ Sâid'in hacca gidip dönüşüne kadar devam etmiştir. Kadı Ebu'l-Alâ Sâid hac dönüşünde Abbâsî Halifesi el-Kadir Billah'tan Sultan Mahmud'a mektup getirmiş, Sultan Mahmud'la görüşmesi sırasında Ebu Bekir Mahmaşâd'ın tecsîm (Allah'ı cisim olarak düşünme veya O'na cismanî özellikler nisbet etmek), itikadına sahip olduğunu beyan etmiş, Sultan Mahmud'u da bu konuda ikna etmiştir (Zeki, 2019, 113; Ramazanpür, 2016, s. 180).⁶ Buna karşın Sultan Mahmud, Ebu Bekir Mahmaşâd'ı huzuruna çağırarak kadısı olan Ebu Muhammed Abdullah En-Nâsîhî'yi hakem tayin etmiştir. Hakem tayin edilen en-Nâsîhî Ebu Bekir Mahmaşâd'ın itham edilen düşünceye sahip olduğu kanaatine varmış, Ebu Bekir Mahmaşâd ise Kadı Sâid'i mutezîlîlikle suçlamıştır. Durum Sultan Mahmud'a bildirilince Sultan Mahmud Ebu Bekir Mahmaşâd'ı Nîşâbur reisliğinden azletmiş, malvarlığına el koymuş, tecrit ederek ev iskânına mecbur etmiştir⁷. Onun yerine Kadı Sâid ile yakın ilişkiler içinde olan Mikâilî ailesinden Ebu'l-Hasan b. Muhammed el-Abbâsî

6 İranlı araştırmacı Ramazanpür, Üstad Ebu Bekir'in Nîşâpür şehri başkanlığından alınmasına sebep olarak Kadı Sâid'e Abbâsî Halifesi tarafından yöneltildiğini öne sürer. Ayrıca Kadı Sâid'in Mikâilî ailesiyle irtibat halinde olduğu ve bu ailenin de Kerrâmîler ile arasının bozuk olduğunu, belki de onlar tarafından tahrik edilmiş olabileceğini dile getirir ve Mikâilî ailesine mensup Hasenek'in onun yerine atandığı da ekler.

7 Bu konu hakkında ayrıntılı bilgi veren Utbî, Ebu Bekir Mahmaşâd'ın Gazneli Mahmud'un huzurunda hakkındaki ithamlara sinirlenerek huzurdan izinsiz çıktığını anlatır. Konuyu şöyle ifade eder: "402/1012 tarihinde Kadı Ebu'l-Âlâ Sâid b. Muhammed hacca gitmiştir. Medinetü's-Selâm'a (Bağdat) varınca hilafet makamı tarafından iyi karşılanmıştır. Saygı gösterilmiş, izzet ve ikramda bulunulmuştur. Dönüşte Sultan'a vermek üzere kendisine bir mektup verilmiş, mülkün önemli konularında mesajlar getirmiştir. Kadı Sâid Sultan'ın huzuruna gelince halifenin taleplerini iletmiştir. Nîşâbur Kerrâmîlerinin lideri Ebu Bekir Mahmaşâd de toplantıda bulunmuş, Karmâtîlerin bahsi açılmıştır. Onların itikatları, ayetlerdeki tescim anlayışları, teşbih ve gulat fikirleri, mutezabîh (Ramazanpür, 2016, s. 169) haberler hakkındaki görüşleri, nassın zahirine aldandıkları Sultan Mahmud'a sunulmuştur. Sonra Konu Kerrâmîlerin tescim anlayışına gelmiş, Sultan Mahmud konu ile ilgili durumları Üstad Ebu Bekir Mahmaşâd'a sorunca, o bu mezhepten teberrâ edip, kendisine nispet edileni inkâr etmiştir. Bu sebepten öfkelenerek Sultan'ın toplantısını terk etmiştir. Sultan Mahmud onun arkadaşlarının düşünce ve söylemlerinin araştırılmasını temsilciler ve amillerine belirtmiştir. Bunun akabinde bu fırka mensuplarının bütün ileri gelenleri yakalanmış, bidat düşünceler ve ehli sünnete aykırı davranışlarından teberrâ etmişlerdir. Onların toplantıları, tedrisleri, vaaz ve kürsülerinde Gaznelilerin dini siyasetine uygun olarak yapılması kararlaştırılmıştır. Buna binaen bazı âlimler razı olup devam etmişler ve bazıları eğitim verme faaliyetinden azledilmiştir. Aykırı davranış fitne ve bozgunculuk yapmak isteyenlere fırsat verilmemiş, böyle davranmak isteyenlere ev hapsi uygulanmıştır (Utbî, 1962, s. 396).

el-Mikâilî Hasenek'i tayin etmiştir. Sultan Mahmud'un bu kararıyla halk bu firkadan desteğini çekmiş, onların döneminde ağır yükler altında olan çiftçiler ve sanayiciler rahatlamıştır (Utbî, 1962, 399; el-İbâdî, 1997, s. 268). Bu hadiselerin akabinde Sultan Mahmud Kadı Sâid'i çağırarak ona büyük bir hil'at giydirip kıymetli payelerle şeref-lendirmiştir. Ayrıca Sultan Kadı Sâid'i Hilafet tarafından elçilik görevi yaptığı için takdir etmiştir. Ardından da bu büyük âlimi ve Kadı'l-Kudat Ebu Muhammed Nâsihî'yi Ehli Sünnet akidesinin koruyucusu olarak görevlendirmiştir (Utbî, 1962, s. 396; Zeki, 2019, s.122).

Utbî, bu arada Üstad Ebu Bekir'in kalbindeki kin, kaygı, tecsîm ve teşbihin dalgalanmaya devam ettiğini, mükâfat ve mücazat fırsatını beklediğini ve türlü hilelerle kendisinin azledilmesini durdurmak istediğini zikreder. Kadı Sâid'i karalamak için Sultan Mahmud'a sebepler gösterdiğini bunun üzerine Sultan Mahmud'un öfkelenerek, Kadı'l-Kudat Ebu Muhammed Nâsihî'yi huzuruna çağırıp, hakikati araştırmakla görevlendirdiğini anlatır (Utbî, 1962, s. 396). Sultan Mahmud'un gözünde takva, tedris, ilim ve fetva konusunda kemale ermiş, ilmin bayrağı onunla yükselmiş çok değerli bir zat olan Kadı'l-Kudat Ebu Muhammed Nâsihî, Dârü'l-Mülk Gazne'nin fetva makamını elinde bulunduruyor, memleketlerin fetva, takva ve yargı işlerini yürütüyordu. *Tarih-i Yemini*'de Kadı Sâid ile Kerrâmîlerin arasında yaşanan bu çekişme şöyle anlatılmaktadır: “Kadı Ebu'l-Âlâ ve Üstad Ebu Bekir has ve âmin huzuruna getirilmiş, şahitler de hazır bulunmuştur. Üstad Ebu Bekir toplantının akışından bu kaidenin tehlikeli ve sonucunun da yıkım olacağı, ona ısrarın utanç getireceğinin anlamış ve şöyle demiştir: *(Biz ikimizin ilim sahasındaki tartışma rekabeti bizi bu vahşetli duruma getirdi. O bana teşbihi havale etti ben de ondan itizal ettim. İkimizin de rekabetimizden dolayı mücadele ettik ve konuştuk. Sonuçta o da bu havalesinden Müberra ve ben de bu iftiradan muberrayım.)* Toplantıda bulunan bazı şahitler Üstad Ebu Bekir'e destek olmaya çalışırlar ve bazıları da kötülük damgasını vurarak asabiyet ve taassuplarını gösterirler. Tartışmaların ateşi yükselir.” Bu olayları ayrıntılı olarak anlatan Utbî bu büyük fitne ateşinin yayılmasına sebep olacak hadiseyi Sultan Mahmud'un heybeti ve azametinin söndürdüğünü zikreder (Utbî, 1962, s. 396; Zeki, 2019, s.122).

Başka bir rivayete göre Sultan Mahmud, Ebu Bekir Muhammed'in itikadını öğrenince Nîşâbur başkanlığından alır, yerine âlim olmayan ve Kerrâmî karşıtı olan Hasenek'i başkan olarak tayin eder. Sultan Mahmud'un bu kararını Şîî düşünceye mensup çağdaş yazarlar siyasi bir karar olarak değerlendirirler. Sultan Mahmud'un Abbâsî Halifesi gözünde meşruiyet kazanmak için Kerrâmîlerin başkanı Üstad Ebu Bekir'i Nîşâbur şehri başkanlığına getirdiğini, devlet içinde istikrar sağlayınca da Kerrâmîleri silip attığını ileri sürerler (Ramazanpür, 2016, s. 163-165).

Nîşâbur reisliğine atanan Hasenek, Kerrâmîlere karşı büyük bir takibat başlatarak birçoklarını asmış, Ebu Bekir Muhammed'in halktan aldığı malları geri almak için müsadere uygulamış, onu evinde ikameye mecbur etmiştir. Bu konuda diğer mezhepleri ve özellikle Alevîleri de uyarmış, onlar da Sultanı Allah'ın yeryüzündeki gölgesi olarak gördüklerini beyan ederek itaatlerini ilan etmişlerdir. Ancak Kerrâmîler Nîşâbur'daki faaliyetlerini gizlice devam ettirerek Kadı Sâid ve Ebu Bekir Muhammed arasındaki mücadele de sona ermemiştir. İbnü'l-Esir'e göre 488/1095 yılında Nîşâbur'da bir tarafta

Kadı Sâid ve İmamü'l-Haremeyn'in oğlu Ebû'-Kasım'ın liderliğinde Hanefîler ve Şa-
fiîler arasında, diğer bir taraftan Ebu Bekir Mahmaşâd'ın öncülüğünde Kerrâmîler tara-
fından fitneler çıkarılmıştır. Bu olaylar Kerrâmîlerin öldürülmesi, medreselerinin yıkıl-
masına sebep olsa da netice itibarıyla Kerrâmîler VII/XIII asra kadar Horasan ve Ma-
verâünnehr'de hayatlarını devam ettirmişlerdir (Bosword, 1999, s. 191; Zeki, 2019, s.
198).

Ebu Bekir Mahmaşâd ile Kadı Sâid arasında geçen bu sürtüşmede kadının destek-
çileri arasında Nasr b. Sebük Tegin'in de bulunduğu bilinmektedir. Ebu Bekir Mah-
maşâd'ın Kerrâmîye düşüncesi çerçevesinde tescim ve teşbih düşüncesini taşıdığını ile-
tilip Gazneli Mahmud da belli bir araştırma sonucunda Ebu Bekir Mahmaşâd'ı görevin-
den azlederek, malvarlığına el koyduğunda, Ebu Bekir Mahmaşâd her ne kadar Kadı
Sâid'ı Mutezilî olmakla suçlasa kendini kurtaramamış, Nasr b. Sebük Tegin Kadı
Sâid'in temiz düşünceye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Ardından Sultan Mahmud
Horasan valisi ve ilim meclisleri reislerine Kerrâmî fırkasına ait düşünce okulu ve med-
reselerin Horasan'dan temizlemelerini emretmiştir. Onların hakkında yapılacak diğer
işlemleri Nişâbur'un yeni reisi Ebu Ali b. Muhammed b. el-Mikâilî Hasenek'e havale
etmiştir. Nişâbur'un yeni reisi Kerrâmîler'e karşı en ağır yaptırımları uygulamış, fırka-
nın büyüklerini Nişâbur'a çağırmış, liderlerini münzevi bir hayata mahkûm ederek her
türlü ilmi tören ve faaliyetlere katılmasını yasaklamıştır (el-İbâdî, 1997, s. 277).

Böylece Kerrâmîler'in Nişâbur şehrindeki sultası sona ermiş, Sultan Mahmud da
Nişâbur şehri reisine tüm siyasi ve idari yetkiyi vererek, Horasan'ın Kerrâmîlerden te-
mizlenmesini söylemiştir. Nişâbur şehri reisi de Kerrâmîlerin önderlerini hapse atmış,
malvarlıklarına el koymuştur. Kerrâmîlerin medreseleri yıkılmış, mensuplarının çoğu
katledilmiştir. Bu çatışmadan sonra Kerrâmîye mezhebine mensup olanlar gizlenmiş,
artık Horasan'da onlardan eser kalmamıştır. Kerrâmîlerin liderleri öldürülüp, medrese-
leri tahrip edildiği için bundan böyle Nişâbur'da fırkalar arası çatışma yaşanmamıştır
(Utbî, 1962, s. 395; el-İbâdî, 1997, s. 278; Zeki, 2019, s. 113). Gazneli Devleti'ndeki
fıkri ve iktikadi düşüncelerin bazen kişisel hırs ve rekabete dönüştüğü de görülmektedir.
Özellikle Horasan'ın kalbi sayılan Nişâbur kadılığı ulema arasındaki rekabet ve iktidar
hırsını alevlendirdiği müşahade edilmektedir. Dolayısıyla Kerrâmîler ile Sâidîler arasın-
daki anlaşmazlığının fıkri ve itikadi boyutu olduğu kadar siyasi çıkar ve kişi hırsların
da ön plana çıktığının gözden kaçırılmaması gerekir.

Sultan Mahmud, Ehl-i Sünnet mezhebi ile Abbâsî Halifesi el-Kadir Billah'a bağlı
bir sultan olmuştur. Hiçbir zaman Ehl-i Sünnet çizgisinden çıkmamış, Abbâsî Hilafeti
karşıtı politikalar içinde yer almamış ve aksine münasebetleri bozacak gördüğü en ufak
şüpheye karşı sessiz kalmamıştır. Mesela Ehl-i Sünnet çizgisinden uzaklaşan
Kerrâmîlerin faaliyetlerine son vermiş, hac dönüşünde Fatîmî Hilafetinden hilat ve mek-
tup getiren veziri Hasenek'i azletmiş (Mehdeviyân, 2006, s. 190), İsmailî düşüncüyü
yaymaya çalışan Fatîmî Halifesi'nin elçisi Tâhertî'yi idam ettirmiştir (Zeki, 2019, s.
115; Ramazanpûr, 20116, s. 173).

Sonuç

Kadı Sâid, Gazneli Devleti'nde ilmiyle, idaresiyle ve ferasetiyle güçlü ve yetkin bir şekilde yer almıştır. Bu gücünü korumak ve sağlamlaştırmak için devleti ayakta tutan fikrî ve manevî temeller üzerine yatırım yapmış, medrese ve vakıfları geliştirmiş, Gazneli şehzadelerinin eğitim görevini üstlenmiş, sorumluluğu gereği devletin içindeki maddî ve manevî gelişmeleri yakından takip etmiştir. Bu sayede gerek Nîşâbur kadılığı ve reisliği sırasında gerek sonrasında siyasi ve mezhebi rakiplerine karşı başarılı olmuş, devlet ve toplum üzerindeki etkisini sürdürmüştür.

Kadı Sâid, sadece Nîşâbur bölgesi fakihî ve kadısı olarak kalmamış, aynı zamanda bütün Gazneli topraklarındaki Hanefîlerin öncüsü ve imamı olmuştur. Bu çerçevede Ehl-i Sünnet dışı fırka ve mezheplerin Gazneli topraklarına girmesi ve yayılmasına asla müsaade etmemiş, Gazneli Sultanlarının da desteğini alarak baş gösteren Rafîzî fırkalara karşı ilmî mücadeleye girişmiş, böylece onların bölgeden silinmesine vesile olmuştur. Mesela teşbih ve tecişim düşüncesine kapılarak Ehl-i Sünnet itikadına aykırı söylemlerde bulunan Kerrâmîler ve liderleri Üstad Ebu Bekir'e karşı amansız mücadele vermiştir. Kadı Sâid bu teşebbüsü ile Gazneli Devleti'ndeki itikadi fraksiyonların fitnesine son vermiş, din ve devletin istikrarı, istikbali için attığı adımlarından dolayı Gazneli Mahmud ve Abbâsî Halifesi el-Kadir Billah'ın takdirini kazanmıştır. Kadı Sâid, Gazneli Devleti'nde resmi görevi olmadığı zamanda da Gazneli Devleti'ne bağlılığı ve vefakârlığını devam ettirmiştir. Selçukluların Nîşâbur'u kuşattıkları sırada Selçuklulara şirin gözükeyim diyerek Gazneli Sultanlarına laf atmamış, tam aksine Tuğrul Bey'in oturduğu koltuğun Sultan Mesud'a ait olduğunu hatırlatmış, Allah'tan korkması ve adil olması konusunda ihtarda bulunarak dini ve siyasi sebatını korumuştur.

Kadı Sâid, Nîşâbur ve Horasan topraklarının Selçuklu hâkimiyetine geçiş sürecinde de çok önemli roller oynamıştır. Gaznelilerin Serahs savaşında yenilmelerinin akabinde Selçukluların Nîşâbur'a silah zoruyla girmelerine mâni olarak şehrin teslimini sağlayıp halkı yağma ve kıtalden kurtarmıştır. Dandanakan'dan sonra tamamen Selçuklu hâkimiyetine giren şehirde gerek kendisi gerekse evlat ve torunları Selçuklular adına önemli görevler ifa etmişlerdir. Kadı Sâid'in çocukları ve torunları, onun bilimsel, hukuki ve dini mirasını devralmış ve bu mirası yaşatmışlardır. Bu şekilde, babaları ve dedeleri Sâid el-Üstuvâî'ye atıfta bulunarak tanınmış ve bu isimle ünlü olmuşlardır.

Etik Beyanı

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

Kaynakça

- Akkuş, M. ve Zeki, İ. (2016). Târîh-i Beyhakî'ye Göre Selçuklu-Gazneli İlişkileri ve Selçuklu Algısı. *USAD*, (5), 181-204.
- Bahcivan, S. (2000). el-Kadî Ebû'l-Alâ' Sâid b. Muhammed el-Üstüvâi ve'l-Beytû's-Sâ'idî Ba'deh ve Kitâbühü'l-İ'tikad. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 10, 217-250.
- Bahcivan, S. (2012). Üstüvâi, *İslam Ansiklopedisi* (ss. 395-396). İstanbul: Diyanet Vakfı Yayınları.
- Bayur, H. (1987). *Hindistan Tarihi, I*, Ankara: Tarih Kurumu Yayınları.
- Beyhakî, Ebu'l-Fazl Muhammed b. Hüseyin (1940). *Târîh-i Beyhakî*. (Neşreden: Sâid Nefisi), Sanayi Yayınları.
- Birinci, Z. (2022). Sâid b. Muhammed el-Üstüvâi'ye Göre Ebû Hanîfe'nin İtikadî Görüşleri. *Trabzon İlahiyat Dergisi*, 277-302.
- Bosword, C. E. (1999). *Târîh-i Gaznevîyân*. (H. Enuşe, çev.) Tahran: Müesses-i İntişârât-ı Kebir.
- el- Hamevî, Şihâbuddin Ebu Abdullah Yakût b. Abdullah el-Hamevî er-Rûmî el-Bağdadî (1977). *Mucemü'l-Büldan*. V, Dâr-ı Sadr. Beyrut.
- el-İbâdî, A. (1997). *Horasan Fî'l-Asrı'l-Gaznevî* (Numan Cebran, ed.). Ürdün: Katar Üniversitesi Beşeri Bilimler Fakültesi Tarih Bölümü, Ürbed'ül-Ürdün Yayınları.
- İbn Havkal, Ebu'l-Kasım (1938). *Kitabu Suretü'l- Arz*, (edt. M. J. DeGoeje) Leyden.
- İbnü'l-Esir, İzzüddin. (1997). *el-Kâmil fî't-Târîh, VIII*, Beyrut: Dâr-ı Sadr,
- İstahrî, Ebu İshak İbrahim b. Muhammed (1927). *Kitabu'l- Mesalik Ve'l- Memalik*. (tahk. M. J. De Goeje), Leyden.
- Köymen, M. A. (2011). *Büyük Selçuklu İmparatorluğu I*, Ankara: Türk Kurumu Yayınları.
- Kureşî, Ebû Muhammed Muhyiddîn Abdülkâdir b. Muhammed b. Muhammed (1978)., *el-Cevâhirü'l-Mudîyye fî Tabakâti'l-Hanefîyye*, I. Baskı, thk: Abdulfettâh Muhammed el-Hulû, Gize: Hicir Yayınları.
- Mehdeviyân, M. (2006). *Gaznevîyân ve Felsefe ve Kelam Der Horasan ve Mâverâün-nehr*. Tahran: Burhan ve İrfan Dergisi.
- Merçil, E. (2011). *Selçuklular (Makaleler)*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları.
- Özgüdenli, O. G. (2007). "Nişabur", *DİA*, XXXIII, İstanbul: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları. 149-151.
- Özgüdenli, O. G. (2013). *Selçuklular I: Büyük Selçuklu Devleti Tarihi*. İstanbul: İSAM Yayınları.

- Piyadeoğlu, C. (2014). *Çağrı Bey Selçuklular'ın Kuruluş Hikayesi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Ramazanpûr, H. (2016). *Kerrâmîyye ve Gazneviyân; Faraz ve Furûd-ı Kerrâmîyyân, Fasıl-nâme-i Târih-i Nev*. Tahran: Perverişgâh-ı Ulûm-ı İnsânî ve Mutaleat-ı Ferhengî Portal Cami Ulûm- İnsânî.
- Utbî, M. A. (1962). *Tarih-i Yemini*. (Ebu's-Şeref Nasih b. Zafer Curfadekânî, çev.) (603H.) Tahkik Eden: Cafer Şiar, Tahran: Tahran Üniversitesi Yayınları.
- Zehebî, O. (1996). *Siyerü 'Alami'n-Nübelâ, XVII*, nşr: Şuayb el-Arnâvut ve Muhammed el-Araksusî, Beyrut: Müessesetü'r-Risale.
- Zeki, İ. (2019). *Gazneli Mahmud'un Din Politikası*. Konya: Çizgi Kitabevi.